

ERWERBSTHEORETISCHE UND GLOTTODIDAKTISCHE
ASPEKTE DES FRÜHEN ZWEITSPRACHERWERBS
SPRACHENTWICKLUNG DER KINDER IM NATÜRLICHEN
UND SCHULISCHEN KONTEXT

INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ

JĘZYK KULTURA KOMUNIKACJA

10

Redaktor serii
WALDEMAR PFEIFFER

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Aldona Sopata

ERWERBSTHEORETISCHE
UND GLOTTODIDAKTISCHE ASPEKTE
DES FRÜHEN ZWEITSPRACHERWERBS

SPRACHENTWICKLUNG DER KINDER
IM NATÜRLICHEN UND SCHULISCHEN KONTEXT



POZNAŃ 2009

ABSTRACT. Sopata Aldona, *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext* [Theoretical and pedagogical aspects of child second language acquisition. Children's language development in naturalistic and school settings]. Wydawnictwo Naukowe UAM. Seria Język Kultura Komunikacja nr 10. Poznań 2009. Pp. 462. ISBN 978-83-232-2095-4. Text in German.

In the present book, the dynamics of child second language development in various contexts is investigated. The main goal of the work is to shed some light on the mechanisms of early second language acquisition through a detailed analysis of the language development of children starting their second language acquisition both at different ages and in various contexts. The results of the empirical study are interpreted in the light of the main theories in the first and second language acquisition research, as well as in psycholinguistics. The pedagogical implications of this research deal with effective teaching and learning processes in the early foreign language education.

The first part of the book is a critical analysis of the state of research in such fields as first and second language acquisition. The empirical findings are presented in the second part of the monograph. The study investigates the longitudinal data from children, who were exposed to their second language German in naturalistic setting. The variable of the age of onset is the main variable which differentiates them. The author investigates the acquisition of the same grammatical phenomena in the developmental sequence of children acquiring German in a school setting. The results of the empirical study show that both factors, the age of the onset of acquisition and the learning context, have a great impact on the course of acquisition. Starting second language acquisition around age three can lead to a process similar to the first language acquisition. The acquisition of the second language at a later age results in a type of acquisition in which both elements from the first and adult second language acquisition are present. The school context seems to be insufficient to create the environment for a developmental sequence characteristic to child second language acquisition in the naturalistic setting. The last part of the book contains a theoretical interpretation of the empirical findings from different perspectives, and the pedagogical implications for developing an optimal outline for foreign language teaching in early childhood.

Aldona Sopata, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198, 61-485 Poznań, Poland.

Recenzent: *prof. dr hab. Halina Stasiak*

© Aldona Sopata 2009

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

ISBN 978-83-232-2095-4

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA
UL. FELIKSA NOWOWIEJSKIEGO 55, 61-734 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 30,0. Ark. druk. 28,875

Druk i oprawa: TOTEM Druk Cyfrowy, INOWROCLAW, UL. JACEWSKA 89

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	9
Einleitung	11
Kapitel 1. Glottodidaktische und erwerbstheoretische Perspektive auf Sprache und Spracherwerb – Einführung in die Fragestellung	15
1.1 Zum Begriff „Sprache“	15
1.2 Zum Spracherwerb	20
1.2.1 Klärung zentraler Begriffe	21
1.2.2 Der Zugriff auf den Spracherwerb durch verschiedene wissen- schaftliche Disziplinen	23
1.3 Zweitspracherwerbsforschung und Glottodidaktik.....	26
1.3.1 Zweitspracherwerbsforschung als analytisch-empirische Wissen- schaft	26
1.3.2 Glottodidaktik als analytisch-empirische Wissenschaft.....	30
1.3.3 Zum gegenseitigen Verhältnis von Zweitspracherwerbsforschung und Glottodidaktik.....	33
1.4 Forschungsgegenstand und Ziele der Arbeit.....	36
Kapitel 2. Erstspracherwerb	41
2.1 Grundlagen der Erstspracherwerbsforschung.....	41
2.2 Grundlagen der generativen Spracherwerbstheorie	46
2.2.1 Prinzipien- und Parametermodell	46
2.2.2 Minimalistisches Programm.....	50
2.3 Erstspracherwerbs-hypothesen	53
Kapitel 3. Zweitspracherwerb.....	62
3.1 Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb	62
3.2 Faktoren des Zweitspracherwerbs.....	64
3.3 Alter	68
3.3.1 Theoretische Konzepte.....	68
3.3.2 Altersbedingte Phänomene im Zweitspracherwerb	72
3.3.3 Erklärungen für die altersbedingten Phänomene im Spracherwerb .	75
3.4 Lernkontext.....	78
3.4.1 Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb	78
3.4.2 Zu expliziten und impliziten Lernprozessen	81
3.4.3 Alter und Lernkontext.....	83

3.5 Theorien des Zweitspracherwerbs.....	87
3.5.1 Der generative Ansatz.....	88
3.5.2 Processability Theory	96
3.5.3 Fazit und zur theoretischen Perspektive der empirischen Untersuchung.....	100
Kapitel 4. Kindlicher Zweitspracherwerb	103
4.1 Altersgrenze im kindlichen Zweitspracherwerb	106
4.2 Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb.....	108
4.2.1 Kindlicher Zweitspracherwerb vs. Erstspracherwerb	110
4.2.2 Kindlicher Zweitspracherwerb vs. Zweitspracherwerb der Erwachsenen.....	113
4.3 Sprachentwicklung im kindlichen gesteuerten Zweitspracherwerb	116
Kapitel 5. Finitheit	121
5.1 Finitheit im Deutschen	122
5.1.1 Traditionelle Darstellung.....	122
5.1.2 Generative Analyse der deutschen Satzstruktur	126
5.2 Finitheit im Erwerb des Deutschen als Erstsprache	129
5.2.1 Morphologische Finitheit.....	129
5.2.2 Syntaktische Aspekte der Finitheit.....	132
5.3 Finitheit im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache.....	136
5.3.1 Morphologische Finitheit.....	137
5.3.2 Syntaktische Aspekte der Finitheit	140
5.4 Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen	143
5.5 Finitheit im Polnischen.....	151
Kapitel 6. Kindlicher Zweitspracherwerb im natürlichen Kontext.....	155
6.1 Methodisches Vorgehen.....	155
6.1.1 Präzisierung der Fragestellung	155
6.1.2 Datenerhebungsverfahren	156
6.1.3 Datenauswertungsverfahren.....	158
6.2 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 2;6 Jahren – Fallstudie von Ewa	163
6.2.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Ewa.....	165
6.2.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Ewa	172
6.2.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Ewa.....	184
6.3 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 3;8 Jahren – Fallstudie von Witek	186
6.3.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Witek	187
6.3.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Witek	195
6.3.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Witek.....	205
6.4 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 4;0 Jahren – Fallstudie von Adam.....	207
6.4.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Adam.....	208
6.4.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Adam	214
6.4.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Adam	226

6.5 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 4;7 Jahren – Fallstudie von Jan	229
6.5.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Jan	230
6.5.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Jan.....	236
6.5.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Jan.....	248
6.6 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 9;2 Jahren – Fallstudie von Ala	251
6.6.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Ala	252
6.6.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Ala.....	260
6.6.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Ala	273
6.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Kontext	276
Kapitel 7. Kindlicher Zweitspracherwerb im schulischen Kontext.....	284
7.1 Methodisches Vorgehen.....	284
7.1.1 Präzisierung der Fragestellung	284
7.1.2 Datenerhebungsverfahren	285
7.1.3 Datenauswertungsverfahren	290
7.2 Sprachentwicklung nach 10 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe A.....	292
7.2.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe A.....	293
7.2.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe A	298
7.2.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe A ..	307
7.3 Sprachentwicklung nach 20 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe B.....	309
7.3.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe B.....	309
7.3.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe B	314
7.3.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe B..	323
7.4 Sprachentwicklung nach 30 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe C	325
7.4.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe C	326
7.4.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe C.....	332
7.4.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe C..	340
7.5 Sprachentwicklung nach 40 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe D	343
7.5.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe D.....	343
7.5.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe D	349
7.5.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe D ..	356
7.6 Sprachentwicklung nach 30 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 9 Jahren – Gruppe E.....	358
7.6.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe E.....	359
7.6.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe E	366
7.6.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe E..	376
7.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext	379
Kapitel 8. Diskussion der Ergebnisse.....	385
8.1 Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Spracherwerbsforschung	385

8.2 Ergebnisse aus der Perspektive des generativen Ansatzes	392
8.2.1 Erstspracherwerbshypothesen.....	392
8.2.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb	395
8.3 Ergebnisse aus der Perspektive der <i>Processability Theory</i>	399
8.3.1 Verlauf der Sprachentwicklung im Erst- und Zweitspracherwerb aus der Perspektive der PT	399
8.3.2 L1-Transfer aus der Perspektive der PT	405
Kapitel 9. Glottodidaktische Implikationen	410
9.1 Zur Relevanz der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für die Glottodidaktik.....	410
9.2 Zum kindlichen Zweitspracherwerb als besonderen Typ des Spracher- werbs	412
9.3 Zu den Konzepten des frühen Fremdsprachenunterrichts	415
9.4 Zu den Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts	418
9.5 Zur Rolle des Lehrers im Frühbeginn	422
Kapitel 10. Zusammenfassung und Ausblick	426
Literaturverzeichnis	431
Akwizycyjne i glottodydaktyczne aspekty wczesnego przyswajania języka drugie- go (Streszczenie)	461

VORWORT

Während der Entstehung der vorliegenden Habilitationsschrift habe ich von vielen Seiten Inspiration, Hilfe und Unterstützung bekommen. Dafür möchte ich einigen Menschen an dieser Stelle ganz besonders danken.

Mein Dank gilt in erster Linie Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer, der mich während unserer langjährigen Zusammenarbeit mit vielen Ideen, inspirierenden Gesprächen und geduldiger Beratung unterstützt hat und das Entstehen der Arbeit mit wichtigen Anregungen begleitet hat. Zu tiefem Dank bin ich Prof. Dr. Jürgen Meisel verpflichtet, der mich für das Thema des kindlichen Spracherwerbs begeisterte, mich mit konstruktiver Kritik und Ratschlägen immer herausgefordert und motiviert hat sowie meinen Forschungsaufenthalt im Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg gern betreut hat. In allen Phasen der Entstehung der Arbeit hatte ich dort die Möglichkeit, mit zahlreichen Wissenschaftlern Fachgespräche zu führen. Für Ihr Interesse an meiner Arbeit, ihre wertvolle Unterstützung, ihre Diskussionsbereitschaft sowie ihre hilfreichen Kommentare zu den Teilen der vorliegenden Arbeit möchte ich Dr. Matthias Bonnesen, Dr. Solveig Chilla, Dr. Martin Elsig, Dr. Cristina Pierantozzi, Dr. Esther Rinke, Prof. Dr. Monika Rothweiler und Anne-Kathrin Riedel herzlich danken.

Weiterhin möchte ich mich bei Prof. Dr. Halina Stasiak bedanken, die das Manuskript begutachtet hat und mir wertvolle konstruktive Hinweise für die Ausarbeitung der letzten Fassung der Arbeit gegeben hat.

Danken möchte ich auch Alexander von Humboldt-Stiftung, die mein Forschungsprojekt im Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ in Hamburg gefördert hat, das den Grundstein für diese Arbeit gelegt hat. Weiterer Dank gebührt Katharina Kowarczyk, die mich bei der umfangreichen Datenerhebung und Transkription tatkräftig unterstützt haben und Matthias Bonnesen, der einen Großteil der Aufnahmen digitalisiert hat.

Zu danken ist darüber hinaus allen Kindern, ihren Eltern, Erzieherinnen und Lehrerinnen in Hamburg und in Posen, die mir die Aufnahmen ermöglicht haben. Mein Dank gilt auch Michaela Dors und Katharina Kowarczyk für ihre unermüdliche Bereitschaft zum Korrekturlesen.

Letztendlich verdanke ich meinem Mann und meiner ganzen Familie viel mehr, als sich an dieser Stelle sagen lässt. Ohne deren unermüdliche Geduld mit mir, ihre Liebe, Trost und aufbauende Worte hätte ich mein Ziel wohl nie erreicht.

EINLEITUNG

Die Bedeutung von Kenntnissen mehrerer Sprachen wird seit vielen Jahren von der Europäischen Union eindeutig anerkannt.

Der Kenntnis von Fremdsprachen kommt für den Ausbau Europas eine Schlüssel-funktion zu. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft haben sich deshalb hierbei dafür ausgesprochen, die sprachliche Vielfalt zu respektieren, um den kulturellen Reichtum Europas zu erhalten.

(Rat der Europäischen Gemeinschaften, Generalsekretariat, 1986: 126)

Angesichts der raschen Entwicklung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wechselbeziehungen zwischen den Einzelländern wird es heutzutage immer deutlicher, dass die Kenntnisse von mehreren Sprachen eine Bedingung *sine qua non* für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung ist. Jeder Mensch sollte eine Chance der vollwertigen Teilnahme an der Gesellschaft der Zukunft haben, und die Entwicklung von positiven Einstellungen solcher Teilnahme gegenüber, die vor allem durch den frühen Erwerb von weiteren Sprachen außer der Muttersprache erreicht werden kann, trägt wesentlich zu Realisierung der Chance bei.

In 1995 hat der Europarat den Mitgliedsstaaten empfohlen, allen Kindern ab dem 8. Lebensjahr das Erlernen einer Fremdsprache zu ermöglichen. Wenn dies in einem Land unmöglich sein sollte, dann wird empfohlen, solche Rahmenbedingungen in dem Land zu schaffen, dass der Zeitpunkt des Beginns vom Fremdsprachenlernprozess allmählich so vorverlegt werden kann, dass das Erlernen von Fremdsprachen in allen Etappen des Schullebens anwesend werden könnte. Der Wert des frühen Fremdsprachenunterrichts für die „Erziehung zur Mehrsprachigkeit“ in Europa wird vom Europarat mehrmals unterstrichen und in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur als ein wichtiger Faktor der Sprachenpolitik verstanden (z.B. Pfeiffer 2001: 208–210).

Obwohl die wichtigsten Voraussetzungen für den frühen Fremdsprachenunterricht in der wissenschaftlichen Debatte nicht mehr kontrovers sind, gibt es mehrere grundlegende Einzelprobleme, die heutzutage Gegen-

stand der wissenschaftlichen Diskussion sind und daher in der Schulpraxis oft auf zufällige Weise gelöst werden.

Auch das Erlernen von Sprachen unter den natürlichen Bedingungen ist mit mehreren Problem und manchmal Vorurteilen verbunden. Eltern mit einem Migrationshintergrund haben oft Bedenken, ihre Kinder bilingual aufwachsen zu lassen, weil sie eine Fusion der beiden Sprachen oder einen negativen Einfluss der Mehrsprachigkeit auf die allgemein kognitive Entwicklung fürchten.

In dem hier skizzierten Kontext scheint die Erforschung der grundlegenden Phänomene des Spracherwerbs, nämlich des Verlaufs der Entwicklung der Sprachkompetenz bei den Kindern, die eine weitere Sprache außer ihrer Muttersprache lernen, mit Hilfe von neusten Errungenschaften der Zweitspracherwerbsforschung und der Glottodidaktik viel versprechend zu sein.

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung der Lernaltersprache bei den Kindern, die Deutsch als ihre zweite Sprache unter natürlichen Bedingungen erwerben und bei den Kindern, die Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich erlernen. Die Untersuchung betrifft insbesondere die Mechanismen der Beherrschung der Sprachstruktur von den Kindern in der frühen Phase des Zweit- und Fremdspracherwerbs.

Die Arbeit ist auf mehrere Ziele ausgerichtet. Das Haupterkenntnisziel ist der Einblick in den Prozess der Entwicklung der Sprachkompetenz und in die Mechanismen der Beherrschung der Sprachstruktur beim frühen Erlernen einer Zweitsprache im unterschiedlichen Alter und in verschiedenen Kontexten. In der Arbeit ist auch beabsichtigt, Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der erreichten Einsichten aufzuzeigen. Das pragmatische Hauptziel der Arbeit ist ein Beitrag zur Entwicklung einer spracherwerbstheoretischen Grundlage für ein Modell des frühen Fremdsprachenunterrichts, das die Eigenschaften des kognitiven Systems und die Mechanismen des Spracherwerbs bei den Kindern berücksichtigt.

Die Untersuchung möchte zur Beantwortung der Frage beitragen, wie die Entwicklung der Kompetenz in der Zweitsprache (L2) bei den Kindern in der frühen Kindheit und im frühen Schulalter verläuft. Insbesondere wird untersucht, welche Unterschiede (qualitative/quantitative) und Gemeinsamkeiten zwischen dem Erlernen der Zweitsprachstruktur von den Kindern und dem Erstspracherwerb einerseits und dem Zweitspracherwerb bei den Erwachsenen andererseits festgestellt werden können.

Anhand fünf Longitudinaluntersuchungen zum sog. natürlichen Erwerb des Deutschen im frühen Alter wird der Frage nach der Grenze zwischen den unterschiedlichen Spracherwerbsprozessen und der Frage nach dem Kindesalter nachgegangen, in dem die angeborene menschliche Disposition

zur Mehrsprachigkeit abnimmt, was mit qualitativ anderem Verlauf der Beherrschung der Sprachstruktur der Zweitsprache im Vergleich zu Erstspracherwerb resultiert. Eine weitere Variable der Arbeit bilden die Bedingungen des Spracherwerbs. Die Ergebnisse einer longitudinalen Intervallstudie von 25 Kindern, die Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich erlernen, werden mit den Daten zum kindlichen natürlichen Zweitspracherwerb verglichen.

Untersucht wird das Sprachpaar L1-Polnisch und L2-Deutsch, was von besonderer Bedeutung ist, weil die meisten Daten zum Spracherwerb in Englisch oder auch in den germanischen und romanischen Sprachen vorliegen. Durch die Untersuchung von den Daten L1 Polnisch – L2 Deutsch kann die Frage gestellt werden, welchen Anteil die sprachlichen Strukturen haben an den zu erklärenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei verschiedenen Ausprägungen sprachlichen Wissens.

Die Struktur der Arbeit spiegelt ihren Gegenstand und ihre Ziele wider. Das erste Kapitel ist als einleitendes Kapitel zur Sprache, Spracherwerb, zu den die Phänomene untersuchenden Disziplinen und ihren Wechselbeziehungen sowie als eine Einführung in die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu verstehen. Nach einem Überblick in Kapitel 2 über verschiedene Ansätze der aktuellen Forschung zum Erwerb der Syntax der Erstsprache und allgemeiner Diskussion zur generativen Herangehensweisen an den Spracherwerb sowie ihrer Leistungen und Probleme, folgt Kapitel 3. Es behandelt relevante Theorien zum Zweitspracherwerb und stellt das Problem des Alters und des Lernkontextes in der Zweitspracherwerbsforschung dar. Im 4. Kapitel werden die Hauptprobleme der Untersuchung des sukzessiven Erwerbs einer zweiten Sprache durch die Kinder dargestellt und die vorhandenen Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb werden kritisch besprochen. Kapitel 5 beinhaltet eine Darstellung der untersuchten Phänomene in der Struktur des Polnischen und des Deutschen, also der Sprachstruktur, mit der die Kinder an die Aufgabe des Zweit und Fremdspracherwerbs herangehen, und die Struktur, die ihr Lerngegenstand ist. In den Kapiteln 6 und 7 werden die empirischen Daten dargestellt und die Befunde werden möglichst theorieneutral diskutiert. Erst im nächsten Kapitel 8 werden die Ergebnisse mit den bereits vorliegenden relevanten Studien verglichen und im Lichte relevanter Spracherwerbstheorien betrachtet. Das 9. Kapitel der Arbeit ist der Ausarbeitung der sprachdidaktischen Implikationen gewidmet.

Kapitel 1

GLOTTODIDAKTISCHE UND ERWERBSTHEORETISCHE PERSPEKTIVE AUF SPRACHE UND SPRACHERWERB – EINFÜHRUNG IN DIE FRAGESTELLUNG

1.1 Zum Begriff „Sprache“

Sprache ist ein Teil des menschlichen Lebens, das nicht wegzudenken ist. Wir sind ständig von Sprache umgeben und gebrauchen sie, ohne darüber nachzudenken, wie wir es tun. Will man Sprache erforschen, ist es sogar schwierig, sich dem Sachverhalt zu nähern. Nichtsdestotrotz hat sich der Mensch über das Wesen der Sprache seit geraumer Zeit Gedanken gemacht. Schon in der Bibel wird Sprache als eine zutiefst menschliche Errungenschaft betrachtet. So sind die Namen der Geschöpfe nicht von Gott festgelegt worden, sondern dürfen vom Menschen vergeben werden (vgl. Genesis 2, 19f). Ein anderes biblisches Bild, das mit Sprache verbunden ist, bildet der Turmbau zu Babel. Bekanntermaßen verwirrt Gott die Sprachen, was zu erheblichen Schwierigkeiten in der Kommunikation führt. Wichtig für unsere Erwägungen ist, dass schon die Bibel die Existenz verschiedener Sprachen (Fremdsprachen) zur Kenntnis nimmt (vgl. Trabant 2003: 16-24).

Philosophie und Sprachwissenschaft haben über Jahrhunderte mehrere theoretische Zugänge zur Sprache ausgearbeitet. Das, was jeweils als Konzept von Sprache das vorherrschende Paradigma ist, beeinflusst entscheidend, wie man sich dem Forschungsgegenstand nähert, also die Linguistik. Die Konzeption von Sprache hat jedoch einen erheblichen Einfluss auch darauf, wie das Erlernen einer Sprache interpretiert wird, was den Forschungsgegenstand sowohl der Spracherwerbsforschung als auch der Glottodidaktik bildet.

Die grundlegende Dichotomie in der Auffassung von Sprache ist Sprache als abstraktes Zeichensystem, das extern vom Sprecher aufgefasst wird und Sprache als natürliches Objekt, das Wissen konkreter Menschen, das ihre Fähigkeit zur Generierung von sprachlichen Äußerungen ausmacht

(vgl. auch Zabrocki 2006a, 2006b). Sowohl für die Glottodidaktik als auch für die Spracherwerbsforschung ist nur die zweite Auffassung der Sprache sinnvoll (vgl. Grucza 1993a, 2007a, 2007b).

Human languages must first be regarded as something which does not exist in full in any other form than as inherent equipment of concrete, i.e. alive, human beings. This equipment is to be treated as a certain part of human properties which manifest themselves as a kind of practical abilities of their owners. (Grucza 1993a: 5)

Die Erfassung der Sprache als Organ bzw. Mittel kann bis ins 18. Jh. zurückverfolgt werden und mit Wissenschaftlern wie Schlegel, von Humboldt, Bernhardt in Verbindung gebracht werden (vgl. Grucza 1993b). W. von Humboldt (1963: 430) definiert Sprache als *Energie*, also als „Arbeit des Geistes“ und nicht als ein „daliegender, in seinem Ganzen übersehbarer Stoff [...]“. Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit.“ Anfang des 20. Jhs. stellte auch J. Baudouin de Courtenay (1903: 334) die Sprache als etwas dar, was nur innerhalb des menschlichen Gehirns existiert¹. Alle abstrakten Sprachbegriffe, auch der Begriff der *langue* von de Saussure, sind nach Grucza (1990) Produkte menschlicher Erkenntnis und menschlicher Abstraktion.

Die zwei Auffassungen von Sprache sind in der Linguistik auch als Begriffspaar I-Sprache und E-Sprache bekannt (Chomsky 1965, 1981). Unter I-Sprache (I steht für intern zum Sprecher, intensional) versteht man ein natürliches Objekt, die mentale Repräsentation eines Regelsystems, das Sprachvermögen jedes Menschen. E-Sprache (E steht für extern vom Sprecher, extensional) bedarf im Gegensatz dazu keiner empirischen Realität und ist ein abstraktes System².

Grucza (1993a) kritisiert die Auffassung von Texten und Äußerungen als E-Sprache. Konkrete Äußerungen, Texte, Sätze sind dem Autor zufolge als „Produkte“ der Sprache und nicht als Sprache selbst zu verstehen. Grucza (1993a: 5) fasst es mit den Worten auf: „Human languages are

¹ „Język istnieje tylko w mózgach indywidualnych, tylko w duszach, tylko w psychikach indywidualnych czyli osobników, składających daną społeczność językową“ (Baudouin de Courtenay 1903: 334).

² Die Dichotomie wird auch von anderen Linguisten thematisiert. So unterscheidet Helbig (1981: 41) zwischen der Grammatik A – dem Objekt Sprache innewohnenden Regelsystem, der Grammatik B – der Beschreibung des Regelsystems und der Grammatik C – dem Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden der Sprache herausbildet. Darski (2004: 14) verwendet die Begriffe natürliche Grammatik für die von menschlichem Gehirn durchgeführten Analysen und Synthesen der Sprache und linguistische Grammatik für die wissenschaftlichen Hypothesen über das Funktionieren der natürlichen Grammatik. Auf ein detailliertes Vergleich der Begriffe und der dahinter stehenden Sprachauffassungen kann im Rahmen der Arbeit nicht näher eingegangen werden.

internalized languages, or they are not languages in the proper sense of this term“.

Das Ziel der traditionellen Grammatiktheorie war es, die äußere Sprachstruktur zu beschreiben. Einen prinzipiellen Anspruch auf psycholinguistische Relevanz der Grammatikmodelle kündigte Chomsky (1957) an. In seinem Programm des sog. Mentalismus wurde das „tacit knowledge of the native speaker“, seine „Kompetenz“ zum zentralen Forschungsgegenstand der generativen Linguistik. Das Programm wurde in der Kognitiven Psychologie der 60er Jahre massiv in Experimente umgesetzt³. In den 70er Jahren kam zu einer Aufspaltung der kognitiven Linguistik in verschiedene Richtungen⁴. Neben generativ orientierten Theorien, wie Chomskys Prinzipien- und Parametermodell (Chomsky 1986), das Minimalistische Programm (Chomsky 1995), *Lexikal Functional Grammar* (Bresnan 1982) und *Generalized Phrase Structure Grammar* (Gazdar 1982), orientieren sich linguistische Theorien wie die kognitiven Modelle von Lakoff (Lakoff 1987), die Kognitive Bildsemantik (Langacker 1987) und die Konstruktionsgrammatik von Fillmore, Kay und Goldberg (Fillmore, Kay und O'Connor 1988; Goldberg 2006) an kognitiven Fragestellungen. Funktionale Modelle, wie die Valenzgrammatik und die Funktionale Grammatik, begreifen sich dafür nur marginal als kognitiv.

Eine andere wichtige Gegenüberstellung, die für die Auffassung von Sprache ausschlaggebend ist und die die Entwicklung der Kognitiven Linguistik stark beeinflusst hat, ist die Dichotomie Modularismus versus Holismus⁵. Der modulare Ansatz geht auf Fodor (1983) zurück, der eine Reihe von Argumenten für diese Auffassung dargelegt hat. Fodor (1983) entwickelt ein Modell des Gehirns, demzufolge es eine Zentraleinheit gibt, die als Kognition bezeichnet wird. Daneben gibt es periphere Module, die ganz spezifische Funktionen haben und daher auch unabhängig untersucht werden können. Zu den peripheren Modulen, die ganz spezifische Funktionen haben, gehört neben solchen perzeptiven Systemen wie Sehen, Hören, Tasten auch das Sprachvermögen. Module sind also kognitive Bereiche, in denen alle erwachsenen Menschen, unabhängig von ihrer kognitiven Entwicklung, kompetent sind und die daher klar von anderen Aspekten der menschlichen Kognition abzugrenzen sind. Eine typische Eigenschaft der Module ist, dass die in ihnen ablaufenden Operationen dem menschlichen Bewusstsein größtenteils nicht zugänglich sind. Aus dem modularen Ansatz ergibt sich die Autonomiehypothese, die besagt, dass das Sprachver-

³ S. Kurcz (1992, 2000) zu den Beziehungen zwischen der Sprache und der Psychologie.

⁴ Mehr dazu s. Wildgen (2008: 19-22).

⁵ S. auch Sadownik (1999) zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht.

mögen eine eigene Struktur hat, die autonom studiert werden kann. Ein großer Teil der Gesetzmäßigkeiten, die vor allem in der Sprachstruktur auftreten, ist nur für unser sprachliches oder genauer gesagt grammatisches Wissen charakteristisch und muss daher in einem eigenständigen System mentaler Repräsentationen verankert sein. Die Gesetzmäßigkeiten sind nach der Autonomiehypothese nicht vollständig mit allgemeinen kognitiven Regeln erklärbar.

Im Gegensatz zum Modularismus, der vor allem von der generativen Richtung innerhalb der Kognitiven Linguistik vertreten wird, steht die Idee des Holismus. Im Holismus wird die These vertreten, dass der menschliche Geist ein unteilbares Ganzes darstellt, das von einer Reihe fundamentaler Prinzipien determiniert wird. Diese Konzeption von Sprache, die auch als kognitivistische Konzeption bekannt ist, geht von der Annahme aus, dass Sprache kein autonomes Subsystem, sondern ein Epiphänomen der Kognition darstellt. Die Sprachfähigkeit wird durch allgemeine Kognitionsprinzipien erklärt. Die Grammatik einer Sprache wird als inhärent symbolisch betrachtet:

...cognitive grammar claims that grammar is intrinsically symbolic, having no independent existence apart from semantic and phonological structure. Grammar is describable by means of symbolic units alone, with lexicon, morphology, and syntax forming a continuum of symbolic structures. (Langacker 1988: 5)

Syntaktische Phänomene werden als Widerspiegelungen semantisch-konzeptueller und funktionaler Prinzipien beschrieben. Die Entwicklung der Sprache beruht auf einer Entwicklung der Denkfähigkeit der Menschen. Das heißt, dass die Sprachentwicklung die Entwicklung der Intelligenz voraussetzt und die Entwicklung der Sprache durch die Entwicklung entsprechender kognitiver Bereiche bedingt und determiniert ist. Nach der kognitivistischen Sicht konstruiert sich der Mensch mit der Leistungsfähigkeit seiner Intelligenz das Medium Sprache. Sprache liefert die Voraussetzung, Vorstellungen im Geist darzustellen, zu kombinieren und unabhängig von der aktuellen Situation mit ihnen geistig zu handeln. Die psychologische Basis des Kognitivismus bilden die Erkenntnispsychologie und die Gestaltpsychologie sowie die Theorie von Piaget (1923)⁶.

Das Ausmaß der Determinierung von Sprache durch die Denkfähigkeit ist jedoch im Laufe der Ausarbeitung der Konzeption angesichts immer neuerer Beobachtungen zunehmend differenziert und eingeschränkt worden (vgl. Dietrich 2007:113). Auf der anderen Seite besagt ja die Autonomiehypothese nur, dass die Gesetzmäßigkeiten der Sprachen, die auf unser

⁶ Mehr dazu s. Skowronek (1997: 147-150) und Lewicka (2007).

Sprachvermögen schließen lassen, nicht vollständig mit allgemeinen kognitiven Regeln erklärbar sind. Ein Teil der Sprachfähigkeit ist sehr wohl auf die kognitive Leistung der Menschen zurückzuführen. Da die verschiedenen Auffassungen von Sprache in dieser Hinsicht eher ein Kontinuum bilden, sind Modularismus und Holismus also heutzutage nicht mehr als Gegensatz zu verstehen, sondern eher als erkenntnisleitende Metaphern⁷.

Kognitionswissenschaftliche Zugänge zur Sprache stehen im Gegensatz zu sozialwissenschaftlichen Ansätzen. Dass Sprache gesellschaftlich bedingt ist, ist eine Eigenschaft, die nicht zu leugnen ist und die als Erstes ins Auge fällt. Die Verschiedenheit der Sprachen ist ja nur mit Einbezug von historischen, geographischen und sozialen Faktoren zu erklären. Sprachen entwickeln sich auseinander, sobald entsprechende räumliche und politische Umstände gegeben sind. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist das in Brasilien gesprochene Portugiesisch, das sich von dem in Portugal Gesprochenen weit entfernt hat⁸. Innerhalb einer Sprachgemeinschaft gibt es zudem Variationen unterschiedlicher Art. Die Beziehungen zwischen sprachlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten sind Forschungsgegenstand der Soziolinguistik. Sprache wird von diesem Ansatz aus als Bedingung und als Produkt des sozialen Lebens und nicht außerhalb desselben verstanden (vgl. Coulmas 1997: 1ff). Die Verbindungen zwischen sprachlicher und gesellschaftlicher Wirklichkeit stehen im Zentrum des Interesses der Forscher. Eine der Grundannahmen der Soziolinguistik ist, dass Sprache nur in ihren sozialen Funktionszusammenhängen sinnvoll untersucht werden kann. Soziale Kontexte bestimmen die Verwendungsweise der Sprache und die Sprachform wiederum markiert das Charakteristische der Situation. Soziolinguistische Studien untersuchen beispielsweise die Verwendung sprachlicher Variablen verschiedener sozialer Gruppen in verschiedenen Sprechsituationen (z.B. Labov 1966). Labovs Korrelation sprachlicher Phänomene und soziokultureller Parameter hat eine Fülle von soziolinguistischen empirischen Arbeiten ausgelöst.

Der Gegensatz von kognitionswissenschaftlichem und sozialwissenschaftlichem Zugang zur Sprache entsteht durch die unterschiedliche Auffassung von Sprache. Im ersten Fall wird Sprache als inneres System des Menschen verstanden, als kognitive Kapazität, Äußerungen zu verstehen und zu generieren und im zweiten Fall als ein Mittel menschlichen Handelns. Die Auffassungen sind komplementär und die methodisch saubere Lösung besteht nicht im Nachweis der Überlegenheit des einen und des Scheiterns des anderen der beiden Ansätze, sondern in der Einsicht, dass

⁷ S. Szczodrowski (2007) zur Auffassung der Sprache als spezifische Kodeart.

⁸ Die sozialen und politischen Umstände können jedoch nicht den konkreten Verlauf der Sprachentwicklung erklären.

hier grundsätzlich verschiedene Gegenstandsbereiche mit derselben Bezeichnung „Sprache“ versehen worden sind (vgl. Haider 1993: 17).

Das Phänomen der Sprache ist sehr komplex und die theoretischen Zugänge zu ihr sehr differenziert. Das Ziel dieses Kapitels liegt darin, einige sehr grobe Umrisse verschiedener Aspekte des Phänomens „Sprache“ zu skizzieren. Es werden hier nur grundsätzliche Perspektiven auf Sprache dargestellt, die das leitende Interesse innerhalb der für die Spracherwerbsforschung und Glottodidaktik relevanten Wissenschaften und innerhalb der Disziplinen selbst in den letzten Jahrzehnten bestimmten und noch immer bestimmen. Dadurch soll eine Verortung der Ansätze, Theorien und Hypothesen zum Spracherwerb und zum Spracherlernen erleichtert werden, die in folgenden Kapiteln behandelt werden. Der Erörterung spracherwerblicher und glottodidaktischer Wirklichkeit in der vorliegenden Arbeit wird die Konzeption von Sprache als individuelles sprachliches Wissens- und Kenntnissystem im Sinne von Grucza's „internalized language“ zugrunde gelegt. Darunter werden implizite Kompetenzen und Regelsysteme zusammengefasst, die zwar nicht direkt beobachtet werden können, die jedoch indirekt anhand des Sprachverhaltens oder mit Hilfe von experimentellen Verfahren zu erschließen sind.

1.2 Zum Spracherwerb

1.2.1 Klärung zentraler Begriffe

Neben dem Begriff „Sprache“, der im Kap. 1.1 näher behandelt worden ist, ist der Begriff „Spracherwerb“ zentral für die vorliegende Arbeit. Spracherwerb kann in einer Vielzahl von Situationen und Ausprägungen stattfinden, die von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen untersucht werden. Der Terminus „Spracherwerb“ wird im folgenden als Oberbegriff verstanden und bezeichnet jede Form der Aneignung einer Sprache, unabhängig vom situationellen Kontext, von Lernmethoden oder Erwerbsstrategien.

In Abhängigkeit von der zeitlichen Reihenfolge der erworbenen Sprache kann von einer Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) die Rede sein. Unter der Erstsprache wird die Muttersprache verstanden, also die Sprache die als erste vom Kind entwickelt wird⁹. Der Begriff ist leider keineswegs eindeutig. Bei einer bilingualen Erziehung in der Kindheit, also im Falle des simultanen Erwerbs von zwei Sprachen haben wir es mit zwei oder mehreren

⁹ Es muss natürlich nicht immer „die Sprache der Mutter“ sein.

Erstsprachen zu tun. In der Praxis führt der simultane Erwerb von zwei Erstsprachen manchmal zur Entwicklung einer stärkeren und einer schwächeren Sprache. Ferner kann eine bilinguale Erziehung sukzessiv verlaufen, d.h. eine Sprache wird zuerst erworben und erst wenn ihr Erwerb relativ fortgeschritten ist, wird das Kind mit der zweiten Sprache konfrontiert. Liegt der Erwerb der Sprachen noch in der ganz frühen Kindheit¹⁰, werden die erlernten Sprachen in der vorliegenden Arbeit als Erstsprache bezeichnet.

Der Begriff der Zweitsprache ist noch komplexer. In der Spracherwerbsforschung wird unter diesem Begriff jede Sprache verstanden, die eine andere ist, als die Erstsprache. Es kann sich wörtlich um die zweite erlernte Sprache oder um die dritte, vierte usw. gelernte Sprache handeln. Auch in der vorliegenden Arbeit wird „Zweitsprache“ (L2) als Oberbegriff für die Zweitsprache im engeren Sinne verwendet, also als diejenige Sprache, die in einem Kontext erworben wird, in dem sie zur Kommunikation dient und Teil der umgebenden Kultur ist, als auch als Fremdsprache, also als diejenige Sprache, die keine direkten Anwendungsmöglichkeiten in der Umgebung hat. Obwohl die Unterscheidung in Fremd- und Zweitsprache durchaus sinnvoll ist, bleibt sie dennoch oft unscharf (vgl. Edmondson und House 2000: 10). Edmondson und House (2000) legen als Grundlage für die Unterscheidung Zweitsprache-Fremdsprache die Rolle oder die Funktion der erworbenen Sprache in der Kultur der Lernenden an. Der hohe Wert, den die Autoren der sozialen Umgebung verleihen, ist mit der Definition von Sprache als Zeichensystem, das zur Kommunikation verwendet wird (Edmondson/House 2000: 9), verbunden¹¹.

Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun. [...] Wenn Englisch, Französisch, Russisch oder Spanisch in einer deutschen Universität angeboten werden, haben wir es mit Fremdsprachenunterricht zu tun.

Wie die Autoren aber selbst anmerken, gibt es eine Reihe von Situationen, in denen die Unterscheidung nicht absolut sein kann¹². Darüber hinaus gibt es in der Praxis oft Beispiele, wo der Kontakt mit der umgebenden Kultur der Zweitsprache eher zweitrangig für die Spracherwerbsprozesse zu

¹⁰ Der Faktor des Alters ist ein wichtiges Thema in der Spracherwerbsforschung. Da er für die empirischen Untersuchungen des Spracherwerbs in der Kindheit von höchster Relevanz ist, wird er später in Kap. 3 dieser Arbeit ausführlich behandelt.

¹¹ Siehe Kap. 1.1 zu anderen Definitionen der Sprache.

¹² Als Beispiel geben die Autoren die Situation an, in der Deutsch im Ausland also als Fremdsprache erlernt und dann für einen bestimmten Zeitraum in Deutschland also in einer „zweitsprachlichen“ Umgebung gelernt wird.

sein scheint. Einige Immigranten, die im Land ihrer L2 leben, haben kaum oder wenig Kontakt zur Kultur des Landes, in dem sie leben und erlernen die Sprache in Sprachkursen. Der Definition nach werden sie als Zweitsprachler angesehen. Auf der anderen Seite haben wir Situationen, in denen beispielsweise deutsche Kinder in Deutschland einen zweisprachigen, deutsch-französischen Kindergarten besuchen und die französische Sprache jeden Tag mit einer der Erzieherinnen benutzen. Der Definition nach werden sie als Fremdsprachler eingestuft. Die Unterscheidung hat sich jedoch in der Zwischenzeit in der Literatur durchgesetzt, obwohl sie unscharf bleibt (vgl. Edmondson/House 2000: 10). Andererseits braucht man bei der Unterscheidung Fremdsprache – Zweitsprache einen Oberbegriff. Edmondson/House benutzen das Symbol L2 als Oberbegriff, das jedoch in der einschlägigen deutschen und englischen Literatur als Abkürzung für Zweitsprache (*second language*) verwendet wird. Daher wird in der vorliegenden Arbeit, wie oben erwähnt, der Begriff Zweitsprache (L2) als Oberbegriff benutzt.

Hinsichtlich der zu Grunde liegenden Prozesse wird in der Literatur zwischen dem Lernen und dem Erwerb einer Sprache unterschieden. Unter dem Spracherwerb (*language acquisition*) wird das natürliche, implizite und unbewusste Lernen verstanden, wogegen als Lernen (*learning*) das gesteuerte, explizite und bewusste Lernen aufgefasst wird. Diese strikte Unterscheidung der Prozesse wird von mehreren Forschern vorgeschlagen (Krashen 1981; Zobl 1995; Robinson 1997). Bei dieser Gegenüberstellung muss man zwischen Erwerbs- bzw. Lernkontexten (natürliche gegenüber institutioneller Umgebung) auf der einen Seite und zwischen verschiedenen Lern- bzw. Erwerbsprozessen auf der anderen Seite unterscheiden, worauf Edmondson und House (2000: 12) zu Recht hinweisen. Man darf nicht davon ausgehen, dass im Unterricht alles gelernt und in natürlicher Umgebung alles erworben wird. Es ist ja durchaus denkbar, dass Lerner, die ihren Kontakt zur Sprache „auf der Straße“ haben, auch bewusst über die Sprache nachdenken, und dass Lerner im Unterricht auch unbewusst einiges erlernen. Die strikte Unterscheidung der mentalen Prozesse ist auch in der Praxis sehr schwierig und die Grenze in der aktuellen Formulierung bei konkreten Fällen der Sprachentwicklung nicht zu erkennen. Wie oben erwähnt, wird der Terminus „Spracherwerb“ in der vorliegenden Arbeit als Oberbegriff für jede Form von Aneignung von Sprache verwendet.

Wode (1981, 1988) erstellt eine Liste von Faktoren, die den Spracherwerb determinieren und dabei helfen, unterschiedliche Spracherwerbstypen abzugrenzen:

- zeitliche Reihenfolge der erlernten Sprache: Erstsprache, Zweitsprache, usw.

- Anzahl der erworbenen Sprachen: einsprachig, zweisprachig, usw.
- Einsatz schulischer Lehrverfahren: Sprachunterricht vs. natürlicher Spracherwerb
- Häufigkeit, in der eine Sprache erlernt wird: erstmaliger Erwerb, Wiedererwerb
- Psychologische Bedingungen: gestörter vs. ungestörter Spracherwerb.

Die mit Hilfe der Faktoren abgegrenzten Spracherwerbstypen, wie Erst- und Zweitspracherwerb, monolingualer und bilingualer Spracherwerb, natürlicher und unterrichtlicher oder gesteuerter Spracherwerb, Wiedererwerb sowie gestörter und ungestörter Spracherwerb, haben zunächst einen heuristischen Wert. Als Modell der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit ist die Typologie irreführend, weil sie klar abgrenzbare Erwerbstypen suggeriert (vgl. Sadownik 1997: 58). Ob wir in der Tat mit kategoriell verschiedenen Spracherwerbssystemen, mit graduell unterschiedlichen Erwerbsmechanismen oder mit einer universellen und flexiblen Spracherwerbsfähigkeit zu tun haben, muss noch empirisch untersucht werden, wozu die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag leisten will.

Der Spracherwerb von Kindern ist in diesem Zusammenhang ein besonders schwieriger Fall. Er wird manchmal als besonderer Typ des Spracherwerbs ausgesondert (z.B. Gompf/Karbe 1995: 436-442). Grundlegende Fragen sind hier noch offen. Die Frage nach dem Alter, in dem der Spracherwerb qualitativ anders als beim Erstspracherwerb verläuft, wird heutzutage in der Literatur viel diskutiert¹³, hat jedoch noch keine zufriedenstellende Antwort gefunden. Die kontextuellen Bedingungen müssen bei Kindern auch anders als bei Erwachsenen gewertet werden. Notwendigerweise müssen auch hier die altersspezifischen kognitiven Fähigkeiten, lernpsychologische und emotionale Faktoren sowie persönliche Faktoren in noch stärkerem Maße als bei Erwachsenen berücksichtigt werden. Diese Faktorenbündelung erzwingt daher eine ganze Reihe empirischer Arbeiten, die es ermöglichen, die Spracherwerbsmechanismen bei Kindern besser zu verstehen.

1.2.2 Der Zugriff auf den Spracherwerb durch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen

Wie aus den vorangehenden Kapiteln ersichtlich geworden sein sollte, ist der Spracherwerb ein komplexes Phänomen. Dies hat zur Folge, dass es abhängig von den ihn determinierenden Faktoren durch verschiedene Dis-

¹³ Für eine Zusammenfassung siehe Kap. 4.

ziplinen untersucht wird, die einen ähnlichen oder sich teilweise überschneidenden Forschungsbereich haben, sich jedoch oft gravierend in den Forschungsinteressen unterscheiden.

Der Spracherwerb, und zwar sowohl der Erwerb der Erst- als auch der Zweitsprache ist der Forschungsgegenstand der Spracherwerbsforschung, wobei die Disziplin in zwei Bereiche: Erstspracherwerbsforschung (*first language acquisition research*) und Zweitspracherwerbsforschung (*second language acquisition research*) geteilt wird. Die Erstspracherwerbsforschung untersucht den Erwerb der Erstsprache, wobei es sich um einen monolingualen oder/und um einen bilingualen Erstspracherwerb handeln kann. Sie bemüht sich, das Wesen des Spracherwerbs systematisch zu beschreiben und zu erklären. Die Erklärungsansätze haben zum Ziel, den Verlauf, die Voraussetzungen und Bedingungen der Sprachentwicklung sowie dessen kausale Variablen zu nennen und zu zeigen, warum und auf welche Weise die verschiedenen, den Spracherwerb prägenden Faktoren wirksam werden.

Die Zweitspracherwerbsforschung¹⁴ ist die wissenschaftliche Disziplin, die sich theoriegeleitet-empirisch mit dem Erlernen von Zweitsprachen im natürlichen, also ungesteuerten Kontext und dem Lehren und Lernen der Zweit- bzw. der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht befasst. Das Forschungsinteresse dieser Disziplin gilt mehreren Phänomenen, die mit dem Zweitspracherwerb verbunden sind: der Zweitsprachentwicklung, ihrer Stabilisierung und ihrem Verlust, der detaillierten Analyse der Lernaltersprache, den komplexen pragmatischen Interaktionen unter den Lernern der Zweitsprache sowie den Lernern und den Muttersprachlern¹⁵.

Das Lernen und Lehren von Fremdsprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang ist der Gegenstandsbereich der Fremdsprachendidaktik. Sie untersucht den Fremdsprachenlehrer und den Vorgang des Lehrens fremder Sprachen. Sie betrachtet den Lerner und den Prozess des Lernens (vgl. Christ/Hüllen 1995). Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wird die Sprache für den Unterricht untersucht, d.h. Sprache als Medium des Unterrichts wie auch Sprache als Inhalt des Unterrichts. Im Zentrum des Interesses steht der institutionelle Zusammenhang, der dem Lehren und Lernen spezifische Eigenschaften verleiht.

Die Sprachlehr- und Sprachlernforschung untersucht die Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache und Sprachfähigkeit (Koordinierungsgremium 1983). Der vollständige Name der Disziplin wird selten benutzt, weil sich der verkürzte Terminus – Sprachlehrforschung – in der deutschsprachigen Literatur durchgesetzt hat.

¹⁴ In der deutschsprachigen Literatur kann man manchmal auf die Bezeichnung „Fremdspracherwerbsforschung“ stoßen (s. z.B. Blex/Schlak 2001).

¹⁵ Die Zweitspracherwerbsforschung wird im Kap. 1.3.1 näher dargestellt.

Sprachlehrforschung befasst sich prinzipiell mit allen Formen und Typen des Spracherwerbs und der Sprachvermittlung (Bausch 1974). Sie hat sich jedoch als eine wissenschaftliche Disziplin etabliert, die das durch Unterricht gesteuerte Lehren und Erlernen der Fremdsprache grundsätzlich in allen seinen institutionellen Formen untersucht (vgl. Bausch/Krumm 1995). Theoretisches Ziel der Sprachlehrforschung ist es, diejenigen Faktoren und deren Bezug zueinander zu verstehen, die den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozess beeinflussen. Das praktische Ziel der Sprachlehrforschung ist es, Vorschläge für verbessertes Lehren von Fremdsprachen im Fremdsprachenunterricht anzubieten (vgl. Edmondson/House 2000: 4). Die Sprachlehrforschung versteht sich als sprachübergreifende Wissenschaft, d.h. dass im Rahmen der Disziplin allgemeine Theorien des Fremdsprachenlehrens angestrebt werden, die wiederum in der Praxis sprach- und situationsspezifische Ausprägungen haben (vgl. Edmondson/House 2000: 4). Der Grundanstoß für die Begründung der Disziplin war das Bedürfnis nach einer Betonung der Notwendigkeit, die Spezifik des unterrichtlichen Fremdsprachenlernens stärker in den Mittelpunkt der Forschung zu rücken, als dies früher in den fremdsprachendidaktischen und angewandtlinguistischen Arbeiten der Fall war (vgl. Bausch/Krumm 1995: 9).

Heutzutage werden in der deutschsprachigen Literatur die Termini Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik oft abwechselnd verwendet, da sich beide Disziplinen mit demselben Wirklichkeitsausschnitt befassen. Der Versuch, die beiden Disziplinen unter der Bezeichnung Fremdsprachenforschung zu vereinen (Timm/Vollmer 1993), hat sich nicht durchgesetzt.

Ein mit der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung vergleichbares Wissenschaftskonzept kann in Polen die Glottodidaktik aufweisen, deren Geschichte bis in die 50er Jahre zurückreicht. Der Begriff¹⁶ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „das Lehren einer Sprache“ (glotta = Sprache, didaskein = Lehren). Der Begriff wird auch in Griechenland, Italien und anderen Ländern gebraucht. In Polen wird er jedoch umfassender begriffen. Es wird darunter nicht nur die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch die Wissenschaft von den Lehr- und Lernprozessen verstanden (vgl. Pfeiffer 2001a). Gegenstand der Glottodidaktik sind fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse. Ihr Forschungsziel ist das Kennenlernen dieser Prozesse und die Herausarbeitung optimaler Systeme des Lehrens und Lernens von Sprache (vgl. Pfeiffer 2001b: 67)¹⁷. Der theore-

¹⁶ Der Begriff wurde für die 1966 von Prof. Ludwik Zabrocki gegründete wissenschaftliche Zeitschrift *Glottodidactica* von Prof. Jan Wikarjak geprägt.

¹⁷ Auf die Aufgaben, Forschungsinteressen und Methoden der Glottodidaktik wird in Kap. 1.3.2 näher eingegangen.

tische Anspruch, der mit der Entwicklung dieser Disziplin verbunden ist, wirkte stimulierend auf vergleichbare Konzeptbildungen in anderen Ländern, auch in Deutschland (vgl. Bausch/Christ/Krumm 1995: 20).

Abgesehen von den Disziplinen, die sich unmittelbar mit dem genuinen Bereich des Erwerbs und Erlernens von Sprachen in allen möglichen Kontexten befassen, können auch Disziplinen genannt werden, die unterschiedliche Teilbereiche dieses Bereichs bedenken, was durch ihre disziplinspezifischen Erkenntnisinteressen bedingt ist. Zu diesen Disziplinen werden Angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Erziehungswissenschaft, Lernpsychologie, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft und Landeswissenschaft gezählt. Auf ihre Forschungsinteressen und den Beitrag, den sie zur Erforschung des Spracherwerbs leisten, kann jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Erforschung und Modellierung des Spracherwerbs gleichermaßen Ansprüche an Theorie und Empirie stellt. Um dem Gegenstand gerecht zu werden, muss man zuerst einmal den Lerngegenstand, also Sprache als hochkomplexes System angemessen erfassen. Daraufhin muss ein Modell entworfen werden, welches aufzeigen kann, wie dieses System in der mentalen Realisierung als Erst- oder Zweitsprache und vor allem wie der Verlauf oder die Dynamik des Spracherwerbs, also des Aufbaus eines sprachlichen Systems in der kognitiven Struktur des Lerners aussieht. Zur Bewältigung der ersten Anforderung können Ergebnisse der Linguistik eine Grundlage zur Entwicklung der Spracherwerbstheorie bilden, die wiederum einen Bezugspunkt für die eigenen Fragestellungen der Glottodidaktik oder Fremdsprachendidaktik darstellen.

1.3 Zweitspracherwerbsforschung und Glottodidaktik

1.3.1 Zweitspracherwerbsforschung als analytisch-empirische Wissenschaft

Die Zweitspracherwerbsforschung ist eine junge wissenschaftliche Disziplin mit einem weiten Forschungsbereich, da der Zweitspracherwerb simultan oder sukzessiv, in unterschiedlichem Alter, mit unterschiedlichen individuellen Variablen wie Motivation, Fähigkeit usw., sowie in unterschiedlichen sozialen Kontexten erfolgen kann. Sharwood Smith (2000: 2) zählt folgende Forschungsaufgaben der Zweitspracherwerbsforschung auf:

1. studying the complex pragmatic interactions between learners, and between learners and native-speakers.

2. examining how non-native language develops, stabilises and undergoes attrition (forgetting, loss)
3. carrying out a highly technical analysis and interpretation of all aspects of learner language with the help of, among other things, current linguistic theory.
4. developing theories specific to the field of Second Language Research (SLA) to account for the many facets of non-native behaviour.
5. testing hypothesis to explain second language behaviour using standard experimental techniques as well as also techniques specially developed for SLA purposes.

Eine der wichtigen Eigenschaften der Zweitspracherwerbsforschung ist ihre Interdisziplinarität. Die Zweitspracherwerbsforschung bezieht sich auf die Erkenntnisse solcher Wissenschaften wie Linguistik, Angewandte Linguistik, Neurolinguistik, Psychologie, Anthropologie, Fremdsprachendidaktik u.a. Eine andere Eigenschaft der Disziplin ist eine ziemlich große Heterogenität der in ihrem Rahmen entworfenen Theorien, Modelle und Hypothesen. Obwohl die Zweitspracherwerbsforschung in den letzten 30 Jahren sehr aktiv war, wurde keine allgemeine einheitliche Theorie des Zweitspracherwerbs entwickelt. Es zeugt zwar von einer ungeheuren Lebhaftigkeit der Disziplin, kann sich jedoch auch hemmend auf die Entwicklung der Disziplin auswirken. Dieser Tatbestand wird in den letzten Jahren viel diskutiert und unterschiedlich eingeschätzt (Beretta 1993; van Lier 1994; Lantolf 1996; Long 2007).

Mehrere Faktoren bedingen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Zweitspracherwerbstheorien. Einer davon besteht in der Art und Weise, wie Sprache als Lerngegenstand aufgefasst wird (s. Kap. 1.1). Theorien wie das Modell der Akkulturation (*acculturation*) von Schumann (1978), das Sozio-Pädagogische Modell von Gardner (1988), die Variabilitätstheorie von Tarone (1988) oder Ansätze zur Ethnographie der L2-Kommunikation (z.B. Pierce 1995) richten ihr Forschungsinteresse auf soziale, situative und soziopsychologische Variablen des Zweitspracherwerbs. Sie bilden keineswegs ein homogenes Gebiet und spiegeln mehrere theoretische Perspektiven wider, denen jedoch der soziologische/soziolinguistische Ursprung anzusehen ist. Wie das Hauptinteresse der Soziolinguistik vor allem dem Sprachgebrauch gilt, so beschäftigt sich die soziolinguistisch geprägte Zweitspracherwerbsforschung mit dem L2-Gebrauch. Zu ihrem Forschungsbereich zählt der Zweitspracherwerb auf der Ebene einer ganzen Lernergruppe. Die gegenseitigen Beziehungen in der Gruppe und zwischen unterschiedlichen Gruppen werden als ein wichtiger, den Prozess des Spracherwerbs beeinflussender Faktor anerkannt und untersucht. Einen weiteren Untersuchungsgegenstand bildet die L2-Kommunikation, deren Teilnehmer ihre kommunikativen Ziele mit der Zweitsprache erreichen wollen, ihre L2-

Sprechakte und ihre Kontexte (z.B. Pierce 1995). Die Variabilität wird nicht als ein Epiphänomen der Performanz betrachtet, sondern als Widerspiegelung der variablen Kompetenz und als Schlüssel zum Verständnis der Entwicklungsstufen der Zweitsprache angesehen (z.B. Tarone 1988). Die im Rahmen der Soziolinguistik erzielten Ergebnisse über den Zusammenhang der Häufigkeit des Gebrauchs von positiven/negativen Varianten eines soziolinguistischen Markers mit Faktoren wie sozialer Klasse des Sprechers, Formalität/Informalität der Sprechsituation usw. (Labov 1972) werden auch in der soziolinguistisch geprägten Zweitspracherwerbsforschung überprüft (z.B. Bayley/Preston 1996).

Ein anderer Teil der Theorien und Ansätze der Zweitspracherwerbsforschung betrachtet den Spracherwerb als einen mentalen Prozess und konzentriert sich auf ihre individuelle Perspektive. Diese Ansätze gehen auf die Auffassung von Sprache als Bestandteil menschlicher Kognition (s. Kap. 1.1) zurück. Der Zweitspracherwerb wird als Erwerb einer komplexen kognitiven Fähigkeit angesehen. Ähnlich wie in der Kognitiven Linguistik, wo zwischen modularen und holistischen Zugängen zur Sprache unterschieden wird (s. Kap. 1.1), kann innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung von zwei großen Forschungsrichtungen die Rede sein. Auf der einen Seite steht die Forschung, die einen modularen Aufbau der menschlichen Kognition annimmt. Es handelt sich dabei vor allem um die Spracherwerbstheorie, die die generative Linguistik als ihren Ausgangspunkt ansieht¹⁸. Die empirischen Daten werden anhand der generativen Sprachtheorie beschrieben und interpretiert. Das Forschungsinteresse gilt vor allem den Fragen nach der Natur des grammatischen Wissens am Anfang und im Verlauf des Zweitspracherwerbs, nach der Art der Beeinflussung der Zweitsprache durch die Erstsprache und nach den Wegen, wie sich die universellen, sprachspezifischen Prinzipien in der Lernaltersprache widerspiegeln.

Auf der anderen Seite steht die kognitivistische Richtung der Zweitspracherwerbsforschung, die den Spracherwerb ebenso als mentalen Prozess ansieht, diesen jedoch als einen Lernprozess unter vielen anderen betrachtet. Charakteristisch für die kognitivistische Konzeption des Erstspracherwerbs ist die Annahme, dass die Sprachentwicklung auf der Entwicklung der Denkfähigkeit des Menschen beruht, d.h. der Spracherwerb setzt die Entwicklung der Intelligenz voraus und zwar so, dass die Entwicklung sprachlicher Teilfähigkeiten durch die Entwicklung relevanter Intelligenzleistungen bedingt und determiniert ist (s. z.B. Piaget 1923). Der Spracherwerb stellt demnach eine spezifische Denkaktivität des Kindes dar, die auf jeweils vorangehenden nicht-sprachlichen kognitiven Leistungen aufbaut (vgl.

¹⁸ S. White (1996) für einen Überblick.

Dietrich 2007: 113). In der Zweitspracherwerbsforschung wird dieser Ansatz von mehreren Theorien vertreten, die sich voneinander stark unterscheiden. Als Beispiel kann die Arbeit von Andersen (1990) fungieren, der die Erwerbsprinzipien von Slobin (1985) für die Zweitspracherwerbsforschung adaptiert hat. Zum kognitivistischen Rahmen wird auch der Konnektionismus gezählt, der das menschliche Gehirn mit einem Computer vergleicht. Der Lernprozess besteht den Vertretern dieser Richtung zufolge (Gasser 1990; Ellis/Schmidt 1997) in den assoziativen Prozessen und nicht in der Regelkonstruktion. Eine kognitivistische Position vertritt auch O'Grady (1996), der den Zweitspracherwerb durch den Gebrauch von allgemeinen kognitiven Mechanismen erklärt.

Eine Sonderposition bei dieser Einteilung nehmen die interaktionistischen Spracherwerbstheorien ein. Sie werden mit der soziokulturellen Theorie von Wygotski (1979) assoziiert und räumen der Interaktion des Lerners mit seiner Umgebung eine zentrale Rolle beim Spracherwerb ein. Kommunikation wird nicht nur als Instrument zur Übermittlung von fertigen Informationen, sondern als determinierender Faktor bei der Konstruktion von Wissen angesehen. Die Entwicklung der Kognition hat nach Wygotski soziale Ursprünge, doch die Rolle der aktiven Konstruktion von Wissen in der kognitiven und sprachlichen Entwicklung wird von ihm mehrfach betont (Wygotski 1979: 78f).

Die Theorien der Zweitspracherwerbsforschung können unter mehreren anderen Gesichtspunkten betrachtet und geordnet werden (vgl. Long 2007). Sie haben unterschiedlichen Ursprung (empirische Forschungen – z.B. ZISA Projekt, Meisel/Clahsen/Pienemann 1981 vs. linguistische oder psychologische Theorien – z.B. konnektionistisches Modell). Die Theorien haben auch einen unterschiedlich breiten Forschungsbereich, und zwar insofern, als dass unterschiedliche Sprachbereiche involviert sein können (Phonologie, Morphologie und Syntax bei der generativen Forschung vs. alle Sprachebenen bei der funktionalistischen Theorie – Bates/MacWhinney 1989) und unterschiedliche Spracherwerbstypen betrachtet werden (nur natürlicher Spracherwerb – z.B. Schumann's Modell der Akkulturation vs. gesteuerter Spracherwerb – z.B. Ellis' Theorie vs. beide Spracherwerbstypen – z.B. generative Forschung).

Wie sich diesem kurzen Überblick entnehmen lässt, liegen die Erklärungsansätze oft weit auseinander, was den Einblick in die Forschungsergebnisse von außen sehr erschwert. Die immer größere Zahl empirischer Arbeiten erlaubt jedoch einerseits zu hoffen, dass zumindest einige der Theorien falsifiziert bzw. verifiziert werden. Andererseits werden im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung Versuche unternommen, die Theorien nach unterschiedlichen, allgemein wissenschaftlichen und relativen

Kriterien zu evaluieren (z.B. Beretta 1991; Gregg 1993; 1996; Jordan 2004; Long 2007). Die Entstehung einer wahren, alles erklärenden Theorie ist aber nicht zu erwarten. Das Phänomen der Sprache selbst, ganz zu Schweigen von ihrem Erwerb unter so verschiedenen Bedingungen, ist dafür zu komplex.

1.3.2 Glottodidaktik als analytisch-empirische Wissenschaft

Die Glottodidaktik ist, ähnlich wie die Zweitspracherwerbsforschung, eine sehr junge Wissenschaft. Die ursprüngliche innere Gliederung der Glottodidaktik betrifft den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen (allgemeine Glottodidaktik) und das Lehren einer konkreten Sprache im Besonderen (spezielle Glottodidaktik). In Hinsicht auf Ziel und Wesen der Forschungen wird die Disziplin in reine Glottodidaktik, die vor allem Erkenntnisziele realisiert, und angewandte Glottodidaktik, die pragmatische Ziele verfolgt, unterteilt. Sowohl die allgemeine als auch die spezielle Glottodidaktik können in reine und angewandte Disziplin eingeteilt werden (vgl. Pfeiffer 2001b: 65). Die allgemeine reine Glottodidaktik ist als Fremdsprachendidaktik zu verstehen, die allgemeine angewandte Glottodidaktik als Fremdsprachenmethodik. Die Grenzen sind allerdings unscharf und in der Praxis wird von einem reinen oder einem angewandten Aspekt von Forschungen gesprochen.

Der Gegenstand der Glottodidaktik sind fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse. Ihr Forschungsziel ist das Kennenlernen der Prozesse und die Herausarbeitung optimaler Systeme des Lehrens und Lernens. Ihre primäre Aufgabe besteht darin, fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu beobachten, zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären (vgl. Pfeiffer 2001b: 67). Grucza (1983a: 230) fasst den Forschungsgegenstand der Glottodidaktik folgendermaßen auf:

Die Objekte der Glottodidaktik sind also ebenfalls [wie der Linguistik A.S.] Menschen, jedoch nicht als Sprecher-Hörer, sondern als Lerner und Vermittler sprachlicher Eigenschaften. Es stehen sich also von vornherein zwei verschiedene Kategorien von Objekten gegenüber – die Sprachvermittler und Sprachlerner (...).

Die Forschungsaufgabe der Glottodidaktik sieht Grucza (1993b, 2007b: 312) in erster Linie in Erforschung der konstitutiven Eigenschaften (Kenntnisse, Fähigkeiten etc.) der Sprachlerner und der Sprachlehrer, die ihren Handlungen gewissermaßen zugrunde liegen. Ihre nächste Aufgabe ist es, die distinktiven Merkmale verschiedener Kategorien von Sprachlernern und -lehrern herauszufinden.

Im Zentrum der Forschungsaktivitäten der Glottodidaktik steht also heutzutage die Erstellung eines zusammenhängenden und systematisch

strukturierten Modells der fremdsprachlichen Prozesse. Wie jede Wissenschaft, zielt auch die Glottodidaktik auf das Ermitteln von allgemeinen, d.h. universellen Regularitäten. Eine Fremdspracherwerbstheorie soll in erster Linie ermöglichen, den Sprachlerner selbst und seine konstitutiven Eigenschaften zu rekonstruieren (vgl. Sadownik 1997: 14). Von der Fremdspracherwerbstheorie ist zu erwarten, dass sich mit ihrer Hilfe, Prognosen über den Sprachlerner und über seine sprachliche Entwicklung erstellen lassen. Der Sprachlerner ist zwar das grundlegende, jedoch nicht das einzige Element des Forschungsgegenstandes der Glottodidaktik. An den glottodidaktischen Prozessen sind mehrere Elemente beteiligt¹⁹, die als glottodidaktische Gefüge²⁰ dargestellt werden. Die Elemente sind: der Lehrer (L), der Lerner (Le), die Sprache (Sp), die Methode des Lehrens und Lernens (MLLe), die glottodidaktischen Materialien (GM), die Unterrichtsbedingungen (UB) und die objektive Realität (OR) (vgl. Pfeiffer 2001b: 69).

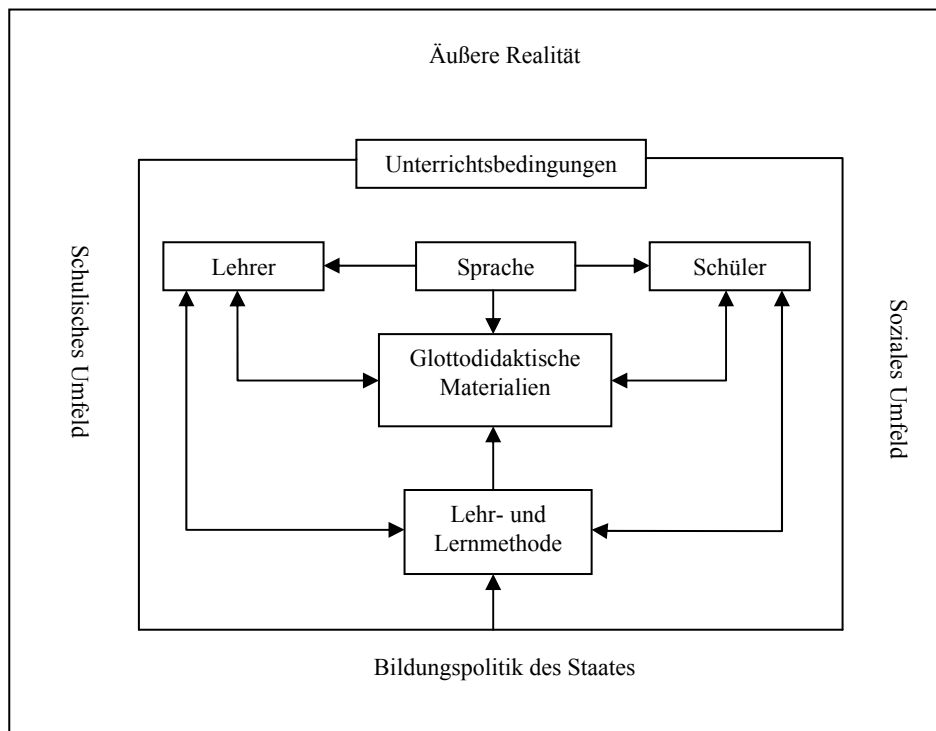


Abb. 1-1 Das glottodidaktische Gefüge (Pfeiffer 2001b: 69)

¹⁹ In der Sprachlehrforschung wird dieser Tatbestand programmatisch unter dem Stichwort „Faktorenkomplexion“ zusammengefasst (vgl. Bausch/Kasper 1979, Königs 1983).

²⁰ Der Begriff wurde von Gucza (1978: 32) geprägt.

Alle Elemente des Gefüges sind heterogener Natur und Struktur und stehen in vielgestaltigen Beziehungen zueinander. Es ist ein offenes und dynamisches Phänomen. Der Fremdsprachenunterricht wird ja beispielsweise auch von der Bildungspolitik des Staates und von der äußeren Realität, d.h. dem sozialen Umfeld beeinflusst. Im Kern des Gefüges stehen der Lerner und der Lehrer sowie die Sprache. Die Fremdsprache ist Ziel, Gegenstand und Mittel des Unterrichts. Pfeiffer (2001b: 72) führt den Begriff der Sprache der Didaktik ein, die in Sprache der glottodidaktischen Materialien, Sprache des Lehrers und Sprache des Lernenden eingeteilt wird. Die höchste Relevanz, die der Sprache der glottodidaktischen Materialien und der Sprache des Lehrers zukommt ist eindeutig, da sie ja die Hauptquellen, wenn nicht oft die einzigen Quellen des sprachlichen Inputs für die Lerner sind. Die Sprache des Lernenden kann natürlich auch als Input für andere Lernenden fungieren, sie ist aber gleichermaßen sozusagen das Endziel des gesamten Lehrprozesses und unter der Erforschungsperspektive das einzige äußere Phänomen, das einen Einblick in die inneren Spracherwerbsprozesse der Lerner gewährt. Die glottodidaktischen Materialien werden von der Unterrichtsmethode determiniert, haben aber auch einen entscheidenden Einfluss auf den Unterrichtsprozess sowie die Lehrer und Lerner. Da die Bedürfnisse der Lerner und Lehrer bei der Herstellung der glottodidaktischen Materialien berücksichtigt werden, kann man hier von einer gegenseitigen Beziehung sprechen. Ein unverzichtbares Element des glottodidaktischen Gefüges sind die Unterrichtsbedingungen – unter anderem Zeit und Intensität des Unterrichts sowie glottodidaktische Infrastruktur – die die Unterrichtsmethode in relevanter Weise determinieren können. Pfeiffer (2001b: 75) unterstreicht, dass die primären Beziehungen in dem glottodidaktischen Gefüge „einen relevanten Einfluss auf die Bestimmung der glottodidaktischen Funktionen, der Bedeutung der einzelnen Elemente des Modells und seines Funktionierens als Ganzes“ haben. Die sekundären Beziehungen des Gefüges „treten erst dann auf, wenn ihr Einfluss auf andere Elemente des Modells mittelbar ist, z.B. bei der Beziehung Le-UB“ (Pfeiffer 2001b: 75).

Da der Aufbau und die Struktur der Bestandteile des glottodidaktischen Gefüges und ihre gegenseitigen Beziehungen das Funktionieren des gesamten Systems beeinflussen, wäre seine holistische Darstellung und Erklärung die beste wissenschaftliche Lösung. Die atomistischen Darstellungen, die das Funktionieren eines Elementes zeigen und die komplexen Beziehungen zu den übrigen Elementen auslassen, können unzureichend sein. Die Beschreibung der charakteristischen Merkmale der einzelnen Bestandteile des gesamten Bedingungsgefüges ist jedoch die Voraussetzung für alle weiteren Erörterungen (vgl. Pfeiffer 2001b: 70). Die Erforschung der Kern-

elemente des glottodidaktischen Gefüges – des Lehrers und vor allem des Lerners – soll im Mittelpunkt der Forschungsaktivitäten der Glottodidaktik stehen.

Im Unterschied zu der Zweitspracherwerbsforschung ist die Glottodidaktik nicht so sehr gespalten. Die glottodidaktischen Theorien können aber methodologisch rekonstruiert werden und die unterschiedlichen Konzeptionen von Sprache haben auch diese Disziplin wesentlich beeinflusst (s. Skowronek 1997). Nach einer längeren Phase, in der die behavioristische Konzeption der Sprache den Fremdsprachenunterricht geprägt hat, folgte eine kommunikativ und funktional geprägte Phase. Heutzutage wird die Theorie durch den kognitiven Ansatz in Frage gestellt, der die Sprache als mentale Realität ansieht.

Ähnlich wie Zweitspracherwerbsforschung und viele andere Wissenschaften heutzutage, ist die Glottodidaktik auf Interdisziplinarität angewiesen. Eine Forderung nach Interdisziplinarität kam schon in der frühen Phase der Entwicklung dieser Disziplin auf (z.B. Grucza 1978, 1979; Bańcerowski 1979; Pfeiffer 1979; Komorowska 1982). Zu den wichtigsten Referenzwissenschaften der Glottodidaktik gehören: Linguistik, Zweitspracherwerbsforschung, Psychologie, Pädagogik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Neurolinguistik. Die Beziehung zwischen der Glottodidaktik und der Zweitspracherwerbsforschung scheint hier grundlegend für beide Wissenschaften zu sein. Darauf soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden.

1.3.3 Zum gegenseitigen Verhältnis von Zweitspracherwerbsforschung und Glottodidaktik

Wenn man das jeweilige in Kap. 1.3.1 und 1.3.2 dargestellte Selbstverständnis der Zweitspracherwerbsforschung und der Glottodidaktik, ihre globale Zielsetzung, ihren Gegenstandsbereich und ihre wichtigsten Forschungsschwerpunkte bedenkt, muss man m.E. zu dem Schluss kommen, dass zwischen beiden Disziplinen mehrere Möglichkeiten einer konstruktiven Wechselbeziehung bestehen sollten.

Beide Disziplinen befassen sich mit teilweise demselben Wirklichkeitsbereich, auch wenn der Forschungsumfang beider Disziplinen nicht identisch ist. Die Zweitspracherwerbsforschung erforscht prinzipiell jede Form des Zweitspracherwerbs, die Glottodidaktik konzentriert sich auf den Zweitspracherwerb in institutionellen Kontexten und bemüht sich dabei, die Gesamtheit des glottodidaktischen Gefüges zu erfassen. Die Zielsetzung beider Disziplinen kann teilweise auch als ähnlich aufgefasst werden. Da-

rüber hinaus bezeichnen beide Disziplinen die Interdisziplinarität als eine für sie wichtige Eigenschaft.

Angesichts der genannten Gemeinsamkeiten scheinen die Unterschiede zwischen den Disziplinen nicht mehr so gravierend zu sein. Es handelt sich vor allem um unterschiedliche Schwerpunkte in der Forschung. Beide setzen unterschiedliche forschungsmethodischen und praktischen Akzente. In dem Bemühen um ein besseres Verständnis des Prozesses des Zweit- oder Fremdspracherwerbs und um eine gut fundierte Theorie des Prozesses, stellt die Zweitspracherwerbsforschung häufiger den Sprachlerner und die Sprache in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen. Die Glottodidaktik betont dagegen die Eigengesetzlichkeit des gesteuerten Zweitspracherwerbs und bemüht sich, die Wechselbeziehungen des gesamten glottodidaktischen Gefüges zu erfassen. Man versucht, die Datenerhebung stets in den realen unterrichtlichen Kontext einzubinden²¹.

In den 80er Jahren kam es zu einer starken Kontroverse zwischen der Sprachlehrforschung und der Zweitspracherwerbsforschung in Deutschland. Die Sprachlehrforscher lehnten die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung ab und warfen ihr vor, dass sie der Andersartigkeit der unterrichtlichen Interaktion keine Rechnung trägt und daher zur Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen nicht beitragen kann (s. z.B. Königs 1986). Die Zweitspracherwerbsforscher wiesen darauf hin, dass zwischen den programmatischen Aussagen der Sprachlehrforschung und den in ihrem Rahmen entstehenden Forschungsarbeiten eine erhebliche Diskrepanz besteht (z.B. Felix 1985). Die postulierte Berücksichtigung der Faktorenkomplexion hat nach Henrici (1986) keinen systematischen Stellenwert.

Die empirischen Arbeiten der Sprachlehrforschung [...] haben zwar quantitativ zugenommen, reichen aber in keiner Weise aus, um z.B. die These von der, Kontext- und Individuenabhängigkeit“ von Lernvorgängen zu verifizieren (Henrici 1986: 41).

Auch in den 90er Jahren wurden die Erkenntnisse beider Disziplinen kaum gegenseitig rezipiert oder berücksichtigt. Die Forschungsperspektive der Sprachlehrforschung wurde von Bausch/Krumm (1995) folgenderweise formuliert:

Gleichzeitig wird – in Abkehr von dem Gedanken, universale Spracherwerbsmechanismen finden zu wollen – die Untersuchung individueller sowie kulturspezifischer Lehr- und Lernvorgänge noch stärker als bisher das Forschungsinteresse wecken (Bausch/Krumm 1995: 26).

²¹ S. auch Sadownik (2000) zum Verhältnis zwischen der Spracherwerbsforschung und der Glottodidaktik.

Betrachtet man die Geschichte unterschiedlicher Wissenschaften, so erkennt man, dass es ein Kennzeichen der Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen ist, dass für bestimmte Zeitabschnitte extreme Positionen dominieren, die oft mit Ausschließlichkeitsanspruch vertreten werden. Dazwischen sind immer wieder Phasen der Annäherung zu beobachten. In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion kommt immer wieder die Forderung nach einem mehrperspektivischen Vorgehen vor (z.B. Henrici 2000). Die Fremdsprachendidaktik gibt heutzutage zu, dass sich aus der Zweitspracherwerbsforschung Denkanstöße für die Organisation des Lernprozesses gewinnen lassen, weil die Befunde der Disziplin den Ablauf von Erwerbsprozessen für verschiedene sprachliche Bereiche deutlich werden lassen (s. Ahrenholz 2002: 265). Die Studien aus dem Gebiet der Zweitspracherwerbsforschung generieren zwar keine einheitliche, in sich geschlossene Richtung der Fremdsprachendidaktik, wohl aber tragen sie wesentlich dazu bei, das Verständnis für Spracherwerbsprozesse der Lerner zu vertiefen (vgl. Florio-Hansen 1991). Die Langzeitwirkung der psycholinguistischen Untersuchungen lässt zu Recht von einer „kognitiven Wende“ (z.B. Bausch 1998; Neuner 1998) oder von einer „kognitiven Öffnung“ (Vollmer 1998) der Fremdsprachendidaktik sprechen²². In der vierten Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* (Bausch/Christ/Krumm 2003) wird die Zweitspracherwerbsforschung als eine Disziplin dargestellt, die den Wirklichkeitsbereich Spracherwerb erforscht.

Die polnische Glottodidaktik war dagegen schon immer offen für ein mehrperspektivisches Vorgehen bei der Verfolgung ihrer Erkenntnisinteressen und Forschungsziele (s. z.B. Sadownik 1987, 1997). Von Anfang an war der theoretische Anspruch war für die polnische Glottodidaktik charakteristisch. Das Theoriekonzept von Grucza (1983b) beruft sich explizit auf die Kriterien sowie Etappen/Stufen/Stadien der wissenschaftlichen Arbeit und unterscheidet sich qualitativ von vergleichbaren Konzepten in anderen Ländern. Als grundlegende Forschungsaufgaben der Glottodidaktik nennt Grucza (2007: 22) folgende Fragen:

- Woher kommt das praktische Wissen, das die Fähigkeiten der Menschen zur Realisierung der Prozesse „Lernen und Lehren von Fremdsprachen“ ausmacht?
- Kann man diese Fähigkeiten entwickeln, üben?
- Worauf beruhen die Prozesse des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, angesichts dessen, dass die natürlichen Sprachen als Wis-

²² Ob allerdings die Bezeichnung einer „postkommunikativen Ära“ des Fremdsprachenunterrichts berechtigt ist, muss angesichts der Anzahl von kommunikativ geprägten Sprachlehrwerken bezweifelt werden (s. z.B. Wolff 1994: 408).

sen (Elemente des Wissens) ihrer „Besitzer“ aufzufassen sind und sie daher nicht (im wörtlichen Sinne) weitervermittelt werden können?

Dies sind eindeutig Fragen, die auch im Zentrum des Forschungsinteresses der Zweitspracherwerbsforschung liegen.

Die gegenseitigen Beziehungen zwischen Glottodidaktik und Zweitspracherwerbsforschung sind aber auch mit einigen Problemen verbunden. Eins der Probleme, das m.E. als grundlegend betrachtet werden kann, ist, dass die Spracherwerbsprobleme innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung aus einer Vielzahl von Perspektiven betrachtet werden. Dies ist einerseits positiv, bringt jedoch die Schwierigkeit gegenseitiger Verständigung zwischen den zwei Disziplinen mit sich. Wie in Kap. 1.3.1 näher dargestellt, ist die große Zahl der Theorien und Modelle zum Spracherwerb auf unterschiedliche Erkenntnisziele der Forschungsrichtungen zurückzuführen und da der Zweitspracherwerb ein dynamischer und mehrdimensionaler Prozess ist, wird sich das in absehbarer Zeit wahrscheinlich nicht ändern.

Ein anderes Problem, das man bei der interdisziplinären Arbeit im Auge behalten sollte, ist, dass die Theorien der Zweitspracherwerbsforschung (mit wenigen Ausnahmen) das Lehren von Fremdsprachen nicht berücksichtigen. Long (2007: 16) drückt es folgenderweise aus:

[...] even the minority of SLA theories that aspire to classroom relevance address instructed SLA, not language teaching per se, which involves acquisition plus a number of situational variables, and so is far more complex. And whereas the goal of most SLA theorists is the least powerful theory that will handle the known facts (i.e. to identify what is necessary and sufficient for language acquisition), the language teacher and the language teaching theorist alike are interested in the most efficient set of procedures, the combination of conditions and practices that will bring about language learning fastest and with least effort, whether or not strictly necessary or sufficient.

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass beide Disziplinen sich darüber einig sind, ihre Forschungsinteressen als komplementär, jedoch auch als gegenseitig höchst relevant zu betrachten.

1.4 Forschungsgegenstand und Ziele dieser Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich interdisziplinär orientiert mit der Dynamik des Zweit- und Fremdspracherwerbs bei Kindern. Trotz der europaweiten Praxis, Kindern immer früher und intensiver Fremdsprachen anzubieten, wissen wir ziemlich wenig über die Spracherwerbsmechanis-

men und -prinzipien des Zweitspracherwerbs in der Kindheit. In dieser Arbeit wird daher der Versuch unternommen, die Spracherwerbsmechanismen bei Kindern einer komplexen Analyse zu unterziehen und somit den von Grucza (1993a, 1993b, 2007) und Pfeiffer (1980, 1995) formulierten Forschungsaufgaben der Glottodidaktik auf dem Gebiet des Zweitspracherwerbs in der Kindheit entgegenzukommen. Eine der Hauptaufgaben sowohl der Glottodidaktik als auch der Spracherwerbsforschung ist die Erhellung der Beschaffenheit und Funktionsweise der menschlichen Fähigkeit zum Lernen von Erst- und Zweitsprache. Dies ist im Fall von Kindern besonders wichtig. Obwohl zahlreiche psycholinguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb bei Erwachsenen und Jugendlichen in der Zweitspracherwerbsforschung vorliegen, sind solche Untersuchungen zum Zweitspracherwerb bei Kindern ziemlich selten. Mein besonderes Interesse gilt der Dynamik des Aufbaus des Sprachsystems der Zweitsprache in der frühen Kindheit und im Grundschulalter.

Die menschliche Sprachlernfähigkeit kann nicht allein dadurch erforscht werden, dass man sich auf eine Sprachlernsituation konzentriert. Es ist unzureichend, zu konstatieren, dass bestimmte Phänomene bei einem der Typen des Spracherwerbs, z.B. im Erstspracherwerb, im natürlichen oder gesteuerten Zweitspracherwerb, beobachtet werden. Dies wird sowohl in der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. Wode 1981), als auch in der Sprachlehrforschung (vgl. Königs 2005: 10) betont. Der Bezugspunkt für die Forschung sollte die gesamte menschliche Spracherwerbsfähigkeit sein. Ich konzentriere mich im Folgenden auf die Dynamik der Spracherwerbsprozesse bei Kindern, die ihre Zweitsprache unter natürlichen Bedingungen oder in institutionellen Kontexten erwerben. Die Arbeit soll zur Erforschung grundlegender Gesetzmäßigkeiten der Prozesse beitragen. Eine systematische Beschreibung der Bedingungen und der Erwerbsphasen bei unterschiedlichen Erwerbstypen bei Kindern soll die dem Spracherwerb zugrunde liegenden Mechanismen und die sie strukturierenden Prinzipien erklären.

Das Hauptanliegen der Arbeit ist die Erstellung eines Modells der Dynamik der Spracherwerbsprozesse bei Kindern. Ein solches Modell kann Grundlage für Hypothesen sein, die beschreiben, wie reale Lerner im Kindesalter eine Zweitsprache im jeweiligen konkreten Unterrichtsgeschehen erwerben. Erst anhand eines komplexen Modells der Sprachlernfähigkeit von Kindern lassen sich Prinzipien und Leitlinien für ein optimales didaktisches Vorgehen im frühen Fremdsprachenunterricht aufzeigen. Die grundlegenden Regularitäten, die den Verlauf des Zweitspracherwerbs in der Kindheit bestimmen, bilden notwendige Vorkenntnisse für die Entwicklung sinnvoller didaktischer Maßnahmen, die das frühe Fremdsprachenlernen betreffen.

Die Spracherwerbsmechanismen und -prinzipien laufen zum großen Teil unbewusst ab, sie sind daher einer direkten Beobachtung nicht zugänglich. Die sprachlichen Äußerungen der Lerner werden in der Spracherwerbsforschung und in der Glottodidaktik als Indizien für mentale, größtenteils unbewusst ablaufende Prozesse genutzt. In der vorliegenden Arbeit werden sprachliche Äußerungen von Kindern analysiert und auf entwicklungsspezifische Phänomene hin untersucht. Die Arbeit soll zunächst Daten zum Zweitspracherwerb in unterschiedlichem Alter in der Altersspanne zwischen 3 und 13 Jahren und in verschiedenen Kontexten, d.h. im natürlichen und institutionellen Kontext, sammeln und beschreiben. Die empirischen Befunde werden untereinander verglichen und auf entsprechende theoretische Konzepte bezogen. Aus der sprachlichen Oberfläche werden also Rückschlüsse auf Spracherwerbsmechanismen gezogen. Um die Möglichkeit von generalisierbaren Aussagen zur Dynamik des Zweitspracherwerbs in der Kindheit zu gewährleisten, werden einschlägige Befunde aus der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie der Glottodidaktik berücksichtigt.

Ein weiteres Hauptinteresse der Arbeit gilt dem Aufbau der Struktur der Zweitsprache in der frühen Phase des Zweitspracherwerbs. Dies ist die Phase, in der die Lerner mehrere Regularitäten erkennen, die sich in ihren Äußerungen niederschlagenden. Nur eine Beschränkung auf einige Strukturbereiche ermöglicht jedoch, die entwicklungsspezifischen Strukturen und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten detailliert genug zu erfassen und spracherwerbliche Gesetzmäßigkeiten sichtbar zu machen. Der Gegenstand, der in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht, ist der Erwerb der Flexionsmorphologie, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Regularitäten der deutschen Verbstellung, also diejenigen Phänomene, die den Syntaxerwerb in der frühen Phase der Zweitsprachentwicklung ausmachen. Phänomene, die in den frühen sprachlichen Äußerungen von Kindern relativ häufig vorkommen, eignen sich umso mehr als gutes Indiz für mentale, der direkten Beobachtung nicht zugängliche Prozesse bei Kindern, da mehrere empirische Daten zur Entwicklung der Finitheit im Deutschen als Erstsprache und als Zweitsprache bei Erwachsenen vorliegen. Dies gewährleistet eine gute Grundlage für einen Vergleich unterschiedlicher Spracherwerbstypen und daher einen guten Einblick in die Spracherwerbsmechanismen bei Kindern. Die Auswahl des Strukturbereichs entspricht auch der wesentlichen Rolle der Phänomene für die Didaktik des frühen Fremdsprachenlehrens.

Der Leitgedanke der vorliegenden Arbeit ist, dass Sprache vor allem als ein bestimmter Bestandteil menschlicher Fähigkeiten aufzufassen ist (vgl. Gruzca 1993a, 2007). Der Spracherwerb wird als systematischer mentaler Prozess betrachtet, in dem Gesetzmäßigkeiten zu erkennen sind, die in gro-

ßem Maße nicht auf außersprachliche Regularitäten reduziert werden können. Dies betrifft insbesondere die sprachlichen Phänomene, die mit dem Erwerb der Finitheit verbunden sind, welche in der vorliegenden Arbeit thematisiert und untersucht werden. Die Interpretation der Spracherwerbsdaten erfolgt daher vor allem im theoretischen Rahmen der generativen Spracherwerbstheorie. Der generative oder sog. linguistische Ansatz ist der theoretische Rahmen, in den sich heutzutage der Löwenanteil von Untersuchungen zum Spracherwerb oder genauer gesagt Syntaxerwerb stellt. Der Spracherwerb wird von der generativen Erst- und Zweitspracherwerbsforschung als mentaler Prozess aufgefasst. Der Ausgangspunkt der Forschungsrichtung ist die generative Linguistik. Sie formuliert genaue Regularitäten, die es ermöglichen, zu beschreiben, was es ist, das vom Lerner einer gegebenen Sprache erworben wird. Der Ansatz, das Erlernen einer Zweitsprache hypothesengeleitet auf der Basis bereits ausgearbeiteter Erklärungsadäquater Theorien zu untersuchen, garantiert einen tiefen Einblick in den mentalen Prozess des Syntaxerwerbs der Zweitsprache bei Kindern.

Die Forschungsziele der vorliegenden Arbeit liegen im Interessenbereich sowohl der Spracherwerbsforschung als auch der Glottodidaktik. Das Hauptforschungsziel ist der Einblick in die Mechanismen des Sprachstrukturaufbaus beim frühen Erwerb einer Zweitsprache. Die Arbeit möchte zur Beantwortung der Frage beitragen, welche qualitativen oder quantitativen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Spracherwerbsprozessen im unterschiedlichen Alter und in verschiedenen Kontexten festgestellt werden können. Das hier allgemein umrissene Ziel ruft eine Reihe von konkreten Fragestellungen hervor:

- Haben wir es bei dem sukzessiven Erwerb einer zweiten Sprache im Alter von 3, 4 oder 5 Jahren noch mit dem Erst- oder Zweitspracherwerb zu tun?
- Wann ist die Grenze zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb zu setzen?
- Ist der Verlauf des Zweitspracherwerbs in der frühen Kindheit qualitativ anderes als der Erstspracherwerb einerseits und der Zweitspracherwerb der Erwachsenen andererseits?
- Nimmt die angeborene menschliche Disposition zur Mehrsprachigkeit stufenweise ab?
- Ist der Verlauf des natürlichen Zweitspracherwerbs im Grundschulalter qualitativ anders als der Verlauf des natürlichen Zweitspracherwerbs im Kindergartenalter einerseits und bei Erwachsenen andererseits?
- Ist die Dynamik des Zweitspracherwerbs bei Kindern in der Grundschule vergleichbar mit der Dynamik des natürlichen Spracherwerbs der Kinder im vergleichbaren Alter?

Das pragmatische Hauptziel der Arbeit ist, zur Entwicklung einer spracherwerbstheoretischen Grundlage für ein Modell des frühen Fremdsprachenunterrichts beizutragen, das die Spracherwerbsmechanismen von Kindern und ihre kognitiven Eigenschaften berücksichtigt. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen nicht unreflektiert in die Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens übertragen werden. Das Ziel der Arbeit liegt vielmehr darin, das Wissen aus der Zweitspracherwerbsforschung und aus der Glottodidaktik zu integrieren, indem die Ergebnisse der Arbeit in ein fremdsprachendidaktisches Gesamtkonzept des frühen Fremdsprachenlernens eingeordnet werden.

Kapitel 2

ERSTSPRACHERWERB

Im Rahmen dieses Kapitels gebe ich einen kurzen Überblick über den Forschungsstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Erstspracherwerb. Da der Fokus der Arbeit auf dem Zweitspracherwerb liegt, werde ich auf den Erstspracherwerb relativ kurz eingehen. Die Erstspracherwerbsdaten dienen hier in erster Linie als Vergleichsdaten und daher werde ich mich auf die für das Ziel dieser Arbeit relevanten Aspekte der Erstspracherwerbsforschung beschränken.

2.1 Grundlagen der Erstspracherwerbsforschung

Faszinierend am Erstspracherwerb ist die Tatsache, dass ein sich typisch entwickelndes Kind immer in der Lage ist, ein so reiches konzeptuelles System, wie die Grammatik einer natürlichen Sprache, zu konstruieren, die Wörter und später Sätze einer gegebenen Sprache zu verstehen und zu produzieren. Bereits drei Monate vor der Geburt ist das ungeborene Kind in der Lage, auf Laute zu reagieren. Ein sich typisch entwickelndes Baby wird mit drei Monaten erste Laute von sich geben, ungefähr an seinem ersten Geburtstag wird es seine ersten Worte formulieren und mit 18 Monaten wird es 2-Wort-Kombinationen produzieren. Wie Untersuchungen belegen (vgl. u.a. Otsu 1981), sind schon Kindern im Alter von 3 Jahren Phrasen als syntaktische Einheiten verfügbar¹. Solan (1983) demonstrierte mit 4-6-jährigen, dass bereits in dieser Altersstufe die Regeln der Pronomenanwendung in der Sprache wirksam sind.

Die ziemlich weit verbreitete Überzeugung, dass Kinder die Sprache von ihren Eltern oder Betreuern durch Instruktion oder durch Imitation erlernen, kann aus mehreren Gründen nicht zutreffen. Das grammatische Wissen (wenn man das unbewusste Wissen so nennen darf) ist zu subtil

¹ Heute wird diese Entwicklungsstufe noch früher angesetzt.

und zu komplex, als dass es via Instruktion erworben werden könnte. Sogar Eltern, die sich für ihre Kinder viel Zeit nehmen, sind schließlich selten Linguisten. Von Kindern produzierte Äußerungen können nicht auf eine Imitation des Gehörten zurückgeführt werden.

Dazu kommt die bekannte Tatsache, dass Kinder auf die grammatische Korrektur der Eltern kaum reagieren (vgl. u.a. Gleitman u. Wanner 1982). Meistens wird von Betreuern sowieso nur der Verstoß gegen die Wahrheit korrigiert, nicht die grammatische Unkorrektheit (Cazden 1972; Marcus u.a. 1992; Pinker 1994). Es wurde auch gezeigt, dass allein die positive Evidenz für den Erwerb der Muttersprache von Bedeutung ist (Wexler u. Manzini 1987). Kinder erwerben meistens auch eher den Dialekt, der auf den Straßen oder auf dem Spielplatz gesprochen wird und nicht so sehr den, der zu Hause benutzt wird.

Diese Beobachtungen werden unter dem Begriff „Unterdeterminiertheit des grammatischen Wissens von Kindern durch die ihnen verfügbare Evidenz“ erfasst. Die quantitative Unterdeterminiertheit besagt, dass die sprachliche Erfahrung des Kindes stets nur einen relativ kleinen Ausschnitt der in einer Sprache möglichen Sätze und Strukturen umfasst. Das von Kindern erworbene Wissen ist auch qualitativ unterdeterminiert, da es offensichtlich im Wesentlichen aus Regeln und Prinzipien besteht, während die sprachliche Erfahrung aus konkreten Äußerungen besteht, die lediglich als Exemplifizierung des zu erwerbenden Wissens gelten können. Da ein Kind an den ihm verfügbaren Daten erkennen kann, ob eine Struktur grammatisch ist (positive Evidenz), es jedoch nicht eindeutig erkennen kann, ob eine Struktur ungrammatisch ist (wenn eine Struktur in den gehörten Äußerungen nicht vorkommt, kann es ja bedeuten, dass sie einfach selten ist), spricht man von Unterdeterminiertheit durch das Fehlen negativer Evidenz. Das logische Problem des Spracherwerbs wird als Spezialfall von Platons Problem aufgefasst („In dem Nichtwissenden also sind von dem, was er nicht weiß, dennoch richtige Vorstellungen“ Platon (1991: 59). In der Linguistik besteht das Problem in der Frage, wie sprachliches Wissen und die Fähigkeit zu seinem Gebrauch angesichts unterdeterminierter empirischer Evidenz von Kindern erworben werden.

Außer der Unterdeterminiertheit der sprachlichen Entwicklung durch die Input-Daten ist es die Kindersprache selbst, die die Forscher staunen lässt. Viele Fehler, die logisch möglich sind, werden von Kindern nie gemacht. Kinder scheinen von Anfang an gewisse Hypothesen über die Sprache auszuschließen, und in ihrer Sprache kommen keine Strukturen vor, die gegen universale Prinzipien verstoßen würden (Roeper u. Williams 1987). Eine Sprache, in der die wesentlichen Struktureigenschaften natürlicher Sprachen vorkommen, entwickelt sich sogar in Situationen, in denen es

überhaupt an jedem direkten sprachlichen Input fehlt (Gleitman u. Gleitman 1997). Die Frage, warum Sprache im Erstspracherwerb in der Form erworben wird, in der sie erworben wird und wie ein Kind von einer Erwerbsphase in die nächste gelangen kann, wird nach Felix (1984) das Entwicklungsproblem genannt.

Die Hauptansätze der Spracherwerbsforschung sind heutzutage die konnektionistische, konstruktivistische und generative Spracherwerbstheorie. Der konnektionistische Ansatz wird auch als neuronaler Netzwerk-Ansatz bezeichnet, weil er das Gehirn als ein neuronales Netzwerk ansieht (vgl. Plunkett u. Sinha 1992). Mithilfe künstlicher neuronaler Netze versucht man, menschliche kognitive Prozesse auf dem Computer zu simulieren. Man geht davon aus, dass künstliche neuronale Netzwerke einige Eigenschaften mit dem menschlichen Gehirn und Nervensystem gemeinsam haben. Netzwerke können lernen, indem sie selbst Verbindungen schaffen und gewichten. Das Lernen besteht darin, dass die Gewichtungen der Verbindungen als Resultat einer Fehlermeldung aus der Umwelt verändert werden. Das Netzwerk verwendet dafür einen Mechanismus der Fehlermeldung und einen Lernalgorithmus, der die Fehlermeldung in eine Anpassung der Gewichtungen umwandelt. Diese Anpassung ist so beschaffen, dass sie die Fehler auf einen gegebenen Input reduziert. Das Netzwerk arbeitet also im Prinzip so, dass es die Inputmuster nach vorhersagbaren Regelmäßigkeiten durchsucht und Repräsentationen der Regelmäßigkeiten, also Aktivitätsmuster des Netzwerks, erstellt.

Ein Modell, das im Rahmen konnektionistischen Denkens steht, ist das *Competition*-Modell von Bates u. MacWhinney (1987). In dem Modell geht es darum, den Erwerb der Zuordnungen von semantischer Funktion und Form einer Äußerung zu erklären. Dem Modell zufolge wird die Erwerbsreihenfolge grammatischer Formen durch die Bedeutsamkeit der Hinweisreize vorhergesagt. Die wesentliche Variable ist hier die Häufigkeit in der Inputsprache, die die Bedeutsamkeit von Hinweisreizen und Erwerbsreihenfolgen bestimmt. Je häufiger ein Hinweis vorkommt, desto bedeutsamer ist er und desto früher wird die entsprechende sprachliche Form erworben.

In konnektionistischen Modellen wird also der Erwerb der sprachlichen Phänomene im Prinzip mit dem Lernen von Assoziationen erklärt. Ein Aufbau der Assoziationen zwischen den phonetischen Eigenschaften unterschiedlicher Sprachelemente führt zum Erlernen der Elemente. Dann werden die Assoziationen generalisiert und bei ähnlich klingenden Wörtern angewandt (s. z.B. Plunkett u. Marchman 1993; Elman u.a. 1996)².

² Es gibt auch Versuche, den konnektionistischen Ansatz mit dem generativen zu verbinden (s. Yang 2002). Die sprachliche Entwicklung des Kindes wird hier als eine Gewichtung konkurrierender Grammatiken aufgefasst.

Die Rolle der Assoziationen wird auch von Forschern anderer theoretischer Ansätze als wichtig anerkannt. Die Annahme, dass die Assoziationsbildung der Hauptmechanismus des Spracherwerbs ist, wird jedoch stark kritisiert (z.B. Marcus 1999). Die Theorie vermag nicht zu erklären, wie ein Kind komplexere Aspekte des Sprachwissens erwirbt³.

Die Vertreter der konstruktivistischen Spracherwerbstheorie sehen die Entwicklung der Syntax bei Kindern als ein vom Individuum abhängiges Phänomen an und betrachten die Entwicklung nicht als Situation, in der sich das Systematische der menschlichen Sprachkompetenz widerspiegelt. Sie gehen auf die Theorie von Piaget (1948) zurück, nach der der Spracherwerb auf die Intelligenzentwicklung zurückzuführen ist⁴. Gemäß Piaget (1948) entsteht die Sprache als Teil der Symbolfunktion, die wiederum aus der sensomotorischen Nachahmung über die aufgeschobene und verinnerlichte Nachahmung ableitbar ist. Piaget sieht Sprache sowohl im Zusammenhang mit der vorhergehenden sensomotorischen Entwicklung, wie auch im Zusammenhang mit anderen geistigen Entwicklungen, die sich gleichzeitig mit der Sprache entwickeln, wie das Symbolsystem oder erste Begriffe. Sinclair (1973) weist auf Parallelen zwischen sensomotorischen Strukturen und ersten syntaktischen Strukturen eines Kindes hin. Wenn ein Kind Dinge räumlich und zeitlich ordnen kann, dann beherrscht es auch auf sprachlicher Ebene die Fähigkeit, sprachliche Elemente aneinanderzureihen. Von vielen Forschern wird die Ansicht vertreten, dass Kinder in ihren Zweiwortäußerungen Erkenntnisse der sensomotorischen Intelligenz in eine sprachliche Kodierung überführen (s. z.B. Slobin 1973; Brown 1973).

Ein neuerer Ansatz innerhalb des konstruktivistischen oder sog. pragmatischen Paradigmas ist das Modell von Tomasello (1999, 2000a, 2000b, 2003). Der Spracherwerb wird von dem Forscher als eine Form des imitativen und kulturellen Lernens angesehen (Tomasello 1999). In empirischen Untersuchungen wird darauf hingewiesen, wie konservativ, unproduktiv und wenig kreativ die Kindersprache bis zum dritten oder sogar vierten Lebensalter ist. Kindliche Äußerungen in diesem Alter werden als Reproduktion des Inputs aufgefasst. Die weitere Entwicklung erklärt Tomasello (2000b) mithilfe von Analogien und Zuordnungen (*structure mapping*) und die Grammatik der Sprache bezeichnet er als ein „Mythos“ (Tomasello 2000a). Der Syntaxerwerb wird von ihm nicht als systematische Entwicklung in Richtung syntaktischer Kompetenz der Zielsprache angesehen. Die Fähigkeit von Kindern, entsprechende Formen zu benutzen wird in dem

³ Im Rahmen der Arbeit kann nicht auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem konnektionistischen Modell des Erstspracherwerbs eingegangen werden. S. Russel (2004) für eine kritische Darstellung des Modells.

⁴ Zur Dichotomie Modularismus vs. Holismus s. Kap. 1.1.

Modell als eine Fähigkeit gedeutet, die auf bestimmte Kontexte und Inhalte begrenzt ist. Sie wird also nicht auf abstrakte Regeln oder Prinzipien zurückgeführt. Da er kindliche Äußerungen als pure Imitation des Inputs ansieht, interpretiert Tomasello (1999, 2003) Fehler in der Kindersprache lediglich als Übergeneralisierungen oder Reproduktion der Erwachsenensprache in falschen Kontexten. Die Fehlerrate in der syntaktischen Entwicklung von Kindern wird in dem Ansatz als hoch genug angesehen, um die Entwicklung der Syntax bei Kindern nicht als Erwerbs-, sondern als Lernprozess zu betrachten.

Der Spracherwerb wird im Rahmen konstruktivistischer Theorien prinzipiell als ein Lernprozess unter vielen anderen verstanden. Das ergibt sich aus der Annahme, dass das Lernen der Erstsprache vor allem pragmatisch bedingt ist. Die Imitation gilt als Hauptmechanismus des Sprachlernens. Die „Fehler“ in der Kindersprache sind der Theorie zufolge prinzipiell auf die kindliche Imitation gehörter Wörter in falschen Kontexten zurückzuführen (s. z.B. Tomasello 1999).

Die Hauptschwäche der Theorie besteht darin, dass man in ihrem Rahmen eine bekannte Tatsache nicht erklären kann, nämlich die, dass ein Kind dazu fähig ist, auch auf Grund des degenerierten Inputs eine Sprache zu erwerben. Das ist der Fall bei Kreolsprachen oder bei der Entwicklung der Zeichensprache (s. Goldin-Meadow 2003)⁵.

Im Rahmen der generativen Spracherwerbsforschung löst man das logische Problem des Spracherwerbs durch einen Verweis auf ein genetisch determiniertes Sprachprogramm, das den Erwerb des Sprachwissens zu einem von externen Faktoren abhängigen Wachstumsprozess macht (s. Zabrocki 1990). Auf ähnliche Weise lässt unsere genetische Ausstattung auch andere biologische Entwicklungsprozesse in Abhängigkeit von externen Faktoren, beispielsweise von der Ernährung, heranreifen (Grewendorf 1992: 13)⁶. Die Hypothese der genetisch determinierten Sprachfähigkeit hat eine eindrucksvolle Bestätigung durch jüngste genetische Forschungen erfahren. Es wurde ein Gen entdeckt, auf dessen Mutation eine über Generationen andauernde Sprachstörung einer Familie zurückgeführt werden konnte und dem bei der Sprachentwicklung eine kausale Rolle zugesprochen wird (s. Pinker 2001; Grewendorf 2002: 11).

⁵ Für eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit der konstruktivistischen Spracherwerbstheorie s. Russel (2004).

⁶ Die Idee von angeborenen Prinzipien, die die Sprachentwicklung determinieren, wurde auch von einigen Forschern anerkannt, die im Rahmen von Piagets Paradigma arbeiten. Das bekannteste Modell, das die zwei Traditionen der Erstspracherwerbsforschung verbindet, ist das Modell von Karmiloff-Smith (1992).

Im Folgenden soll zunächst die theoretische Grundlage der generativen Spracherwerbstheorie erläutert werden, bevor daraufhin die Haupthypothesen zum Erstspracherwerb vorgestellt werden. Da die meisten Vorschläge dazu, wie der Syntaxerwerb in der Erst- und Zweitsprache funktioniert, aus der generativ geprägten Forschung stammen, ist die Darstellung der Grundlagen der generativen Spracherwerbstheorie notwendig, damit die in diesem Kapitel und auch später referierte Argumentation nachvollzogen werden kann. Das Ziel der Darstellung ist auch die Vorbereitung einer Grundlage für die nächsten Kapitel, in denen die empirischen Daten mit den Ergebnissen bereits vorliegender Studien zum Syntaxerwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache verglichen werden. Eine ausführlichere Einführung in die generative Sprachtheorie kann im Rahmen der Arbeit jedoch nicht geleistet werden⁷.

2.2 Grundlagen der generativen Spracherwerbstheorie

2.2.1 Prinzipien- und Parametermodell

Wenn man die Sprachfähigkeit als angeborene Grundausrüstung betrachtet, dann muss der Anfangszustand der Sprachfähigkeit durch die Spracherwerbstheorie charakterisiert werden können. Grewendorf (2002: 12) stellt drei Adäquatheitsbedingungen auf, die von linguistischen Hypothesen über den Anfangszustand der Sprachfähigkeit erfüllt werden müssen:

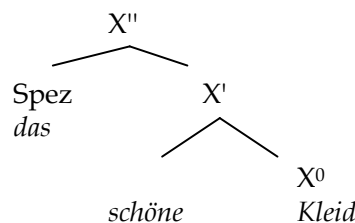
- A. Eine Hypothese über den Anfangszustand muss restriktiv genug sein, um als Lösung für die linguistische Version von Platons Problem zu überzeugen.
- B. Eine Hypothese über den Anfangszustand muss liberal genug sein, um mit der Verschiedenheit natürlich-sprachlicher Grammatiken kompatibel zu sein.
- C. Eine Hypothese über den Anfangszustand muss es erlauben, den Erwerb einer einzelsprachlichen Grammatik aus der Interaktion von Anfangszustand und sprachlichem Input des Kindes zu erklären.

Zur Erfüllung der ersten Bedingung muss die Sprachfähigkeit durch Prinzipien erfasst sein, die festlegen, was eine mögliche natürlich-sprachliche Grammatik ist. Die Prinzipien müssen einen universellen Charakter haben, dürfen jedoch sprachliche Variation nicht ausschließen, um

⁷ Ausführlichere Darstellungen der generativen Grammatik können den einführenden Werken wie z.B. Epstein, Thrainsson u. Zwart (1996), Grewendorf (2002), Mecner (2005) entnommen werden. Für detailliertere Informationen verweise ich auf die Arbeiten von Chomsky (1995, 2000) oder Adger (2003).

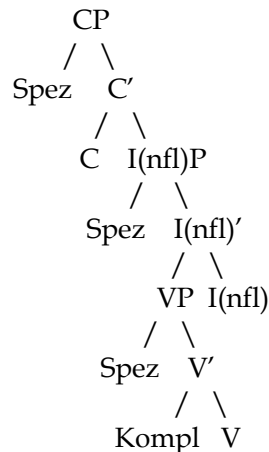
die zweite Bedingung nicht zu verletzen. Die dritte Bedingung kann dadurch erfüllt werden, dass die Hypothese über den Anfangszustand ein System von Optionen beinhaltet, das einzelsprachliche Variation über die Fixierung der Optionen erklärt, die durch den sprachlichen Input determiniert ist.

Die Bedingungen werden von der Prinzipien- und Parameter-Theorie erfüllt, die von Chomsky (1981, 1986) entwickelt worden ist. Der Anfangszustand der Sprachfähigkeit wird in diesem Modell als eine Reihe von universalen Prinzipien charakterisiert, die determinieren, was eine mögliche Grammatik einer Sprache ist. Die Prinzipien bilden die Universalgrammatik (UG). Universelle Prinzipien sind allen Sprachen gemeinsam. Als Beispiel kann hier das *X-bar*-Schema dienen. Es ist ein Teil der UG, der die allgemeine syntaktische Form einer Phrase bestimmt. Demnach ist eine Phrase hierarchisch aufgebaut und besteht aus drei Projektionsebenen (vgl. Chomsky 1981; Haegeman 1991). Nach diesem Prinzip sind alle Phrasen in allen natürlichen Sprachen so aufgebaut, dass sie stets einen lexikalischen Kopf (ein Schlüsselwort in der Phrase, dessen Merkmale die Eigenschaften der ganzen Phrase determinieren) enthalten müssen. Der Kopf ist der Ausgang der Projektion und bildet zusammen mit dem Komplement (einer Ergänzung) die nächsthöhere Kategorie X' , die sich wiederum mit einem Spezifikator zu X'' verbindet. Die lexikalische Kategorie X vererbt ihre Merkmale an alle X -Projektionen. Diese Merkmale werden entlang der Projektionslinie nach oben projiziert, bis die maximale Projektion erreicht ist, bei der diese Vererbung stoppt (s. Grewendorf 2002: 33ff.). Wenn syntaktisches Material an einen Knoten in einer syntaktischen Struktur hinzugefügt wird, das die Komplexitätsstufe von X nicht erhöht, spricht man von Adjunktion. Als adjungierte Kategorien werden in der Regel beispielsweise adverbiale Kategorien repräsentiert. Ein Kind muss das *X-bar*-Schema nicht lernen, sondern verfügt mit der UG über dieses (unbewusste) Wissen. Als Beispiel kann hier das *X-bar*-Schema folgender Phrase im Deutschen dienen:



Das syntaktische Gegenstück einer Proposition wird als „Verbindung“ von Subjekt und Prädikat verstanden, die durch die Flexionskategorie INFL spezifiziert wird. Der „Kernsatz“ wird daher als eine Projektion von INFL

repräsentiert. Die syntaktische Struktur eines konjunktional eingeleiteten Satzes wird als Projektion des Komplementierers (*complementizer*) repräsentiert, so dass sich die Komplementiererprojektion – CP als vollständige Satzstruktur ergibt (s. Grewendorf, Hamm u. Stermefeld 1987), die beispielsweise im Deutschen folgende Gestalt annimmt:



Spez IP repräsentiert in dieser Struktur die Position des Subjekts und die Position C entspricht der Position der Nebensatzeinleitenden Konjunktionen, aber auch der finiten Verben in Verb-Zweit-Strukturen des Deutschen⁸.

Um die einzelsprachliche Variation zu erfassen, können die einzelnen Prinzipien Variablen beinhalten, die in Abhängigkeit von der Einzelsprache unterschiedliche Werte annehmen. Diese werden durch Parameter festgelegt. Die interne Struktur einer Phrase kann beispielsweise je nach Sprache unterschiedlich sein. Der Kopfparameter legt fest, ob der Kopf einer Phrase rechts oder links stehen kann. Ein Beispiel für einen Parameter kann der SVO/SOV-Parameter sein, der die interne Struktur des Satzes bestimmt. Im Deutschen ist dies das dem Satz zugrunde liegende Wortstellungsmuster SOV (Subjekt-Objekt-Verb), das im Nebensatz zu sehen ist. Im Polnischen ist die Wortfolge SVO (Subjekt-Verb-Objekt) die kanonische Reihenfolge. Der Unterschied zwischen SOV-Sprachen wie dem Deutschen und SVO-Sprachen wie dem Polnischen oder auch Englischen ist auf unterschiedliche Eigenschaften der Kategorie INFL zurückzuführen. Im ersten Fall selektiert die Kategorie ihr Komplement nach links und wir haben es mit einer rechtsköpfigen IP zu tun, im letzteren Fall selektiert die Kategorie ihr Kom-

⁸ Mehr dazu siehe Kap. 5.

plement nach rechts und es entsteht eine linksköpfige Projektion (Ouhalla 1991)⁹. Dieses Wissen muss ein Kind auf Grund des ihm verfügbaren sprachlichen Inputs erwerben.

Diejenigen einzelsprachlichen grammatischen Regularitäten, die sich aus Prinzipien und Parametern ableiten lassen, bilden den Kernbereich der Grammatik (*core grammar*). Dagegen gehören alle anderen grammatischen Aspekte einzelner Sprachen, z.B. solche Eigenschaften lexikalischer Elemente wie Genus oder Selektion thematischer Rollen, zur „Peripherie“ und müssen erlernt werden.

Die Kerngrammatik wird vom Kind dadurch erworben, dass die in den Prinzipien enthaltenen Parameter mit Hilfe bestimmter Auslöser im Input auf ihre jeweils zielsprachlichen Werte festgelegt werden. Der Spracherwerbsprozess wird also als das Fixieren von Parametern und nicht als ein Prozess des Formulierens von Regeln aufgefasst. Ein wichtiger Aspekt des Modells ist, dass sich bestimmte Teilaspekte einer gegebenen Grammatik aus der Festlegung eines Parameters ableiten lassen und diese somit nicht separat vom Kind erlernt werden müssen (*clustering of properties*). Typisch ist für parametrisierte Grammatikbereiche, dass die relevanten Strukturen systematisch und schnell nacheinander auftreten¹⁰.

Die grundlegenden Begriffe der Prinzipien- und Parametertheorie sind lexikalische und funktionale Kategorien. Lexikalische Kategorien haben einen lexikalischen oder deskriptiven Inhalt, es sind also beispielsweise Nomen, Verb oder Adjektiv, wogegen funktionale Kategorien eine grammatische Funktion erfüllen (vgl. u.a. Radford 1997). Funktionale Kategorien bilden eine geschlossene Klasse von Elementen, die nicht referentiell sind. Sie werden als Bündel von abstrakten formalen Merkmalen mit weniger semantischem Gehalt als lexikalische Kategorien konzipiert. Als Beispiel können hier die Kategorien der Flexion, des Tempus oder der Kongruenz genannt werden. Die lexikalischen Kategorien werden durch die funktionalen dominiert. Die nicht-referentiellen Artikel determinieren beispielsweise die Referenz von Nomina. Nach Chomsky (1989) sind nur funktionale Kategorien parametrisiert. Unterschiede zwischen Sprachen sind auf unterschiedliche Eigenschaften der funktionalen Kategorien zurückzuführen. Der Erwerb der unterschiedlichen Eigenschaften von funktionalen Kategorien, die für eine gegebene Sprache charakteristisch sind, hat zur Folge, dass Kinder die für die gegebene Sprache spezifischen grammatischen Phänomene erlernen.

⁹ Die X-bar Struktur wurde mehrmals erweitert und hat ein umfangreiches Instrumentarium zur Erklärung typologischer Unterschiede zur Verfügung gestellt. Darauf wird im Kap. 4 näher eingegangen.

¹⁰ Zum genauen Vorgang der Parameterfixierung gibt es einige kritische Fragen, die in der Literatur diskutiert werden (s. Valian 1990, Fodor 1998).

2.2.2 Minimalistisches Programm

Die generative Sprachtheorie wird seit ihren Anfängen immer wieder kritisch hinterfragt und auf Grund der Einzeluntersuchungen korrigiert. In der letzten Zeit führte insbesondere das Minimalistische Programm (Chomsky 1995) zu tiefgreifenden Neuerungen gegenüber der Prinzipien- und Parametertheorie (Chomsky 1981, 1986). Die minimalistische Idee versucht, die grundlegenden Eigenschaften der Sprachfähigkeit auf Prinzipien der Ökonomie und Einfachheit zu beziehen. Alle überflüssigen Elemente der Theorie sollen gelöscht werden. Im Folgenden werden die Veränderungen in den für die vorliegende Arbeit wichtigen grammatischen Modulen kurz dargestellt.

Das minimalistische Programm rekuriert auf zwei Arten von Ökonomiekriterien (s. Grewendorf 2002: 100):

- Die generelle methodologische Ökonomie, die durch Ockhams „Rasierrmesser“ motiviert ist, also Einfachheitsspostulate wie z.B. Komme mit so wenig Grundbegriffen, Grundrelationen und Grundoperationen aus wie möglich.
- Die „kognitive Ökonomie“, die von der Überlegung ausgeht, dass kognitive und damit insbesondere grammatische Prozesse effektiv organisiert sind. D.h. sie finden nur statt, wenn sie unerlässlich sind, werden mit einem möglichst geringen Aufwand realisiert und enthalten keine „überflüssigen“ Elemente, also solche, die in Bezug auf die mit Sprachfähigkeit interagierenden kognitiven Systeme funktionslos sind.

Das erste ökonomietheoretische Postulat hat eine Reduzierung der Repräsentationsebene zur Folge. Die vier Repräsentationsebenen (D-Struktur, S-Struktur, PF und LF), die in vorherigen Modellen angenommen wurden, sind auf zwei Schnittstellen-Ebenen reduziert, die konzeptuell notwendig sind: Phonetische Form (PF, Schnittstelle zwischen der Syntax und den Artikulationssystemen) und Logische Form¹¹ (LF, Schnittstelle zwischen dem syntaktischen Bereich und den Interpretationssystemen). Hintergrund der Veränderungen ist, dass diejenigen Komponenten des Sprachsystems als konzeptuell notwendig gelten, die von anderen mit dem Sprachsystem interagierenden Systemen determiniert werden. Sie können auf grundlegende Eigenschaften menschlicher kognitiver Ausstattung zurückgeführt werden. Man nimmt an, dass ein syntaktischer Strukturaufbau, also eine Derivation, „konvergiert“, wenn sie zu einer legitimen Strukturbeschreibung und damit

¹¹ Die Bezeichnung „Logische Form“ ist nicht die glücklichste, da damit die Bedeutung gemeint wird (s. Mecner (2005: 183).

zu einer legitimen Repräsentation auf den Ebenen PF und LF führt, ansonsten kollabiert sie. Die Eingabe an die PF-Schnittstelle geschieht im Laufe der Derivation, wenn der zugrunde liegende lexikalische Vorrat erschöpft ist und wenn das Produkt der Derivation für eine phonetische Interpretation in Frage kommt. Der genaue Punkt ist auch von den parametrischen Eigenschaften der jeweiligen Sprachen abhängig¹². Nach dem Punkt der Eingabe an die PF-Schnittstelle (*Spell-out*) können auf dem Wege zur Ableitung der logischen Form keine lexikalischen Elemente mehr eingesetzt werden. Das Produkt einer Derivation muss von den externen Performanzsystemen an den entsprechenden Schnittstellen interpretiert werden können (vgl. Chomsky 1995: 220).

Der erste Schritt des syntaktischen Strukturaufbaus besteht in der Selektion einer lexikalischen Kollektion aus dem Lexikon. Chomsky (1995: 235) versteht das Lexikon als eine Art Auflistung verschiedener Eigenschaften. Aus kognitionspsychologischen Gründen wird in Chomsky (1995, 2000) angenommen, dass das Lexikon nicht für den ständigen Zugriff bereitsteht, sondern dass alle in einer Derivation verwendeten lexikalischen Elemente am Beginn einer Derivation in Form einer lexikalischen Kollektion dem Lexikon entnommen werden (*Numeration*).

Die fundamentale Operation des Strukturaufbaus besteht darin, dass zwei Elemente des Lexikons zu einem neuen, komplexeren Element zusammengefügt werden (Verkettung – *Merge*). Das Produkt der Verkettung ist identisch mit einer der verketteten Konstituenten. Bei der Verkettung handelt es sich um eine Verschmelzung zweier syntaktischer Elemente oder eines lexikalischen Elements und einer bereits konstruierten Phrase.

Eine komplexere Form der Verkettung ist die Bewegung. Die syntaktischen Bewegungsoperationen sind durch morphologische Notwendigkeiten determiniert¹³. Sie werden auf die Notwendigkeit zurückgeführt, dass nicht-interpretierbare Merkmale im Verlauf der Derivation getilgt werden müssen. Dieser Hypothese liegt die Theorie der Merkmale zugrunde.

Die generative Sprachtheorie geht heutzutage davon aus, dass lexikalische und funktionale Kategorien aus Bündeln unterschiedlicher Merkmale bestehen (Chomsky 1995). Im Allgemeinen sind semantische, phonologische und formale Merkmale zu unterscheiden. Dabei ist ferner die Unterscheidung der formalen Merkmale in interpretierbare und nicht-interpretierbare von besonderer Bedeutung für die Spracherwerbstheorie. Während interpretierbare Merkmale für die Interpretation auf der Ebene der

¹² Im Minimalistischen Programm geht man beispielsweise von overter oder koverter V-Anhebung aus, die parametrisch aufgefasst wird (s. z.B. Grewendorf 2002: 109).

¹³ Die Konzeption dieser Operation wurde im Rahmen des Minimalistischen Programms mehrfach geändert (s. Chomsky 1995, 2000).

Logischen Form (d.h. auf der Bedeutungsebene) relevant sind, ist das bei den nicht-interpretierbaren Merkmalen nicht der Fall. Als interpretierbare Merkmale sind eher inhärente semantische Eigenschaften anzusehen. Nicht-interpretierbare Merkmale übernehmen hingegen diese Eigenschaften erst in Kongruenzrelationen. Als Beispiel können hier die Person-, Numerus- und Genus-Merkmale von Nomina genannt werden, die als interpretierbar gelten, während die Person-, Numerus- und Genus-Merkmale von Verben als nicht-interpretierbar bezeichnet werden.

Die zugrunde liegende Idee in der Theorie der Merkmale ist, dass die einzelnen Merkmale im Verlauf der Derivation, also während des Aufbaus der syntaktischen Struktur, in ein bestimmtes Verhältnis mit den jeweils korrespondierenden Merkmalen gebracht werden müssen, um die entsprechenden Merkmalswerte gegeneinander abzugleichen und so die Präsenz eines Elementes in einer bestimmten Position zu lizensieren. Da also nicht-interpretierbare Merkmale in LF-Komponente nicht lesbar wären, dürfen sie dort nicht hin Sgelingen. Um dies zu vermeiden müssen nicht-interpretierbare Merkmale im Verlauf der Derivation getilgt werden. Die Tilgung geschieht im Rahmen eines Überprüfungsprozesses. Ein Element mit zu überprüfenden Merkmalen wird dafür in die Überprüfungsdomäne einer für die Überprüfung relevanten Kategorie bewegt und die involvierten nicht-interpretierbare Merkmale getilgt. Die Überprüfungsdomäne für Merkmale stellen funktionale Kategorien dar (Chomsky 1995: 349). Der Überprüfungsprozess unterliegt zahlreichen Beschränkungen¹⁴.

Die Theorie der Merkmale ist insgesamt sehr komplex und unterliegt auch zahlreichen Veränderungen (s. Chomsky 1989, 1995, 2000). Da die Veränderungen für die im Rahmen der Arbeit erfolgende Analyse nicht von großer Relevanz sind, werde ich im Folgenden nicht auf sie eingehen¹⁵.

Im Rahmen des Minimalistischen Programms wurde die Konzeption der Parameter, die in der Prinzipien- und Parametertheorie eingeführt worden ist, weiter entwickelt und verfeinert. Die parametrischen Unterschiede zwischen natürlichen Sprachen werden im Minimalistischen Programm aus unterschiedlichen Merkmalspezifikationen funktionaler Kategorien abgeleitet. Die zugrunde liegende Idee ist, dass Parametrisierungen auf die Relation von Morphologie und Syntax zurückzuführen sind (Chomsky 1995: 6). So zeigen verschiedene Arbeiten, dass in den natürlichen Sprachen eine Korrelation zwischen dem verbalen Flexionsparadigma und der Position des finiten Verbs besteht. Im Isländischen ist beispielsweise die Abfolge Verb – Negation grammatisch, im Dänischen, Schwedischen sowie Norwe-

¹⁴ Z.B. *last resort* Prinzip (Chomsky 1995: 280).

¹⁵ Einen ausführlichen Überblick bietet Grewendorf (2002: 169ff und 212ff.).

gischen wiederum muss das Verb dem Negationselement folgen (Negation – Verb) (Platzack u. Holmberg 1989, Pollock 1989: 160ff). Dieses Wortstellungsmuster korreliert mit dem Auftreten eines reichen vs. armen Flexionsparadigmas. Im Isländischen haben wir es mit einer differenzierten Verbalmorphologie zu tun, das Flexionsparadigma im Dänischen, Schwedischen und Norwegischen weist dagegen nur wenige Personenmarkierungen auf. Zwischen den Phänomenen wird ein Zusammenhang vermutet und im Rahmen des Minimalistischen Programms wird die Sachlage mit der Theorie der Merkmale erklärt.

Funktionale Kategorien können mit starken oder schwachen (nicht-interpretierbaren) Merkmalen ausgestattet sein. Starke Merkmale sind auf PF sichtbar und schwache Merkmale sind auf PF unsichtbar. Im Isländischen werden die [V]-Merkmale der funktionalen Kategorie T als stark und in anderen skandinavischen Sprachen als schwach angenommen. Da starke nicht-interpretierbare Merkmale nach dem *Spell-out* nicht mehr vorhanden sein können, müssen sie vor dem *Spell-out* überprüft und eliminiert werden. Das motiviert die Anhebung des Verbs bzw. der entsprechenden verbalen Merkmale in die funktionale Domäne. Wenn Merkmale schwach sind, d.h. auf PF unsichtbar, dann braucht das Verb nicht bewegt werden. Eine solche Bewegung ist nach dem Ökonomieprinzip sogar gar nicht erlaubt¹⁶.

Ähnlich wie die Bewegung von Verben wird auch die Bewegung von anderen Elementen, beispielsweise Objekten, auf die Dichotomie von starken und schwachen Merkmalen zurückgeführt. Die Theorie der Merkmale wird in der relevanten Literatur viel diskutiert, da für die Unterscheidung der starken und schwachen Merkmale noch keine befriedigende minimalistische Analyse vorgelegt worden ist¹⁷. Auf die Einzelheiten der Analyse wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen¹⁸.

Die generative Theorie über die mentale Grammatik des Menschen ist der Ausgangspunkt für viele detaillierte Spracherwerbs-hypothesen. Diese sollen im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

2.3 Erstspracherwerbs-hypothesen

Eine der grundlegenden Fragen in der Erstspracherwerbsforschung ist, wann universale Prinzipien in die kindliche Grammatik implementiert werden. Hierzu werden zwei verschiedene Hypothesen vorgeschlagen, die

¹⁶ Die Bewegung findet dann in der verdeckten Komponente statt, es ist die sog. *kovert*e Bewegung. Das Prinzip wird als *Verzögerungsprinzip* bezeichnet (Grewendorf 2002: 194).

¹⁷ S. beispielsweise Grewendorf (2002: 200).

¹⁸ Der typologische Unterschied zwischen Deutsch und Polnisch in diesem Zusammenhang wird im Kap. 4 näher erläutert.

Reifungshypothese (Felix 1984, 1992; Borer u. Wexler 1987) und die Kontinuitätshypothese (Pinker 1984)¹⁹.

Im Rahmen der Reifungshypothese geht man davon aus, dass die Entwicklung universaler Prinzipien Teil eines genetischen Programms ist (Felix 1984: 142). Die Prinzipien reifen nach und nach heran. Die verschiedenen Sprachentwicklungsstufen eines Kindes werden durch neurophysiologische Reifung erklärt. Frühe Äußerungen von Kindern können gegen universale Prinzipien verstoßen, weil die Prinzipien im kindlichen Gehirn noch „reifen“ müssen. Argumente für die Reifungshypothese liefern Beobachtungen, die bei der Entwicklung anderer biologischer Eigenschaften von Menschen oder Tieren gemacht wurden. Borer und Wexler (1987) weisen beispielsweise darauf hin, dass das Geschlecht eines Menschen durch seine Gene festgelegt ist, sekundäre Geschlechtsmerkmale jedoch erst im Verlauf der Pubertät erscheinen.

Der Ansatz liefert eine Antwort auf die Frage, wodurch das Setzen von bestimmten Parameterwerten zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgelöst wird. Die Annahme, dass der Erstspracherwerb durch den neurophysiologischen Reifungsprozess determiniert wird, hat jedoch wenig Erklärungskraft (vgl. Guilfoyle und Noonan 1992). Durch die Hypothese der „Reifung“ vermeidet man eher die Suche nach einer internen Logik der Spracherwerbsstadien. Der Hypothese zufolge sind auch in der Kindersprache „wilde Grammatiken“²⁰ zu erwarten, weil einige universelle Prinzipien in den frühen Erwerbsstufen noch nicht herangereift sein sollen. Der Erstspracherwerb verläuft bei allen Kindern aber sehr ähnlich (von pathologischen Fällen abgesehen), was gegen die Annahme der „wilden Grammatiken“ und damit auch gegen die Reifungshypothese spricht.

Pinker (1984: 7) geht dagegen davon aus, dass sowohl in der Kindersprache, als auch in der Erwachsenensprache die gleichen Kategorien und die gleichen Relationen verwendet werden. Der Spracherwerb verläuft der Kontinuitätshypothese zufolge in einer Reihe kontinuierlicher Stadien. In jeder Entwicklungsstufe ist die den kindlichen Äußerungen zugrunde liegende Grammatik durch universelle Prinzipien determiniert (vgl. u.a. Hyams 1987; Meisel 1990). Ein Kind konstruiert nach dieser Hypothese eine

¹⁹ Im Rahmen der Arbeit werden nur die Haupthypothesen der generativen Erstspracherwerbsforschung behandelt. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Sopata (2008a). S. Sopata (2008b, im Druck a) für empirische Untersuchungen des Polnischen als Erstsprache im generativen Rahmen.

²⁰ Als „Wilde Grammatiken“ werden Grammatiken bezeichnet, die mit den universellen Prinzipien einer möglichen natürlichen Sprache nicht übereinstimmen. Es sind also Grammatiken, die eine Äußerung wie *Du wollen nicht Ball gut* zulassen würden. Solch eine Äußerung könnte eigentlich verstanden werden, wird jedoch von Kindern nie gemacht (vgl. Goodluck 1986).

UG-konforme Grammatik auf Basis der von ihm gehörten und verarbeiteten sprachlichen Äußerungen. Die Grammatiken in den einzelnen Sprachentwicklungsstufen können sich von der zielsprachigen Erwachsenengrammatik unterscheiden, sie stimmen jedoch immer mit den universellen Prinzipien einer möglichen natürlichen Sprache überein, so dass es nicht zu „wilden Grammatiken“ (vgl. Goodluck 1986) kommt. Ein Kind gelangt von einer Erwerbsstufe in die nächste dank der Informationen, die es den gehörten und verarbeiteten sprachlichen Äußerungen entnimmt.

Im Rahmen der Kontinuitätshypothese schlägt Hyams (1986) vor, dass ein Kind zunächst den unmarkierten Wert des Parameters verwendet und dann zum markierten Wert wechselt, wenn die sprachliche Evidenz es erfordert. Mehrere Forscher (vgl. Müller 1993; Meisel 1995) argumentieren jedoch gegen die Möglichkeit, dass Kinder Parameter im Laufe des Spracherwerbsprozesses umsetzen können.

Ein starkes Argument für die Kontinuitätshypothese ist die Tatsache, dass der Erstspracherwerb bei unterschiedlichen Zielsprachen tatsächlich ähnlich aussieht und dass kindliche Äußerungen nicht gegen die UG-Prinzipien verstoßen. Der Spracherwerb läuft offensichtlich in einem engen Rahmen ab, was nicht zu erwarten wäre, wenn „wilde Grammatiken“ erlaubt wären.

Die Hypothese wirft die Frage auf, warum die Grammatik von Kindern nicht von Anfang an mit der Erwachsenengrammatik identisch ist, wenn dem Kind doch alle notwendigen Sprachdaten von Beginn an zugänglich sind. Sehr eng damit verbunden ist auch die Frage, was den Übergang von einem Sprachstadium in das nächste, also letztendlich die Sprachentwicklung des Kindes auslöst.

In diesem Zusammenhang werden mehrere Hypothesen in Anlehnung an Pinkers Ansatz (1984) vorgeschlagen. Clahsen (1991) geht davon aus, dass die Identifizierung lexikalischer Elemente der Auslöser für die Spracherwerbsmechanismen ist. In einer späteren Version der Hypothese des lexikalischen Lernens (Clahsen, Eisenbeiss und Vainikka 1994) wird argumentiert, dass Kinder Merkmale benutzen, die an bestimmte Morpheme gebunden sind, um ihre Grammatik zu konstruieren.

Roepers und Weissenborn (1990) geben eine andere Antwort auf die Frage nach dem Auslöser für den kindlichen Spracherwerb. Ihrer Ansicht nach entwickeln sich Parameter in einer festgelegten Reihenfolge, weil ein Parameterwert von einem anderen bestimmten Parameterwert abhängt. Ein Parameterwert kann erst dann gesetzt werden, wenn bestimmte andere Parameterwerte bereits fixiert worden sind.

Als anderer Lösungsvorschlag für das Problem des Spracherwerbs kann die Strukturbildungshypothese von Guilfoyle und Noonan (1992) angesehen

hen werden. Diesem Ansatz zufolge können Kinder am Anfang des Spracherwerbs nur lexikalische Kategorien verwenden. Funktionale Kategorien werden von Kindern dagegen erst sukzessiv erworben. Die Struktur der Kindersprache wächst nach und nach heran, wobei jede Stufe der Sprachentwicklung von den universellen Prinzipien bestimmt wird, so dass es zu keinen „wilden Grammatiken“ kommt und die kindliche Grammatik nie gegen die UG verstößt. In bestimmten Entwicklungsstadien kann es jedoch sein, dass einige Prinzipien noch irrelevant sind.

Im Rahmen der Strukturaufbauhypothese wird keine Rekonstruktion der Grammatik, sondern ihre sukzessive Ergänzung durch immer weitere Struktureinheiten (Projektionen) vorgeschlagen. Unter anderem auf der Basis von kindlichen Sprachdaten zum Erwerb der deutschen Wortstellung argumentieren die Autoren, dass Kinder zunächst nur über lexikalische Kategorien wie Nomen oder Verb verfügen, funktionale Kategorien (z.B. Kategorie der Kongruenz oder der Flexion) und die mit ihnen verbundenen Projektionen dagegen erst in späteren Phasen der Sprachentwicklung erworben werden.

Radford (1990, 1995) zeigt in Anlehnung an die Strukturentwicklungshypothese, wie die Struktur des Englischen im Prozess des Erstspracherwerbs nach und nach aufgebaut wird. In der ersten Phase der Mehrwortäußerungen verwenden Kinder seiner Ansicht nach nur lexikalische Strukturen. Funktionale Kategorien treten in der frühen Kindersprache gar nicht auf. Als Beweis dafür kann die Beobachtung dienen, dass Kinder bei Nachsprechaufgaben unter anderem Modalverben auslassen:

(2.1)	Erwachsenensprache	Kindersprache
	<i>I can see a cow</i>	<i>see cow</i>
	<i>The doggy will bite</i>	<i>Doggy bite</i>
	(Radford 1995: 485)	

Die untersuchten Kinder lassen auch Kopula- und Hilfsverben aus, was Radford als Argument für das Fehlen der funktionalen Kategorie deutet, die für diese Phänomene zuständig ist (Projektion der Flexion – IP²¹).

Diese Phase der Sprachentwicklung zeigt auch, dass in der Kindergrammatik zunächst auch Merkmale weiterer funktionaler Kategorien fehlen, die für sprachliche Phänomene wie Komplementierer Verwendung, aber auch Wortstellung im Satz zuständig sind (Projektion des Komplemen-

²¹ In der generativen Linguistik wird die Projektion *Inflection- Projection*, *INFL-P* oder *IP* genannt.

tierers – CP²²). Wie Radford zeigt, verwenden Kinder keine Komplementierer. Mit dieser funktionalen Kategorie wird in der generativen Linguistik auch die Anwendung von Fragewörtern in Zusammenhang gebracht. Da die funktionale Kategorie in diesem Entwicklungsstadium der Kindersprache fehlt, werden Fragewörter von Kindern in dieser Phase nicht verwendet:

(2.2)	Erwachsenensprache	Kindersprache
	<i>Where does daddy go?</i>	<i>Daddy go?</i>

(Radford 1995: 489)

Aus diesen Sprachdaten kann man schließen, wie auch Radford dies macht, dass funktionale Kategorien in den frühen Phasen des Erstspracherwerbs fehlen. Das Kind verfügt also zunächst nur über lexikalische Kategorien. Die Satzstruktur wird erst anschließend sukzessiv aufgebaut.

Die Annahme einer Reihenfolge, in der die Sprachstruktur in der Kindersprache aufgebaut wird, führt zu der Frage, in welcher Ordnung die Satzstruktur erworben wird. Guilfoyle und Noonan (1992) sowie Müller (1993) argumentieren, dass zuerst die untergeordnete funktionale Kategorie der Flexion und die damit verbundene Projektion IP und danach die im Baumdiagramm oben gesetzte übergeordnete funktionale Kategorie des Komplementierers mit der dazugehörigen Projektion CP erworben werden. Müller (1993) zeigt, dass in der deutschen und französischen Kindersprache zuerst korrekt flektierte Verben und korrekte Subjekte gebraucht werden, die als Anzeichen der IP fungieren, und erst in der nächsten Phase Nebensätze, also Evidenz für die CP, belegt werden können.

Eine detaillierte und überzeugende Hypothese zum Aufbau von funktionalen Kategorien im Erstspracherwerb stellte Meisel (1994) anhand von bilingualen Daten Deutsch/Französisch auf. Die lexikalische Kategorie des Verbs wird im Rahmen dieser Hypothese als Kern der frühesten grammatischen Strukturen angesehen. Frühe Mehrwortäußerungen werden als Verbalphrasen interpretiert. Die Identifizierung der lexikalischen Kategorie des Verbs ist für die frühe Phase des Grammatikerwerbs von höchstem Belang. Funktionale Kategorien tauchen in der Kindergrammatik sukzessiv auf, weil der Lerner entdecken muss, welche funktionalen Kategorien und welche Merkmale der Kategorien Teil der von ihm zu erwerbenden Sprache sind. Meisel zeigt, dass Verbalformen in der ersten Phase der Sprachentwicklung keine Kongruenzmarker aufweisen und auch oft ohne Subjekt

²² In der generativen Linguistik wird die Projektion *Complementizer-Projection*, *COMP-P* oder *CP* genannt.

auftauchen. Sobald finite Verbalformen in der Kindersprache erscheinen, kongruieren sie mit den jetzt fast immer erscheinenden Subjekten, was als Indiz für ein grammatisches Phänomen gedeutet wird. Meisels nächste wichtige Beobachtung ist, dass Subjekte und andere topikalisierte Konstituenten in dieser Phase an der zielsprachigen Position im Satz erscheinen, was eine Evidenz für den Aufbau der funktionalen Kategorie der Flexion darstellt.

- (2.3) *wo is' teddy?* (Iv 2;04,09)
 Kaputt is der (Iv 2;04,09)

(Meisel 1994: 107)

Die Kategorie Tempus tritt erst in der nächsten Phase auf. Der Erwerb der Finitheit ist also nach Meisel der Auslöser für den Aufbau der funktionalen Kategorie, die die Verbalphrase unterordnet²³.

Im Gegensatz zu den oben dargestellten Ansätzen, nach denen funktionale Kategorien in der ersten Phase der Sprachentwicklung nicht projiziert werden, gehen Clahsen (1991) sowie Clahsen, Penke und Parodi (1993/94) davon aus, dass eine funktionale Kategorie bereits zu Beginn des Spracherwerbs vorhanden ist. Diese funktionale Kategorie bezeichnen sie als Finitheitsphase, die weder mit der Kategorie der Flexion, noch mit der Kategorie des Komplementierers in der Erwachsenensprache identisch ist.

Clahsen, Penke und Parodi (1993/94) unterstützen die These von einer unterspezifizierten funktionalen Kategorie anhand der Erwerbssprachdaten des Deutschen. Sie argumentieren, dass Kinder die überwiegend korrekt flektierten finiten Verben bereits in der ganz frühen Phase der Sprachentwicklung in erster oder zweiter Position im Satz einsetzen, wogegen die infiniten Verben vorwiegend in der Verbendstellung erscheinen. Da es im Satz zwei Positionen für das Verb zu geben scheint, stellen die Autoren die Hypothese auf, dass es in der ihrer Definition nach ersten Phase des Spracherwerbs eine funktionale Kategorie gibt, die diese Positionierung des Verbs im Satz ermöglicht. Im späteren Verlauf des Spracherwerbs werden die Merkmale der Kategorie des Komplementierers in dieser funktionalen Kategorie lokalisiert, so dass aus der unterspezifizierten funktionalen Projektion die Projektion CP entsteht. Offen bleibt also bei dieser Analyse, wie die Kinder die untergeordnete funktionale Kategorie der Flexion in ihre Grammatik integrieren.

²³ Vgl. Sopata (2008b, im Druck a) für die Überprüfung der Hypothesen im Erstspracherwerb des Polnischen.

Kritisch ist zu dieser Arbeit anzumerken, dass das von den Autoren als erste Phase des Erstspracherwerbs bezeichnete Stadium der Sprachentwicklung nicht unbedingt als erste Phase anzusehen ist. Die Sprachdaten stammen von Kindern, die über 1;8 Jahre alt sind. Dies lässt vermuten, dass es wohl eine Erwerbsphase gibt, die nicht aufgenommen wurde und in der noch keine funktionale Kategorie in der Kindersprache vorhanden war.

Im Rahmen der Hypothese der vollen Kompetenz (Poeppel u. Wexler 1993; Hoekstra u. Hyams 1998) wird argumentiert, dass Kinder von Anfang an volle Kompetenz besitzen. In der Kindergrammatik sind dieser Hypothese zufolge alle funktionalen Kategorien von Beginn an vorhanden. Als Argument dafür deuten die Autoren eine Beobachtung, dass das von ihnen untersuchte Kind überwiegend finite Verbalformen verwendet und sie im Satz in die der Erwachsenengrammatik entsprechende Zweitstellung setzt. Die seltenen Fehler des Kindes werden als Performanzfehler betrachtet.

Poeppel und Wexler (1993) plädieren ebenso dafür, dass die übergeordnete funktionale Kategorie gleich am Anfang der Sprachentwicklung vorhanden ist. Die Autoren sehen die Evidenz dafür in der Beobachtung, dass das Kind auch andere Elemente als Subjekte vor die finiten Verben stellt. Das kann in der Tat als Anzeichen für das Vorhandensein der übergeordneten funktionalen Kategorie gedeutet werden. Ungeklärt bleibt jedoch, wie die Abwesenheit von Komplementierern und Fragesätzen erklärt werden kann, wenn die Kategorie des Komplementierers gleich zu Beginn in der Sprachstruktur präsent sein sollte.

Zu dieser Hypothese ist kritisch anzumerken, dass sie sich auf Sprachdaten eines Kindes im Alter von zwei Jahren und einem Monat stützt. Es ist also gewiss nicht der Anfangszustand des Spracherwerbs.

In neueren Ansätzen zum Erstspracherwerb, die sich auf das Minimalistische Programm stützen, argumentiert man, dass sich der Strukturaufbau der Kindersprache beim Erwerb von Merkmalen der funktionalen Kategorien vollzieht, wobei die wichtigste Eigenschaft die Interpretierbarkeit der Merkmale darstellt²⁴. Tsimpli (2001, 2005) argumentiert anhand von griechischen Erstspracherwerbsdaten, in denen sie vor allem Phänomene untersucht, die für die Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik relevant sind, dass Elemente, die lexikalisch für interpretierbare²⁵ Merkmale spezifiziert sind vor solchen Elementen erworben werden, die nur nichtinterpretierbare²⁶, also parametrisch definierte und auf LF gelöschte Merkmale besitzen. Die Distinktion zwischen lexikalischen und funktionalen Kategorien, die in dem früheren Modell des Erstspracherwerbs eine zentrale

²⁴ Zum Begriff der Interpretierbarkeit der Merkmale siehe Kap. 2.2.2

²⁵ Interpretierbare Merkmale sind auf der LF-Ebene interpretierbar.

²⁶ Nichtinterpretierbare Merkmale sind auf der PF-Ebene interpretierbar.

Rolle spielten, wird nun neu definiert. So wird zwischen lexikalischen und funktionalen Kategorien mit interpretierbaren Merkmalen einerseits und funktionalen Kategorien mit nicht-interpretierbaren Merkmalen andererseits unterschieden. Elemente, die beispielsweise Negation, Modalität oder Aspekt kodieren, sollen von den ersten Erwerbsstadien an verfügbar sein, auch wenn sich ihre Form möglicherweise von der Zielsprache unterscheidet. Funktionale Kategorien sollen sich nach Tsimpli (2001, 2005) stufenweise entwickeln, abhängig davon, ob sie interpretierbare oder nicht-interpretierbare Merkmale kodieren.

Im Gegensatz dazu steht die sog. starke Hypothese der Kontinuität von Borer und Rohrbacher (2002). Die Autoren argumentieren, dass Kinder die Merkmale nicht erwerben, weil ihnen die ganze syntaktische Struktur von Beginn an zugänglich ist. Der Kindersprache fehlt es dieser Hypothese zufolge nur an morphophonologischen Elementen, die für den Einsatz der relevanten Merkmale zuständig sind. Während Kinder die volle syntaktische Kompetenz also von Anfang an besitzen, müssen dieser Hypothese zufolge nur die morphophonologischen Realisierungen in der kindlichen Kognition reifen.

Mehrere der oben erwähnten Arbeiten (z.B. Guilfoyle und Noonan 1992; Clahsen, Penke und Parodi 1993/94; Meisel 1994; Tsimpli 2005) zeigen deutlich, dass sich der Spracherwerb in Phasen einteilen lässt und dass gewisse sprachliche Phänomene in der Kindersprache stets nach den anderen auftreten. Die Annahme, dass dem Kind zunächst nicht die gesamte syntaktische Struktur mit allen Merkmalen zur Verfügung steht, sondern dass funktionale Kategorien und die Lokalisierung der formalen Merkmale vom Kind erst allmählich erworben werden, ist daher sehr überzeugend. Der Erstspracherwerb scheint mit der Strukturaufbauhypothese und mit den aus ihr resultierenden Ansätzen am besten erklärt zu werden.

Hier muss auch angemerkt werden, dass trotz der enormen Unterschiede zwischen den Ansätzen des generativen Paradigmas bezüglich der Entwicklung der Kindersprache alle darin übereinstimmen, dass Kinder nicht alle sprachlichen Elemente von Beginn an verwenden. Das Fehlen der Elemente wird in den verschiedenen Ansätzen jedoch unterschiedlich interpretiert.

Der Mechanismus des kognitiven Strukturaufbaus spielt eindeutig eine viel größere Rolle im Erstspracherwerb als Assoziation oder Imitation, die durch die konnektionistische oder konstruktivistische Theorie unterstrichen werden. Die sprachliche Entwicklung von Kindern ist systematisch und kann als Prozess nicht mit einer einfachen Imitation erklärt werden. Die Annahme, dass es angeborene Prinzipien gibt, ermöglicht es, die Tatsachen des Erstspracherwerbs adäquat zu erklären.

Die generative Erstspracherwerbsforschung zeigt deutlich, dass es sinnvoll ist, interdisziplinär zu arbeiten, indem man den empirischen Untersuchungen von Sprachdaten eine detaillierte Sprachstrukturtheorie zugrunde legt, die die sprachliche Struktur mit der menschlichen Kognition verbindet. Die Erstspracherwerbsforschung gewinnt damit an Tiefe der Interpretations- und Erklärungsmöglichkeiten und der generativen Linguistik wird durch solche Untersuchungen ein Forschungsgebiet zugänglich, das einmalige Rückschlüsse auf den Strukturaufbau der menschlichen Kognition gewährt.

Aufgrund dessen sollen die generativen Untersuchungen zum Erstspracherwerb als Vergleichsdaten für die in weiteren Kapiteln referierten Zweitspracherwerbsdaten fungieren. Da die Hypothesen, die einen allmählichen Strukturaufbau annehmen, viel überzeugendere Argumente vorlegen als die Hypothesen, die davon ausgehen, dass dem Kind gleich die gesamte Satzstruktur mit allen Merkmalen zu Verfügung steht, lege ich der Analyse in der vorliegenden Arbeit die Annahme zugrunde, dass sich der Erstspracherwerb mit dem allmählichen Strukturaufbau erklären lässt. Die Frage, ob zunächst nur lexikalische Projektionen verfügbar sind oder ob bereits am Anfang eine funktionale Kategorie vorhanden ist oder ob ferner die Hypothese, der zufolge interpretierbare Merkmale der funktionalen Kategorien früher erscheinen als nicht-interpretierbare, den Spracherwerb besser erklären kann, wird hier weiter nicht behandelt, weil sie für die Analyse des Zweitspracherwerbs bei Kindern von geringer Relevanz ist.

Kapitel 3

ZWEITSPRACHERWERB

Die Fähigkeit, eine Sprache zu erwerben, ist eine grundlegende Eigenschaft von Menschen. Das trifft nicht nur auf die Erstsprache, sondern auch auf die Zweitsprache, also die zweite, dritte oder weitere Sprachen, zu. Mehrsprachigkeit ist kein seltenes Phänomen¹. Es gibt keine genauen Zählungen, es wird aber angenommen, dass zumindest die Hälfte der Weltbevölkerung mehrsprachig ist.

Bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, and in all age groups. In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual. Not only is bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other language groups, and the history of languages is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism. (Grosjean 1982: 1)

3.1 Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb

Werden in früher Kindheit zwei Sprachen simultan erworben, so haben wir es mit einem bilingualen Erstspracherwerb zu tun. Hierüber herrscht in der relevanten Literatur ein Konsens². Der Zweitspracherwerb³, also der sukzessive Erwerb einer von der Muttersprache verschiedenen Sprache, unterscheidet sich jedoch in mehreren Aspekten gravierend von dem Erwerb der Erstsprache. Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, auf diese Problematik ausführlich einzugehen⁴, daher sollen im Folgenden nur

¹ Auf unterschiedliche Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit wird im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen. S. dazu Hufeisen (2003).

² Siehe de Huwer (1995) für eine ausführliche Diskussion des Problems.

³ Zur Begriffsbestimmung Erstsprache und Zweitsprache siehe Kap. 1.2.1

⁴ Siehe Hawkins (2001) und White (2003) für eine zusammenfassende Darstellung der relevanten Zweitspracherwerbsliteratur.

die wesentlichsten Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb genannt werden. Die Existenz solcher Differenzen wird in der Zweitspracherwerbsforschung nicht bezweifelt, ihre Ursache wird jedoch diskutiert. Die folgende Liste der Unterschiede wurde in Anlehnung an Meisel (2007a: 35) aufgestellt:

- *Anfangszustand des Spracherwerbsprozesses*: Die Äußerungen der Zweitsprachler sind länger, oft komplexer und enthalten schon ganz früh funktionale Kategorien⁵.
- *Verlauf des Spracherwerbsprozesses*: Sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb charakterisieren sich durch invariante Entwicklungsphasen, sie sind jedoch nicht identisch, d.h. der Zweitsprachler durchläuft andere Phasen beim Aufbau der mentalen Struktur der Zweitsprache⁶, als das monolinguale oder bilinguale Kind beim Strukturaufbau im Falle der Erstsprache⁷.
- *Schnelligkeit des Spracherwerbs*: schnell beim Erstspracherwerb, langsamer beim Zweitspracherwerb
- *Einheitlichkeit*: Zweitspracherwerb wird durch viel größere Variation gekennzeichnet und zwar sowohl auf der interindividuellen Ebene als auch auf der individuellen Ebene im Verlauf des Erwerbs⁸.
- *Endzustand des Spracherwerbsprozesses*: Während alle Kinder (abgesehen von wenigen krankheitsbedingten Ausnahmen) muttersprachliche Kompetenz erlangen, ist das im Falle der Zweitsprachler nicht der Fall. Nur wenige (wenn nicht keine) Zweitsprachler erwerben

⁵ Bei diesem Problem kann der Transfer aus der Erstsprache in Betracht gezogen werden. In der Literatur wird dieses Phänomen breit diskutiert (z.B. Kellerman 1979; Gass u. Selinker 1983; Meisel 1983; Odlin 1989; Steinhauer 2005).

⁶ Eines der Phänomene, das in Hinsicht auf den Entwicklungsverlauf bei Lernenden der Zweitsprache eingehend untersucht wurde, ist beispielsweise die Wortfolge im Deutschen (Meisel, Clahsen u. Pienemann 1981; Ellis 1989). Clahsen u. Muysken (1986) unterscheiden drei solche Entwicklungsstufen. Zuerst erwerben die Lerner Verbtrennung (Trennung von finiten und nicht finiten Prädikatsteilen), dann die sog. V2-Eigenschaft (das finite Verb erscheint immer an der zweiten Position der Hauptsätze) und am Ende die Endstellung der Verben in untergeordneten Sätzen.

⁷ Die ziemlich einheitlichen Entwicklungsstufen bei unterschiedlichen Lernern, auch denen, die Deutsch in einer anderen Reihenfolge unterrichtet erhielten (Ellis 1989), zeugen davon, dass der L2-Prozess als systematisch zu bezeichnen ist. Nach Towell u. Hawkins (1994: 10-11) ist dies eines der Hauptmerkmale des Zweitspracherwerbs.

⁸ Die mentalen Grammatiken der Zweitsprachler erlauben in entsprechenden Entwicklungsstufen mehr als eine Variante einer und derselben Konstruktion. Ellis (1992) untersucht zum Beispiel einen Lerner, der für eine Bedeutung eindeutig zwei Konstruktionen der Negation in der Zweitsprache Englisch benutzt (korrekt mit „don't“ und inkorrekt mit „no“). Solche Variabilität kann zeitweise oder lange andauern.

in der Zweitsprache eine Kompetenz, die sich in keinerlei Aspekten von der sprachlichen Kompetenz der Muttersprachler unterscheidet⁹.

Beide Erwerbsformen werden in der vorliegenden Arbeit als "natürliche" Prozesse betrachtet und zwar in dem Sinne, als dass sie auf der menschlichen Sprachlernfähigkeit beruhen. Angesichts der nicht trivialen Unterschiede zwischen beiden Erwerbsformen, wird jedoch klar, dass die den Zweitspracherwerb determinierenden Faktoren zahlreicher und komplexer sind, als dies beim Erstspracherwerb der Fall ist. Auf diese Problematik soll im nächsten Kapitel eingegangen werden.

3.2 Faktoren des Zweitspracherwerbs

Damit eine Zweitsprache einem Lerner erworben werden kann, müssen drei Komponenten gegeben sein. Der Lerner muss über eine Sprachlernfähigkeit verfügen, die wiederum von dem angeborenen Sprachvermögen abhängig ist. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Sprache zu verarbeiten, d.h. sprachliche Äußerungen zu bilden, zu verstehen und sie zu lernen. Eine notwendige Komponente ist jedoch auch der Input, der sich unter anderem je nach Erwerbsform unterscheiden kann. Die dritte wichtige Komponente ist eine gewisse Veranlassung, die Sprache zu lernen, ein so genannter Antrieb.

Eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst den Zweitspracherwerb. Dabei handelt es sich um solche, die in der Natur des Menschen angelegt sind und mit dem menschlichen Sprachvermögen zusammenhängen, um solche, die die Beschaffenheit der Erst- und der Zweitsprache betreffen, um solche, die aus dem Umfeld und dem Lernkontext hervorgehen und um solche, die mit der Persönlichkeit des Lerners zusammenhängen. Versuche, die Vielzahl der möglichen Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb zu klassifizieren, resultieren in der Literatur in mehreren Taxonomien. Schon im Jahr 1978 wurde von Schumann (1978, 1986: 380) eine Auflistung der vielen Faktoren vorgestellt:

- *Neurologische Faktoren:*
Lateralisierung
- *Input-Faktoren:*
Häufigkeit, Bedeutsamkeit, Komplexität, Art des Interlokutors, Prominenz

⁹ Es wird in diesem Zusammenhang von Fossilisierung (*fossilisation* Selinker 1972) oder Unvollständigkeit (*incompleteness* Schachter 1990) gesprochen.

- *Unterrichtsfaktoren:*
Unterrichtsziele, Lehrer, Lehrmethode, Unterrichtstexte, Dauer, Intensität
- *Persönlichkeitsfaktoren und emotionale Faktoren:*
Motivation, Toleranz für die Mehrdeutigkeit, Selbsteinschätzung, Introvertiertheit vs. Extrovertiertheit, Kultureller Schock
- *Kognitive und Sprachbegabungsfaktoren (Aptitude):*
Kognitive Reife, Lernstile und -strategien, Intelligenz, L1 – Interferenz
- *Soziale Faktoren:*
Auf der Gruppenebene:
Dominanz, Nicht-Dominanz, Unterordnung, Assimilation, Akkulturation, Bewahrung der ethnischen und kulturellen Identität, Grad der Offenheit und Größe der Gemeinschaft, Einstellung gegenüber der Zielsprachengemeinschaft, intendierte Länge des Aufenthalts im Zielsprachenland
Auf Personenebene:
Assimilationsbestreben, soziale Strategien, linguistischer Schock
(adaptiert nach Schumann 1978, 1986: 380 und Moyer 2004: 15)

Eine solche Auflistung leistet in erster Linie eine Veranschaulichung der Komplexität der Variablen. Sie sagt nichts darüber aus, wie die Faktoren zusammenwirken und in welchem Ausmaß sie den Prozess des Zweitspracherwerbs beeinflussen. Es ist nie ein einzelner Faktor allein, sondern stets das Zusammenspiel der zahlreichen Variablen, das den Zweitspracherwerb determiniert. Das Beziehungsverhältnis zu klären ist seit mehreren Jahren eines der Interessen der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik.

Den Rahmen, innerhalb dessen sich sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb vollziehen kann, bilden biologische Determinanten. Als solche sind Aspekte der Wahrnehmung, das Gedächtnis, die Kognition und Eigenschaften des Sprachvermögens sowie der Artikulationsapparat und der ganze Gehörtrakt zu nennen. Im Jahr 1861 bewies Broca, dass eine Läsion in einem Bereich der linken Hemisphäre (jetzt Brocazentrum genannt) in einem Verlust der Sprachfähigkeit resultiert. Wernicke verwies darauf, dass der hintere linke Kortex auch an der Sprachfähigkeit der Menschen beteiligt ist. Seither werden der linken Hemisphäre morpho-syntaktische Bereiche der Sprache zugesprochen. Semantische, prosodische und situationsbezogene Anteile der Sprache werden der rechten Hemisphäre zugesprochen. Bei monolingualen Sprechern überwiegt die Sprachverarbeitung in der linken Hemisphäre. Bei bilingualen Sprechern stellen sich die Forscher die Frage, ob Äußerungen der Zweitsprachlerner womöglich anderen zentralnervösen Steuerungen unterliegen. Entsprechende Untersuchungen er-

brachten hierzu keine eindeutigen Ergebnisse. Fest steht, dass die Gehirnaktivierungsbilder in der Zweitsprache eine hohe, individuelle Variabilität aufzeigen. Während der Erstspracherwerb bei Allen relativ ähnlich abläuft, was sich an wenig variierenden Aktivierungen zwischen Individuen beim Verstehen und bei der Produktion der Erstsprache zeigt, ist die Differenzierung im Falle des Zweitspracherwerbs viel größer. Dieser Unterschied spiegelt sich in Gehirnstudien wider. Diese zeigen, dass das Lernen einer Zweitsprache die rechte Hemisphäre stärker involviert, als das Lernen der Erstsprache. Die zweite Sprache ist zunächst eher rechts, bei steigender Kompetenz stärker links lateralisiert. Bezüglich der Produktion der Zweitsprache ist die Frage, inwieweit bei immer besserer Kompetenz eine Annäherung an die Gehirnbilder der Muttersprachler zu erreichen ist, noch nicht geklärt. Relativ sicher ist, dass der Kompetenzgrad in der Zweitsprache beim Verstehen eine Rolle spielt (vgl. Franceschini 2002: 56ff)¹⁰. Die Gehirnforschung steht erst am Anfang. Die Methoden präzisieren sich, was zur Verfeinerung oder Korrektur früherer Ergebnisse führen kann¹¹. Die von Individuum zu Individuum viel stärker als bei der Erstsprache variierenden Aktivierungen bei der Zweitsprache deuten darauf hin, dass die L2-Lernvorgänge von mehreren Variablen abhängig sind.

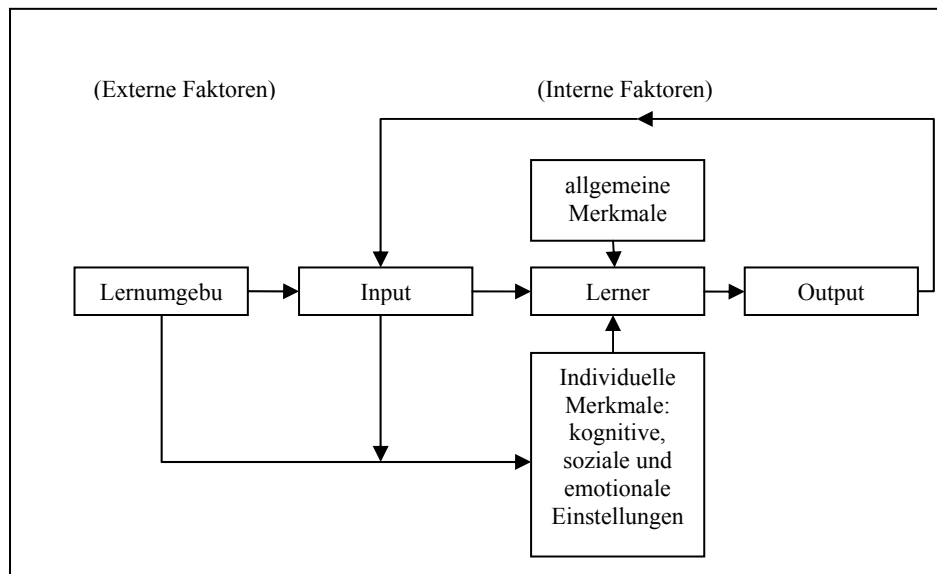


Abb. 3-1 Faktorenzusammenspiel (nach Ellis 1985: 276 und Edmondson u. House 2000: 111)

¹⁰ Für einen Überblick über die aktuellen Forschungsergebnisse s. Franceschini u.a. (2003).

¹¹ Zum überlegten Umgang mit Ergebnissen der Gehirnaktivierungsstudien s. Paradis (2003: 365f).

Bei den Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, wird zunächst zwischen „externen“ und „internen“ Lernfaktoren unterschieden (s. Ellis 1985, 276; Edmondson u. House 2000: 112). Zu den externen Faktoren, die von der Umgebung bestimmt sind und die vom Lerner unabhängig sind, gehört vor allem der Input, also alle fremdsprachlichen Erfahrungen, die von einem Lerner gemacht werden und die vor allem von dem Lernkontext abhängig sind. Bei den internen Faktoren handelt es sich um Eigenschaften des Lerners selbst. Die internen Faktoren werden weiter in solche geteilt, die bei allen Lernenden vorhanden und daher universell sind, also in biologische Determinanten und in solche, die von Individuum zu Individuum variieren, also individuell ausgeprägt sind. Das Zusammenspiel der Faktoren wird als Schema 3-1 zusammengefasst.

Wie Edmondson (1999:10) zurecht bemerkt, wird der Lerner in diesem Modell als „Black Box“ betrachtet. Da der Lerner aber Subjekt des Lernprozesses und damit die zentrale Einheit des Prozesses des Zweitspracherwerbs ist, ist er als Hauptbestandteil des Gesamtsystems gerade von besonderem Interesse für die Erforschung des Zweitspracherwerbsprozesses¹². Schon im Jahr 1989 nennt Spolsky (1989: 28) vier personenbezogene Merkmale, die determinieren, welchen Gebrauch Zweitsprachlerner von dem Input und von den vorhandenen Lern- und Erwerbsmöglichkeiten formeller und informeller Art machen. Zu diesen Merkmalen gehören Alter, Persönlichkeit, kognitive Fähigkeiten und vorheriges Wissen. Die Interaktion zwischen Lerner und Situation bestimmt sprachliche und nicht-sprachliche Ergebnisse des Lerners. Im Laufe der Jahre wird dieses Bild natürlich immer detaillierter. So nennt Edmondson (1999: 18) mehrere Komponenten, die das Subjekt des Zweitspracherwerbsprozesses, also den Lerner, bestimmen: menschliche Sprachverarbeitungsfähigkeit, möglicherweise Prinzipien der Sprachlernfähigkeit (Universalgrammatik), linguistisches Wissen (Wissensgrundlage für Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache), neuronales Hauptzentrum, personenbezogene Eigenschaften (sozio-psychologischer und logisch-kognitiver Natur) und außersprachliches Wissen.

In der Vergangenheit wurden häufig Sprachbegabung und Intelligenz als entscheidende Einflusskomponenten angeführt. Inzwischen greifen die Spracherwerbsforscher jedoch weiter. Der Lernweg wird durch ein Zusammenspiel von Alter, Begabung, Motivation, Lernstilen, Glaubenseinstellungen, affektiven Zuständen, der Persönlichkeit, der Anwendung der Strategien, sozialen und soziokulturellen Faktoren, dem Input, der Lehrmethode, dem Feedback usw. bestimmt (vgl. Segalowitz 1997: 85, Steinahauer

¹² Die Lernerzentriertheit ist ein zentrales Postulat der Fremdsprachendidaktik. Sie führte jedoch oft zu einer „theoretischen“ Verabsolutierung der Autonomie des Lerners von Fremdsprachen (vgl. Grucza 1993a, Sadownik 1997).

2005: 145). Ein besseres Verständnis sowohl der universellen als auch der individuellen Aspekte ist notwendig für die Theorie und Praxis der Zweitspracherwerbsforschung.

Da das Thema der vorliegenden Arbeit der frühe Zweit- und Fremdspracherwerb von Kindern ist, gilt das Hauptinteresse der Untersuchung von zwei interagierenden Variablen, nämlich des Alters der Zweitsprachler und des Lernkontextes, also der Situation, in der die Zweitsprache erlernt/erworben wird. Das Zusammenwirken dieser Faktoren mit anderen Faktoren wird in den nächsten Kapiteln thematisiert. Auf die anderen Variablen kann im Rahmen der Arbeit nicht näher eingegangen werden¹³.

3.3 Alter

Der Faktor des Alters stellt in der internationalen Zweitspracherwerbsforschung ein zentrales Forschungsgebiet dar. Allein die Anzahl der konzeptuellen und empirischen Arbeiten aus dem letzten Jahrzehnt ist kaum noch zu überblicken (vgl. neue wichtigere Publikationen Birdsong 2004; DeKeyser u. Larson-Hall 2005; Hyltenstam u. Abrahamsson 2003; Long 2005; Moyer 2004; Singleton 2005; Singleton u. Ryan 2004)¹⁴. Die Auswirkung des Alters auf den Zweitspracherwerb wird seit kurzem auch in Deutschland intensiver diskutiert (vgl. u.a. Grotjahn 2003, 2005; Molnar u. Schlak 2005; Schlak 2003). Empirische Studien liegen jedoch so gut wie gar nicht vor (vgl. aber Aguado, Grotjahn u. Schlak 2007). In Polen wird dem Thema relativ wenig Beachtung geschenkt (vgl. aber Arabski 2001; Iluk 2006; Stasiak 2006).

3.3.1 Theoretische Konzepte

Die Untersuchungen zur Auswirkung des Alters auf die Sprachentwicklung beziehen sich meistens auf die Idee einer kritischen Periode für Spracherwerb. Auf Grund unterschiedlicher Prognosen, die für Kinder und

¹³ S. Grigorenko (2002) für eine detaillierte Zusammenfassung der Studien zu kognitiven Faktoren beim Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Lernkontexten, MacIntyre (2002) für eine Darstellung der affektiven Variablen und Gass u. Selinker (2001) für einen Überblick über die sozialen und soziokulturellen Faktoren. S. auch Stasiak (1992) für eine ausführliche Behandlung psychodidaktischer Einflüsse auf den Lern- und Lehrprozess und Lewicki (1997) für die Rolle temperamentbedingter Lernstrategien in den Prozessen sowie Michońska-Stadnik (1996) zu unterschiedlichen Lernstrategien im schulischen Kontext.

¹⁴ S. Hyltenstam u. Abrahamsson (2003) für einen eingehenden Überblick über die relevante Literatur der letzten Zeit.

Erwachsene im Falle einer Beschädigung der für die Sprachentwicklung zuständigen Hirnareale gemacht werden, schlagen Penfield und Roberts (1959: 236) vor, dass: „for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine“. Als „Vater“ der Hypothese der kritischen Periode (*critical period hypothesis* – CPH) gilt Lenneberg, der in seinem Werk aus dem Jahr 1967 nicht nur das Ende der kritischen Periode für Spracherwerb, sondern auch den Anfang des Zeitraums (2 Jahre) bestimmt¹⁵, in dem der Spracherwerb vollzogen werden muss, damit er erfolgreich sein kann. Lenneberg legt die kritische Periode mit der Lateralisierung des Gehirns zusammen, d.h. mit dem Prozess der Spezialisierung der Hemisphären auf entsprechende Funktionen. Mehrere Autoren (s. Birdsong 1999; Hyltunastam u. Abrahamsson 2003; Singleton 2003; 2005; Singleton u. Ryan 2004) unterstreichen heutzutage, dass Lennebergs Hypothese die Idee ausdrückt, dass Kinder während der kritischen Periode eine Sprache ohne bewusste Anstrengung nur auf Grund des natürlichen Inputs auf muttersprachlichem Niveau erwerben. Darüber hinaus behauptet Lenneberg (1967: 176):

Automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis.

Die Hypothese der kritischen Periode wird in der Forschung dadurch getestet, dass man die sprachlichen Fähigkeiten hoch kompetenter Zweitsprachler untersucht, die ihren Erwerb im Erwachsenenalter begonnen haben und sie mit den sprachlichen Fähigkeiten von Muttersprachlern vergleicht. In Anbetracht dessen, dass bisherige empirische Untersuchungen nicht umfangreich genug und linguistisch zu undetailliert sind, kann die Hypothese durch Studien eigentlich nicht widerlegt werden, obwohl dies beispielsweise von Long (1993, 2005) behauptet wird, dessen Untersuchungen das Endergebnis des Zweitspracherwerbs auf muttersprachlichem Niveau im Falle von Erwachsenen zeigen, die die Zweitsprache bewusst erlernt haben¹⁶.

¹⁵ Die Grundlage für die Festsetzung dieser Grenze ist die Beobachtung, dass während „children deafened before completion of the second year do not have any facilitation in comparison with the congenitally deaf“, Kinder, die ihre Hörfähigkeit nach diesem Punkt verloren haben, „can be trained much more easily in all the [oral] language arts“ (Lenneberg 1967: 155). Neuere empirische Untersuchungen widerlegen diese Hypothese, indem sie zeigen, dass diese Beobachtung irreführend ist und dass die Sprachentwicklung schon mit der Geburt anfängt (s. Singleton u. Ryan 2004: 33-39).

¹⁶ Die Evidenz gegen die CPH bezieht sich sogar oft auf direkte oder sehr indirekte und zu weit greifende Implikationen von Lenneberg's Hypothese – z.B. ein größerer Erfolg älterer

Das Konzept der kritischen Periode wurde im Laufe der Jahre modifiziert. Vor allem konzeptuelle und empirische Arbeiten in der Zeit nach Lenneberg haben gezeigt, dass in der Sprachentwicklung nicht von einer kritischen Periode, sondern von mehreren kritischen Perioden (*multiple critical periods* Seliger 1978) oder von mehreren sensitiven Perioden (s. u.a. Schachter 1996; Locke 1997) die Rede sein sollte. Die empirischen Untersuchungen zeigen eindeutig, dass die Reifungsprozesse nicht die Sprache als Ganzes betreffen, sondern vielmehr einzelne Bereiche der Grammatik – Phonologie, Morphologie und Syntax (s. Eubank u. Gregg 1999). Da die sprachliche Entwicklung einzelner sprachlicher Phänomene sogar innerhalb der Bereiche unterschiedlich verläuft, kann man von mehreren sensitiven Phasen ausgehen, in denen das menschliche Sprachvermögen optimal für die Integration von neuen Informationen aus dem gegebenen grammatischen Gebiet in die sich entwickelnde Grammatik vorbereitet ist (s. Meisel im Druck). Darüber hinaus verlaufen die Änderungen nicht abrupt, sondern stufenweise, worauf der Terminus „sensitive“ statt „kritisch“ hinweist. Schachter (1996) bezeichnet den Prozess als Fenster der Möglichkeit (*Windows of Opportunity*), da die Prinzipien der Sprache dem Lerner ähnlich wie andere biologische Eigenschaften stufenweise zum gegebenen Zeitpunkt der Entwicklung zugänglich werden.

In der Literatur zur Auswirkung des Faktors Alter auf den Zweitspracherwerb sind Arbeiten zum Endzustand der Entwicklung der Zweitsprache am umfangreichsten. Das ist verständlich, wenn man bedenkt, dass eben diese Problematik für die Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese der kritischen Periode in der Fassung von Lenneberg die relevanteste ist. Nun kann aber die Ähnlichkeit der Endprodukte beim Erst- und Zweitspracherwerb von Erwachsenen nicht unbedingt dieselben involvierten Prozesse in der Sprachentwicklung implizieren. Andersherum können die Unterschiede zwischen den Endzuständen der Sprachentwicklung nicht notwendigerweise mit unterschiedlichen zugrunde liegenden Prozessen verbunden sein, worauf Birdsong (2006:10) zurecht hinweist. Für das Ziel, die Spracherwerbsmechanismen besser kennen zu lernen, sind auch Arbeiten zum Verlauf der Sprachentwicklung vom höchsten Interesse. Das Problem der Spracherwerbsmechanismen selbst betrifft die Hypothese des fundamentalen Unterschieds (*Fundamental Difference Hypothesis HDF*) von Bley-Vroman (1990)¹⁷. In seinem Artikel argumentiert der Autor, dass der kindliche Spracherwerb und der Zweitspracherwerb der Erwachsenen fundamental

Lerner im Vergleich zu jüngeren Lernern sagt nichts über die CPH aus (vgl. Hyltestam u. Abrahamsson 2003: 541 zu Missverständnissen solcher Art auf dem Gebiet).

¹⁷ S. Bley-Vroman (2009), Herrschensohn (2009) und Slabakova (2009) für die neuste Diskussion über die Hypothese.

unterschiedlich sind, da ihnen unterschiedliche Erwerbsmechanismen zugrunde liegen. Beim Erstspracherwerb spielen nach Bley-Vroman die angeborene Sprachlernfähigkeit, also die Universalgrammatik, und sprachspezifische Erwerbsmechanismen eine entscheidende Rolle, während der Zweitspracherwerb der Erwachsenen wegen des nicht mehr möglichen Zugriffs auf die Universalgrammatik vom Transfer aus der Erstsprache und von allgemeinen kognitiven Mechanismen determiniert wird. Die kritische Periode wird also von Bley-Vroman (1990) als eine Periode aufgefasst, in der den Lernern die Universalgrammatik und die sprachspezifischen Erwerbsmechanismen zugänglich sind. Man muss hier unterstreichen, dass Bley-Vroman nicht behauptet, dass der Zweitspracherwerb im Falle der Erwachsenen unmöglich ist. Die Hypothese betrifft also nicht den Endzustand des Erwerbs, sondern die Art der erworbenen Kompetenz. Das Wissen in der Zweitsprache wird als fundamental verschieden von der Kompetenz in der Erstsprache aufgefasst.

Die Hypothese des fundamentalen Unterschieds war im Zentrum der Diskussion der generativen Zweitspracherwerbsforschung in den 90-er Jahren des 20. Jhs. (Epstein u.a. 1996; Eubank 1991; Eubank u.a. 1997; Hoekstra u. Schwartz 1994; Ritchie u. Bhatia 1996)¹⁸. Die Kritik an der Hypothese weist zurecht darauf hin, dass nicht alle Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb mit den unterschiedlichen zugrunde liegenden Erwerbsmechanismen zu erklären sind¹⁹. Auf der anderen Seite muss man hier jedoch unterstreichen, dass die Befürworter der nicht-biologischen Erklärungsansätze von altersbedingten Unterschieden im Verlauf der Sprachentwicklung bis jetzt keine überzeugenden alternativen Erklärungen vorge schlagen haben, worauf ich in Kap. 3.3.3 noch näher eingehe.

Die Hypothese des fundamentalen Unterschieds muss aber auf Grund neuerer empirischer und konzeptueller Arbeiten bestimmt modifiziert werden. Gemäß der ursprünglichen Formulierung der Hypothese von Bley-Vroman haben erwachsene Zweitspracherwerber in ihrer Sprachentwicklung keine Möglichkeit mehr, die gesamte angeborene menschliche Spracherwerbsfähigkeit zu benutzen. Die empirischen Untersuchungen der späteren Jahre haben gezeigt, dass möglicherweise nur ein Teil der Sprachlernfähigkeit, und zwar die parametrisierten Prinzipien²⁰, der Reifung unterliegen und dass die unparametrisierten Prinzipien den Zweitsprachlernern zugänglich sind (Smith u. Tsimpli 1995; Eubank u. Gregg 1999; Sopata 2004).

¹⁸ Auf die generative Zweitspracherwerbsforschung wird in Kap. 3.5 näher eingegangen.

¹⁹ S. Belikova u. White (2009) sowie Song u. Schwartz (2009) zur neusten Kritik an der Hypothese. S. aber auch z.B. Montrul (2009) zu den neusten Untersuchungen, die die Hypothese unterstützen.

²⁰ Zum Unterschied parametrisierte vs. unparametrisierte Prinzipien der UG s. Kap. 2.2.1.

Genauer gesagt argumentieren Tsimpli u. Dimitrakopoulou 2007, dass die nicht-interpretierbaren Merkmale²¹ im Zweitspracherwerb den Lernern nicht mehr zugänglich sind²². Die ursprüngliche Hypothese von Bley-Vroman (1990) muss auch in Hinblick auf die Altersgrenze revidiert werden, worauf in Kap. 4 noch näher eingegangen wird.

3.3.2 Altersbedingte Phänomene im Zweitspracherwerb

Altersbedingte Phänomene im Erstspracherwerb sind natürlich aus selbstverständlichen Gründen schwierig zu beobachten. Es gibt einige wenige Untersuchungen zu seltenen Fällen, in denen der Erstspracherwerb auf Grund von Isolierung der Kinder als Folge krimineller Taten verspätet aufgenommen worden ist, die zeigen, dass ein verspäteter Erstspracherwerb zu keiner muttersprachlichen Kompetenz führt. Gleitman u. Newport (1995) vergleichen die bekannten Fälle von Genie (Curtiss 1977), Chelsea (Curtiss 1988) und Isabelle (Davis 1947). Während Isabelle mit dem Erwerb der Sprache im Alter von 6 Jahren begonnen und nach einem Jahr muttersprachliche Kompetenz erreicht hat, haben Genie, die in der Zeit von 1,5 bis 13 Jahren isoliert wurde, und Chelsea, die ihren Spracherwerb auf Grund einer Fehldiagnose des Hörvermögens erst mit 31 Jahren aufgenommen hat, keine vollständige grammatische Struktur der Sprache aufbauen können. Es ist jedoch schwierig, diese Fälle eindeutig zu interpretieren.

Untersuchungen von tauben Kindern, die ihre Erstsprache *American Sign Language* im Alter von 4 bis 6 Jahren erworben haben, zeigen, dass es zwischen der von ihnen erreichten sprachlichen Kompetenz und der Kompetenz von Sprechern, die mit dem Erwerb früher angefangen haben sogar nach 30 Jahren des Sprachgebrauchs Unterschiede gibt.²³

Die Folgen des späteren Anfangs scheinen im Fall des Zweitspracherwerbs nicht so dramatisch zu sein. Empirische Untersuchungen zur Morphosyntax der Zweitsprache, die den Einfluss des Alters auf den Endzustand des Spracherwerbs feststellen wollen, konzentrieren sich auf Immigranten in unterschiedlichen Ländern mit verschiedenem Migrationshintergrund, die den Zweitspracherwerb in unterschiedlichem Alter begonnen haben. Die Methodologie reicht von der Analyse der Sprachproduktion über die Untersu-

²¹ S. Kap. 2.2.2. für die Darstellung der Theorie der Merkmale in der generativen Linguistik.

²² Die Problematik des Verlaufs der Sprachentwicklung wird in Kap. 3.5 aufgegriffen.

²³ Für einen Überblick über die Studien s. Morford u. Mayberry (2000) sowie Hyldenstam u. Abrahamsson (2003).

chung der Sprachverarbeitung unter verschiedenen Bedingungen bis zu Grammatikalitätsurteilen.

Die klassische Studie zur Untersuchung der altersbedingten Phänomene im Zweitspracherwerb ist eine Arbeit von Johnson und Newport (1989). Die Autoren untersuchen 46 Muttersprachler des Chinesischen und Koreanischen, die im Alter von 3 bis 39 Jahren in die USA gekommen sind. Die Probanden urteilten über die Grammatikalität von Sätzen, die Fehler in der Wortfolge, Flexion und Artikelgebrauch beinhalteten. Die Ergebnisse zeigen einen starken Zusammenhang zwischen dem Alter des Ankommens in das Zielsprachenland und dem erreichten Zustand in der Sprachkompetenz. Probanden, die mit dem Erwerb der Zweitsprache früher als mit 7 Jahren begonnen haben, erreichten viel bessere Ergebnisse. Die Autoren finden weiter eine lineare Korrelation zwischen den immer schlechter werdenden Ergebnissen der sprachlichen Tests und dem immer höheren Alter des Erwerbsbeginns von 7 bis 17 Jahren. Die Ergebnisse der Personen, die den Zweitspracherwerb später als mit 17 Jahren begonnen haben, korrelieren dafür nicht mehr linear mit dem Alter. Die Untersuchungsergebnisse unterstützen daher die Hypothese der kritischen Periode, indem sie zeigen, dass die erwachsenen Zweitsprachler keine muttersprachliche Kompetenz entwickeln und dass bei ihnen darüber hinaus eine große Variation zu beobachten ist.

Die Studie von Johnson u. Newport wurde wegen der angewandten Methodologie, der Auswahl der Testphänomene, der Zeitbegrenzung und des Zeitpunkts²⁴ des Tests kritisiert²⁵. Mehrere Forscher haben die Kritikpunkte berücksichtigt und weitere Untersuchungen zu altersbedingten Phänomenen im Zweitspracherwerb durchgeführt (u.a. Bialystok u. Miller 1999, DeKeyser 2000, Birdsong u. Molis 2001). Obwohl die Autoren ihre Ergebnisse unterschiedlich erklären, finden sie alle altersbedingte Unterschiede im Endzustand des Zweitspracherwerbs.

DeKeyser (2000) untersucht 57 Immigranten mit Ungarisch als Muttersprache, die den Erwerb der Zweitsprache zwischen 1 und 40 Jahren begonnen haben und mindestens 10 Jahre in den USA leben. Der Autor bestätigt die Verschlechterung der Grammatikalitätsurteile mit zunehmendem Alter des Ankommens. Er zeigt jedoch darüber hinaus, dass die Ergebnisse der Probanden zu unterschiedlichen grammatischen Phänomenen auf verschieden starke Weise mit dem Alter korrelieren und dass neben dem Alter auch andere Faktoren zur Interpretation der Ergebnisse in Betracht gezogen werden müssen.

²⁴ Die von Johnson u. Newport angenommene 5-jährige minimale Aufenthaltsdauer kann wahrscheinlich nicht in allen Fällen den Endzustand des Zweitspracherwerbs darstellen.

²⁵ S. beispielsweise Bialystok u. Hakuta (1994).

Learners with high verbal ability can use explicit learning mechanisms to bypass the increasingly inefficient implicit mechanisms, and certain structures, by virtue of their saliency, can be learned explicitly by virtually all learners, regardless of verbal ability. (DeKeyser 2000: 518)

DeKeyser interpretiert seine Ergebnisse im Einklang mit der Hypothese der kritischen Periode. Bialystok (2002) wendet hier ein, dass die graduell und nicht abrupt schlechter werdenden Ergebnisse, die mit dem immer später beginnenden Zweitspracherwerb korrelieren, nicht die kritische Periode, sondern eine graduelle Veränderung in der Sprachlernfähigkeit unterstützen. Sie argumentiert, dass die Sprachlernfähigkeit im Laufe des Lebens immer geringer wird und durch keine kritische Periode gekennzeichnet wird. Obwohl die Autorin gegen die kritische Periode argumentiert, ist hier einzuwenden, dass die Ergebnisse ihrer Untersuchung den großen Einfluss des Alters auf den Zweitspracherwerb bestätigen und darüber hinaus sehr gut mit der Hypothese von mehreren sensitiven Perioden erklärt werden können.

Einen sehr gründlichen und umfangreichen Versuch, den Endzustand des Zweitspracherwerbs auf muttersprachlichem Niveau im Erwachsenenalter nachzuweisen, ist die Studie von Ioup, Boustagui, El Tigi u. Moselle (1994). Sie untersucht die Kompetenzbereiche von zwei sehr fortgeschrittenen Lernerinnen des Arabischen. Die Studie zeigt, dass die Lernerinnen zwar ein beeindruckend hohes Niveau in der Zweitsprache erreicht haben, ihre Kompetenz jedoch vor allem hinsichtlich der grammatischen Intuitionen leichte Abweichungen von den Antworten der Muttersprachlern aufweist.

Eine andere Logik²⁶ steckt hinter Untersuchungen (z.B. Schachter 1996; Ross u.a. 2002), die testen, ob erwachsene Zweitsprachler im Stande sind, subtile Spracheigenschaften zu erwerben, die nicht unterrichtet werden²⁷. Die Ergebnisse sind jedoch widersprüchlich.

Eine andere Gruppe empirischer Untersuchungen konzentriert sich auf den Anfangszustand des Zweitspracherwerbs und seine Abhängigkeit von dem Faktor des Alters. Obwohl den Untersuchungen zu recht vorgeworfen wird, dass sie die Hypothese der kritischen Periode weder bestätigen noch widerlegen können, können sie Auskunft über die Auswirkung des Alters auf die frühe Phase der Sprachentwicklung geben. Leider konzentrieren sie sich vor allem auf die Schnelligkeit des Erwerbs und ihre Ergebnisse sind nicht eindeutig. Während einige Untersuchungen einen Vorteil des jungen

²⁶ Sie basiert auf dem „logischen Problem“ des Spracherwerbs, d.h. es wird untersucht, ob die Zweitsprachler, ähnlich wie Kinder, die ihre Erstsprache erwerben, mehr wissen als sie es auf Grund des verfügbaren Inputs eigentlich wissen könnten.

²⁷ Das am häufigsten untersuchte Phänomen in diesem Zusammenhang ist die *Subjacency*.

Alters bei der Schnelligkeit des natürlichen L2-Erwerbs zeigen (z.B. Cochrane 1980), weisen andere auf einen größeren Erfolg der älteren Lerner in der frühen Phase (z.B. Snow u. Hoefnagel-Höhle 1978) oder auf keine Unterschiede bezüglich des Alters hin (z.B. Slavoff u. Johnson 1995)²⁸.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die empirischen Untersuchungen zur Beeinflussung des Erwerbs der Morphosyntax durch das Alter seine große (aber natürlich nicht ausschließliche) Rolle bestätigen. Sie zeigen eine Variabilität unter verschiedenen Sprachbereichen und auch unterschiedlichen Sprachphänomenen. Unter den Forschern besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass Kinder normalerweise ein höheres Niveau der Sprachentwicklung erreichen als Erwachsene. Die Erklärungen für diese Phänomene sind jedoch ziemlich unterschiedlich, worauf im folgenden Kapitel eingegangen wird.

3.3.3 Erklärungen für die altersbedingten Phänomene im Spracherwerb

Bei der Annahme, dass Alter und die damit verbundenen Veränderungen in der menschlichen Sprachfähigkeit eine gravierende Ursache für die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb sind, muss man sich die Frage stellen, wodurch die Veränderungen erklärt werden können.

Lenneberg (1967) hat die Periode relativer Flexibilität an die Phasen des Gehirnwachstums und den Prozess der Lateralisierung gekoppelt²⁹. Auch neuere biologische Erklärungen beziehen sich auf die Idee des Verlustes an Flexibilität und Plastizität durch das Gehirn. Die Plastizität eines jungen Gehirns lässt beispielsweise eine Umlegung der Sprachzentren bei einer frühen Aphasie zu, was schon Lenneberg festgestellt hat. Im höheren Alter ist eine Änderung der Festlegung der Sprachzentren nicht mehr möglich. Die Reifungsprozesse verstärken die Bildung von Synapsen und von Netzwerken von synaptischen Verbindungen, was einerseits zur Entstehung eines reiferen neuronalen Systems führt aber andererseits zum Verlust an Plastizität beiträgt.

Die Stärkung der Verbindungen zwischen den Neuronen stellt höchstwahrscheinlich die neurobiologische Basis des Lernens dar, worauf Pulvermüller u. Schumann (1994: 691) hinweisen. Die Autoren versuchen einen Zusammenhang zwischen den Prozessen der neuronalen Reifung, der Myelinisierung, d.h. einem physisch-chemischen Prozess, bei dem die neuronalen Axone von einer Myelinschicht umschlossen werden, was zu

²⁸ All die Studien beziehen sich auf den natürlichen Zweitspracherwerb. Auf den gesteuerten Zweitspracherwerb der Kinder wird in Kap. 3.4.3 eingegangen.

²⁹ S. Long (1990: 278) für eine eingehende Diskussion des Themas.

einer schnelleren Erregungsleitung des Aktionspotentials und damit auch zu einer schnelleren Informationsbeförderung führt, und unterschiedlichen Wegen der Entwicklung verschiedener Sprachbereiche herzustellen³⁰.

Das Wissen um die neuro-physiologische Grundlage der Reifungsprozesse im Gehirn ist jedoch noch viel zu gering, um eine gut fundierte Aussage über den Zusammenhang von neuronalen Änderungen und den Änderungen in der menschlichen Sprachlernfähigkeit zu treffen (vgl. Meisel im Druck).

Neuere neurolinguistische Studien, die die hirnpysiologische Begründung der altersbedingten Phänomene im Spracherwerb aufklären wollen, basieren auf der Logik, dass Änderungen im Gehirn mit unterschiedlichen Gehirnaktivierungsbildern und unterschiedlicher räumlicher Aktivierung des Gehirns in der Sprachverarbeitung resultieren müssen (s. Friederici 2002; Meisel (im Druck)). Die technologische Entwicklung der letzten Jahre hat es ermöglicht, Untersuchungen durchzuführen, die die Methodologie der elektroenzephalographischen Untersuchung (EEG) oder fMRI (*functional magnetic resonance imaging*) benutzen. Viele EEG-Studien zeigen, dass sich die Gehirnaktivierungsbilder mit dem zunehmenden Alter des Beginns des Zweitspracherwerbs ändern. Wie schon in Kap. 3.2 erwähnt, wird die Aktivierung der linken Hemisphäre geringer und die rechte Hemisphäre wird immer mehr involviert. Unterschiedliche Bilder der Gehirnaktivierung bei L1- und erwachsenen L2-Lernern können auch bezüglich unterschiedlicher Wortklassen erzeugt werden. Während bei Muttersprachlern und sehr frühen Zweitsprachlernern die Inhalts- und Funktionswörter zu unterschiedlichen Aktivierungsschemata führen, ist ein solcher Unterschied, der auf die zwei Sprachbereiche Semantik vs. Syntax hinweist, bei erwachsenen Zweitsprachlernern nicht mehr vorhanden (s. Weber-Fox u. Neville 1999). Der Unterschied zwischen unterschiedlichen Aspekten der Sprache, also Syntax vs. Semantik, wird beim Vergleich von Erst- und Zweitsprachlernern auch in anderen Studien bestätigt (z.B. Hahne u. Friederici 2001).

Die größere Aktivierung der rechten Hemisphäre bei erwachsenen Zweitsprachlernern, die Involvierung mehrerer Netzwerke bei der Sprachverarbeitung von L2-Lernern im Vergleich zu L1-Lernern und die größere individuelle Variation unter den L2-Lernern wird auch von fMRI-Studien weitgehend bestätigt, die auf Stoffwechselaktivität zurückgehen und Gehirnaktivität mit dem Tomograph aufzeichnen³¹.

³⁰ S. auch Hyltenstam u. Abrahamsson (2003) für eine ausführliche Darstellung der Studie.

³¹ Für einen Überblick über die aktuellen Forschungsergebnisse s. Franceschini u.a. (2003), Müller (2003) u. Herschensohn (2007: 183-209).

Zusammenfassend muss man sagen, dass die neurophysiologischen Studien zwar noch kein einheitliches Bild der hirnpfysiologischen Entwicklung geben, die biologische Interpretation der altersbedingten Phänomene im Zweitspracherwerb aber sehr überzeugend unterstützen. Sie liefern starke Belege für anatomisch-physiologische Dissoziation von Erst- und Zweitsprache und damit für eine sensible Phase der Gehirnentwicklung. Sie bestätigen auch die Annahme, dass unterschiedliche Bereiche der Sprache auf verschiedene Weise verarbeitet und erworben werden. Dies ist ein starker Beweis für mehrere sensitive Phasen im Spracherwerb.

Obwohl unter den Spracherwerbsforschern ein weitgehender Konsens darüber herrscht, dass im Zweitspracherwerb altersbedingte Phänomene auftreten, sind sich die Forscher darüber uneinig, wie die Phänomene zu interpretieren sind. Neben biologischen Erklärungen werden auch solche vorgeschlagen, die den soziologischen, psychologischen oder kognitiven Faktoren eine wichtige Rolle zusprechen. Motivation, Einstellung, wahrgenommene soziale Entfernung oder Selbsteinschätzung wurden in der Vergangenheit als determinierende Faktoren für die altersbedingten Unterschiede vorgeschlagen (z.B. Taylor 1974). Problematisch für diese Erklärungsansätze sind jedoch zum Beispiel die empirisch nicht nachgewiesenen Annahmen, dass Kinder beim Zweitspracherwerb motivierter sind als Erwachsene oder dass sie mehr Input bekommen, worauf Long (1990) zurecht hinweist. Es gibt also keine überzeugenden Beweise dafür, dass biologische Faktoren keine Rolle bei den altersbedingten Unterschieden im Zweitspracherwerb spielen.

Neuere Studien zum Einfluss der internen und externen Faktoren im Zweitspracherwerb zeigen, dass beide Faktorengruppen mit den biologischen Einflüssen im Zweitspracherwerb eng zusammenspielen. Birdsong (2005) zeigt beispielsweise, dass der langsame Ausklang der sensitiven Periode für Zweitspracherwerb durch mit zunehmendem Alter immer größere Einschränkungen in der Sprachverarbeitung verursacht werden kann. DeKeyser (2000) zeigt, dass die biologischen Einflüsse, die in einem allgemein schlechteren Endzustand des Zweitspracherwerbs im Erwachsenenalter resultieren, durch kognitive Faktoren wie beispielsweise verbale analytische Fähigkeit gemildert werden können. Erwachsene, die über eine solche Fähigkeit in hohem Maße verfügen, können trotz des späten Erwerbsbeginns eine sehr hohe L2-Kompetenz erreichen.

Eine noch größere Rolle scheinen die externen Faktoren zu spielen. Moyer (2004) zeigt bei der Ausspracheuntersuchung von sehr fortgeschrittenen L2-Lernern des Deutschen auf, dass der wichtigste Faktor neben denen des Alters am Erwerbsbeginn und der Länge des Aufenthalts im Zielsprachenland die Häufigkeit der Interaktion in der Zweitsprache ist. Die

größte statistische Signifikanz in der statistischen Auswertung der Ergebnisse erreicht die Korrelation von vier Einzelfaktoren: Alter am Erwerbsbeginn, Länge des Aufenthalts, Input und Zufriedenheit mit den erreichten phonologischen Fähigkeiten (Moyer 2004: 76). Auch Flegge und MacKay (2004) unterstreichen die Rolle des Inputs für das Endergebnis des Spracherwerbs sogar bei bilingualen Kindern. Der Faktor des Inputs ist eng mit der Lernumgebung und dem Lernkontext gekoppelt, der von mir im nächsten Kapitel erörtert wird.

3.4 Lernkontext

3.4.1 Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb

Mit gesteuertem Zweitspracherwerb wird der Erwerb unter institutionalisierten Bedingungen verstanden, der im Fremdsprachenunterricht durch verschiedene Arten formaler Lehrverfahren, wie beispielsweise Lehrpläne, Lehrmaterialien und Lehrer gesteuert, also beeinflusst wird (sog. *instructed second language acquisition*). Die planvoll organisierten fremdsprachlichunterrichtlichen Formen umfassen Schulen, Kurse und andere Einrichtungen³². Bei der Steuerung kann es sich in der einschlägigen Literatur um Unterricht allgemein oder um eine bestimmte Art des Unterrichts handeln³³. Der Begriff des gesteuerten Spracherwerbs umfasst in der vorliegenden Arbeit beide Formen.

Im Gegensatz dazu spricht man von ungesteuertem oder natürlichem Zweitspracherwerb beim Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts oder anderer tutorieller Betreuung (sog. *naturalistic second language acquisition*). Ähnlich wie bei den Begriffspaaren Lernen/Erwerben und Fremdsprache/Zweitsprache, die in Kap. 1.2.1 besprochen wurden, ist die Trennung nicht immer eindeutig und in der Praxis des Zweitspracherwerbs manchmal schwer durchzuführen. Darüber hinaus sind die Begriffe irreführend, weil beide Prozesse doch natürlich sind und beide durch innere Erwerbsmechanismen zu einem gewissen Grad gesteuert werden. Weil sie sich aber in der einschlägigen Literatur eingebürgert haben, werden die Be-

³² S. Szczodrowski (2001b) für die Unterscheidung des Aneignungsprozesses aus kodematischer Sicht.

³³ Bei einer „formalen Steuerung“ haben wir zu tun, wenn spezifische Aspekte der Zweitsprache „formbezogen“ im Unterricht nach einem strukturierten Curriculum besprochen werden. Im Gegensatz dazu steht ein Unterricht, in dem „natürliche Kommunikation“ gefördert wird. In dem Fall haben wir es nicht mehr mit „formaler Steuerung“ (*formal instruction*) zu tun. Für eine Erörterung des Problems s. Ellis 1985: 217; Apeltauer 1987; sowie Edmondson u. House 2000: 158.

griffe im Rahmen dieser Arbeit entsprechend den oben angeführten Definitionen benutzt.

Viele Studien innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung beschäftigen sich mit dem Vergleich des gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerbs von Erwachsenen³⁴. Die Forschungen gingen zunächst der Frage nach, ob die Steuerung des Zweitspracherwerbs überhaupt möglich und sinnvoll ist oder ob der Fremdsprachenunterricht nur als Quelle des Inputs für Lerner angesehen werden sollte. Den Anstoß für solche Studien gab ein sehr einflussreiches Modell des Zweitspracherwerbs von Krashen (1982, 1985), das unter dem Namen Input-Hypothese oder Monitortheorie bekannt ist. Das Modell besteht aus fünf Teilhypothesen. Die Erwerb-Lernen Hypothese besagt, dass Lerner über zwei Lernprozesse verfügen: Erwerben, das unbewusst abläuft und Lernen, das als bewusstes Lernen von Regeln aufgefasst wird. Nach der berühmten „*non-interface*“-These verneinte Krashen (1982, 1985) die Möglichkeit einer Beziehung zwischen dem Wissen, das erworben und dem, das erlernt worden ist. Da die kognitive Repräsentation des erlernten Wissens von dem erworbenen verschieden ist, kann spontanen Äußerungen nur das Erworbene zugrunde liegen. Darüber hinaus kann das erlernte Wissen der These zufolge nie zu einem erworbenen Wissen werden. Die andere für die Erörterung relevante Hypothese von Krashen ist die sog. Hypothese der natürlichen Reihenfolge (*Natural-Order-Hypothesis*). Sie besagt, dass jede Sprache in einer bestimmten, immer gleichen Reihenfolge erworben wird. Dies führte den Autor zu der Behauptung, dass Fremdsprachenunterricht nur auf die Weise zum Erwerb der Zweitsprache beitragen kann, indem er den Lernern einen Input zur Verfügung stellt, der für die Lerner außerhalb des Unterrichts nicht erreichbar ist (Krashen 1985: 33–34). Die Annahme einer natürlichen Reihenfolge beim Zweitspracherwerb war auch bei anderen Autoren die Grundlage für das Infragestellen des Fremdsprachenunterrichts. Felix (1981: 109) behauptet beispielsweise:

... there seems to be a universal and common set of principles which are flexible enough and adaptable to the large number of conditions under which language learning may take place. These observations furthermore suggest that the possibility of manipulating and controlling the students' verbal behaviour in the classroom is in fact quite limited.

Auch die Annahme einer angeborenen Sprachlernfähigkeit, die sowohl den Erstspracherwerb, als auch den Zweitspracherwerb uneingeschränkt steuern soll³⁵ oder die Hypothese von Schwartz (1993b) und Schwartz und

³⁴ S. eine Übersicht in Ellis 1994: 611–663; Doughty 2003.

³⁵ Eine solche These wird nur von wenigen Generativisten vertreten, aber s. z.B. Flynn (1987).

Sprouce (1996), der zufolge der Zweitspracherwerb auf einem Prozess des Resetting von Parametern beruht, was nur von der positiven Evidenz *getriggert*, also in Gang gesetzt wird, führte zu der These, dass die zusätzliche Steuerung des Erwerbsprozesses größtenteils unnötig ist³⁶.

All die oben genannten Ansätze sind zu extrem. Auch wenn man die angeborene menschliche Sprachlernfähigkeit als uneingeschränkte Grundlage des L2-Erwerbs annimmt, so muss man bedenken, dass nicht alle sprachlichen Phänomene von der Universalgrammatik umfasst werden. Darüber hinaus zeigen mehrere empirische Studien, dass die Parameter im Erwachsenenalter nicht umgesetzt werden können (z.B. Sopata 2004)³⁷.

Mehrere empirische Studien haben gezeigt, dass die Steuerung des Zweitspracherwerbs für den Prozess, wohl bemerkt im Falle von Erwachsenen, vorteilhaft ist (s. Long 1983 für eine Übersicht der Ergebnisse) und die Diskussion in der einschlägigen Literatur hat sich auf die Frage konzentriert, welche Art von Steuerung (z.B. implizit/explicit, *focus on form/focus on meaning*) im effektivsten Lernprozess resultiert.

Die Studien zum gesteuerten vs. ungesteuerten Zweitspracherwerb bei Erwachsenen zeigen im allgemeinen, dass trotz ähnlicher Entwicklungsstufen in beiden Fällen mehrere Unterschiede zwischen den Erwerbsprozessen vorliegen (vgl. Long 1988; Doughty 2003). Die verschiedenen Lernkontexte rufen bei den Lernern eine Reihe von Unterschieden in den involvierten kognitiven Prozessen hervor. Während ungesteuerte Lerner dazu neigen, manche Sprachelemente auszulassen, ist bei gesteuerten Lernern das Gegenteil der Fall. Sie benutzen die Elemente oft häufiger, als notwendig oder sogar häufiger, als zulässig³⁸.

Obwohl in beiden Lernkontexten ähnliche Entwicklungsstufen identifiziert wurden (u.a. Ellis 1985; Sadownik 1997), zeigen mehrere Studien, dass die Entwicklung selbst durch die Erstsprache oder eben durch Steuerung beeinflusst werden kann (vgl. Pienemann 1989). Der Entwicklungsweg scheint zwar ziemlich stabil zu sein, d.h. die Stufen können nicht übersprungen werden, aber die einzelnen Schritte und vor allem die Schnelligkeit der Entwicklung kann durch Fremdsprachenunterricht positiv beeinflusst werden.

Im Vergleich zum ungesteuerten L2-Erwerb führt der gesteuerte L2-Erwerb bei Erwachsenen auch durchschnittlich zu einem größeren Fortschritt am Ende des Lernprozesses. Doughty (2003: 263) erklärt diesen Be-

³⁶ S. Kap. 3.5 für die Darstellung der generativen Zweitspracherwerbsforschung.

³⁷ In Kap. 3.5 wird die Problematik ausführlicher diskutiert.

³⁸ So ist es beispielsweise bei dem Gebrauch des Expletivums im L2 Deutsch, das in gewissen Konstruktionen ausgelassen werden muss. Sopata (2004) weist nach, dass sogar fortgeschrittene gesteuerte L2-Lerner die obligatorische Auslassung nicht befolgen.

fund zum einen mit dem unterschiedlichen Input, den die Lerner im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb erhalten und zum anderen mit dem den Lernern nur im gesteuerten L2-Erwerb zugänglichen negativen Feedback, d.h. mit den Informationen darüber, dass eine Struktur nicht zielsprachig ist. Gesteuerte Lerner können außerdem davon profitieren, dass sie im Unterricht markierte d.h. seltene Strukturen des Sprachsystems hören, was dazu beiträgt, dass sie im Stande sind, markierte und unmarkierte Aspekte der Zweitsprache zu erwerben. Ungesteuerte L2-Lerner neigen dazu, die unmarkierten Sprachelemente nicht zu erwerben, weil es möglich ist, dass diese im ihnen zugänglichen Input nie oder sehr selten vorkommen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Lernkontext einen enormen Einfluss auf die Sprachentwicklung der L2-Lerner hat. Trotz mehrerer Unterschiede bleibt der Kern des Erwerbsprozesses jedoch beiden gemeinsam. Diesen Kern bildet der L2-Lerner selbst.

3.4.2 Zu expliziten und impliziten Lernprozessen

Obwohl das Begriffspaar explizit/implizit in den Modellen des Zweitspracherwerbs eine zentrale Stellung einnimmt, ist ihr theoretischer Status noch wenig geklärt (s. Schlak 1999: 5)³⁹. Die Attribute, die mit den Begriffen verbunden werden, sind sehr vielfältig⁴⁰. Bei der Unterscheidung der Lernprozesse in explizite und implizite Lernprozesse muss jedoch das Bewusstsein einen entscheidenden Faktor bilden. DeKeyser (2003: 314) definiert den impliziten Lernprozess als ein Lernen ohne Bewusstsein dessen, was gelernt wird. Der explizite Lernprozess ist folglich im Gegensatz dazu das Lernen mit dem Bewusstsein dessen, was gelernt wird. In diesem Sinne werden die Begriffe in der vorliegenden Arbeit gebraucht. DeKeyser (2003) weist zu recht darauf hin, dass das Bewusstsein in der Definition nicht mit Intentionalität gleichgesetzt werden kann, da Lerner, die etwas implizit lernen, durchaus die Absicht haben können, etwas zu lernen. So lernen sie meistens unbewusst auch etwas anderes als beabsichtigt, etwas Abstraktes, das hinter den Strukturen steckt, die die Lerner lernen.

Wie in Kap. 1.2.1 besprochen sind der explizite und implizite Lernprozess nicht eindeutig an den Lernkontext gebunden. Im Fremdsprachenunterricht können sehr wohl implizite Lernprozesse in Gang gesetzt werden

³⁹ Für eine eingehende Darstellung des Begriffspaares s. Raupach (2002).

⁴⁰ S. Stern (1992: 327) für die Gegenüberstellung zur Charakterisierung von expliziten und impliziten Lernprozessen.

und andererseits kann im ungesteuerten L2-Erwerb ein Aspekt der Zweitsprache bewusst, also auf explizite Weise erlernt werden⁴¹.

Nur wenige der Studien, die implizite und explizite Prozesse vergleichen, werden im Fremdsprachenunterricht durchgeführt (s. Norris u. Ortega 2000). Studien, die den expliziten und impliziten Lernvorgang unter Laborbedingungen untersuchten, zeigen, dass die expliziten Prozesse bei Erwachsenen zu einem größeren Lernerfolg führen⁴². Eine wichtige Rolle spielt dabei auch der Schwierigkeitsgrad des Lerngegenstands und seine Abstraktheit. Bei konkreten Aspekten der Zielsprache ist der implizite Lernprozess effektiver, wohingegen sich bei sehr abstrakten Elementen der explizite Weg als effektiver erweist (s. DeKeyser 1995; Williams 1999).

Der Nutzen des expliziten Sprachwissens beim gesteuerten Zweitspracherwerb von Erwachsenen gilt heute als evident (s. z.B. Edmondson u. House 2000). Der Gegenstand des bewussten Wissens beim Fremdsprachenlernen⁴³ hat sich sogar erweitert und bezieht sich heutzutage auf deklaratives Grammatik- und Kulturwissen, auf Wortschatz- und Textstrukturen, Konventionen und Strategien der Sprachverwendung und auf das Sprachlernbewusstsein⁴⁴.

Die Dichotomie explizites und implizites Lernen überlappt in großem Maße mit der Unterscheidung von unterschiedlichen kognitiven Spracherwerbsmechanismen bei Kindern und Erwachsenen (Bley-Vroman 1990)⁴⁵. Kinder, die ihre Erstsprache erwerben, erschließen sich das ganze Sprachsystem unbewusst von dem ihnen zugänglichen Input. Sie basieren dabei auf der angeborenen Sprachlernfähigkeit und auf den sprachspezifischen Spracherwerbsmechanismen. Der Vorgang entspricht also der Definition des impliziten Lernprozesses. Erwachsene andererseits, die eine Zweitsprache erlernen, erwerben sie zumindest teilweise bewusst. Sie nutzen ihre verbalen Fähigkeiten und ihr Wissen in der Erstsprache aus. Mehrere Forscher sind der Meinung, dass erwachsene L2-Lerner größtenteils nicht auf ihre angeborene Sprachlernfähigkeit zurückgreifen können⁴⁶. Mit anderen Worten erwerben sie die Zweitsprache in großem Maße durch explizite Lernprozesse.

⁴¹ Die Dichotomie explizit/implizit ist nicht mit dem Begriffspaar deduktiv/induktiv gleichzusetzen. Beide Lernprozesse können deduktiv oder induktiv geschehen (vgl. DeKeyser 2003: 314).

⁴² S. Morris u. Ortega 2000, DeKeyser 2003 für einen Überblick der Studien.

⁴³ S. Tönshoffs (1992) Differenzierungen zur didaktischen „Kognitivierung“.

⁴⁴ Auf die Unterteilung von „conscious“ in „intentionality“, „attention“, „awareness“ und „control“ kann im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen werden (s. Schmidt 1994).

⁴⁵ S. Kap. 3.3.1.

⁴⁶ Die Hypothese des fundamentalen Unterschieds ist in Kap. 3.3.1 dargestellt worden.

DeKeyser (2003: 335) bemerkt, dass die Änderung in den genutzten Lernprozessen, von implizit zu explizit, zwei Befunde erklärt, die in den Untersuchungen zum Faktor Alter im L2-Erwerb aufgestellt wurden: die größere Schnelligkeit des Lernens bei Erwachsenen und das höhere Niveau der Kinder im Endzustand des Zweitspracherwerbs. Auch wenn der Unterschied zwischen implizitem und explizitem Lernen in dem Zusammenhang nicht der einzige ist, scheint die Argumentation des Autors sehr überzeugend zu sein. Kinder erlangen ein besseres Endergebnis des L2-Erwerbs, weil viele Elemente der Sprache auf implizite Weise besser zu lernen sind, als auf explizite Weise. Erwachsene profitieren aber vom expliziten Lernen in einer kürzeren Zeitperiode, was zu einer größeren Schnelligkeit in einem begrenzten Zeitraum führt.

Unterstrichen werden muss hier jedoch die Tatsache, dass die meisten Studien zum Endzustand des L2-Erwerbs mit unterschiedlichen Alter des Erwerbsbeginns sog. Migrantenstudien sind (s. Johnson u. Newport 1989; DeKeyser 2000), d.h. dass sie den ungesteuerten L2-Erwerb untersuchen. Ein anderer Lernkontext kann die Sachlage ändern, da die Bedingungen im Fremdsprachenunterricht anders sind. Die Zeiteinschränkung und der strukturierte Input, die für den Fremdsprachenunterricht charakteristisch sind, können sich auch auf die Lernprozesse gravierend auswirken, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

3.4.3 Alter und Lernkontext

In der Diskussion über altersbedingte Phänomene in der Zweitspracherwerbsforschung wird der Lernkontext oft übersehen. Der den Lernern im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb zugängliche Input ist aber so unterschiedlich, dass er sowohl den Endzustand des Erwerbsprozesses als auch seine Entwicklung und Schnelligkeit beeinflussen kann.

Im Falle des ungesteuerten Erwerbs bei Kindern handelt es sich meistens um ein Eintauchen oder eine Immersion in die Umgebung, in der die Zweitsprache gesprochen wird oder viel seltener um eine Situation, in der ein Elternteil die Kommunikation mit dem Kind in einer Zweitsprache (meistens in der Muttersprache des Elternteils) nach einem relativ weit fortgeschrittenen Erstspracherwerb des Kindes aufnimmt. In beiden Fällen haben wir es mit einer hohen Intensität des Inputs und mit einer natürlichen Kommunikation zu tun. Ist die Zweitsprache die Sprache der weiteren Umgebung des Kindes (z.B. im Kindergarten, in der Schule) und daher außerhalb der Familie, so hat das Kind unterschiedliche Bezugspersonen, mit denen es in der Zweitsprache kommuniziert. Diese Bezugspersonen sind

überwiegend oder zumindest oft Muttersprachler der Zweitsprache. Die Personen, mit denen das Kind in der L2 kommuniziert, also seine Mitschüler oder gleichaltrige Kinder im Kindergarten, sind nicht zu überschätzen. Diese Tatsache muss einen enormen Einfluss auf die Motivation und die Einstellung der Sprache und der Zielkultur gegenüber haben.

Bei dem gesteuerten L2-Erwerb handelt es sich im Falle von Kindern meistens um Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Der Hauptunterschied zum natürlichen Erwerb ergibt sich aus der Zeiteinschränkung und der dadurch geringeren Menge des verfügbaren Inputs. Die durchschnittliche Menge des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule beträgt in Europa weniger als 10% der gesamten Unterrichtszeit (s. Eurydice 2008). Die Quelle des Inputs ist normalerweise nur der Lehrer, was zu einer weiteren quantitativen Einschränkung des Inputs führen kann, weil nicht alle Lehrer in der Kommunikation im Klassenraum ausschließlich die Zielsprache benutzen. Darüber hinaus ist der Fremdsprachenunterricht mit einer qualitativen Einschränkung des Inputs verbunden, da die Lehrer im Normalfall keine Muttersprachler und in der Zweitsprache unterschiedlich fortgeschritten sind⁴⁷. Außerhalb des Klassenraums wird die Zweitsprache von den Mitschülern in einer natürlichen Kommunikation nicht gesprochen. Im Vergleich zum natürlichen L2-Erwerb ist der Input zweifellos weniger intensiv. Er ist auch diskontinuierlich und wird den Fremdsprachenlernern auf kumulative Weise in kleineren Mengen während der Unterrichtsstunden zugänglich.

Nach 5 bis 10 Jahren des Aufenthalts im Zielsprachenland verliert die Länge des Aufenthalts bei den Untersuchungen des Endzustands des natürlichen Zweitspracherwerbs von Kindern als Faktor an Bedeutung. Nach diesem Zeitraum korrelieren die Ergebnisse der sprachlichen Tests nicht mehr mit der Dauer des Aufenthalts der Kinder (s. Long 2007). Im Falle des gesteuerten L2-Erwerbs wird ein solcher Punkt nie erreicht. Der Fortschritt in der Zweitsprache korreliert in den Untersuchungen mit der Dauer des Fremdsprachenunterrichts auch nach längeren Zeitperioden (u.a. Munoz 2008a), was die Menge des Inputs als wichtigen Faktor in diesem Lernkontext erscheinen lässt. Der Begriff des Endzustands ist allerdings im gesteuerten Zweitspracherwerb problematisch. Die meisten Untersuchungen zum gesteuerten Zweitspracherwerb von Kindern beziehen sich im Vergleich zu ähnlichen Studien über den ungesteuerten L2-Erwerb auf einen früheren Zeitpunkt (s. Singleton u. Ryan 2004: 99). Die von Singleton (1989: 236) vorgeschlagene Dauer des Fremdsprachenunterrichts von 18 Jahren, die die

⁴⁷ S. Bonnet (2002: 106f) für eine Untersuchung des Gebrauchs der L2-Sprache durch Lehrer im Klassenraum in acht europäischen Ländern.

Studien zum Endzustand des L2-Erwerbs im natürlichen und gesteuerten Kontext vergleichbar machen könnte, ist im realen Leben aber kaum einzuhalten⁴⁸. Darüber hinaus sind Studien zum frühen Fremdsprachenunterricht meistens nicht an der Bestätigung oder Widerlegung der Hypothese der kritischen Periode interessiert, sondern versuchen, eine Antwort auf die Frage zu finden, welches das optimale Alter für den Anfang des Fremdsprachenunterrichts ist. Da schulische Bedingungen die Dauer des L2-Erwerbs notwendigerweise begrenzen, ist das Problem der Schnelligkeit in den Studien zum gesteuerten L2-Erwerb von Kindern viel wichtiger, als das des Endzustands des L2-Erwerbs.

Untersuchungen zum frühen Fremdsprachenlernen zeigen, dass ältere Kinder eine Fremdsprache im allgemeinen schneller lernen, als jüngere Kinder (u.a. Cenoz 2002, 2003; Munoz 2003, 2006b; Mora 2006)⁴⁹. So zeigen die von Munoz (2008b) angeführten Studien, dass Lerner, die mit dem Lernen einer Fremdsprache im Alter von 13 Jahren angefangen haben, nach der gleichen Unterrichtsmenge besser sind, als Kinder, die mit dem Fremdsprachenunterricht schon im 10. Lebensjahr begonnen haben. Ein Vorteil der älteren Lerner ist in allen sprachlichen Fertigkeiten zu sehen.

Eine groß angelegte Untersuchung zur Rolle des Alters im gesteuerten Zweitspracherwerb ist das BAF-Projekt (*Barcelona Age Factor*) (Munoz 2003, 2006a), in dem über mehrere Jahre (1995–2004) hinweg Daten von vier Lernergruppen gesammelt werden, die im 8, 11, 14 und 18+ Lebensjahr mit dem Fremdsprachenunterricht angefangen haben. Umfangreiche Tests zu produktiven und rezeptiven Fertigkeiten werden nach 200, 416 und 726 Unterrichtsstunden durchgeführt. Zum ersten Zeitpunkt des Tests, d.h. nach 200 Stunden, korreliert der Lernfortschritt immer mit dem höheren Alter. Je älter die Lerner, desto besser lernen sie. Da die Dauer des L2-Erwerbs bei allen Gruppen konstant ist, kann die bessere Performanz der Gruppen mit zunehmenden Alter nur mit der immer größeren Schnelligkeit des Lernprozesses in diesem Lebensabschnitt erklärt werden. Die Ergebnisse des zweiten Tests nach 416 Unterrichtsstunden sind ähnlich. Der Vorteil des späteren Beginns des Fremdsprachenunterrichts wird im dritten Test nach 726 Unterrichtsstunden jedoch geringer. Da die Verminderung des Unterschieds im Lernfortschritt in einem Alter der Lerner (16–17 vs. 17–18) passiert, in dem der Unterschied in der kognitiven Entwicklung zwischen den Gruppen als geringer angesehen werden dürfte, werden die Ergebnisse von

⁴⁸ Eine Gruppe von Lernern, die 18 Jahre lang eine Fremdsprache gelernt hat, kann kaum einheitlich sein. Persönliche Variablen, wie Erfahrung mit unterschiedlichen Lehrern, Lehrstilen, die Zeit der Aufenthalte im Zielsprachenland, können dann nicht kontrolliert werden.

⁴⁹ Der Stand der Forschung wird hier nur exemplarisch dargestellt. S. Singleton u. Ryan (2004), Munoz (2008a, 2008b) für eine Übersicht.

Munoz (2006a) überzeugend als Beleg für den Einfluss der kognitiven Faktoren interpretiert.

Die Ergebnisse von Studien, die eine höhere Schnelligkeit des Lernfortschritts bei älteren Kindern und dann eine progressive Verminderung des Vorsprungs der Älteren belegen, decken sich mit den Befunden, die in den Untersuchungen zur Schnelligkeit des ungesteuerten L2-Erwerbs in unterschiedlichem Alter (z.B. Snow u. Hoefnagel-Höhle 1978) erzielt worden sind.

Studien, die Lerner untersuchen, die zum Zeitpunkt des Tests in unterschiedlichem Alter sind (unterschiedliches Alter des Beginns + dieselbe Zeit des Erwerbs), wird vorgeworfen, dass nicht das Alter, sondern kognitive Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die Ergebnisse haben (Bialystok u. Hakuta 1999). Beim Testen des gesteuerten L2-Erwerbs können solche kognitive Faktoren, wie beispielsweise Erfahrung, zu einem besseren Ergebnis älterer Kinder beitragen. Auf diesen Kritikpunkt gehen Studien ein, die die L2-Lerner mit unterschiedlichem Alter am Beginn des Fremdsprachenunterrichts und im selben Alter zum Zeitpunkt des Tests vergleichen. Die Ergebnisse solcher Studien zeigen, dass Frühbeginner (d.h. Kinder, die den Fremdsprachenunterricht mit 7 bis 10 Jahren angefangen haben), die viel mehr Unterrichtsstunden absolviert haben, besser sind, als Spätbeginner (d.h. Kinder, die den Fremdsprachenunterricht mit 11 bis 13 Jahren begonnen haben). Bei kleinerem Unterschied in der Inputmenge wird der Unterschied geringer.

Einen bleibenden Vorteil scheinen die Frühbeginner jedoch in solchen Fertigkeiten, wie die des Sprechens (Burstall u.a. 1974) zu haben. Eine genauere Untersuchung führen Celaya, Torras u. Perez-Vidal (2003) durch, die Lerner im Alter von 13 Jahren testen, die den Englischunterricht einerseits mit 8 Jahren und andererseits mit 11 Jahren begonnen haben. Im Wortschatzgebrauch und in der Redegewandtheit sind die Frühlerner besser als die Spätlerner. Die Korrektheit der Aussage und die grammatische Komplexität ist jedoch in beiden Gruppen ähnlich.

Zu den Untersuchungen kritisch anzumerken ist, dass die Unterschiede in den Ergebnissen sowohl auf den früheren Beginn des L2-Erwerbs, als auch auf die größere Menge des Inputs infolge der größeren Zahl der Unterrichtsjahre zurückgeführt werden können. Darüber hinaus liegt das Alter der untersuchten Kinder zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts zwischen 6–11 vs. 12–13 Jahren in den meisten Studien zum frühen Fremdsprachenlernen. Es ist fraglich, ob eben diese Zeitpunkte für den Verlauf des Zweitspracherwerbs von Bedeutung sind⁵⁰, worauf in Kap. 4 näher eingegangen wird.

⁵⁰ S. Kap. 5 zur Diskussion der Problematik.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zum Einfluss des Alters auf den gesteuerten Zweitspracherwerb sind keineswegs eindeutig und der einzige Konsens unter den Forschern herrscht darüber, dass ältere Kinder schneller lernen⁵¹. Patkowski (1994, 2003) und Lightbown (2000) argumentieren, dass der gesteuerte L2-Erwerb mit einem zu geringen Input verbunden ist, damit sich die Vorteile des frühen Beginns des Zweitspracherwerbs zeigen könnten. DeKeyser (2000, 2003) weist darauf hin, dass die Kinder implizit besser lernen. Da das implizite Lernen eine größere Inputmenge erfordert, können jüngere Kinder unter Schulbedingungen auf die impliziten Lernmechanismen nicht zurückgreifen. Der kognitive Vorteil der älteren Kinder trägt dann zu ihrer höheren Lernschnelligkeit bei (vgl. Munoz 2006b).

Zusammenfassend muss ich jedoch unterstreichen, dass die Lernschnelligkeit nur ein Bestandteil der Zweitsprachentwicklung ist. Ein einfacher Vergleich von Lernfortschritt kann uns keine Informationen über die Spracherwerbsmechanismen liefern. Um einen Einblick in den Prozess des L2-Erwerbs bei Kindern zu gewinnen, müssen mehrere Studien auf größerer empirischer Basis zu Lernvoraussetzungen, zu psychologischen sowie emotionalen Faktoren und vor allem zu Sprachentwicklungsprozessen durchgeführt werden. Solche Untersuchungen werden in Kap. 4 dargestellt und auch die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur Erforschung der Dynamik des kindlichen Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Lernkontexten liefern. Die Gesamtheit der Faktoren, die das frühe Fremdsprachenlernen bedingen und die es auch sinnvoll machen, mit der Fremdsprache im frühen Alter zu beginnen, wird in Kap. 9 der Arbeit thematisiert.

3.5 Theorien des Zweitspracherwerbs

Wie in Kap. 1.3.1 schon kurz dargestellt worden ist, hat die Zweitspracherwerbsforschung noch keine allgemeine einheitliche Theorie des Zweitspracherwerbs entwickelt. Die Interessen der einzelnen Forschungsrichtungen sind am häufigsten als komplementär zu bezeichnen. Eine adäquate Darstellung allein der wichtigsten Modelle des Zweitspracherwerbs würde den Rahmen der Arbeit bei weitem sprengen⁵². Die Forschungen, die ihr Forschungsinteresse auf die Input-Verarbeitungsprozesse⁵³ oder auch auf die sozialen, situativen, sozio-psychologischen und sozio-kulturellen

⁵¹ Wie oben erwähnt ist dieser Befund für die Hypothese der kritischen Periode nicht relevant.

⁵² S. Übersichten der aktuellen Forschungsarbeiten in Mitchell u. Myles (1998), Dougty u. Long (2003), VanPatten u. Williams (2007).

⁵³ S. vor allem Carroll (2001) und VanPatten (2004).

Variablen des Zweitspracherwerbs⁵⁴ richten, werden in diesem Kapitel nicht miteinbezogen. In ihrem Rahmen liegen kaum Vorschläge zum Syntaxerwerb vor, aus denen es möglich wäre, Hypothesen in Bezug auf das in der vorliegenden Arbeit gestellte Thema herzuleiten. Nicht berücksichtigt wird von mir auch der funktionalistische Ansatz. In seinem Rahmen sind zwar mehrere Vorschläge zum Aufbau sprachlichen Wissens in Zusammenhang mit den Kommunikationsaufgaben, die der Lerner bewältigen muss, vorgelegt worden⁵⁵. Aber auch wenn der Ansatz zur Erfassung des Funktionierens früher Lernervarietäten einen Beitrag geleistet hat, muss hier von mir deutlich ein Zweifel daran ausgedrückt werden, in wie weit funktionalistische Erklärungen bei dem Thema der vorliegenden Arbeit, nämlich bei dem Erwerb der Finitheit und der damit verbundenen Wortstellungsphänomene, greifen können. Unberücksichtigt bleiben auch die kognitiven sog. *Emergentism*-Ansätze, die den Verlauf des Spracherwerbs mit Assoziationsmechanismen und solchen Phänomenen wie Häufigkeit des Vorkommens einer gegebenen Struktur im Input, ihre perzeptuelle Salienz, semantische Komplexität oder morphophonological Regularität erklären⁵⁶. Die von ihnen dargelegten Vorhersagen werden von den empirischen Untersuchungen zum Erwerb von für diese Arbeit relevanten komplexeren morphosyntaktischen Aspekten der Zweitsprache nicht bestätigt⁵⁷. Das bedeutet keine Unterbewertung der Leistungen der Forschungsansätze bei der Erklärung des Zweitspracherwerbs insgesamt⁵⁸.

Im Folgenden werde ich mich auf die Darstellung von zwei Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung beschränken, die für die weitere Diskussion zum kindlichen Zweitspracherwerb, für die Hypothesenaufstellung zu den empirischen Daten in der Arbeit und vor allem für ihre Interpretation von höchster Relevanz sind.

3.5.1 Der generative Ansatz

Innerhalb der generativen Zweitspracherwerbsforschung wird die Aneignung der Zweitsprache als Erwerb einer komplexen kognitiven Fähigkeit angesehen. Heutzutage konzentriert sich die generative Zweitspracher-

⁵⁴ S. beispielsweise Lantolf u. Thorne (2006).

⁵⁵ S. z.B. Klein/Perdue (1992, 1997).

⁵⁶ S. Bybee (2001), Robinson u. Ellis (2008). S. Myczko (2008a,b) zur glottodidaktischen Relevanz des Ansatzes.

⁵⁷ S. beispielsweise Slabakova (2008).

⁵⁸ S. auch Sopata (2007a) zur Bedeutung unterschiedlicher Forschungsansätze für die Fremdsprachendidaktik.

werbsforschung vor allem auf die Frage nach der Natur des grammatischen Wissens am Anfang und im Verlauf des L2-Erwerbs. Es werden also zwei Fragen gestellt: Welche Eigenschaften besitzt die L2-Grammatik, die zu beobachtbaren Phänomenen in der Performanz der L2-Sprecher führen? und Wie kommt ein L2-Lerner zu dieser Grammatik?

Bei der Beantwortung dieser Fragen greift der generative Ansatz auf die nativistische These zurück, die besagt, dass Menschen über eine angeborene Sprachfähigkeit, die Universalgrammatik (UG) verfügen⁵⁹. Die Erklärung des sprachlichen Wissens in L2 und der L2-Entwicklung kann nicht nur in Bezug auf den L2-Input und die allgemeine kognitive Fähigkeit des Menschen geleistet werden⁶⁰.

Mehrere empirische Studien zeigen, dass L2-Grammatiken von UG beeinflusst werden. Die L2-Grammatiken weisen Eigenschaften auf, die nicht dem L2-Input, der Erstsprache der Lerner, dem Lehrverfahren, dem expliziten Lernen oder allgemeinen kognitiven Fähigkeiten entstammen können und für die nur eine Erklärung innerhalb der UG vorgelegt worden ist⁶¹ (s. z.B. Perez-Leroux u. Glass 1997, 1999)⁶². Der L2-Input kann die Entwicklung der Lernersprache so beeinflussen, dass sie eine (sich möglicherweise nicht weiter entwickelnde) Stufe erreicht, bei der sie weder der Erst- noch der Zielsprache entspricht. Es handelt sich dabei nicht um zufällige Aspekte der Zweitsprache, sondern um Parameter, also UG-Optionen⁶³, die dank der sprachlichen Umgebung fixiert werden. Die Variabilität der L2-Grammatiken ist also eingeschränkt (s. z.B. Ionin u.a. 2004; Sopata 2004)⁶⁴. Ein weiteres Argument für den Einfluss der UG auf die Lernergrammatik stammt aus den Studien zur Fossilisierung der L2-Grammatiken. Einige Forscher erklären Aspekte dieses Zustands mit den von UG determinierten Einschränkungen des L2-Wissens, die mit den Eigenschaften der Erstsprache der Lerner zusammenhängen (z.B. Goad u.a. 2003).

Im generativen Ansatz zum Zweitspracherwerb wird weiterhin überlegt und untersucht, in welchem Maße (wenn überhaupt) die Struktur der Aus-

⁵⁹ Wie O'Grady (2008) unterstreicht, kann die von den kognitiven Ansätzen angenommene kognitive Kapazität auch angeboren und nur für Menschen charakteristisch sein. Der Unterschied zwischen den Ansätzen ergibt sich daraus, dass die angeborene Kapazität im Kognitivismus nicht spezifisch sprachlich ist.

⁶⁰ S. Kap. 2.2 zu den Grundlagen der generativen Spracherwerbstheorie.

⁶¹ S. Dekydtspotter u. Sprouse (2003) für eine Liste von Studien zu solchen Phänomena.

⁶² S. auch Sopata (2004) für die Möglichkeit der Anwendung der aus L1 bekannten UG-Prinzipien in den neuen Bereichen der Zweitsprache.

⁶³ Zum Begriff UG-Parameter s. Kap. 2.2.

⁶⁴ S. Hawkins (2008) für eine detaillierte Übersicht über die Argumente für die nativistische Position und die relevanten empirischen Studien.

gangssprache die Grammatik des L2-Lerners beeinflusst⁶⁵ und auf welche Weise sich die universalen Sprachprinzipien auf die Lernersprache auswirken. Die Debatte konzentriert sich dabei auf die Rolle und den Status der Merkmale funktionaler Kategorien⁶⁶ im Verlauf des Zweitspracherwerbs.

Während sich die meisten Forscher innerhalb des generativen Ansatzes darüber einig sind, dass L2-Lerner die Zweitsprache als eine natürliche Sprache betrachten und daher dazu fähig sind, die universalen Sprachprinzipien darin anzuwenden, werden unterschiedliche Standpunkte vertreten, wenn es um den L2-Erwerb von Merkmalen der funktionalen Kategorien geht. Und eben diese unterschiedlichen Merkmale der funktionalen Kategorien verursachen in den einzelnen Sprachen verschiedene grammatische Phänomene, beispielsweise eine unterschiedliche Wortfolge im Satz oder die Zulässigkeit vs. Unzulässigkeit der Null-Subjekte⁶⁷.

Die Hypothesen zum Anfangszustand der Zweitsprache, die im Rahmen des generativen Ansatzes aufgestellt worden sind, können in zwei Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe bilden Hypothesen, die eine Repräsentation der Lernersprache mit allen funktionalen Kategorien postulieren. Auf der anderen Seite stehen Hypothesen, die annehmen, dass die Merkmale der funktionalen Kategorien oder sogar vollständige funktionale Kategorien am Anfang der Zweitsprachentwicklung fehlen.

Zu der ersten Gruppe gehört die Hypothese von Schwartz u. Sprouse (1994, 1996) – *Full Transfer/Full Access Hypothesis*. Die Autoren nehmen an, dass die ganze L1-Grammatik mit allen L1-Parameterwerten den Ausgangspunkt für den L2-Erwerb bildet. Der Transfer der L1-Parameterwerte wird als ein Prozess aufgefasst, der im Sinne der Kontrastiven Analyse kein mechanischer Prozess ist, sondern ein Prozess, der die zugrunde liegenden Strukturen und Parameterwerte betrifft. Die Sprachdaten des frühen Stadiums des L2-Erwerbs müssen also nicht unbedingt direkt auf die Oberfläche der Ausgangssprache zurückzuführen sein. Der Hypothese zufolge beinhaltet die mentale Repräsentation der Lernersprache von Anfang an funktionale Kategorien und ihre Merkmale sowie syntaktische Eigenschaften, die mit der Merkmalstärke verbunden sind. In späteren Phasen der L2-Entwicklung kann sich die Lernergrammatik zur vollen Grammatik der Zielsprache entwickeln, sie muss es aber nicht. Wenn die von L1 übernommene mentale Repräsentation der Sprache und der L2-Input nicht zu vereinbaren sind,

⁶⁵ Die Annahme, dass die L1-Grammatik ausgerechnet den Ausgangspunkt und nicht beispielsweise spätere Stufen der L2-Entwicklung beeinflussen soll, wird innerhalb des Ansatzes in Frage gestellt (vgl. Meisel 2000a: 5).

⁶⁶ S. Kap. 2.2. zum Begriff der funktionalen Kategorien und ihrer Merkmale.

⁶⁷ S. Uriagereka (2007) für die Darstellung des Begriffs „Parameter“ vor dem Hintergrund der neueren linguistischen Forschungen.

dann greift der Lerner auf die UG-Optionen zurück. Die Restrukturierung findet also statt, wenn der L2-Input mit der vorhandenen Repräsentation inkompatibel ist. Wenn aber die L1-Grammatik mit dem L2-Input scheinbar kompatibel ist, wird keine Änderung in Gang gesetzt, also nicht getriggert, was zur Beibehaltung der nicht zielsprachlichen Eigenschaften in der Lernersprache führt.

Schwartz und Sprouse (1996) untersuchen longitudinale Daten eines Kindes mit L1-Türkisch und L2-Deutsch und legen in der Sprachentwicklung drei Perioden fest. In der ersten Phase kommt in der Lernersprache eine SVO-Wortfolge vor, was die Autoren als Transfer aus L1 interpretieren. Einzuwenden ist hier, dass Türkisch eine SOV-Sprache ist. Die Argumentation der Autoren, dass die Parameterwerte des Türkischen eine SVO-Struktur erzeugen können, kann zwar davon zeugen, dass die Daten die Hypothese des vollen Transfers nicht unbedingt widerlegen, jedoch keinesfalls als starke Bestätigung für sie angesehen werden können⁶⁸.

Die andere Gruppe von Hypothesen zum Anfangszustand besteht aus mehreren Vorschlägen, denen gemeinsam ist, dass sie eine Art Unvollständigkeit der Repräsentation der L2-Grammatik annehmen. Vainikka und Young-Scholten (1994, 1996) postulieren in ihrer Hypothese der „minimalen Bäume“ auch einen Einfluss der L1-Struktur auf die L2-Struktur in der Anfangsphase. Der Transfer betrifft nach dieser Hypothese nur einen Teil der L1-Grammatik, und zwar die lexikalischen Kategorien. Die funktionalen Kategorien werden von den Autorinnen als in der frühen Phase abwesend erklärt. Diese Hypothese geht auf die Hypothese von Guilfoyle u. Noonan (1992) zum Erstspracherwerb zurück⁶⁹. Während Guilfoyle u. Noonan den graduellen Aufbau von Projektionen überzeugend in einen Zusammenhang mit dem Erwerb der Kongruenzmorphologie bringen, ist die Hypothese meines Erachtens mit dem offensichtlichen Vorhandensein des L1-Wissens und der schon fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung im Falle des L2-Erwerbs nicht vereinbar. Es fehlt der Hypothese auch an entsprechender empirischer Evidenz. Grondin u. White (1996) weisen beispielsweise empirisch nach, dass eine Phase ohne funktionale Projektionen im L2-Erwerb stark zu bezweifeln ist.

Eine andere Hypothese zum Anfangszustand der L2-Grammatik ist die sog. Hypothese der unspezifizierten Merkmale (*Valueless Features Hypothesis*) von Eubank (1993/94, 1994, 1996). Der Autor vertritt einen mittleren Standpunkt zwischen den beiden oben dargestellten Hypothesen. Die lexikalischen Projektionen werden dieser Hypothese zufolge vollständig

⁶⁸ Die Hypothese des vollen Transfers berücksichtigt auch das aktuelle Wissen des Lerners über die L2-Grammatik nicht (vgl. Meisel 2000a:6).

⁶⁹ S. Kap. 2.3

aus der L1 übernommen und die funktionalen Kategorien sind teilweise vom Transfer betroffen. Sie werden am Anfang aus der L1 übernommen, aber ihre Merkmale sind nicht spezifiziert, weil die parametrisierten Werte der Merkmale funktionaler Kategorien von der overtten Morphologie abhängen, die nicht transferiert wird. Dies wird vom Autor als Quelle der Optionalität in der Lerner Sprache angesehen⁷⁰.

Eine Hypothese, die keinen Einfluss der L1-Grammatik auf den Anfangszustand der L2-Grammatik annimmt, ist die Hypothese von Epstein, Flynn und Martohardjono (1996, 1998) und Flynn (1996). Die implizite Logik der Argumentation weist darauf hin, dass alle funktionale Kategorien, ihre Merkmale und ihre Werte der Hypothese zufolge von Anfang an in der L2-Grammatik vorhanden sind. Die Hypothese vermag meines Erachtens eindeutig nicht, die Entwicklung der Lerner Sprache zu erklären⁷¹ und steht in krassem Widerspruch zu empirischen Studien, die solch eine Entwicklung eindeutig aufzeigen.

Eine Alternative zu den oben dargestellten Hypothesen bildet die Hypothese des Null-Transfers (Meisel 2000). Der Autor argumentiert, dass die Parameter der L1-Grammatik nicht Teil des L2-Wissenssystems werden können und dass sich der L1-Einfluss besser in Hinsicht auf Sprachverwendungsprozeduren erklären lässt. Bei der Untersuchung des L2-Erwerbs muss dem Autor zufolge auch die Möglichkeit eines induktiven Wegs des Erlernens in Erwägung gezogen werden. Diese Erklärung scheint beispielsweise im Falle der L2-Wortfolge plausibel zu sein.

Die Hypothesen zum Ausgangspunkt des L2-Erwerbs implizieren in hohem Grade Hypothesen über den späteren Verlauf der L2-Entwicklung und über den Endzustand des Zweitspracherwerbs. Schwartz' und Sprouces Hypothese folgend, nimmt eine Reihe von Forschern an, dass die L1-Grammatik den Anfangszustand der L2-Grammatik determiniert. Den weiteren Verlauf des L2-Erwerbs interpretieren sie jedoch ganz anders.

Smith und Tsimpli (1995) argumentieren, dass die Merkmale der funktionalen Kategorien nicht mit anderen Werten als in L1 besetzt werden können. Beim Erstspracherwerb werden die funktionalen Kategorien untrennbar an die morphophonologischen Paradigmen der Oberfläche gekoppelt. Die funktionalen Lexeme (z.B. *der*, *-st*, *dass*) bestehen aus einer Kopplung der morphophonologischen Form mit den funktionalen Merkmalen.

⁷⁰ So zeigt Eubank (1994) anhand der ZISA-Daten, dass die Lerner Sprachen gleichzeitig eine Grammatik mit und ohne V2-Eigenschaft zulassen, was als Folge der unspezifizierten Merkmale der funktionalen Kategorien ausgelegt wird.

⁷¹ Wenn alle funktionalen Kategorien der L2 beim Lerner von Anfang an in der mentalen Repräsentation der L2 vorhanden wären, dann müsste die Performanz des Lerners in relevanten Aspekten der L2 von Anfang an fehlerfrei sein. Das ist eindeutig nicht der Fall.

Die Autoren schlagen vor, dass einzig die Merkmale der funktionalen Kategorien als Objekte der kritischen Periode anzusehen sind. Nach der kritischen Periode werden die funktionalen Merkmale unzugänglich für jede Modifikation. Da die funktionalen Merkmale für die Parametrisierung zuständig sind, wird es für die Sprachlerner unmöglich, neue Parameterwerte zu setzen. Es ist allerdings immer noch möglich, dass die L2-Lerner die unveränderten Merkmale der funktionalen Kategorien mit neuem morphophonologischen Material verbinden. Tsimpli und Dimitrakopoulou (2007) sowie Tsimpli und Mastropavlou (2008) spezifizieren weiter, dass nicht-interpretierbare Merkmale⁷² im Verlauf der L2-Erwerbs nicht mehr modifiziert werden können.

Die oben dargestellte sog. *Failed functional features*-Hypothese wird von mehreren Forschern untersucht. Hawkins und Chan (1997) zeigen beispielsweise auf, dass die Sprecher des Chinesischen, das eine overte Syntax ohne WH-Operator-Bewegung besitzt, beim Erwerb des Englischen, das eine Sprache mit WH-Operator-Bewegung ist, eine mentale L2-Repräsentation entwickeln, die sich der Regeln der Pronominabindung und nicht der WH-Operator-Bewegung bedient. Die Autoren führen dies auf die L1-Merkmalwerte der Lerner zurück. Weitere Unterschiede im Verlauf des Erwerbs der relevanten Strukturen zwischen den chinesischen und französischen⁷³ Lernern scheinen die Schlussfolgerung zu bestätigen. Den Autoren gelingt es, eine überzeugende Analyse von Ergebnissen anderer Studien (z.B. White u. Genesee 1996) vorzuweisen, die ihre Hypothese bestätigen oder zumindest mit ihr kompatibel sind.

Eine weitere Richtung vertreten Forscher, die eine UG-Beeinflussung der Lernersprache annehmen, aber einen anderen Ausgangspunkt des L2-Erwerbs postulieren. Während die Merkmale der funktionalen Kategorien für die oben genannten Forscher der Ausgangssprache entstammen, argumentiert Beck (1998), dass die L1-Merkmalwerte dem Transfer nicht unterliegen. Darüber hinaus argumentiert die Autorin, dass die Möglichkeit, die Stärke der Werte von V-Merkmalen bei funktionalen Köpfen zu repräsentieren, der Reifung und daher auch der kritischen Periode unterliegt. Die Werte der Merkmale können nicht weiter spezifiziert werden, was zu einer permanenten Optionalität in den L2-Grammatiken führt. Die Hypothese wird auf Untersuchungen aufgebaut, die zeigen, dass solche Phänomene wie *Verb-Raising* auch bei fortgeschrittenen L2-Lernern optional sind. Die Autorin zeigt auf, dass ein Verb bei L2-Lernern an beiden Stellen im Satz erscheinen kann, d.h. an der Position, die nach dem *Verb-Raising* entstanden

⁷² S. Kap. 2.2.2 zum Begriff der interpretierbaren und nicht-interpretierbaren Merkmale.

⁷³ Französisch ist eine Sprache mit WH-Operator-Bewegung.

wäre und an der Position, an der das Verb in der Sprache ohne *Verb-Raising* bleiben würde⁷⁴.

Eine andere Hypothese vertritt Meisel (1997, 2000, im Druck), der zufolge auch die UG-Beeinflussung eingeschränkt ist. Da L2-Lerner die parametrisierten UG-Prinzipien nicht mit neuen Werten besetzen können, können sie in den Fällen, in denen sich die L1- und L2-Werte unterscheiden, auf andere kognitive Wissensquellen zurückgreifen. Während Tsimpli und Dimitrakopoulou 2007 eine Kompensation der fehlenden zielsprachlichen nicht-interpretierbaren Merkmale durch interpretierbare Merkmale in Erwägung ziehen, argumentiert Meisel (im Druck), dass die L2-Lerner in diesen Fällen induktiv vorgehen. Sie können sich dann auf Strukturfragmente oder einfach auf die oberflächliche Wortfolge verlassen.

Eine alternative Auffassung der L2-Entwicklung vertreten Hypothesen, die eine volle Beeinflussung der Lernersprache durch die UG annehmen. Das Phänomen der Optionalität in der Lernersprache versuchen sie mit der Verneinung einer engen Verbindung von Morphologie und abstrakter Merkmalebene zu erklären (Hypothese der fehlenden Oberflächenflexion – *Missing Surface Inflection Hypothesis* – Haznedar u. Schwartz 1997; Lardiere 1998a, b, 2007). Lardiere (1998a, 1998b, 2007) argumentiert auf Grund von Untersuchungen zum L2-Englisch sehr fortgeschrittener Sprechern mit L1-Chinesisch, dass obwohl die overte Morphologie bei den untersuchten Personen defizit ist, in ihrer Sprache syntaktische Phänomene vorkommen, die das Vorhandensein der funktionalen Kategorien und ihrer Werte implizieren⁷⁵. Lardiere kommt zu dem Schluss, dass die Probleme der L2-Lerner im Bereich der morphologischen Zuordnung und nicht in dem der syntaktischen Repräsentation der L2, d.h. in den Merkmalen der funktionalen Kategorien liegen. Zugunsten der Hypothese der fehlenden Oberflächenflexion argumentieren auch andere Forscher (z.B. Prevost u. White 1999). Als andere Quellen der morphologischen Optionalität werden phonologische Einschränkungen der Erstsprache (Goad u. White 2004) oder Verarbeitungsprobleme (u.a. McDonald 2006; Hopp 2006) vorgeschlagen. Einzuwenden ist hier, dass die Befürworter der Hypothese keine plausible Erklärung für das Phänomen der Optionalität in Strukturen liefern, in denen die morphologische Ebene nicht die Schwierigkeitsquelle sein kann. Die implizite Logik der oben erwähnten Ansätze zur Erklärung der Optionalität im Bereich der verbalen und nominalen Morphologie lässt schlussfolgern, dass der Erwerb der morphologisch unkomplizierten Aspekte der Zweitsprache nicht

⁷⁴ Auch Ergebnisse zu fortgeschrittenen L2-Lernern des Deutschen bestätigen die Hypothese (s. Sopata 2005).

⁷⁵ Bei der Untersuchung handelt es sich um Tempus und Kongruenz. Zu den Phänomenen gehören vor allem der Gebrauch des Nominativs und kein „*Verb-raising*“.

durch Optionalität gekennzeichnet werden müsste. Dies ist jedoch nicht der Fall, was beispielsweise am Negationserwerb in unterschiedlichen Zweitsprachen zu beobachten ist⁷⁶.

Die in diesem Kapitel dargestellten Hypothesen über den Zweitspracherwerb, die im generativen Rahmen entwickelt und untersucht werden, zeigen, dass die UG beim L2-Erwerb eine andere Rolle spielt, als beim L1-Erwerb⁷⁷. Während unter den Forschern ein weitgehender Konsens darüber herrscht, dass die Lernergrammatik von allgemeinen Sprachprinzipien eingeschränkt und beeinflusst wird, steht eine genauere Interpretation des Zusammenspiels des L2-Inputs, des L1-Einflusses, der Sprachlernfähigkeit und kognitiver Lernmechanismen noch aus.

Dieser kritische Überblick über die generative Zweitspracherwerbsforschung ist keineswegs vollständig. In dem Kapitel wurden vor allem Hypothesen berücksichtigt, die für die Untersuchung der frühen Phase des kindlichen Zweitspracherwerbs, die in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht, wichtige Implikationen beinhalten. Eine detaillierte Übersicht kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden⁷⁸.

Die im generativen Rahmen aufgestellten Hypothesen erfassen verständlicherweise nicht den Gesamtprozess des Zweitspracherwerbs. Der *mainstream* der generativen Forschung beschäftigt sich mit der Ebene der syntaktischen Repräsentation des L2-Wissens. Im Zentrum des Interesses steht die Aufdeckung und Erklärung der Natur und der Quellen des zugrunde liegenden L2-Wissens. Ziel der Untersuchungen ist das Erfassen der L2-Kompetenz. Gleichzeitig wird der Spracherwerb als Änderung der mentalen Repräsentationen im Kopf eines Individuums verstanden. Auch wenn dies meines Erachtens als zentrale Komponente des Spracherwerbs im allgemeinen und des Zweitspracherwerbs im besonderen betrachtet werden muss, dürfen die anderen Bestandteile des Prozesses nicht unberücksichtigt bleiben. So ist gerade die Sprachverarbeitung ein Aspekt, der in jeder Spracherwerbstheorie zur Sprache gebracht werden muss. Dabei gehe ich in der vorliegenden Arbeit von einem grundsätzlichen Unterschied zwischen der Grammatik als einem Objekt des sprachlichen Wissens und den Verarbeitungsregeln, die bei der Rezeption und der Produktion von Sprache erforderlich sind und die auf die mentale Grammatik angewendet werden aus⁷⁹. Die generative Zweitspracherwerbsforschung geht zwar zum Teil auf

⁷⁶ Für Studien zum L2-Negationserwerb s. beispielsweise Wode (1981) u. Meisel (1997).

⁷⁷ Von dem isolierten Standpunkt von Flynn (1996) und einigen wenigen anderen Forschern mal abgesehen.

⁷⁸ S. Hawkins (2001) und White (2003) für eine vollständigere Darstellung der generativen Zweitspracherwerbsforschung.

⁷⁹ S. Haverkorts (1993) und Gregg (1996) zu Überlegungen zu dieser Unterscheidung.

verarbeitungsbedingte Aspekte der Sprache ein⁸⁰, aber sie erklärt mit der Leistung der Verarbeitungskapazitäten nicht den Verlauf des Spracherwerbs. Dies geschieht im Rahmen einer anderen Theorie, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

3.5.2 Processability Theory

Ein wichtiger Bestandteil einer Theorie des Zweitspracherwerbs muss die Beschreibung des L2-Prozessors und dessen Entwicklung von Anfang bis zum Endzustand des Zweitspracherwerbs sein. Eine solche Beschreibung bietet die *Processability Theory* (PT) (Pienemann 1998b, Pienemann 2005). Der Autor entwickelt auf Grundlage von Levelts Modell der Sprachproduktion (Levelt 1989) mit Hilfe der Lexical Functional Grammar (LFG) (Bresnan 1982, 2001) eine Theorie der psycholinguistischen Verarbeitbarkeit sprachlicher Strukturen in unterschiedlichen Erwerbsphasen⁸¹.

Die Theorie basiert auf einer Hierarchie von Arten von Verarbeitungsprozedere, die von der allgemeinen Architektur des Sprachprozessors abgeleitet ist. Die Hierarchie bezieht sich auf die prozeduralen Fertigkeiten, die für die Verarbeitung der Zweitsprache nötig sind. Auf diese Weise werden Vorhersagen über L2-Entwicklungsprozesse gemacht.

Levelt (1989) unterscheidet auf dem Weg von Intention zu Artikulation drei aufeinander aufbauende Aufgaben: Konzeptualisieren, Formulieren und Artikulieren. Die Funktionen werden jeweils von einem anderen Modul übernommen. Der Konzeptualisierer aktiviert die Konzepte, die für eine Äußerung relevant sind. Der Formulator enkodiert die Sprechintention grammatisch und phonologisch und der Artikulator artikuliert sie. Eine der Grundannahmen des Ansatzes von Levelt (1989) und auch der PT ist, dass Verarbeitungskomponenten relativ autonom sind und im wesentlichen automatisch ablaufen. Die Prozedere zum Aufbau einzelner Phrasen (z.B. NP, VP) sind auf die Bearbeitung spezifischer Arten von Verarbeitungsprozedere spezifiziert (z.B. NP-Prozeduren, VP-Prozeduren). Die Prozedere arbeiten autonom und unterliegen keiner bewussten Kontrolle. Die Verarbeitung ist inkrementell, d.h. oberflächliche lexikogrammatische Formen werden schrittweise konstruiert, während die Konzeptualisierung noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Ein Teil des unfertigen Outputs wird also im Gedächtnis behalten, bevor eine kohärente oberflächliche Form produziert wird. Der Output des Prozessors ist linear, obwohl er der zu Grunde lie-

⁸⁰ S. beispielsweise Clahsen (2006, 2008).

⁸¹ S. Szczodrowski (2004a, 2004b) zum Modell des fremdsprachlichen Speicher-Mechanismus sowie seiner Funktionen im Dekodierungs- und Kodierungsvorgang.

genden Bedeutung nicht immer in linearer Weise entspricht⁸². Levelt (1989) nimmt auch an, dass der grammatische Prozessor Zugang zum grammatischen Gedächtnis hat, in dem grammatische Informationen vorübergehend gespeichert werden.

Pienemann (1999, 2002) fasst die Abläufe der Sprachproduktion nach Levelts Modell folgendermaßen zusammen:

1. Lemmazugriff, also Aufruf des Lemmas⁸³
2. Identifizierung der Lemmakategorie, d.h. der Wortart und ihrer Merkmale
3. phrasale Prozedere, also Merkmalweitergabe auf der Ebene der Phrase
4. S-Prozedere, also Merkmalweitergabe auf der Ebene des Satzes
5. Nebensatzprozedere (wenn vorhanden).

Die sequentielle und hierarchische Anordnung der Prozesse spiegelt die Reihenfolge ihrer Aktivierung im Prozess der Sprachproduktion wider.

Pienemanns *Processability Theory* basiert nun auf der Annahme, dass diese Prozesse beim Spracherwerb für jede Sprache neu erworben werden müssen⁸⁴, und dass sie in der Reihenfolge erworben werden, in der sie beim Sprachgenerierungsprozess aktiviert werden. Der Erwerb des untergeordneten Prozesses bildet die Voraussetzung für den Erwerb des nächsten Prozedere. Wenn ein Element dieser implikativen Hierarchie fehlt, dann wird die Entwicklung der Lernergrammatik an diesem Punkt abgebrochen, und der Rest der Hierarchie wird durch eine direkte Abbildung der konzeptuellen Strukturen auf die Oberflächenform ersetzt, solange Lemma vorhanden sind, die mit den konzeptuell betriebenen Suchprozeduren im Lexikon übereinstimmen (Pienemann 1998b, 2002). Tabelle 3-1 zeigt die hypothetische Hierarchie der Arten von Verarbeitungsprozedere:

Zum Zeitpunkt t1 sind noch keine grammatischen Kategorien und keine sprachspezifischen Prozedere erworben. Wenn neue Wörter ins Lexikon gelangen, sind noch keine syntaktischen Informationen an sie geknüpft. Alle weiteren syntaktischen Prozedere sind daher zwangsläufig blockiert, so dass keine Phrasen aufgebaut, keine Merkmale unifiziert und keine syntaktischen Funktionen zugewiesen werden können. Die Lernaltersprache besteht aus formelhaften Äußerungen und ein-Konstituenten-Äußerungen.

⁸² Es handelt sich dabei um das sog. „Linearisierungsproblem“ (Levelt 1981). Es betrifft sowohl die Abbildung konzeptueller Strukturen auf sprachliche Formen als auch auf die Generierung morphosyntaktischer Strukturen.

⁸³ Unter Lemma versteht Levelt die Wortbedeutung zusammen mit den Informationen zur Wortart.

⁸⁴ Obwohl frühe Zweitsprachler über dieselben allgemeinen kognitiven Ressourcen verfügen wie erwachsene Muttersprachler, müssen sie dennoch die sprachspezifischen Sprachverarbeitungsroutinen der Zweitsprache erwerben.

Tabelle 3-1 Hypothetische Hierarchie der Arten von Verarbeitungsprozedere
(Pienemann 2002: 9)

	t1	t2	t3	t4	t5
S'-Prozedere	-	-	-	-	-
S-Prozedere	-	Simplifiziert	simplifiziert	simplifiziert	Inter-phrasaler Informationsaustausch
Phrasales Prozedere VP	-	-	-	phrasaler Informationsaustausch in der VP	phrasaler Informationsaustausch in der VP
Phrasales Prozedere NP	-	-	phrasaler Informationsaustausch in der NP	phrasaler Informationsaustausch in der NP	phrasaler Informationsaustausch in der NP
Kategorien-Prozedere (lexikalische Kategorie)	-	Kategorie + Affix	Kategorie + Affix	Kategorie + Affix	Kategorie + Affix
Wort /Lemma	Kein Informationsaustausch, Lemmazugriff	Lemmazugriff	Lemmazugriff	Lemmazugriff	Lemmazugriff

Zum Zeitpunkt t2 erhalten die Lexikoneinträge ihre kategoriale Spezifizierung und können daher mit einigen kategorienspezifischen grammatischen Morphemen (*lexical morphological markers*) versehen werden⁸⁵. Die kategorienspezifischen grammatischen Morpheme werden direkt von der konzeptuellen Struktur aktiviert. Sie erfordern jedoch keinen Austausch grammatischer Informationen, weil das phrasale Prozedere zu diesem Zeitpunkt noch nicht erworben worden ist. Die Lernersprache besteht aus Oberflächenstrukturen, die direkt auf der konzeptuellen Struktur aufgesetzt sind, was in der SVO-Abfolge⁸⁶ - Agens-Aktion-Patiens resultiert.

Ab dem Zeitpunkt t3 sind die phrasalen Prozedere automatisiert und die Merkmale zwischen Kopf und Modifizierer einer Nominalphrase (NP) können unifiziert werden. Phrasenübergreifende Kongruenz ist in dieser Phase noch nicht möglich. Die Lerner produzieren auf der Entwicklungsstufe eine durchgängige Pluralmarkierung in der NP. Im syntaktischen Bereich erfolgt eine Adverbvoranstellung. Dies führt im Falle des L2-Deutschen zu einem scheinbaren „Rückschritt“, weil die Lernersprache in diesem Stadi-

⁸⁵ Es handelt sich hierbei um solche Morpheme, die eine Funktion haben, die von anderen Konstituenten im Satz unabhängig ist, z.B. Tempusmarker, aber nicht Kongruenzmarker.

⁸⁶ Agens-Aktion-Patiens wird als universale konzeptuelle Struktur angesehen (vgl. Bever 1970).

um Verbdritt-Sätze aufweisen kann, während die vorherige SVX-Abfolge als zielsprachlich betrachtet werden durfte.

Phrasale VP-Prozedere werden zum Zeitpunkt t4 automatisiert, was einen Informationsaustausch in der VP ermöglicht. Dies führt im Falle des L2-Deutschen zum Erwerb von phrasalen Morphemen in der VP (z.B. Auxiliar + Tempus) und im syntaktischen Bereich zum Einsatz der Satzklammer in der Lernersprache.

Ab dem Zeitpunkt t5 ist der interphrasale Informationsaustausch möglich, da die S-Prozedere automatisiert worden sind. Die Lerner können in der Phase Subjekt-Verb-Kongruenz markieren und die syntaktisch bedingte Wortstellung wie z.B. Verbzweitphänomenon bewältigen. In späteren Phasen können dann auch schließlich satzförmige Komplemente beherrscht werden, d.h. Komplemente, die S-Prozedere zuweisen und die für die Produktion von Nebensätzen zuständig sind.

Die Tabelle 3-2 stellt eine Zusammenfassung der Anwendung der Verarbeitungsprozedere auf Aspekte der deutschen Morphosyntax dar.

Tabelle 3-2 Anwendung der Verarbeitungsprozedere auf Aspekte der deutschen Morphosyntax (Pienemann 2002: 15)

Verarbeitungsprozedere	L2-Prozess	Morphologie	Syntax
6. Nebensatzprozedere	Matrix-satz/Subordinierung		Verb-Endstellung
5. S-Prozedere	Interphrasaler Austausch	Interphrasales Morphem	Subjekt-Verb-Inversion
4. Phrasales Prozedere VP	Informationsaustausch in der NP	Phrasales Morphem (<i>Aux+Tempus</i>)	Satzklammer (SEP)
3. Phrasales Prozedere NP	Informationsaustausch in der NP	Phrasales Morphem (NP-Kongruenz)	Adverbvoranstellung
2. Kategorieprozedere	Kein Informationsaustausch	Lexikalisches Morphem	Kanonische Wortstellung (SVO)
1. Wort/Lemme	‘Wörter’	Invariante Formen	Ein-Konstituenten-Äußerung

Der PT zufolge ist die Lernergrammatik zu jedem Zeitpunkt der L2-Entwicklung durch die psycholinguistischen Operationen begrenzt, die in der gegebenen Phase möglich sind. Das heißt aber längst nicht, dass alle Lerner eine identische Lernersprache entwickeln. Möglich sind unterschiedliche Lösungen desselben entwicklungsbedingten Lernproblems, wie z.B. Simplifizierung oder Auslassung der Elemente. Die Anzahl von Varianten bei Lösungsversuchen ist in der PT also aus natürlichen Gründen begrenzt. Der Hypothesenspielraum ist somit eine Funktion der zu einem Zeitpunkt

möglichen Verarbeitungsprozeduren, was die PT in die Lage versetzt, dem Phänomen der Variation in der Lernaltersprache gerecht zu werden.

Es ist ein großer Vorteil der Pienemanns Theorie, dass die Variabilität nicht durch außersprachliche Faktoren erklärt werden muss, sondern ein integraler Bestandteil der Theorie ist, indem die Variation durch die von einem Lerner zu einem Zeitpunkt bewältigbaren Informationsaustauschprozesse einerseits zugelassen, andererseits eingeschränkt ist.

Durch die genauen Vorhersagen zur Entwicklung der Lernaltersprache und zur in unterschiedlichen Phasen möglichen Variation in der Lernaltersprache erhält die Theorie auch einen hohen Grad an Falsifizierbarkeit, den einige andere Ansätze zum Zweitspracherwerb nicht haben, wenn sie post hoc aufgrund der Datenlage künstliche theoretische Konstrukte schaffen.

3.5.3 Fazit und zur theoretischen Perspektive der empirischen Untersuchung

Beide oben dargestellten Ansätze, d.h. der generative Ansatz und die *Processability Theory* sind ein wichtiger Schritt in der Entwicklung einer kohärenten Theorie in Bezug auf den Erwerb morphosyntaktischer Strukturen der Zweitsprache. Der generativen Forschung und der PT ist gemeinsam, dass sie von der Auffassung der Sprache als etwas ausgehen, was nur innerhalb des menschlichen Gehirns existiert⁸⁷. Während in der generativen Zweitspracherwerbsforschung die nativistische, spezifisch-sprachliche Annahme eine zentrale Rolle spielt, ist das bei der Pienemann-Theorie nicht der Fall.

Sowohl im generativen Rahmen, als auch in der PT wird das sprachliche Wissen als formales, unbewusstes und abstraktes Wissen verstanden, obwohl die Beschreibung des Wissens auf unterschiedlichen Grammatikmodellen basiert. Anzumerken ist hier, dass die *Processability Theory* keine Zweitspracherwerbstheorie *sensu stricto* ist, da sie nur Aussagen über die L2-Sprachentwicklung und die sie determinierenden *procedural skills* macht und nicht über die zugrunde liegende mentale Grammatik⁸⁸. Der Autor der *Processability Theory* drückt es explizit aus:

Processability Theory focuses solely on the developmental problem as an explanatory issue; it is not designed to contribute anything to the question of the innate or learnt origin of linguistic knowledge or the inferential processes by which linguistic input is converted into linguistic knowledge. (Pienemann 1998a: 2)

⁸⁷ S. Kap. 1.1 zu unterschiedlichen Auffassungen der Sprache.

⁸⁸ Obwohl der *Lexical-Functional-Grammar* eine psychologische Plausibilität zugesprochen wird.

Im Gegensatz dazu wird das Modell des Minimalistischen Programms als mentale Grammatik verstanden.

Pienemann weist ausdrücklich darauf hin, dass seine Theorie wegen der Eingrenzung des Forschungsgebiets, das von der PT erklärt wird oder das mit der Theorie zu erklären beabsichtigt wird, mit anderen Zweitspracherwerbstheorien, die andere Forschungsinteressen verfolgen, kompatibel ist, was die Theorie vor Missdeutungen als Alternative zu generativen Ansätzen aber nicht schützt⁸⁹.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich von der Annahme aus, dass der L2-Erwerb ein mentaler Prozess ist. Der generative Ansatz liefert genaue Vorhersagen über die L2-Entwicklung, indem in seinem Rahmen Hypothesen zum Aufbau funktionaler Kategorien und zur Spezifizierung ihrer Merkmale in der mentalen Grammatik aufgestellt werden. Ich gehe davon aus, dass der Zweitspracherwerb ein natürlicher Prozess ist, der durch die UG-Prinzipien teilweise eingeschränkt wird. Generativisten geben nicht vor, alles erklären zu können. Generative Arbeiten konzentrieren sich auf die Ebene der Repräsentation des sprachlichen Wissens, so dass die Frage nach den Verarbeitungsprozeduren zurückgestellt wird. Eben dieser Bereich ist die Stärke der PT. Daher werden in der vorliegenden Arbeit beide Theorien berücksichtigt.

In der Pienemanns Theorie wird der L1- und L2-Spracherwerb eher als Produkt ein- und desselben kognitiven Mechanismus verstanden. Im Generativismus wird der Unterschied von vielen Forschern als kategorisch betrachtet. Dies ist jedoch eine Frage, die meines Erachtens empirisch gelöst werden muss, wozu diese Arbeit auch einen Beitrag leisten will. Ob Erst- und Zweitspracherwerb als zwei unterschiedliche Prozesse, die (zum Teil) auf verschiedenen Erwerbsmechanismen basieren, aufgefasst werden können, kann nicht a priori angenommen werden.

Sowohl die generativen Ansätze als auch die *Processability Theory* versuchen, die Systemazität und Variabilität der Lerner Sprache zu erklären. Während die generativen Ansätze die L2-Entwicklung als Zusammenspiel der UG, des L2-Inputs und L1-Wissens verstehen, werden die Entwicklungssequenzen in der PT durch die Einschränkungen der Verarbeitungsmechanismen erklärt.

Beide Ansätze machen spezifische Vorhersagen zur Entwicklung der Lerner Sprache und insbesondere zur Erwerbsreihenfolge im Bereich der Finitheit, was im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit liegt. Im empirischen Teil werde ich diskutieren, inwieweit sich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchungen im Rahmen der oben skizzierten Ansätze erklären lassen.

⁸⁹ S. beispielsweise Meerholz-Härle u. Tschirner (2001: 172).

In diesem Kapitel wurde die Problematik des Zweitspracherwerbs vorgestellt. Dabei wurden die Theorien des L2-Erwerbs und die grundlegenden Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb sowie die sie bedingenden Faktoren dargestellt. Der Faktor des Alters und des Lernkontextes scheinen dabei eine entscheidende Rolle zu spielen. Diese tragen auch dazu bei, dass der Zweitspracherwerb im Kindesalter immer häufiger als ein Prozess verstanden wird, der eine für sich charakteristische Eigendynamik aufweist und dem ein immer wachsendes Interesse der Forscher gilt. Der kindliche Zweitspracherwerb ist nun Gegenstand des folgenden Kapitels.

Kapitel 4

KINDLICHER ZWEITSPRACHERWERB

Abhängig davon, wann der Erwerb der Zweitsprache beginnt, wird in der einschlägigen Literatur zwischen simultanem und sukzessivem Erwerb von Sprachen im Kindesalter unterschieden. Unter simultanem Erwerb von (meistens zwei) Sprachen wird ein Prozess verstanden, bei dem beide Sprachen von Beginn der Sprachentwicklung an gleichzeitig erworben werden (z.B. Tracy 1996, Meisel 2004). Es handelt sich dabei immer um ungesteuerten Spracherwerb. Als sukzessiver Zweitspracherwerb im Kindesalter gilt ein Prozess, bei dem die zweite Sprache erworben wird, nachdem die Grundzüge der Erstsprache von dem Kind schon angeeignet worden sind.

Der simultane Erwerb von zwei Sprachen in der Kindheit wird als Fall des bilingualen Erstspracherwerbs aufgefasst. Mehrere empirische Studien zeigen, dass der simultane Erwerb von zwei Sprachen im Wesentlichen dem monolingualen Erstspracherwerb gleicht¹. Unter den Forschern herrscht ein weitgehender Konsens darüber, dass Kinder, die zwei Sprachen simultan erwerben, dieselben Entwicklungsphasen vollziehen, wie monolinguale Kinder und dass die Unterschiede zwischen den Prozessen lediglich quantitativ sind. Schon in den frühen Stadien der Sprachentwicklung werden die grammatischen Systeme beider Sprachen getrennt (Meisel 1989; Genesee 1989). Die Kinder sind im Stande, in beiden der simultan erworbenen Sprachen eine muttersprachliche Kompetenz zu erzielen. Dass die frühen Phasen des bilingualen Spracherwerbs den Entwicklungsstufen des monolingualen Erstspracherwerbs qualitativ gleichen, sagt aber nichts darüber aus, wie die weitere Sprachentwicklung erfolgt (vgl. Meisel 2004). Die gleichzeitige Entwicklung von zwei Systemen kann zu gegenseitiger Beeinflussung wie Beschleunigung, Verzögerung oder Transfer von gegebenen Sprachas-

¹ S. de Huwer (1995) für eine Zusammenfassung der Diskussion zum Thema des bilingualen Spracherwerbs und Beiträge in Bhatia u. Ritchie (2004) für die Darstellung unterschiedlicher Aspekte des Forschungsgegenstandes sowie verschiedener Forschungsperspektiven, unter denen Bilingualismus heutzutage untersucht wird.

pekten führen. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise die *Bilingual Bootstrapping*-Hypothese (Gawlitze-Maiwald u. Tracy 1996), der zufolge das zeitweise weiter fortgeschrittene Sprachsystem das weniger fortgeschrittene beeinflussen kann, oder die Interdependenzhypothese (Müller u. Hulk 2001), der zufolge einige Aspekte einer Sprache aufgrund von oberflächlicher Ähnlichkeit der Beeinflussung durch die andere Sprache stärker ausgesetzt sind, vorgeschlagen. Die Unterschiede zum monolingualen Spracherwerb sind aber quantitativer Natur und daher wird angenommen, dass das menschliche Sprachvermögen eine Grundlage für den simultanen Erwerb von zwei oder mehreren Sprachen bildet. Das Phänomen der gegenseitigen Beeinflussung der Entwicklung beider Sprachen ist zur Zeit eins der Hauptthemen, die in der Bilingualismus-Forschung untersucht werden. Eine detaillierte Darstellung der Befunde würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei Weitem überschreiten, weil das zentrale Thema der sukzessive Erwerb von zwei Sprachen in der Kindheit ist. Diesen betrachte ich in den folgenden Abschnitten

Anders als der simultane Erwerb von zwei Sprachen, ist der sukzessive Erwerb von zwei Sprachen, also der Zweitspracherwerb, kein einheitliches Phänomen. Wie in Kap. 3 besprochen, spielen beim Zweitspracherwerb mehrere Faktoren eine große Rolle, von denen das Alter und der Lernkontext zentral zu sein scheinen. Abhängig von dem Lernkontext wird zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb unterschieden (s. Kap. 3.4.1). Berücksichtigt man den Faktor des Alters, so wird der Zweitspracherwerb in den kindlichen Zweitspracherwerb und in den Zweitspracherwerb von Erwachsenen eingeteilt. Die Grenze zwischen Erstspracherwerb, kindlichem Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen ist jedoch keineswegs klar. Die Frage nach der Grenze zwischen den unterschiedlichen Spracherwerbsprozessen, die den unterschiedlichen Spracherwerbstypen zu Grunde liegen, und nach dem Kindesalter, in dem die angeborene menschliche Disposition zur Mehrsprachigkeit abnimmt, was im Vergleich zum Erstspracherwerb in einem qualitativ anderen Verlauf der Beherrschung der Sprachstruktur der Zweitsprache resultiert, wird aktuell kontrovers diskutiert.

Die Untersuchungen zur Sprachentwicklung beim frühen Zweitspracherwerb sind für die Erforschung der menschlichen Sprachlernfähigkeit hochrelevant. Wenn die Hypothese des Fundamentalen Unterschieds (s. Kap. 3.3.1) bestätigt oder widerlegt werden soll, dann ist die Erforschung des Zweitspracherwerbs zu dem Zeitpunkt, an dem die Kinder womöglich noch einen offenen Zugriff auf ihre angeborene Sprachlernfähigkeit haben und an dem gleichzeitig ein sprachliches System, d.h. die Erstsprache, in den Köpfen der Kinder etabliert worden ist, von besonderer Relevanz.

Wenn man darüber hinaus bedenkt, dass die Hypothese der kritischen Periode (s. Kap. 3.3.1) die Möglichkeit eines erfolgreichen automatischen Lernens einer Sprache nur vom Input bis zur Pubertät voraussieht, dann scheinen die Untersuchungen zum Zweitspracherwerb in diesem Alter besonders aufschlussreich zu sein.

Schwartz (2004) argumentiert, dass ein Vergleich der Sprachentwicklung des kindlichen Zweitspracherwerbs und des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen zur Beantwortung der für die Zweitspracherwerbsforschung grundlegenden Frage beitragen kann, ob das sprachliche Wissen der erwachsenen Zweitsprachler und der Muttersprachler epistemologisch äquivalent sind. Bei der Annahme, dass der Erstspracherwerb und der kindliche Zweitspracherwerb demselben Spracherwerbstypus angehören und dass ähnliche Spracherwerbsprozesse zum epistemologisch gleichen sprachlichen Wissen führen, kann eine ähnliche Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb und im Zweitspracherwerb von Erwachsenen auf den L1-Einfluss zurückgeführt werden und der Autorin zufolge als Beweis für die typologische Äquivalenz zwischen dem sprachlichen Wissen der Muttersprachler und der Zweitsprachler ausgelegt werden (s. Schwartz 2004: 99). Obwohl mehrere Studien zum Endzustand des Zweitspracherwerbs eine typologische Äquivalenz zwischen den beiden Erwerbsprozessen implizit angenommen haben, ist die Erforschung der Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb meines Erachtens zu wenig fortgeschritten, als dass eine solche Annahme als gültig erachtet werden könnte.

Der kindliche Zweitspracherwerb ist auch aus pragmatischen Gründen ein wichtiger Forschungsgegenstand. Seit mehreren Jahren wird die Altersgrenze beim Fremdsprachenunterricht in ganz Europa immer früher angesetzt. Dies geschieht, ohne dass wir eine Klarheit darüber haben, wie der Zweitspracherwerb in diesem Alter erfolgt und welche Spracherwerbsmechanismen dem Prozess in dieser Altersstufe zu Grunde liegen.

In Anbetracht der hohen theoretischen und pragmatischen Relevanz der Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb ist es überraschend, wie selten Lerner einer Zweitsprache mit einem Alter unter 10 Jahren zu Beginn des Zweitspracherwerbs untersucht worden sind (vgl. Schwartz 2004; Meisel im Druck). Dem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs wird in einigen Studien gar keine Beachtung geschenkt oder die Zeitspanne des Alters zu Beginn des Erwerbs zwischen den einzelnen untersuchten Kindern ist so breit, dass man kaum über homogene Gruppen sprechen kann. Auf der anderen Seite wird dem Lernkontext bei den Untersuchungen des kindlichen Zweitspracherwerbs sehr wenig Beachtung geschenkt. Es überwiegen Studien zum natürlichen kindlichen Zweitspracherwerb und die

Sprachentwicklung im Kindesalter unter schulischen Bedingungen wird kaum erforscht. Die vorliegende Arbeit will den Defiziten an empirischen Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Lernkontexten entgegenwirken.

In Kap. 4.1 gehe ich daher auf unterschiedliche Vorschläge für den Zeitpunkt ein, an dem man über kindlichen Zweitspracherwerb, d.h. sukzessiven Zweitspracherwerb im Kindesalter, sprechen kann. In Kap. 4.2 gebe ich einen kritischen Überblick über die Literatur zur Sprachentwicklung im natürlichen und in Kap. 4.3 zum gesteuerten kindlichen Zweitspracherwerb.

4.1 Altersgrenze im kindlichen Zweitspracherwerb

Die erste wissenschaftliche Formulierung der Gründe, warum sich Kinder eine Sprache anders aneignen als Erwachsene, ist als Hypothese der kritischen Periode bekannt (Penfield & Roberts 1959, Lenneberg 1967)². Penfield & Roberts (1959) sind von einer Altersgrenze von 9 Jahren ausgegangen. „For the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine“ (Penfields u. Roberts 1959: 236). Lenneberg (1967) schlägt nicht nur den Endpunkt, sondern auch den Anfangspunkt der Periode vor, in der ein erfolgreicher Spracherwerb lediglich auf Grund des Kontakts mit dem sprachlichen Input möglich ist. Die von Lenneberg vorgeschlagene Zeitspanne dauert vom 2. Lebensjahr bis zur Pubertät. In den späteren Jahren werden mehrere andere Vorschläge zur Festlegung der Altersgrenze vorgeschlagen. McLaughlin (1978: 9) setzt beispielsweise eine arbiträre Grenze im Alter von 3 Jahren mit der Begründung an, dass in diesem Alter die Erstsprache schon erworben worden ist.

Im Laufe der Jahre wurden unterschiedliche kritische Perioden für verschiedene sprachliche Bereiche vorgeschlagen. Seliger (1978) argumentiert beispielsweise, dass die Pubertät der Zeitpunkt ist, an dem die phonologischen Aspekte der Sprache in entsprechender Hemisphäre lokalisiert werden. Daher ist diese Zeit das Ende der kritischen Periode für den phonologischen Bereich. Der syntaktische Bereich kann nach Seliger's Auffassung auch später erfolgreich erworben werden.

Allgemein wird in den späteren Jahren angenommen, dass die kritische Periode für verschiedene Sprachbereiche zeitlich unterschiedlich festzusetzen ist (s. z.B. Diller 1981; Scovel 1988)³. Der genaue Zeitpunkt wird jedoch nach wie vor sehr unterschiedlich festgelegt. Johnson und Newport (1989)⁴

² S. Kap. 3.3.1.

³ S. Eubank u. Gregg (1999) für die Darstellung mehrerer sensibler Perioden.

⁴ S. Kap. 3.3.2.

schlussfolgern aus ihren empirischen Untersuchungen zum Endzustand des Zweitspracherwerbs von Migranten, dass die Zeitperiode bis zum 7. Lebensjahr für den Zweitspracherwerb besonders günstig ist, die nächste Phase zwischen dem 7. Jahr und der Pubertät mit einem graduellen Abstieg des Sprachlernerfolgs verbunden ist und dass der Lernerfolg beim Zweitspracherwerb in der Zeit nach der Pubertät abrupt sinkt.

Long (1990) stützt sich auf die Untersuchungen von Johnson und Newport (1989), indem auch er das 7. Lebensjahr als den Beginn der Phase ansieht, in der ein Abstieg der Spracherwerbsfähigkeit beginnt. Er schlägt jedoch vor, das Ende der kritischen Periode für den phonologischen Bereich im 12. Lebensjahr anzusetzen. Das Erreichen einer muttersprachlichen Kompetenz in den morphologischen und syntaktischen Aspekten der Sprache sei dem Autor zufolge bis zum 15. Jahr möglich (Long 1990: 280).

In der neueren Literatur werden die Zeitpunkte im Allgemeinen viel früher angesetzt. Hyltenstam und Abrahamsson (2003) schlagen vor, dass die kritische Periode für den phonologischen Bereich schon nach dem 12. Lebensmonat endet. Auch für Syntax geht man in der neusten Literatur davon aus, dass ein Abstieg des Lernerfolgs viel früher, als in der Pubertät anfängt. Hyltenstam und Abrahamsson (2003: 575) nehmen an, dass: „at least up to AOs [age of onset – A.S.] 6 or 7, all learners will automatically reach levels that allow them to pass as native speakers – provided that there is sufficient input and that the learning circumstances are not deficient“⁵.

Die genaue Grenze zwischen dem Erstspracherwerb, dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen wird heutzutage von unterschiedlichen Forschern auf verschiedene Zeitpunkte festgelegt. Meisel (2007a) nimmt an, dass bis zum 3. Lebensjahr vom monoder bilingualen Erstspracherwerb die Rede sein kann. Wenn der Zweitspracherwerb zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr ansetzt, dann können dem Autor zufolge bereits gravierende Unterschiede zum Erstspracherwerb auftauchen. Daher geht er von dem kindlichen Zweitspracherwerb bei einem Alter von 4 – 8 Jahren zu Beginn des Prozesses aus. Die Zeit nach dem 8. Lebensjahr wird von Meisel (2007a) als Zweitspracherwerb von Erwachsenen aufgefasst. Chilla (2008: 112) geht andererseits davon aus, dass man vom kindlichen Zweitspracherwerb dann sprechen kann, wenn das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs zwischen 3 und 6 Lebensjahren beträgt.

Obwohl die Definierung einer exakten Grenze zwischen den unterschiedlichen Spracherwerbstypen auf der Basis von zugänglichen Sprachdaten noch immer nicht möglich ist, wird in der einschlägigen Literatur all-

⁵ S. Hyltenstam u. Abrahamsson (2003) für eine zusammenfassende Darstellung der Vorschläge.

gemein angenommen, dass die optimale Zeit für den Spracherwerb viel früher als in der Pubertät anzusetzen ist, was ursprünglich von Lenneberg vorgeschlagen worden ist. Eine präzise Antwort auf die Frage nach den Grenzen zwischen dem Erstspracherwerb, dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen muss sich auf eine breite empirische Basis stützen, die es erlaubt, die quantitativen und qualitativen Unterschiede im Verlauf des Spracherwerbsprozesses bei unterschiedlichem Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs aufzudecken. Auch die vorliegende Arbeit will einen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage leisten.

In der vorliegenden Untersuchung wird daher von der Arbeitshypothese ausgegangen, dass:

- Kinder, die ihren ersten Kontakt mit L2 Deutsch bis zum 3. Lebensjahr hatten, als bilinguale Kinder zu verstehen sind;
- Kinder, die ihren ersten Kontakt mit L2 Deutsch zwischen dem 3. und 9. Lebensjahr hatten, als frühe L2-Lerner einzuordnen sind;
- Kinder, die ihren ersten Kontakt mit L2 Deutsch im 10. Lebensalter oder später hatten, den erwachsenen Lernern ähneln.

Die genauen Untersuchungen des Verlaufs des Spracherwerbs sollen zeigen, ob die Annahmen zu bestätigen oder zu widerlegen sind.

4.2 Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb

Die Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb wurde in den 70er Jahren relativ intensiv untersucht, doch danach nahm die Intensität ab⁶. Die empirische Evidenz für den kindlichen Zweitspracherwerb ist heutzutage nicht nur gering, sondern in ihren Ergebnissen oft widersprüchlich. Dies kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Einer davon ist, dass in bisherigen Arbeiten häufig nicht berücksichtigt wurde, in welchem Alter der Beginn des Zweitspracherwerbs der Kinder liegt, in welchem Alter die Sprachdaten erhoben werden und daher stark heterogene Gruppen zum Gegenstand der Untersuchung geworden sind. Die Studien untersuchen oft unterschiedliche Aspekte der Zweitsprache, die erlernt wird, was im Lichte der neueren Zweitspracherwerbsforschung notwendigerweise zu unterschiedlichen Ergebnissen führen muss.

Für eine adäquate Beschreibung der Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb ist es wichtig zwei Probleme, nämlich den Verlauf des

⁶ S. Lakshmanan (1994: 19f) für eine Zusammenfassung der Ergebnisse in den 70er Jahren.

Spracherwerbs und den Endzustand des Spracherwerbs, auseinander zu halten (s. Schwartz 2004; Birdsong 2006). Aus einem ähnlichen Verlauf der Sprachentwicklung kann man nicht notwendigerweise auf denselben Endzustand des Spracherwerbs (beispielsweise muttersprachliche Kompetenz) schließen. Unterschiedliche Entwicklungswege müssen andererseits nicht unbedingt zu einem unterschiedlichen Endergebnis führen. Man muss hier jedoch anmerken, dass unterschiedliche Konstruktionen, die zum verschiedenen Verlauf der Sprachentwicklung in unterschiedlichen Spracherwerbstypen beitragen, auf verschiedene Spracherwerbsmechanismen hindeuten können, die den unterschiedlichen Spracherwerbstypen zu Grunde liegen. Andererseits kann ein ähnlicher Verlauf der Sprachentwicklung in zwei Spracherwerbstypen auf gleiche zu Grunde liegende Spracherwerbsmechanismen hinweisen.

Die Frage, ob die Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb dem Verlauf des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen näher ist, oder ob der Prozess des kindlichen Zweitspracherwerbs dem monolingualen oder bilingualen Erstspracherwerb gleicht, wird auch in der neusten einschlägigen Literatur unterschiedlich beantwortet.

Schwartz (2004) geht davon aus, dass sich der Erwerbsverlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs in einigen grammatischen Bereichen vom Verlauf der Entwicklung einer L1 unterscheidet und dem L2-Erwerb von Erwachsenen ähnelt. Die Differenzen zwischen kindlichem L2- und L1-Erwerb nimmt die Autorin im Bereich der Syntax an, während sie für den morphologischen Bereich Gemeinsamkeiten mit dem L1-Erwerb und Unterschiede zum erwachsenen L2-Erwerb erwartet. Schwartz' Hypothese (2004), die einen unterschiedlichen Status für den syntaktischen und morphologischen Bereich im Spracherwerbsverlauf vorsieht, ist ein wichtiger Schritt im Hinblick auf das Erreichen eines zunehmend deutlicheren Bildes des kindlichen L2-Erwerbs. Kontrovers wird jedoch die Annahme diskutiert, dass die morphologischen Aspekte im kindlichen L2-Erwerb wie im L1-Erwerb entwickelt werden sollen.

Meisel (2008, im Druck) argumentiert, dass wenn der Kontakt mit der zweiten Sprache im Alter zwischen 3 und 4 Jahren erfolgt, Teilbereiche der Grammatik nicht mehr wie im L1-Erwerb, sondern wie bei erwachsenen L2-Lernern erworben werden. Im Gegensatz zu Schwartz (2004) findet Meisel (2008, im Druck) Belege dafür, dass zu diesen Bereichen auch die Flexionsmorphologie dazuzählt.

In den nächsten Abschnitten wird ein kurzer Überblick einerseits über die Arbeiten gegeben, die den kindlichen Zweitspracherwerb mit dem Erstspracherwerb vergleichen und andererseits über die Studien, die einen Vergleich mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen liefern.

4.2.1 Kindlicher Zweitspracherwerb vs. Erstspracherwerb

Im Erstspracherwerb wird von mehreren Forschern die Strukturaufbauhypothese angenommen, nach der kleine Kinder die Struktur der zu erwerbenden Sprache kontinuierlich aufbauen. In der frühen Phase der Sprachentwicklung werden nur lexikalische Kategorien oder nur eine nicht vollständig spezifizierte funktionale Kategorie projiziert (s. Kap. 2.3). Das heißt, die Kinderdaten aus den frühen Phasen des Erstspracherwerbs beinhalten Äußerungen, die sich nur mit den lexikalischen Projektionen und unter Umständen mit einer nicht vollständig spezifizierten funktionalen Projektion auffassen lassen.

Der Frage nach der frühen Phase des kindlichen Zweitspracherwerbs sind beispielsweise die Arbeiten von Haznedar (2001, 2003) gewidmet. Die Autorin zeigt überzeugend, dass in den frühen Phasen des kindlichen Zweitspracherwerbs Evidenz für die IP und CP zu finden ist, also für die Projektionen von funktionalen Kategorien der Flexion und des Komplementierers⁷. Haznedar (2001, 2003) untersucht L2-Englischerwerb von einem Jungen mit der Erstsprache Türkisch im Alter von 4;3 zu Beginn des Zweitspracherwerbs. Die Untersuchung beginnt nach einem Monat des Kontakts mit der Zielsprache. Die kindlichen Sprachdaten weisen den Gebrauch der Kopula *be* und des Hilfsverbs *be* in einem korrekten syntaktischen Kontext schon in der frühen Phase auf, was von der Autorin zu Recht als klarer Hinweis auf das Vorhandensein von IP gedeutet wird. Haznedar (2003) zeigt auf, dass die Projektion von CP auch relativ früh vorhanden ist. Evidenz dafür findet die Autorin in der Produktion von Wh-Fragen und Nebensätzen. Darüber hinaus erscheinen die sprachlichen Elemente, die mit der CP assoziiert werden, früher als die IP-Elemente, d.h. Tempus und Subjekt-Verb-Kongruenz, was eindeutig gegen das aus dem Erstspracherwerb bekannte Strukturaufbauprinzip im kindlichen Zweitspracherwerb spricht.

Das Problem des Vorhandenseins von funktionalen Kategorien in der frühen Phase des kindlichen Zweitspracherwerbs wird auch von Grondin und White (1996) untersucht. Das Alter der von ihnen aufgenommenen Kinder zu Beginn des L2-Französisch-Erwerbs ist 4;5 und 4;9 Jahre. Ihre Muttersprache ist Englisch. In den frühen Phasen der Sprachentwicklung wird Evidenz für die funktionalen Kategorien DP und IP gefunden. Vom Vorhandensein der DP zeugen die von den Kindern gebrauchten Determinierer. Die Kinder benutzen auch sehr früh Hilfsverben und platzieren die Verben vor die Negation, was der Norm in der Zielsprache entspricht. Da die Negation im Französischen zwischen VP und IP angenom-

⁷ S. Kap. 2.2.1.

men wird, ist die korrekte Platzierung der Verben eine klare Evidenz für die Implementierung der IP in die Kindersprache.

Die Arbeiten zeigen also überzeugend, dass sich der Anfangszustand des kindlichen Zweitspracherwerbs von dem des Erstspracherwerbs unterscheidet. Während die funktionalen Projektionen im Erstspracherwerb stufenweise aufgebaut werden, zeugen mehrere Phänomene davon, dass die funktionalen Projektionen im kindlichen Zweitspracherwerb schon in der ganz frühen Phase vorhanden sind.

Einige Arbeiten konzentrierten sich auf einen Vergleich des weiteren Verlaufs des kindlichen Zweitspracherwerbs und des Erstspracherwerbs. Ein Thema, das in der Erstspracherwerbsforschung breit diskutiert worden ist, sind die sog. *root infinitives*, d.h. infinite Formen, die anstelle von finiten Verben durch Kinder in einer frühen Erwerbsphase in mehreren Sprachen produziert werden. Die empirischen Studien zum Erstspracherwerb zeigen, dass die *root infinitives* einige mehreren Sprachen gemeinsame Eigenschaften aufweisen. Erstens treten sie in vielen Sprachen in Sätzen auf, in denen auch kein lexikalisch realisiertes Subjekt vorkommt (Rizzi 1993/94) und zweitens werden sie in Positionen produziert, die für nicht finite Formen in der Zielsprache vorgesehen sind (Poeppel u. Wexler 1993). Das Phänomen tritt im Erstspracherwerb häufig auf, und zwar ungefähr im Alter von zwei bis drei Jahren.

Mehrere Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb untersuchen die Frage, ob eine Phase mit *root infinitives* auch bei Kindern, die ihre Zweitsprache erwerben, zu sehen ist und ob den Konstruktionen im kindlichen Zweitspracherwerb derselbe Status wie im Erstspracherwerb zugesprochen werden kann. Die Arbeiten zeigen, dass Kinder, die ihre Zweitsprache erwerben, nicht-finite Verbformen anstelle von finiten Formen benutzen (Ionin u. Wexler 2002; Schwartz u. Sprouse 2002; Prevost 2003, 2005). Prevost (2003) zeigt es beispielsweise an dem L2-Erwerb des Deutschen eines Kindes, das zu Beginn des L2-Erwerbs 3;2 Jahre alt ist. Das von dem Autor untersuchte Kind verwendet Infinitive anstelle von finiten Verbformen. Der Autor zeigt auch, dass die *root infinitives* in nicht-finiten Positionen auftauchen, was auf die Ähnlichkeit zum Erstspracherwerb hinweist. Die Korrelation des Gebrauchs der *root infinitives* und der Null-Subjekte wird in den empirischen Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb jedoch widersprüchlich dargestellt. In einigen Arbeiten werden überhaupt sehr wenige Null-Subjekte gefunden (z.B. Ionin u. Wexler 2002), und die aus dem Erstspracherwerb bekannte Korrelation zwischen dem Gebrauch der Null-Subjekte und der fehlenden Flexionsmorphologie wird im kindlichen Zweitspracherwerb nicht bestätigt (z.B. Schwartz u. Sprouse 2002). Auch Riedel (2008), die den Gebrauch von *root infinitives* im kindlichen

L2-Französisch untersucht, findet Unterschiede in der Distribution der Konstruktionen im Vergleich zum L1-Erwerb.

Ein Phänomen, das beim Vergleich des Erstspracherwerbs und des kindlichen Zweitspracherwerbs eine große Rolle spielt, ist die Platzierung der Verben und der weitere Erwerb der Finitheit. Prevost (2003), Blom (2006), Blom und Polisenska (2006), Rothweiler (2006) sowie Thoma und Tracy (2006) argumentieren, dass der Verlauf des Zweitspracherwerbs von Kindern im Alter von 3 bis 4 zu Beginn des L2-Erwerbs (des Deutschen oder Niederländischen) dem Erstspracherwerb ähnelt. Weil der Erwerb der Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit liegt, werden die Studien über den Bereich im Deutschen in Kap. 5.4 detailliert dargestellt. Hier wird nur auf die Arbeiten zu diesem Aspekt im Niederländischen eingegangen.

Blom (2006) untersucht den Zweitspracherwerb mit Alter von 4 Jahren zu Beginn des Erwerbs. Rothweiler (2006) analysiert die Daten von drei türkischen Kindern, die L2-Deutsch im Alter von 2,10 bis 4,5 Jahren begonnen haben. Thoma und Tracy (2006) untersuchen die Lerner von L2-Deutsch mit der Erstsprache Arabisch, Russisch und Türkisch, deren Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs 3 bis 4 Jahre betrug.

Kritisch ist zu manchen der Untersuchungen anzumerken, dass die Erhebung der Daten zu einem Zeitpunkt begonnen wurde, an dem der Erwerb der Zweitsprache schon relativ fortgeschritten ist. Im Falle der Studien von Blom (2006) sowie Blom und Polisenska (2006) sind es 24 Monate. Da zu diesem Zeitpunkt wesentliche Erwerbsschritte schon vollzogen worden sind, ist es schwierig oder gar unmöglich zu entscheiden, ob sich der Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs nicht doch vom Erstspracherwerb unterscheidet. Dass die Kinder nach 2 Jahren Kontakt mit der Zweitsprache Konstruktionen benutzen können, die von den monolingualen Kindern in dem Alter auch gebraucht werden, muss nicht unbedingt davon zeugen, dass der Verlauf des Spracherwerbs gleich ausgesehen hat. Sogar der Aufnahmebeginn nach 9 Monaten des Kontakts mit der Zielsprache, wie in der Studie von Rothweiler (2006) im Falle von zwei von drei der von der Autorin untersuchten Kindern, kann zur Verzerrung des Bildes der Sprachentwicklung beigetragen haben.

Darüber hinaus wird beispielsweise in der Studie von Blom und Polisenska (2006) nicht angegeben, in welchen Positionen die von den Kindern übergeneralisierten Verben mit Flexiv -en auftreten. Die Position der Formen mit übergeneralisierten Flexiv -en ist jedoch wesentlich⁸, wenn man den kindlichen Zweitspracherwerb mit dem Erstspracherwerb vergleichen

⁸ Das Thema wird im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

will. Dies führt dazu, dass die eventuellen Unterschiede zum Erstspracherwerb von der Studie möglicherweise gar nicht erfasst worden sind.

Auf der anderen Seite zeigen andere Autoren, dass die Kinder Konstruktionen benutzen, die im Erstspracherwerb so gut wie nie vorkommen (s. z.B. Tran 2005)⁹. Unsworth (2005) zeigt darüber hinaus, dass L2-Kinder im Bereich der Objektplatzierung eine Phase durchlaufen, die im Erstspracherwerb nicht vorhanden ist. Die Autorin erklärt diese Negation-Verb-Objekt-Phase mit dem Transfer aus der Erstsprache.

Der Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs ist also noch nicht richtig geklärt worden. Die Unterschiede in den empirischen Studien können zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass unterschiedliche grammatische Bereiche untersucht werden. Gemäß der Hypothese von mehreren sensiblen Perioden im Spracherwerb ist es durchaus denkbar, dass unterschiedliche Aspekte der Sprache zu unterschiedlichem Zeitpunkt von den qualitativen Änderungen betroffen werden. Auch die Zeitspanne des Alters zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist in den Studien ziemlich breit, was zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben kann.

4.2.2 Kindlicher Zweitspracherwerb vs. Zweitspracherwerb von Erwachsenen

Eine selbstverständliche Gemeinsamkeit zwischen dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen, die sie darüber hinaus beide vom monolingualen Erstspracherwerb unterscheidet, ist die Tatsache, dass die Lerner schon über ein sprachliches System – die Erstsprache zu Beginn des Erwerbsprozesses der Zweitsprache – verfügen. Das Phänomen des L1-Transfers wird in der Zweitspracherwerbsforschung seit mehreren Jahren untersucht¹⁰. Beim Vergleich des kindlichen Zweitspracherwerbs und des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen stellt sich daher die Frage, ob L1-Transfer auch im kindlichen L2-Erwerb eine Rolle spielt.

Mehrere Studien untersuchen den Transfer aus der Erstsprache im kindlichen Zweitspracherwerb. Haznedar (1997) untersucht die frühe Phase des Erwerbs der Verbalphrase in L2-Englisch durch einen türkischen Jungen, der den Zweitspracherwerb mit 4;3 Jahren begonnen hat. Türkisch ist eine SOV-Sprache und Englisch eine SVO-Sprache. Die Autorin untersucht die frühen Äußerungen des Kindes im Hinblick auf die von ihm benutzte Wortfolge. Während der ersten 3 Monate überwiegen im Korpus Äußerungen,

⁹ Es handelt sich um infinite Formen in V2-Kontexten. Mehr dazu s. Kap. 5.

¹⁰ S. Kap. 3.5.1.

die eine XV-Reihenfolge aufweisen, d.h. die Wortfolge, die in L1 des Kindes vorkommt. Nach drei Monaten ändert sich die Präferenz des Lerners und das Kind benutzt überwiegend die zielsprachige VX-Reihenfolge. Die Autorin führt die Daten überzeugend auf den L1-Transfer zurück.

Das Phänomen des L1-Transfers kann jedoch nur dann zweifellos belegt werden, wenn Daten von L2-Lernern mit unterschiedlichen Ausgangssprachen verglichen werden. Nur dann kann der Transfer von einzelsprachlichen Phänomenen auseinander gehalten werden. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Studie von Haberzettl (2005), die den L2-Erwerb des Deutschen durch Kinder mit der Muttersprache Türkisch und Russisch untersucht. Die Kinder beginnen mit dem Zweitspracherwerb im Alter von 6 bis 8 Jahren. Die Kinder mit Türkisch als Muttersprache fangen ihren L2-Deutscherwerb mit einer rechtsköpfigen Verbalphrase, d.h. mit der XV-Reihenfolge an. Das entspricht dem Verlauf des monolingualen Erstspracherwerbs im Deutschen, ist aber auch mit der Annahme des Transfers aus L1 vereinbar. Die Autorin argumentiert in der Tat, dass die rechtsköpfige Verbalphrase eine Initialstruktur ist, die den Kindern mit türkischer Erstsprache den Erwerb der deutschen Satzstruktur erleichtert. Im Gegensatz dazu erwerben die Kinder mit L1-Russisch die deutsche Satzstruktur in einer anderen Reihenfolge. Am Anfang benutzen sie die kanonische SVO-Reihenfolge, die im Zweitspracherwerb der Erwachsenen in der frühen Phase auch eine große Rolle spielt. Der Aufbau der deutschen Satzstruktur fällt den Kindern mit L1-Russisch bedeutend schwerer als den Kindern mit L1-Türkisch. Da Türkisch eine SOV- und Russisch eine SVO-Sprache ist, ist die von der Autorin gegebene Erklärung der Daten mit dem Transfer aus den jeweiligen Erstsprachen ziemlich plausibel.

Den frühen L1-Transfer zeigt auch die Studie von Bongartz und Kolb (2008) auf, in der die Autorinnen den Erwerb der DP (Determiniererphrase) im kindlichen L2-Erwerb des Französischen untersuchen.

Das Phänomen des Transfers im kindlichen Zweitspracherwerb weist auf die Nähe des Prozesses zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen hin. Andererseits aber kann die gegenseitige Beeinflussung von zwei sprachlichen Systemen im Kopf eines Menschen zu einem gewissen Grad auch im bilingualen Erstspracherwerb nachgewiesen werden. Um eine eindeutige Antwort auf die Frage zu Gemeinsamkeiten zwischen kindlichem L2-Erwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen zu finden, müssen daher Studien zum detaillierten Verlauf des kindlichen L2-Erwerbs durchgeführt werden. Dies geschieht in einigen Studien. Die Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig. Blom (2006), Rothweiler (2006), Blom und Polisenska (2006) sowie Chilla (2008) argumentieren in ihren Arbeiten, dass sich der kindliche Zweitspracherwerb von dem Zweitspracherwerb von

Erwachsenen erheblich unterscheidet. Unsworth (2005), Dimroth (2008) und Meisel (2008, im Druck) finden andererseits Ähnlichkeiten zwischen den zwei Erwerbsprozessen.

Meisel (2008) untersucht beispielsweise den L2-Erwerb des Französischen durch Kinder mit der Muttersprache Deutsch. Der Autor zeigt auf, dass einige Kinder, die zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 3;3 bis 4;0 sind, die Subjektklitika auf eine Weise benutzen, die typisch ist für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Sie gebrauchen die Subjektklitika mit infiniten Verbformen, was im Erstspracherwerb des Französischen so gut wie nie passiert. Meisel (im Druck) analysiert die Entwicklung der Genusmarkierung in einem erweiterten Datenkorpus deutscher Kindern, die L2-Französisch in einem französischsprachigen Kindergarten in Deutschland erwerben. Die Kinder machen viele Genusfehler. Was jedoch vom Autor als ein entscheidender Faktor angesehen wird, ist, dass die untersuchten Kinder gegen die Generalisierungen verstoßen, die sich auf formale Eigenschaften von Nomina beziehen und von denen vor allem L1-Kinder im Französischen Gebrauch machen. Der Autor argumentiert daher überzeugend, dass sich ein großer Teil der Kinder wie erwachsene L2-Lerner verhalten.

Weitere Ähnlichkeiten zwischen den Prozessen des kindlichen L2-Erwerbs und des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen werden von Granfeldt, Schlyter und Kiehlstedt (2007) gefunden, die zeigen, dass die Kinder, die L2-Französisch in dem Alter von 3;5-6;7 erwerben, Objektklitika postverbal benutzen, was auch bei den erwachsenen L2-Lernern der Fall ist. Hulk und Cornips (2006) untersuchen den Genuserwerb im kindlichen L2-Niederländisch und stellen ebenso fest, dass in dem Prozess Gemeinsamkeiten mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen zu finden sind.

Da sich die anderen oben erwähnten Studien auf den Erwerb der Finitheit beziehen, was auch das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit ist, werden ihre Ergebnisse ausführlicher in Kap. 5 diskutiert. Zusammenfassend muss man sagen, dass die Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb noch zu wenig erforscht worden ist. Die Studien zeigen einerseits Ähnlichkeiten zum Erstspracherwerb auf, wozu beispielsweise das Auftreten von infiniten Formen zählen kann, die möglicherweise als *root infinitives* betrachtet werden können. Andererseits aber weisen die Arbeiten auf Gemeinsamkeiten mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen hin. Hier wären vor allem das Vorhandensein funktionaler Kategorien schon zu Beginn des Spracherwerbs oder die Transfer-Phänomene zu nennen. Der kindliche Zweitspracherwerb scheint daher Eigenschaften beider Erwerbsprozesse aufzuweisen.

Für die künftige Forschung wie auch für die vorliegende Arbeit bedeutet das, dass man detaillierte Untersuchungen zum Erwerb konkreter Phänomene durchführen sollte, wobei das Alter zu Beginn des L2-Erwerbs klar definiert werden muss. Beachtet werden müssen auch solche Faktoren wie die Phase des Zweitspracherwerbs, der Fortschritt der Lerner, der zugängliche Input. Wichtig ist nicht zuletzt auch der Lernkontext, auf den im nächsten Kapitel eingegangen wird.

4.3 Sprachentwicklung im kindlichen gesteuerten Zweitspracherwerb

Während die empirischen Studien zum natürlichen kindlichen Zweitspracherwerb nicht sehr zahlreich sind, gibt es kaum Untersuchungen, die die Sprachentwicklung beim kindlichen Zweitspracherwerb unter schulischen Bedingungen analysieren. Eine der wenigen Ausnahmen ist die Arbeit von Peltzer-Karpf und Zangl (1998). Es ist eine Longitudinalstudie, die an Wiener Volksschulen durchgeführt worden ist, wo ein bilingualer Unterricht (Deutsch und Englisch) von der ersten Klasse stattfindet. Die Schüler verfügen bei Eintritt in die Grundschule über sehr unterschiedliche Fremdsprachenkenntnisse. Die Autorinnen konzentrieren sich in ihrer Analyse jedoch auf Kinder, deren Erstsprache Deutsch und Zweitsprache Englisch ist und die bei Eintritt in die erste Schulklasse keine oder nur sehr geringe Vorkenntnisse in der Fremdsprache hatten. Die Analyse erfolgt auf der Basis von Tests, die die morphosyntaktische und lexikalische Entwicklung bei den Kindern aufzeigen, und von Spontandaten, die im Hinblick auf Diskursfähigkeiten und Sprachsystemaufbau untersucht werden. Es werden leider keine individuellen Entwicklungsprofile der Kinder dargestellt, was dazu führt, dass man über die sprachliche Entwicklung der untersuchten Kinder nur ein sehr allgemeines Bild haben kann. Der Erwerb einzelner sprachlicher Phänomene wird darüber hinaus nicht aufeinander bezogen, was in einer sehr allgemeinen Darstellung der Dynamik des gesteuerten kindlichen Zweitspracherwerbs resultiert. Da die Datenauswertung keine detaillierten Aussagen über den Verlauf des Spracherwerbsprozesses und über die zugrunde liegenden mentalen Projektionen zulässt, werde ich mich in folgenden Abschnitten auf die allgemeine oberflächenorientierte Darstellung der Ergebnisse von Peltzer-Karpf und Zangl (1998) beschränken.

Nach dem ersten Jahr des Fremdspracherwerbs dominieren in den Aussagen der Schüler gespeicherte Formen, die im Wesentlichen korrekt sind. Anstelle morphologischer Prozesse werden unanalysierte Sprechheiten oder Simplicia gebraucht. Eigenständige Produktionen sind durch

häufiges Fehlen von Flexionsmorphemen und Funktionswörtern gekennzeichnet. Zu den ersten eigenständig angewendeten Prozessen im Bereich der Flexion zählen die regelmäßige Pluralmarkierung mit -s und die Verlaufsform der Gegenwart (-ing). Es lässt sich eine starke Orientierung an der Erstsprache erkennen, was an zahlreichen „Sprachmischungen“ zu erkennen ist. In den Daten ist eine deutliche Vorliebe für die einfache SVO-Wortfolge und für Konstruktionen, in denen semantische Orientierung ausschlaggebend ist, zu erkennen. Die Kinder beginnen aber, die Elemente zu dislozieren, d.h. beispielsweise in Fragesätzen entsprechende Elemente zu bewegen. Dies beschränkt sich aber vorwiegend auf Modalverben und Kopula.

Nach zwei Jahren des bilingualen Unterrichts sind bei den Kindern Turbulenzen im Strukturaufbau erkennbar. Prozesse, wie Pluralbildung mit Suffix -s, werden jetzt übergeneralisiert. Formelhafte Ausdrücke, Sprachmischungen und L1-Antworten nehmen ab. In der freien Produktion lassen sich morphologische Formvarianten am Verb erkennen¹¹. Auch die Subjekt-Verb-Kongruenz wird vereinzelt korrekt markiert. Die Fragebildung erfolgt in dieser Zeit nicht mehr nur auf intonatorische Weise, sondern wir haben es bereits mit einer teilweise korrekten syntaktischen Fragebildung in Modalverb- und Kopula-Konstruktionen und mit Subjekt-Hilfsverb-Inversion in Vollverbsätzen zu tun. Das SVO-Muster scheint stabilisiert zu sein, aber umgeordnete Äußerungen bereiten noch Schwierigkeiten.

In der Periode nach drei Jahren des Unterrichts lassen sich wesentlich mehr inkorrekte Äußerungen beobachten. Dies ist das Resultat eines zunehmend kreativen Sprachgebrauchs. Nach der massiven Anspeicherungswelle in den vorigen Jahren scheinen die Kinder jetzt in der Lage zu sein, auch komplexere Strukturen zu analysieren und morphosyntaktische Regeln herauszufiltern. Dies spiegelt sich in der höheren Zahl an Übergeneralisierungen von Regeln und in der sukzessiven Abnahme von unanalysierten Einheiten wider. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird jetzt verstärkt realisiert und das Tempus wird häufiger markiert. Es werden auch unterschiedliche Satztypen gebraucht.

Am Ende der Untersuchung, d.h. nach vier Jahren des bilingualen Unterrichts verfügen die Kinder über ein morphologisches und syntaktisches Grundgerüst. Eigenständige Regelanwendung resultiert zwar immer noch häufig in Übergeneralisierungen, was zu Fehlproduktionen führt, aber es ist deutlich zu erkennen, dass die Phase der überproportionalen Verwendung von unanalysierten, gespeicherten Einträgen längst überschritten ist. Die

¹¹ Leider gewähren die Daten keinen Einblick in die Reihenfolge des Erwerbs der Flexionsmorpheme.

Kongruenzmarkierung im Satz wird von den Kindern meistens realisiert. Die Kasuszuordnung und die in Fragesätzen erforderliche Bewegung der Elemente wirken relativ stabil. Die Kinder verfügen über verschiedene syntaktische Baupläne und besitzen ein Basiswissen über abstrakte syntaktische Kategorien.

Im Allgemeinen stellen die Autorinnen fest, dass morphosyntaktische Strukturen von ihren Probanden nicht simultan, sondern gestaffelt und phasenweise erworben werden. Die Entwicklungsschübe wechseln sich mit ruhigeren Phasen ab. Beim Aufbau von morphosyntaktischen Regelsystemen werden den Autorinnen zufolge kognitiv einfache und perzeptuell auffällige Muster früher erkannt und erworben als komplexere Strukturen.

Wie die Autorinnen selbst anmerken, erzielen die Kinder des bilingualen Programms bessere Ergebnisse als Kinder aus dem Regelschulwesen. Durch den quantitativ und qualitativ adäquaten Input gelingt es den Schülern, eine enorme Leistung in den Zweitsprachkenntnissen zu erzielen. Die Sprachentwicklung der Lerner, die eine Zweitsprache im Regelschulwesen erwerben, kann jedoch nicht nur weniger fortgeschritten sein, sondern kann auch grundlegend anders verlaufen und auch andere Prinzipien befolgen. Das wird in der Studie von Pienemann, Kessler und Liebner (2006) untersucht, auf die ich in den folgenden Abschnitten eingehe.

Pienemann, Kessler und Liebner (2006) untersuchen den Englischwerb in der Grundschule. Die Studie basiert auf der Profilanalyse der Sprachdaten von 70 Kindern, die diverse Grundschulen in Rheinland-Pfalz und in Schweden (Großraum Lund), eine Schule in Schleswig Holstein sowie eine Realschule und ein Gymnasium in Nordrhein-Westfalen besuchen. Das Unterrichtskonzept reicht von dem Programm „Begegnung mit Sprachen“ in Rheinland-Pfalz, Ergebnisorientierung in Schweden über ein Immersionsprogramm in der schleswig-holsteinischen Schule bis hin zu den Lehrplänen Englisch für die Realschule und das Gymnasium. In der Immersionsschule wird Englischunterricht ab der 1. Klasse angeboten, in anderen Grundschulen wird Englisch zur Zeit der Untersuchung in Klasse 3. eingeführt. Das ergibt ein ziemlich heterogenes Bild. Die Untersuchung von Pienemann, Kessler und Liebner (2006) will jedoch nicht die einzelnen Schulformen hinsichtlich des Erwerbsfortschritts vergleichen, sondern hat das Ziel, eine Antwort auf die Frage zu finden, ob der Lernprozess der Grundschulkinder den von der *Processability Theory*¹² festgelegten Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Englischen als Zweitsprache folgt und wie weit der Erwerb fortschreitet.

¹² Zur *Processability Theory* s. Kap. 3.5.2.

Die mündliche spontane Sprachproduktion der Probanden wird von den Autoren auf verschiedene Entwicklungsmerkmale und Variationsmerkmale untersucht und analysiert. Die in der *Processability Theory* relevanten Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache werden in der Tabelle 4-1 zusammengefasst.

Tabelle 4-1: Entwicklungsmerkmale für Englisch als Zweitsprache (nach Pienemann 1998)

Stufe	Strukturen
6	Cancel Aux-2nd
5	Neg/ Aux-2.? Aux-2.? 3 Sg -s
4	Kopula S(x) Aux NP (V) (x) Kopula PP NP Wh-Kopula S (x) V-Partikel
3	Verb-Erst Do-SV(O)? Aux SV(O)? Wh-SVO? Adverb-Erst Poss (Pronomen) Objekt (Pronomen)
2	S Neg V(O) SVO SVO-Frage -ed -ing Plural -s (Nomen) Poss -s (Nomen)
1	Unanalysierte Einheiten

Die Autoren stellen zuerst mal fest, dass es sich beim Erwerb des Englischen als Zweitsprache in der Grundschule um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess handelt, d.h. die Lerner durchlaufen die Phasen der Reihe nach. Bei jedem Lerner, bei dem die Entwicklungsmerkmale einer höheren Entwicklungsstufe vorhanden sind, tauchen auch die Merkmale aller niedrigeren Stufen auf. Da die Ergebnisse dem Schema der *Processability Theory* entsprechen, interpretieren sie die Autoren überzeugend als Beweis dafür, dass die Sprachentwicklung der Lerner nach den von der *Processability Theory* festgelegten Prinzipien erfolgt.

Der Erwerbsfortschritt ist bei den verschiedenen Lernern sehr unterschiedlich. In den schwedischen Grundschulen ist von den meisten Schülern die Stufe 2 der Entwicklung erreicht worden. Das bedeutet, dass die Kinder nicht nur über unanalysierte Sprechereinheiten verfügen, sondern dass sie die Merkmale der 2. Stufe, d.h. beispielsweise Pluralmerkmal -s Endung -ing oder Endung -ed gebrauchen. Die meisten Schüler aus Rheinland-Pfalz werden als Lerner in der Stufe 1 analysiert. Dies bedeutet, dass die Lernersprache aus unanalysierten Einheiten besteht, die zwar korrekt sein können, aber von unproduktivem Sprachgebrauch zeugen. Wie zu erwarten, zeigen die Lerner des Immersionsprogramms den größten Fortschritt und viele von ihnen werden als Lerner in Phase 3 analysiert.

Anzumerken ist hier, dass die *Processability Theory* nicht zwischen dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen unterscheidet. Es wird also implizit angenommen, dass die Kinder im Grundschulalter die Zweitsprache wie Erwachsene erwerben und dieselben Entwicklungsstufen durchlaufen. Auf die detaillierte Analyse der Sprachentwicklung im Vergleich zum Erst- und Zweitspracherwerb sowie auf den Aufbau von mentalen Repräsentationen der Zweitsprache wird in der Studie nicht eingegangen. Dies ist bei der Zielsetzung der Studie verständlich, es verursacht jedoch, dass sie nur einen partiellen Einblick in den kindlichen gesteuerten Zweitspracherwerb gewährt.

Zusammenfassend möchte ich hier festhalten, dass der gesteuerte kindliche Zweitspracherwerb ein kontinuierlicher Prozess ist, der in bestimmten Stufen abläuft. Die in der einschlägigen Literatur dargestellten Daten, erlauben keine Aussage zum detaillierten Verlauf des Prozesses. Darüber hinaus kann man auf Grund der verfügbaren Daten nicht feststellen, ob der gesteuerte kindliche L2-Deutscherwerb dem natürlichen kindlichen L2-Deutscherwerb gleicht oder ähnelt. Es ist meines Erachtens sogar schwierig, Hypothesen darüber aufzustellen, ob die aus dem L1-Deutscherwerb und aus dem natürlichen kindlichen L2-Deutscherwerb bekannten Korrelationen beim Aufbau der Sprachstruktur bei Kindern beim frühen Fremdsprachenlernen auftauchen.

Kapitel 5

FINITHEIT

Unter dem Begriff „Finitheit“ wird in der traditionellen Grammatik die morphologische Finitheit verstanden. In den indoeuropäischen Sprachen wird sie durch die Markierung von Tempus-Modus, Person und Numerus mit Hilfe von Verbaffixen ausgedrückt. Der Begriff umfasst also im traditionellen Sinne zwei unterschiedliche Funktionen der Verbaffixe: Markierung der Kongruenz von Subjekt und Prädikat (Person und Numerus) einerseits und Anzeige der Sprecherperspektive sowie Situierung der Äußerung in der Zeit andererseits (Modus und Tempus)¹. Die Finitheit einzig als Kategorie der Verbalmorphologie aufzufassen stößt darüber hinaus auf zwei grundlegende Probleme, worauf Klein (2005) zu Recht hinweist².

Die Unterscheidung zwischen finiten und infiniten Formen wird erstens auch in Sprachen wie beispielsweise Englisch getroffen, in denen kaum eine morphologische Markierung am Verb erfolgt. Die meisten finiten Formen der englischen Verben können in einem anderen Kontext als infinite Formen betrachtet werden und umgekehrt. Dennoch wird die Form *bought* in *She bought a book* als eindeutig finit, und in *She has bought a book* als eindeutig nicht finit bezeichnet. Der Grund kann also nicht nur in der Verbalmorphologie liegen.

Zweitens geht die Finitheit mit mehreren syntaktischen, semantischen³ und pragmatischen⁴ Gegebenheiten in den Sprachen einher, die die Finitheit markieren⁵. Mit der Finitheit ist die Finitheitsbeschränkung ver-

¹ Polnisch hat mehr kategoriale Exponenten. Am polnischen Verb hängen noch Kategorien des Genus und des Aspekts.

² S. Schatte (2001) zum kognitiven Ansatz bei der semantisch-syntaktischer Beschreibung der Verben.

³ Es gibt einen Zusammenhang zwischen Finitheit und spezifischer Leseart von Nominalphrasen. S. Klein (2005: 31–33) für eine Darstellung des Phänomens.

⁴ Hiermit ist beispielsweise die Festlegung der Topikzeit gemeint (s. Klein 2005: 33–34).

⁵ Finitheit findet sich in den meisten Sprachen der Welt. Zu den gut bekannten Ausnahmen gehören Chinesisch und Vietnamesisch.

bunden, die besagt, dass eine komplexe Verbform mehrere infinite, aber nur eine finite Form enthalten kann. In mehreren Sprachen gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der Position von finiten Verben⁶ und der illokutiven Rolle eines Satzes. Ein Satz kann im Deutschen beispielsweise keine Behauptung ausdrücken, wenn das finite Verb nicht an zweiter Stelle steht. Ein anderer syntaktischer Effekt der Finitheit ist die Lizenzierung der Subjekte. Ohne finites Verb kann im Deutschen oder auch im Polnischen kein Subjekt im Satz vorkommen⁷.

Die Finitheit ist daher nicht nur als Frage der Verbmorphologie zu betrachten, weil sie eindeutig tief in die Struktur des Satzes greift. Auch aus Studien über typologisch unterschiedliche Sprachen lässt sich ableiten, dass Finitheit als Eigenschaft des Satzes und nicht allein der Verbmorphologie gesehen werden muss (vgl. Maas 2004).

In der Spracherwerbsforschung müssen die morphologischen, syntaktischen und semantischen Aspekte der Finitheit getrennt untersucht werden, obwohl sie natürlich eng miteinander verbunden sind. Morphologische Finitheit impliziert zwar das Vorhandensein ihrer semantischen Aspekte, aber das Fehlen der morphologischen Finitheit lässt nicht zwangsläufig auf fehlende semantische Finitheit schließen⁸.

Die Finitheit wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur als morphologisches Phänomen, sondern als eine Kategorie verstanden, die zwar in den meisten Sprachen morphologisch markiert wird, die aber sowohl morphologische als auch syntaktische Aspekte aufweist. In der Studie werden die morphologischen und syntaktischen Aspekte der Finitheit fokussiert, wobei die semantische Seite des Phänomens nicht mehr berücksichtigt werden kann.

5.1 Finitheit im Deutschen

5.1.1 Traditionelle Darstellung

Die morphologische Finitheit wird im Deutschen durch Verbauffixe markiert. Die Kategorie der Person wird bei deutschen Verben oft reduziert. Durchgehend wird nur die 2. Person markiert. Die Tabelle 5-1 zeigt das Fle-

⁶ Hier ist eben allein die Position der finiten Verben ausschlaggebend.

⁷ Es gibt zwar infinite Sätze mit impliziten Subjekten, die jedoch nicht realisiert werden können (*Er glaubt, bald zu ertrinken*).

⁸ Als Beweis für die Unabhängigkeit von semantischen und morphologischen Aspekten der Finitheit werden Kinderäußerungen mit *auch* und *noch* betrachtet (Penner, Tracy u. Wymann 1999; Tracy 2002).

xionsparadigma an verschiedenen Klassen der deutschen Verben im Präsens. Dabei wird zwischen thematischen (Vollverben) und nicht-thematischen Verben (Modal-, Hilfs- und Kopulaverben) unterschieden. Diese Unterscheidung wird nicht nur morphologisch begründet, sondern geht auf syntaktische und semantische Eigenschaften der Verben sowie ihren verschiedenen Status im Spracherwerb zurück. Nicht-thematische Verben gelten als semantisch unspezifiziert und sind daher auf LF nicht interpretierbar (Chomsky 1995). Die Annahme, dass nicht-thematische Verben für LF-Regeln unsichtbar sind, ist von großer Relevanz für den Spracherwerbsprozess. Demzufolge sollen nicht-thematische Verben im Unterschied zu thematischen Verben immer, d.h. auch in der Anfangsphase des Spracherwerbs, angehoben werden. In der Tabelle 5-1 werden daher die Verbklassen sowie die Suppletivformen des Verbs *sein* getrennt dargestellt.

Tabelle 5-1 Flexionsparadigma an deutschen Verben in Präsens

		thematische Verben und haben		Modalverben		<i>sein</i> (z.B. als Kopula)
Infinitiv		<i>gehen</i>		<i>wollen</i>		<i>sein</i>
Partizip		<i>ge-gang-en</i>		<i>ge-woll-t</i>		<i>ge-wes-en</i>
1. Sg.	<i>ich</i>	<i>geh / (e)</i>	-ø / -e	<i>will</i>	-ø	<i>bin</i>
2. Sg.	<i>du</i>	<i>gehst</i>	-st	<i>willst</i>	-st	<i>bist</i>
3. Sg.	<i>er/sie/es</i>	<i>geht</i>	-t	<i>will</i>	-ø	<i>ist</i>
1. Pl.	<i>wir</i>	<i>gehen</i>	-en	<i>wollen</i>	-en	<i>sind</i>
2. Pl.	<i>ihr</i>	<i>geht</i>	-t	<i>wollt</i>	-t	<i>seid</i>
3. Pl.	<i>sie</i>	<i>gehen</i>	-en	<i>wollen</i>	-en	<i>sind</i>

Die thematischen Verben werden im Deutschen in der 1., 2. und 3. Ps. Sg. markiert. Die Form der 1. Ps. Sg. bei den thematischen Verben ist homophon mit der nicht-finiten Stammform (*geh-ø*) und die Formen der 1. und 3. Ps. Pl. sind homophon mit dem Infinitiv (*gehen*). Die Modalverben flektieren in der 1. und 3. Ps. Sg. identisch (-ø) und die Formen der 1. und 3. Ps. Pl. sind homophon mit dem Infinitiv. Das Verb *sein* bildet ein eigenes Paradigma.

Eindeutige Markierungen für morphologische Finitheit sind daher die Verbauffixe *-e*, *-st* und *-t*. Als unambig kann dabei nur *-st* betrachtet werden. Darüber hinaus bereitet die Homophonie der Formen der 1. und 3. Ps. Pl. mit dem Infinitiv und der 1. Ps. Sg. mit der Stammform Schwierigkeiten in der Analyse der morphologischen Finitheit.

Die Kategorien Person und Numerus stellen im Deutschen den Wirkungsbereich der formalen Übereinstimmung zwischen Elementen des Satzes her. Das bedeutet, dass Subjekt und Prädikat nach diesen Kategorien

kongruieren. Die Subjekt-Prädikat-Kongruenz kann allerdings als formale Vorherrschaft, die vom Subjekt auf das Prädikat ausgeht, nicht hinreichend erklärt werden. Die Beziehung der Kongruenz erstreckt sich auf den gesamten Verbalkomplex, worauf hier nicht weiter eingegangen wird, weil das Phänomen für die Untersuchung der Entwicklung der kindlichen Zweitsprache weniger relevant ist⁹.

Das finite Verb im Deutschen kann verschiedene Tempora zugewiesen bekommen. Man unterscheidet sechs Tempusformen, die an der Verbflexion zu erkennen sind. Morphologisch werden im Deutschen im finiten Satz zwei Tempora (Präsens und Präteritum) und drei Modi markiert (vgl. Schmidt 1995: 176).

In Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen werden zwei Funktionen der Verbauffixe, nämlich die Markierung der Subjekt-Prädikat-Kongruenz (Person und Numerus) einerseits und die Situierung der Äußerung in der Zeit andererseits (Tempus), als alternative Kriterien für den Erwerb der morphologischen Finitheit betrachtet. Poeppel u. Wexler (1993) betrachten die obligatorische Tempusmarkierung in Vergangenheitskontexten als Hinweis darauf, dass die Finitheit erworben worden ist¹⁰. Meisel (1990, 1994) sowie Clahsen u. Penke (1992) weisen jedoch überzeugend darauf hin, dass schon die Subjekt-Verb-Kongruenz als Ausdruck des Erwerbs morphologischer Finitheit gewertet werden soll. Meisel (1994:109) zeigt auf, dass die Phase, in der die Kinder andere Personmarkierungen als die dritte Person Singular zu benutzen beginnen, auch die Zeit ist, in der alle anderen Phänomene auftauchen, die als Folge des Einbaus der Finitheit zu interpretieren sind¹¹. Die Kategorie Tempus kommt erst in der nächsten Phase der Sprachentwicklung hinzu. Der Erwerb der morphologischen Finitheit ist also in erster Linie mit der Subjekt-Verb-Kongruenz verbunden und diese ist der Auslöser für das Auftauchen der syntaktischen Aspekte der Finitheit. In der vorliegenden Arbeit gehe ich daher davon aus, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz ein hinreichendes Indiz für den Erwerb der morphologischen Finitheit ist und gehe hier deshalb nicht weiter auf die Markierungen von Tempus und Modus im Deutschen ein.

Wie oben erwähnt, ist die Verbmorphologie nur als ein Aspekt der Kategorie der Finitheit zu betrachten. Da Finitheit in der vorliegenden Studie als Eigenschaft des Satzes betrachtet wird, und weil im Erwerb des Deutschen als Erstsprache die Position der finiten und nicht-finiten Verben eine

⁹ S. Pilarski (2002: 33–44) für eine detaillierte Darstellung des Problems.

¹⁰ Zu einer ähnlichen Auffassung s. Weissenborn (1990) u. Verrips u. Weissenborn (1992).

¹¹ Das Thema des Erwerbs der mit der Finitheit zusammenhängenden Phänomene wird in Kap. 5.2 ausführlich behandelt.

wichtige Rolle spielt¹², wird hier zunächst ein Überblick über die in deutschen Sätzen möglichen und für die Untersuchung der Kinderdaten relevanten Verbstellungen gegeben. Tabelle 2-2 zeigt das typologische Feldermodell für die deutsche Satzstruktur (vgl. Drach 1963; Höhle 1986).

Tabelle 5-2 Das typologische Feldermodell für die deutsche Satzstruktur

	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld
(5.1)	Die Frau	schreibt	einen Brief.		
(5.2)	Die Frau	will	einen Brief	schreiben.	
(5.3)	Die Frau	hat	einen Brief	geschrieben.	
(5.4)	Die Frau	hat	einen Brief	geschrieben	heute früh.
(5.5)	Die Frau	liest	einen Brief	vor.	
(5.6)	Einen Brief	liest	die Frau	vor.	
(5.7)	-	Liest	die Frau?		
(5.8)	-	Lies	den Brief!		
(5.9)	...,	dass	sie den Brief	liest.	
(5.10)	Die Frau	schreibt	nicht.		
(5.11)	Die Frau	will	es nicht	schreiben.	

Die unmarkierte Reihenfolge des Deutschen ist Subjekt-Objekt-Verb (SOV) (vgl. Thiersch 1978; den Besten 1983; Eisenberg 2006). Diese Grundwortstellung ist in deutschen Nebensätzen zu sehen (s. 5.9). Im deutschen Hauptsatz steht das finite Verb in Verbzweitposition (V2) – linke Satzklammer, was zur Wortstellung Subjekt-Verb-Objekt (SVO) (s. 5.1) oder Objekt-Verb-Subjekt (OVS) (s. 5.6) führt¹³. Bei Entscheidungsfragen (5.7) und Imperativsätzen (5.8) bleibt das Vorfeld unbesetzt, so dass oberflächlich gesehen Verberst-Strukturen (V1) entstehen¹⁴. Die nicht-finiten Verben werden im Deutschen in die rechte Satzklammer platziert (s. 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 und 5.6). Die finiten und nicht-finiten verbalen Elemente nehmen damit im Hauptsatz eine maximale Distanzstellung ein und bilden damit die Satzklammer.

Die Position vor dem Vorfeld wird von den koordinierenden Konjunktionen eingenommen. Das Nachfeld kann extrapositionierte Elemente aufnehmen, die für den Sprecher wichtige Informationen beinhalten (5.4). Eisenberg (2006: 401) schreibt dem Nachfeld aus diesem Grund eine kommunikativ-pragmatische Funktion zu. Bei dem Nachfeld handelt es sich um eine zusätzliche Position, die nach dem Schließen der Satzklammer besetzt wird¹⁵.

¹² Mehr dazu siehe Kap. 5.2.

¹³ Im Deutschen können auch andere Konstituenten als Objekt topikalisiert werden. Die Wortfolge OVS soll hier nur ein Beispiel darstellen.

¹⁴ S. Mikołajczyk (1998, 1999, 2006) zur Vorfeld- und Nachfeldbesetzung im Deutschen.

¹⁵ S. Mikołajczyk (2000) zur Wortstellungsforschung.

Der Negator *nicht* steht im deutschen Hauptsatz nach dem finiten (5.10) und vor dem nicht-finiten Verb (5.11).

5.1.2 Generative Analyse der deutschen Satzstruktur

In dem Prinzipien- und Parametermodell werden eine zugrunde liegende und eine Oberflächenstruktur angenommen. Die in der VP generierten Elemente müssen in die Projektionen der funktionalen Kategorien, die die VP dominieren, bewegt werden, damit sie Flexions- oder Kasusmerkmale erhalten können. Aus diesen Bewegungen ergibt sich die Oberflächenstruktur. Im Minimalistischen Programm (Chomsky 1995) wird davon ausgegangen, dass die Elemente gleich mit den Merkmalen generiert werden. Sie müssen jedoch zur Überprüfung dieser Merkmale in funktionale Projektionen bewegt werden. Die Strukturbäume für unterschiedliche Sprachen sehen anders aus¹⁶.

Die SOV-Reihenfolge wird wegen der Verbenstellung der finiten Verben in Nebensätzen und der nicht-finiten Verben in Haupt- und Nebensätzen als grundlegend betrachtet. Die Verbzweitstellung (V2) wird als abgeleitet angesehen. In der generativen Standardanalyse wird angenommen, dass die Verbalphrase (VP) und die Phrase der Flexion (IP) im Deutschen kopffinal sind (s. Abb. 5-1)¹⁷. Die meisten generativen Syntaktiker¹⁸ sind sich darüber einig, dass die V2-Stellung der deutschen finiten Verben durch die doppelte Bewegung des Verbs erklärt werden kann. Während nicht-finite Verbalelemente in der kopffinalen VP bleiben und daher in der rechten Satzklammer an der Oberfläche erscheinen, werden finite Verben in die kopffinale IP bewegt, was in den Nebensätzen zu sehen ist (s. 5.12). Die V2-Stellung der Hauptsätze kommt zustande, indem das finite Verb weiter in die Kopfposition (C) der Komplementiererphrase (CP) und das Subjekt in die Spezifiziererposition dieser Phrase bewegt wird (s. 5.13). Diese Bewegung wird dadurch ausgelöst, dass im Deutschen ein Merkmal für Finitheit [+F] in C steht (s. Platzack u. Holmberg 1989). Wenn die Kopfposition der CP lexikalisch durch einen Komplementierer gefüllt ist, bleibt das finite Verb in der rechtsköpfigen IP und bleibt am Satzende, was eben in den deutschen Nebensätzen passiert (s. 5.12) (vgl. u.a. Platzack u. Holmberg 1989, Grewendorf 1988, 2002).

¹⁶ S. Kap. 2.2.1 und 2.2.2 für die Darstellung der Grundlagen der generativen Theorie.

¹⁷ Die generative Standardanalyse geht auf die Arbeiten von Thiersch (1978) und den Besten (1983) zurück.

¹⁸ S. z.B. Grewendorf (1988, 1992), von Stechow u. Sternefeld (1988), Schwart u. Vikner (1996).

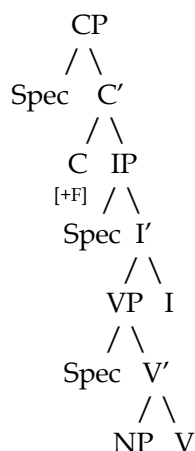


Abb. 5-1 Deutsche Struktur

(5.12)ob Anna schwimmen geht.

(5.13) Anna geht schwimmen.

Als Indikation für die Verbbewegung im Deutschen kann die Position des Negators *nicht* gewertet werden (s. z.B. Clahsen 1988a; Meisel 1994, 1997). Die Phrase der Negation (NegP) wird zwischen der VP und IP angenommen¹⁹. Daher erscheint der Negator *nicht* nach dem finiten Verb, weil das finite Verb im Hauptsatz in eine Position über der NegP bewegt wird (s. Beispiel 5.10). Die nicht-finiten Verben bleiben in der VP und dadurch taucht der Negator vor den Infinitiven oder Partizipien auf.

Obwohl die Analyse der doppelten Bewegung in der generativen Theorie als Standardanalyse gilt, wird sie nicht von allen Forschern vertreten. Travis (1991) ²⁰ schlägt beispielsweise vor, dass deutsche Hauptsätze mit SVO-Wortfolge als linksköpfige IPs zu analysieren sind, wobei die finiten Verben nur in die IP bewegt werden. In Hauptsätzen mit OVS-Wortfolge wird von dem Autor aber eine Bewegung in die CP angenommen. In Nebensätzen, in denen das finite Verb am Ende des Satzes steht, argumentiert der Autor dafür, dass das Verb in der VP platziert ist²¹.

¹⁹ Einige Forscher nehmen NEG als Adjunkt an die VP ohne eine separate Projektion NegP an (Grewendorf 1990; Penka & Stechow 2001), während andere eine NegP zwischen VP und TP postulieren (Weiß 1998). Die Frage, welche der Hypothesen die Sprachdaten besser erklären kann, ist jedoch von geringer Relevanz für die Untersuchung des kindlichen L2-Erwerbs und ich gehe hier daher nicht auf sie ein.

²⁰ S. auch Zwart (1997).

²¹ Zu weiteren Vorschlägen s. auch Haider (1993). Der Autor zweifelt die Notwendigkeit der Annahme der IP im Deutschen an.

Die ursprünglich angenommene IP wird von Pollock (1989) in verschiedene mit dem Verb verbundene, jedoch getrennt projizierte funktionale Phrasen, nämlich Kongruenz- und Tempusphrase (AgrP und TP) aufgespalten. Mehrere Forscher (vgl. z.B. Iatridou (1990: 553), Speas (1994), Thrainsson 1996, Bobaljik u. Thrainsson 1998) argumentieren jedoch, dass verschiedene Sprachen sich darin unterscheiden können, ob die AgrP als getrennte Projektion aufzufassen ist²².

In den neusten generativen Ansätzen werden Kongruenz und Tempus als grundlegend unterschiedliche syntaktische Konzepte verstanden und nicht mehr als zwei funktionale Kategorien aufgefasst (s. Chomsky 2000). Tempus wird als nicht-interpretierbares Merkmal der syntaktischen Tempuskategorie (T)²³ aufgefasst und Kongruenz bildet keine separate funktionale Kategorie mehr. Die Kongruenz wird als strukturelle Beziehung zwischen der Person- und Numerusmerkmalen des Subjekts und den entsprechenden nicht-interpretierbaren Merkmalen des Verbs verstanden, die durch die Operation *Agree* hergestellt und in T überprüft werden²⁴.

Chomsky (2001) argumentiert gegen die im generativen Ansatz schon traditionelle Annahme, dass die Verbbewegung nach T Teil des syntaktischen Bereichs im engen Sinne ist. Chomsky nimmt an, dass die Verbbewegung ein phonologisches Phänomen ist, weil die Verben gleich interpretiert werden, unabhängig davon, ob sie nach T oder C bewegt werden oder in situ bleiben. Die Verbbewegung ist also nur für PF und nicht LF relevant (Chomsky 2001: 30–31). Andere Forscher (s. z.B. Baker 2002; Lasnik 1999: 104–115; Roberts 2005) argumentieren jedoch dafür, dass die Verbbewegung ein syntaktisches Phänomen ist. Die Frage, ob die Verbbewegung ein syntaktisches oder phonologisches Phänomen ist, wird hier nicht weiter behandelt, weil sie für die Analyse der Kinderdaten von geringer Relevanz ist.

In der vorliegenden Studie wird der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz als Ausdruck morphologischer Finitheit betrachtet. Im Zentrum der Untersuchung stehen daher die Finitheitsmerkmale (Person und Numerus) im Präsens. Es wird in der Arbeit davon ausgegangen, dass es sich dabei um nicht-interpretierbare Merkmale des Verbs handelt, die in T überprüft werden. Die doppelte Verbbewegung nach T und C, also die generative Standardanalyse der deutschen Struktur, wird als Grundlage der Analyse der Kinderäußerungen benutzt und in Hinblick darauf wird auch der Erwerbs-

²² Thrainsson (1996) schlägt den sog. *Split-IP-Parameter* vor, demzufolge einige Sprachen eine einfache, und andere eine komplexe IP haben können.

²³ Die Kategorie T wird im Minimalistischen Programm anstelle der IP angenommen. S. Kap. 2.2.1 und 2.2.2.

²⁴ Zur Theorie der Merkmale s. Kap. 2.2.2.

verlauf interpretiert. Dabei wird von der Frage abgesehen, ob diese Bewegung semantische Folgen hat, d.h. ob sie ein syntaktisches oder phonologisches Phänomen darstellt.

Die meisten Spracherwerbsstudien aus den 90er Jahren, die Vergleichsdaten für die vorliegende Studie liefern, gehen von der Auffassung der Subjekt-Verb-Kongruenz als separate funktionale Kategorie aus. Die Darstellung der Auffassung ist also eine notwendige Hintergrundinformation für die in den nächsten Abschnitten dargestellten Erst- und Zweitspracherwerbsstudien. Da das Ziel der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zur Erklärung der kindlichen Spracherwerbsmechanismen und nicht zur syntaktischen Theorie ist, werden die Daten in dieser Hinsicht theorieneutral behandelt.

Die Struktur der Sprache im Allgemeinen und des Deutschen insbesondere kann offensichtlich nicht als erschöpfend studierter Gegenstand gelten. Die generative Analyse der deutschen Satzstruktur liefert meines Erachtens trotzdem Einblicke in die Sprache, die sie zu einer sinnvollen Grundlage einer Spracherwerbsstudie machen und dem flachen topologischen Modell der deutschen Satzstruktur in der Spracherwerbsuntersuchung vorzuziehen sind.

5.2 Finitheit im Erwerb des Deutschen als Erstsprache

Der Erwerb der Finitheit im Deutschen als Erstsprache (L1) ist ein Thema, das in der generativen Literatur seit mehreren Jahren berücksichtigt wird (Clahsen 1982, 1991b; Meisel 1990, 1994; Weissenborn 1990; Tracy 1991, 2002; Clahsen & Penke 1992; Verrips & Weissenborn 1992; Poeppel & Wexler 1993; Clahsen et al. 1996; Hamann, Penner u. Lindner 1998; Lasser 2002). Obwohl einige Studien einen gewissen Grad von individueller Variation in der Kindersprache aufzeigen, kann man ein allgemeines Entwicklungsmuster im Erwerb der Finitheit im Deutschen als Erstsprache beobachten. Im folgenden Überblick konzentriere ich mich auf wesentliche Erwerbsschritte in Bezug auf Finitheit, also auf den grammatischen Bereich, der im Zentrum meiner Studie steht. Andere grammatische Bereiche bleiben dabei unberücksichtigt.

5.2.1 Morphologische Finitheit

Die ersten Mehrwortäußerungen, die meistens das Muster S+O oder S+Adj aufweisen, werden mehreren Erstspracherwerbsforschern zufolge (s. z.B. Meisel 1994) nicht durch morphosyntaktischen Prinzipien geregelt.

der Literatur kontrovers diskutiert (Meisel 1990; Weissenborn 1990 vs. Clahsen 1982; Clahsen u. Penke 1992). Sobald nicht-thematische Verben, also Modalverben, Hilfsverben und Formen des Verbs *sein*, in der Kindersprache erscheinen, werden sie finit verwendet und meistens kongruent zum Subjekt flektiert. Die finiten Verben tauchen in der zielsprachlichen Verb-Zweit-Stellung auf. Kinder benutzen in dieser Zeit keine Komplementierer, keine Nebensätze, und keine W-Fragewörter.

Meisel (1990, 1994) zeigt, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit im Deutschen als Erstsprache in zwei Phasen eingeteilt werden soll. In der ersten Phase, die ungefähr drei Monate dauert, kommen alle Formen vor, die die 3. Ps. Sg. im Deutschen markieren (d.h. *-ø* und *-t*). Am Ende dieser Phase tauchen auch die Formen der 1. Ps. Sg. bei Modalverben auf. Alle anderen Markierungen (d.h. 1. Ps. Sg., 2. Ps. Sg., 1. und 3. Ps. Pl.: *-ø*, *-st*, *-e* und *-en*) kommen in der nächsten Entwicklungsstufe vor. Sie dauert auch ungefähr drei Monate. Nur einige unregelmäßige Formen und die Form der 2. Ps. Pl. werden später erworben. Wenn man bedenkt, dass die Kinder in dieser Zeit auch nicht-finite Verbalformen (Infinitive und Partizipien) sowie Formen des Imperativs benutzen, dann muss man bemerken, dass sich der Erwerb der morphologischen Finitheit sehr schnell vollzieht.

Tabelle 5-3 Erwerb der Finitheit im Deutschen (nach Meisel 1994: 98)

<i>-t</i>	3. Person Singular			
<i>-ø</i>	3. Person Singular Modalverb	C 1;11-2;4	Iv 2;0-2;3	P 2;7-2;10
<i>-ø</i>	1. Person Singular Modalverb			
<i>-ø</i>	1. Person Singular			
<i>-e</i>	1. Person Singular			
<i>-st</i>	2. Person Singular	C 2;5-2;8	Iv 2;5-2;8	P 2;11-3;3
<i>-en</i>	3. Person Plural			
<i>-en</i>	1. Person Plural			

Tabelle 5-3 zeigt den Erwerb der morphologischen Finitheit bei drei Kindern C, Iv und P auf, die Deutsch und Französisch gleichzeitig erwerben. C benutzt produktiv im Alter von 1;11 bis 2;4 Jahren morphologische Markierungen *-t* und *-ø* für die 3. Ps. Sg. bei thematischen Verben und Modalverben sowie die Markierung *-ø* für die 1. Ps. Sg. bei Modalverben. In der Phase von 2;5 bis 2;8 Jahren beginnt das Kind C die Markierungen für die 1. und 2. Ps. Sg. sowie die 1. und 3. Ps. Pl. produktiv zu benutzen. Als produktiver Gebrauch wird von Meisel (1994: 125) die Anwendung der Affixe an mehreren Verben, d.h. an mehr als einem Verb, in mehreren aufeinander folgenden Aufnahmen bezeichnet. Bei den anderen untersuchten Kindern werden die Phasen vom Autor in dem Alter 2;0 bis 2;3 und 2,5 bis 2;8 (Iv) sowie 2;7 bis 2;10 und 2;11 bis 3;3 (P) festgelegt.

Um entscheiden zu können, ob die Finitheitsmarkierungen auch die Markierungen der Kongruenz sind, muss man die Distribution der Subjekte in der Kindersprache untersuchen. Meisel geht von der Annahme aus, dass man von einem Erwerb der Kongruenz sprechen kann, wenn das Verb mit dem Subjekt korrekt kongruiert und wenn die entsprechende Verbalform produktiv benutzt wird. Meisel (1990, 1994) zeigt, dass die Verbalformen in der ersten Phase der Sprachentwicklung keine Kongruenzmarkierungen aufweisen und oft auch ohne Subjekt auftauchen. Sobald andere finite Verbalformen als 3. Ps. Sg. in der Kindersprache erscheinen, kongruieren sie mit den jetzt fast immer erscheinenden Subjekten, was als Indiz für ein grammatisches Phänomen gedeutet wird. Der produktive Gebrauch des Affixes -st wird auch deshalb als Meilenstein in dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz betrachtet (s. z.B. Clahsen 1982; Clahsen u. Penke 1992), weil die Verben mit diesem Affix von Beginn an korrekt gebraucht werden. Fälle der Übergeneralisierung des Affixes können in den kindlichen Sprachdaten nur vereinzelt belegt werden. Auch alle übrigen Formen werden nach dem Erscheinen des Affixes überwiegend kongruent mit dem Subjekt verwendet und daher können sie als Kongruenzmarkierungen interpretiert werden. Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz wird in den meisten Spracherwerbsstudien als Anzeichen für den Erwerb der morphologischen Finitheit betrachtet²⁸.

5.2.2 Syntaktische Aspekte der Finitheit

Wie in vorherigen Abschnitten erwähnt, ist die Finitheit nicht nur ein morphologisches Phänomen. Kinder, die eine Sprache erwerben, die die Finitheit markiert, müssen gleichzeitig auch andere (syntaktische und semantische) Eigenschaften der gegebenen Sprache erwerben, die auf die Finitheit zurückgeführt werden²⁹. Die wichtigste Eigenschaft im Deutschen, die an die Finitheit gekoppelt ist, ist die Verbbewegung. Unabhängig davon, welche syntaktische Analyse zur Erklärung des Phänomens herangezogen wird, d.h. ob man von der Bewegung des Verbs in die Kopfposition der funktionalen Kategorie IP und dann CP oder von der Verbanhebung zu

²⁸ Eine Ausnahme zu dieser Auffassung ist die Arbeit von Poeppel u. Wexler (1993), worauf in Kap. 2.2.1 eingegangen worden ist.

²⁹ Dieser Zusammenhang kann im Rahmen der generativen Theorie, nicht aber auf Grund des flachen topologischen Modells des deutschen Satzes erklärt werden. Dies ist auch einer der Gründe, warum die generative Sprachanalyse dem Oberflächenmodell bei der Auswertung der Spracherwerbsdaten, im Gegensatz zu einigen Forschern (s. Haberzettl 2005), vorzuziehen ist.

T und dann C ausgeht, ist die Stellung der finiten und nicht-finiten Verben in kindlichen Äußerungen ein Anzeichen dafür, ob eine die Verbalphrase determinierende funktionale Kategorie in die Struktur der Kindersprache eingebaut worden ist.

Die Spracherwerbsstudien zum Deutschen als Erstsprache zeigen, dass die nicht-finiten Verbalformen fast immer in der Endstellung erscheinen. Sie werden also fast nie inkorrekt nach oben bewegt und erscheinen daher fast nie in der Zweitstellung. Die Strukturen mit der Verbendstellung sind eine dominante Strukturform in der frühen Phase des L1-Erwerbs des Deutschen.

Die genaue Anzahl von Infinitiven in der V2-Stellung ist sehr gering, sie wird jedoch in der Literatur kontrovers diskutiert. Die meisten Forscher gehen davon aus, dass Konstruktionen mit Infinitiven in der zweiten Position so gut wie nie in den L1-Daten des Deutschen vorkommen. Vgl. Weissenborn (1990: 197): „infinitival forms [...] occur in final position“; Tracy (2007a: 78): „Verben, die nicht mit dem Subjekt übereinstimmen, also nicht finit sind, stehen ausnahmslos am Satzende, [...]“ sowie Meisel (2008): „[...] non-finite verbs [...] placed in V2-position [are] [...] never attested in German L1 acquisition, except for a few isolated examples in the speech of some individuals.“ Clahsen u. Penke (1992: 203–205) finden in dem von ihnen untersuchten Simone-Sprachkorpus (mehr als 18,000 Äußerungen) nur einen klaren Fall eines Infinitives in V2-Stellung mit mehr als einem Konstituent nach dem Verb (s. Clahsen u. Penke 1992: 221). Bei anderen Äußerungen dieser Art handelt es sich zum Teil um unvollständige Sätze, die nicht eindeutig zu interpretieren sind. Bei den Kinderäußerungen mit Infinitiven in der zweiten Position und einem Konstituent dahinter geht es oft um Konstruktionen wie im Beispiel 5.15:

(5.15) *Was für Maxe kaufen für's Tonband* [1st sg]

(Clahsen & Penke 1992: 204)

Solche Äußerungen sind als Fälle der Extrapositionierung der Argumente ins Nachfeld zu analysieren und werden in der gesprochenen Sprache oft benutzt (s. Beispiel 5.4 in der Tabelle 5-2). Sie können daher nicht als Fälle von Infinitiven in der V2-Stellung analysiert werden (vg. Clahsen u. Penke 1992: 204). Clahsen u.a. (1996a) geben an, dass nur 1% - 2% der nicht-finiten Verben in der Zweit-Stellung vorkommen. Chilla (2008: 51) berechnet den Anteil von Infinitiven in V2 anhand der Daten von Clahsen u. Penke (1992, Aufnahme 5) unter Berücksichtigung der Ausnahme der Extraposition auf 6% (s. Chilla 2008: 51). Nur Schaner-Wolles (1994: 213) errechnet auf Basis der Tabelle in Clahsen u. Penke (1992: 203) einen Wert von

11,8%: „11,8 % of all verbs with the non-finite default form -n are in second position.“³⁰ Das Ergebnis der Berechnung von Schaner-Wolles (1994) entsteht aber nur dann, wenn man die Fälle der Extraposition und Satzfragmente dazurechnet, was meines Erachtens unzulässig ist und das Bild der Sprachentwicklung verzerrt. Insgesamt kann man also feststellen, dass Infinitive in V2-Stellung nur äußerst selten vorkommen.

Im Gegensatz zu den nicht-finiten Verben kommen die Verben mit Finitheitmarkierungen überwiegend in der korrekten V2-Stellung nach den Subjekten oder anderen topikalisierten Konstituenten gleich nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit vor, was als Evidenz für den Aufbau der funktionalen Kategorie IP oder T gedeutet wird. Die Beispiele unten stammen aus der Studie von Meisel (1994):

- | | | |
|--------|------------------------------|--------------|
| (5.16) | <i>kaputt is der</i> | (Iv 2;04,09) |
| | <i>ein grüner is das</i> | (C 2;04,22) |
| | <i>da fährt die Caroline</i> | (C 2;03,11) |

(Meisel 1994: 107, 108)

Auch andere Untersuchungen zum L1-Erwerb des Deutschen zeigen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit an den Erwerb der Verbplatzierung gekoppelt ist. Im Allgemeinen wird festgestellt, dass weniger als 10% der finiten Verben in der Endstellung erscheinen und nur 1% - 2% der nicht-finiten Verben in der Zweitstellung vorkommen (Clahsen u.a. 1996a). Der Gebrauch der finiten Verben in der Endstellung wird als zulässige individuelle Variation verstanden (Tracy 2002). Im Deutschen kann man in dieser Phase auch beobachten, dass das Auslassen der Subjekte stark abnimmt und dann verschwindet (Hamann 1996).

Ein anderes wichtiges Phänomen, das bei der Untersuchung des Erwerbs der Finitheit berücksichtigt werden muss, ist die Stellung der Verben in Bezug auf die Negation³¹. Da die Position des Negators schon im frühen Spracherwerb als korrekt gilt, d.h. sie wird zwischen der VP und IP analysiert (s. z.B. Clahsen 1988a), kann die Position des Negationsmarkers *nicht* dazu verwendet werden, die Position des Verbs in der V2 oder VEnd-Stellung unabhängig von der Verbform in den Kinderdaten zu bestimmen. In der Erwachsenensprache stehen die finiten Verben (in Hauptsätzen) vor und die nicht-finiten Verbalelemente nach der Negation *nicht*. Im Alter von

³⁰ Chilla (2008: 51) bemerkt auch hierzu, dass diese Berechnung zu Irritationen führen kann, da in den meisten Studien die Zahl der Infinitive in V2 in Relation zu allen Verben in V2 angegeben wird.

³¹ S. Wode (1977) zum genauen Verlauf des Erwerbs der Negation in L1.

2;4 Jahren ist diese Verteilung beispielsweise bei Iv, dem von Meisel (1994) untersuchten Kind, schon zu sehen:

- (5.17) *de-de-des geht nicht* (Iv 2;04,09)
 Ivar darf nich tee (Iv 2;04,23)
 passt nich auch (Iv 2;05,07)

(Meisel 1994: 108)

In dieser Entwicklungsphase beginnen in der Kindersprache auch die Modalverben zu erscheinen, was auch von Bedeutung ist, da die Modalverben in einer funktionalen Kategorie (INFL oder T) erscheinen³² und die nicht-finiten Verbalelemente in der Verbalphrase bleiben. Das Erscheinen der Modalverben ist also auch ein Indiz dafür, dass die IP oder TP implementiert worden ist.

Zu unterstreichen ist, dass alle besprochenen Phänomene als syntaktische Folgen des Erwerbs der Finitheit anzusehen sind. Sobald die morphologische Finitheit erworben worden ist, tauchen auch die syntaktischen mit der Finitheit verbundenen Phänomene in der Kindersprache auf. Im Falle der von Meisel (1994) untersuchten Kinder sind es die Zeitpunkte: 2;3-2;4 (C), 2;4-2;5 (Iv) oder 2;11-3;0 (P). Es ist jeweils genau die Phase der Sprachentwicklung, in der die Kinder andere Personmarkierungen als die 3. Ps. Sg. zu benutzen beginnen und die unambige Markierung der 2. Ps. Sg. auftaucht. Im Falle der Kinder C und Iv scheint der Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit sogar ein Monat früher als der Erwerb der morphologischen Finitheit stattzufinden. Dieser Befund wird vom Autor überzeugend durch ein „konservatives“ Kriterium für die Auswertung der Subjekt-Verb-Kongruenz erklärt (Meisel 1994: 126).

Es wird angenommen, dass die vollständig spezifizierte Komplementiererphrase (CP) erst dann in der Kindersprache identifiziert werden kann, wenn das Kind topikalisierte Objekte und Fragen mit W-Fragewörtern gebraucht. Ein weiteres Indiz für die aufgebaute CP sind lexikalische Komplementierer und Nebensätze, die von dem Kind produziert werden. Diese Erwerbsphase tritt entweder gleichzeitig oder kurz nach der Phase des Aufbaus der IP oder TP-phrase auf (s. Clahsen u.a. 1996b; Fritzenschaft u.a. 1990; Rothweiler 1993). Die lexikalischen Auslöser für die Implementierung der CP sind Komplementierer. Nachdem sie vom Kind identifiziert worden sind, verläuft der Erwerb der Nebensätze fast fehlerlos (Meisel 1986; Rothweiler 1993). Nur einige Kinder durchlaufen eine kurze Über-

³² Die Annahme wird dadurch unterstützt, dass es keine „optionalen“ Infinitive bei Modalverben in der Kindersprache gibt. Sie sind entweder finit oder tauchen gar nicht auf.

gangsphase, in der sie Nebensätze mit finiten Verben in der Endstellung und fehlenden Komplementierern benutzen (Fritzenschaft u.a. 1990; Müller 1993). Mit dem Aufbau der Komplementiererphrase ist die Konstruktion der Sprachstruktur im Verbalbereich im Deutschen abgeschlossen.

Die Darstellung des Erwerbs der Finitheit im L1-Deutsch dient in der vorliegenden Arbeit als Vergleichsbasis für die Auswertung der sprachlichen Daten der Kinder, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben. Für die Überprüfung der in der einschlägigen Literatur aufgestellten Hypothese, dass der frühe kindliche L2-Erwerb dem L1-Erwerb gleichzusetzen ist, werden im Folgenden Kriterien genannt, nach denen entschieden werden kann, ob ein Prozess der Sprachentwicklung als Fall des Erstspracherwerbs im Bereich der Finitheit des Deutschen eingestuft werden kann.

Zusammenfassend sind folgende Kriterien bei der Auswertung der kindlichen Sprachdaten im Hinblick auf die morphologische und syntaktische Finitheit bei der Überprüfung ihrer Ähnlichkeit zum Erstspracherwerb zu nennen:

Im morphologischen Bereich:

- Der Erwerb der morphologischen Finitheit erfolgt in zwei Phasen. In der ersten Phase kommen sog. Optionale Infinitive und Formen vor, die die 3. Ps. Sg. im Deutschen markieren (d.h. -ø und -t). In der zweiten Phase tauchen Markierungen für andere Personen (womöglich mit der Ausnahme von 2. Ps. Pl.) auf.
- Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz geschieht sehr schnell, d.h. er wird von wenigen Kongruenzfehlern begleitet, wobei das Flexiv -st nur vereinzelt übergeneralisiert wird.

Im syntaktischen Bereich:

- Nicht-finite Verben kommen überwiegend in der Endstellung vor.
- Infinitive tauchen nicht in der V2-Stellung auf.
- Gleichzeitig mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden die finiten Verben größtenteils in V2-Stellung platziert.
- Die Stellung der Verben in Bezug auf die Negation ist zielsprachlich, sobald die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben worden ist.

5.3 Finitheit im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

Verschiedene Studien zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (L2) durch Erwachsene geben darüber Auskunft, wie die Finitheit in diesem Prozess erworben wird (e.g. Meisel, Clahsen & Pienemann 1981; Clahsen, Meisel & Pienemann 1983; Clahsen & Muysken 1986; Clahsen 1988c; duPlessis, Solin, Travis & White 1987; Meisel 1997; Parodi 1998, 2000;

Vainikka & Young-Scholten 1996; Dimroth 2002; Dimroth u.a. 2003; Bohnacker 2007). Da der Zweitspracherwerb der Erwachsenen durch große interindividuelle Variabilität gekennzeichnet ist, sind die Erwerbsschritte im Prozess des L2-Erwerbs weniger eindeutig im Vergleich zum Erstspracherwerb. Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung wurden jedoch Erwerbsphasen identifiziert, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden. Bei der Darstellung der Verläufe des Finitheitserwerbs im Deutschen als L2 werde ich mich auf die Aspekte konzentrieren, die für die Gegenüberstellung des L1- und L2-Erwerbs relevant sind und die für einen Vergleich der kindlichen L2-Erwerbsdaten mit den L2-Erwachsenendaten von größter Relevanz sind.

5.3.1 Morphologische Finitheit

In der ersten Phase des Erwerbs des Deutschen als L2 durch Erwachsene kommen in der Lernersprache vor allem einfache Nomina, Adjektive und Partikeln vor. Verben werden seltener verwendet.

Die ersten Verben erscheinen meist in der Stammform, Infinitivform oder in der 3. Ps. Sg. Auch andere Flexive können jedoch von Anfang des L2-Erwerbsprozesses des Deutschen vertreten sein. Im Gegensatz zum L1-Erwerb können im L2-Erwerb auch Modal- und Hilfsverben gleich zu Beginn des Erwerbsprozesses erscheinen.

Köpcke (1987), die den natürlichen L2-Erwerb des Deutschen durch Sprecher romanischer Sprachen untersucht, stellt fest, dass Markierungen für alle Personen von Anfang an in den Sprachdaten auftauchen. Die Flexive werden jedoch nicht systematisch zur Kongruenzmarkierung eingesetzt. Köpcke (1987) unterscheidet vier Phasen beim Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Phase 1: Flexive -ø, -e und -en werden zur Markierung aller grammatischen Personen eingesetzt.

Phase 2: Flexiv -t markiert 3. Ps. Sg.

Phase 3: Flexiv -st markiert 2. Ps. Sg.

Phase 4: Flexive -ø, -e und -en werden nicht mehr generalisiert.

Köpcke's Analyse bezieht sich auf Vollverben, also Verben, die in der vorliegenden Arbeit als thematische Verben bezeichnet werden.

Prevost u. White (2000b) stellen weiter fest, dass Übergeneralisierung von nicht-finiten Formen im Vergleich zu Übergeneralisierung von finiten Formen im Verlauf des L2-Erwerbs viel häufiger vorkommt. Bei einem von ihnen untersuchten L2-Lerner (Zita) liegt der Wert bei 16,4% vs. 5,8%.

Übergeneralisierung des Flexivs -en kann bei einigen L2-Lernern auch in späteren Phasen der L2-Entwicklung vorkommen. Der Wert des nicht-kongruenten Gebrauchs des -en Flexivs kann sogar über 80% betragen (s. Clahsen 1988c: 62). Als Beispiel soll die Äußerung 5.18 dienen:

(5.18) *möchten ma du ein Kaffee?*

(Prevost u. White 2000a)

Parodi (1998: 94-112, 2000) findet in ihrer detaillierten Analyse der morphologischen Finitheit im L2-Erwerb der Erwachsenen einen Unterschied zwischen thematischen Verben bzw. Vollverben einerseits und nicht-thematischen Verben, also Modal-, Hilfs- und Kopulaverben³³ andererseits. Nicht-thematische Verben weisen wesentlich höhere Werte für korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz auf als thematische Verben (s. Parodi 1998: 108). Darüber hinaus werden nicht alle Flexive an nicht-thematischen Verben bei allen Lernern vertreten. Die fehlende Form wird aber nicht durch eine Defaultform ersetzt, sondern der passende Kontext taucht in der Sprache der untersuchten L2-Lerner gar nicht auf. Thematische Verben kommen dagegen von Beginn an in mehreren Formen vor, die allerdings nicht systematisch mit dem Subjekt kongruieren. Vor allem werden Übergeneralisierungen von -Ø, -e und -n beobachtet.

Bei den nicht-thematischen Verben besteht also die Entwicklung, ähnlich wie bei dem L1-Erwerb, darin, dass neue Formen dazugelernt werden. Das verbale Paradigma wird dadurch erweitert. Bei den thematischen Verben durchlaufen die erwachsenen L2-Lerner andere Erwerbsphasen als die L1-Lerner. Sie müssen die von Anfang an gebrauchten unterschiedlichen Flexive als Kongruenzmarker erkennen, also die in der Lernaltersprache bestehenden Formen zu einem Paradigma organisieren. Im Laufe der Entwicklung steigen die Werte für Subjekt-Verb-Kongruenz auch bei den thematischen Verben. Prevost u. White (2000b) sowie Prevost (2008: 359) geben den Wert von zumindest 90% korrekter Subjekt-Verb-Markierung bei dem Flexiv -t im L2-Erwerb des Deutschen an.

Im Vergleich zu den kindlichen bilingualen Daten ist der Anstieg der Kongruenzwerte langsamer. Parodi (1998: 108) fasst diese Beobachtung folgenderweise zusammen:

Man beobachtet also eine Asymmetrie zwischen thematischen und nicht-thematischen Verben, die anfangs sowohl bei den [bilingualen] Kindern als auch bei den Erwachsenen besteht. Anders als die Erwachsenen jedoch erwerben Kinder

³³ Parodi (1998) zählt zu den nicht-thematischen Verben auch das possessive Verb *haben*, was jedoch das allgemeine Bild der Sprachentwicklung nicht ändert.

rasch das zielsprachliche Paradigma für beide Klassen von Verben, so dass man kaum von einer „Stufe“ reden kann, in der nur nicht-thematische Verben kongruieren würden.

Der Erwerb der morphologischen Markierungen der Finitheit wird auch im gesteuerten Zweitspracherwerb der Erwachsenen untersucht. Sadownik (1997: 159) schließt aus ihrer Untersuchung der Erwerbsabläufe von zwölf L2-Lernern des Deutschen unter schulischen Bedingungen (mit L1 Polnisch)³⁴, dass das Auftreten morphologischer Finitheit bei den L2-Lernern systematisch erfolgt. Die Autorin gibt die Erwerbssequenz als Implikationschema wieder (Sadownik 1997: 159):

-st $\in$ -t $\in$ -e/-en

Der L2-Lerner, der die Markierung -st benutzt, wird also auch das Flexiv -t gebrauchen. Und ein Lerner, der die Formen mit dem Flexiv -t produziert, weist in seinem Repertoire auch die Formen mit den Flexiven -e, -en auf. Die Abfolge gilt allerdings nicht umgekehrt.

Die Flexive werden oft übergeneralisiert. In der Anfangsphase ist die dominante Verwendung der Flexive -en und -e zu sehen. In der weiteren Entwicklung werden die Flexive -t und -st produziert, die auch nicht immer mit dem Subjekt kongruieren. Das Affix -st, das im Erstspracherwerb so gut wie nie übergeneralisiert wird, kommt im gesteuerten L2-Erwerb auch mit dem Subjekt in 1. und 3. Ps. Sg. vor.

Ein Vergleich des Erwerbs der morphologischen Finitheit im L2-Deutschen unter natürlichen und schulischen Bedingungen lässt eine kaum zu leugnende Parallelität in der Entwicklungssequenz der Prozesse feststellen. Beide, d.h. der natürliche und gesteuerte L2-Erwerb der morphologischen Finitheit unterschieden sich jedoch gravierend vom L1-Erwerb des grammatischen Bereichs. Ein wichtiger Unterschied ist die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz im Falle der produktiv gebrauchten Flexive bei den thematischen Verben (schnell im L1 und langsam in L2). Die andere Diskrepanz ist beim Gebrauch des Flexivs -st zu sehen, das im L1-Erwerb sehr selten und im L2-Erwerb häufiger übergeneralisiert wird.

Das Phänomen des langsamen Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und großer intra- und interindividueller Variabilität in dem Verlauf des Erwerbs der Verbalmorphologie, das als morphologische Variabilität im L2-

³⁴ Es handelt sich in der Untersuchung um Jugendliche, die im polnischen Gymnasium, also mit 15 Jahren, mit dem L2-Erwerb begonnen haben und zur Zeit der Aufnahmen 15-20 Jahre alt sind. Ein solcher Fall des L2-Erwerbs wird in der Zweitspracherwerbsforschung eindeutig als L2-Erwerb von Erwachsenen eingestuft.

Erwerb³⁵ bezeichnet wird, ist ein wichtiges Thema in der Zweitspracherwerbsforschung. Auf die Erklärungen für das Fehlen der morphologischen Markierungen in der L2-Sprache (Hawkins u. Chan 1997; Hawkins u. Liszka 2003 vs. Haznedar u. Schwartz 1997; Lardiere 1998a, 1998b, 2007 vs. Goad u.a. 2003; Goad u. White 2004) wird in Kap. 3.5.1 näher eingegangen.

5.3.2 Syntaktische Aspekte der Finitheit

Wie in Kap. 5.2.2 beschrieben, besteht für den Erstspracherwerb Einigkeit³⁶ darüber, dass eine Korrelation zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte, d.h. vor allem Verbbe-
 wegung besteht. Dieser Zusammenhang zwischen morphologischer Finitheit und der Verbplatzierung wird bei dem Zweitspracherwerb des Deutschen nicht gefunden (s. z.B. Clahsen u. Muysken 1986, 1988, Clahsen 1988c, Eubank 1994, 1996, Meisel 1997, Beck 1998)³⁷.

Obwohl bei dem L2-Erwerb der Verbstellung im Deutschen eine große Variabilität zu sehen ist, konnte eine aus sechs Phasen bestehende Entwicklungssequenz in diesem Bereich etabliert werden. Auf der Grundlage von vor allem ZISA-Daten (Clahsen, Meisel & Pienemann 1983) stellen Clahsen & Muysken (1986: 106, 107) folgende Entwicklungsstufen im Erwerb der Verbstellung im L2-Deutschen fest:

- Stage I – SVO: None of the German word order rules applied. The constituents appear in a fixed linear order: NP (AUX/MOD) V (NP) (PP)
- Stage II – ADV-PREP: Adverbials are optionally moved into sentence-initial position, without affecting the order of subject and verb.
- Stage III – Particle: Non-finite parts of discontinuous verbal elements are moved to sentence-final position.
- Stage IV – Subject-verb inversion: Following preposed complements the subject appears immediately after the finite verb.
- Stage V – ADV-VP: Adverbials can be placed optionally between the finite verb and the object.
- Stage VI – V end: In embedded sentences the finite verb appears in clause-final position.

³⁵ Der Begriff der morphologischen Variabilität im L2-Erwerb bezieht sich auch auf den nominalen Bereich, auf den in dieser Arbeit nicht eingegangen wird.

³⁶ Kontrovers wird nur der Status der Subjekt-Verb-Kongruenz vs. Tempus in Bezug auf Finitheit diskutiert (Clahsen 1988c, Meisel 1991, 1994 vs. Weissenborn 1990, Verris u. Weissenborn 1992). S. Abschnitt 5.1.1.

³⁷ Der Befund ist ein wichtiges Argument in der Debatte um die Hypothese des fundamentalen Unterschieds zwischen dem L1- und L2-Erwerb (s. Kap. 3.3.1).

Diese Entwicklungsstufen betreffen unter neueren theoretischen Gesichtspunkten unterschiedliche Phänomene. Während die zwei ersten Stufen sich auf das dominante Oberflächenmuster in der Lernaltersprache beziehen, betreffen die Stufen 3 und 4 syntaktische Phänomene, d.h. Etablierung einer rechtsköpfigen VP in der Phase 3 und Verbbewegung nach C in der Phase 4. Die Phase 4 ist für die Untersuchung der syntaktischen Aspekte der Finitheit im L2-Deutsch von größter Relevanz³⁸.

In der einschlägigen Literatur werden unterschiedliche Vorschläge für die Interpretation der Entwicklungssequenz gemacht und der genaue Verlauf der einzelnen Phasen wird in Frage gestellt (s. z.B. duPlessis, Solin, Travis & White 1987; Tomaselli & Schwartz 1990). Unkontrovers ist jedoch der Befund, dass erwachsene L2-Lerner zwischen finiten und nicht-finiten Verben nicht unterscheiden, d.h. sie platzieren finite Verben in die Satzende-position und nicht-finite Verben in die V2-Stellung (s. z.B. Beck 1998; Prevost u. White 2000b). Diese Tatsache steht im klaren Gegensatz zu dem L1-Erwerb des Deutschen, in dem nicht-finite Verben so gut wie nie in die V2-Position bewegt werden und finite Verben zum Großteil am Satzende erscheinen³⁹.

Die Phasen der Entwicklung der Verbstellung im L2-Deutschen weisen darüber hinaus auf, dass L2-Lerner in der Anfangsphase (Stufe 1 von Clahsen u. Muysken 1986) die SVO-Wortfolge, also die Agens-Aktion-Patiens-Abfolge⁴⁰ bevorzugen, die als eine Oberflächenstruktur aufgefasst werden kann, die direkt auf der konzeptuellen Struktur aufgesetzt ist und keine Anwendung syntaktischer Operationen impliziert. Die Stufe 2 von Clahsen u. Muysken (1986) resultiert aus einer höheren Anzahl von V3-Strukturen, die in dieser Entwicklungsphase in der L2-Lernaltersprache zu sehen sind. V3-Strukturen kommen im L1-Deutsch-Erwerb viel seltener vor und es handelt sich dabei um Topikalisierung von adverbialen Elementen wie *jetzt*, *dann*, *hier* sowie *da* und nicht um Objekte (s. Müller 1993; Bonnesen 2005)⁴¹. Im L2-Erwerb von Erwachsenen taucht die Subjekt-Verb-Inversion erst später (Stufe 4) unabhängig vom Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auf.

Der Finitheitsstatus der Verben im L2-Erwerb des Deutschen wird auch durch die Analyse der Stellung der Negation in den L2-Sprachdaten getestet (s. Clahsen 1988a; Tomaselli u. Schwartz 1990; Meisel 1997). Im Gegen-

³⁸ Auf die weitere Entwicklung, der die Phasen 5 und 6 entsprechen, kann im Rahmen der Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

³⁹ S. Kap. 5.2.2.

⁴⁰ Agens-Aktion-Patiens wird als universale konzeptuelle Struktur angesehen (s. dazu Kap. 3.5.2).

⁴¹ Sie werden als Adjunkte an die IP analysiert (s. Müller 1993, Bonnesen 2005).

satz zum L1-Erwerb ist der Erwerb der Negation im Verlauf der L2-Entwicklung weniger einheitlich und es werden in der L2-Lernersprache mehr Fehler verschiedener Art gefunden.

Stauble (1978, 1984) schlägt drei Phasen des L2-Erwerbs der Negation vor. In der ersten Phase wird NEG vor das Verb oder eine andere negierte Phrase platziert. Dann kommt Negator in der zweiten Phase sowohl in der prä- als auch in der post-verbalen Position vor. Und schließlich erscheint der Negator in der dritten Phase nach dem Verb. Die erste Phase wird in vielen L2-Untersuchungen jedoch nicht gefunden (s. z.B. Parodi 1998).

Der wichtige, für einen Vergleich zwischen L1 und L2 sehr relevante Befund besteht darin, dass eine Korrelation zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und der zielsprachlichen Platzierung der Negation in L2 bestritten wird. Im L1-Deutscherwerb erscheint der Negator *nicht* vor nicht-finiten Verben und nach den finiten Verben. Diese Regularität wird in der L2-Entwicklung meistens nicht belegt. Meisel (1997) zeigt auf, dass zumindest einige L2-Lerner des Deutschen postverbale Negation benutzen, ohne vorher die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben zu haben⁴². Der Gebrauch der präverbalen Negation ist andererseits nicht als eine Erwerbsphase nach Meisel (1997: 255) zu verstehen, sondern ist für einen bestimmten L2-Lernertyp charakteristisch und endet nicht mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Der Negator wird sogar manchmal vor das Modal- oder Kopulaverb gesetzt.

Der Befund der Dissoziation zwischen dem L2-Erwerb der morphologischen Finitheit und der Verbbewegung im Deutschen, die an der Stellung der Negation zu sehen ist, wird von Parodi (1998) zum Teil in Frage gestellt. Die Autorin zeigt, dass auch ein Zusammenhang zwischen der Verbalflexion und dem Negationstellung im L2-Erwerb besteht. Ein solcher Zusammenhang besteht jedoch, anders als im L1-Erwerb, nicht von Anfang an für alle Verben, sondern zunächst nur für nicht-thematische Verben, erst allmählich danach auch für thematische Verben.

Sadownik (1997) zeigt, dass die Entwicklungssequenz im gesteuerten L2-Erwerb gegenüber der des natürlichen L2-Erwerbs gewisse Abweichungen zeigt, die allgemeine Entwicklung jedoch ähnlich verläuft. Die Typen von Fehlern sind weitgehend dieselben. Der Aufbau des Kongruenzsystems und das Erlernen von Verbstellungsregeln sind auch im gesteuerten L2-Deutscherwerb separate Aufgaben (s. Sadownik 1997: 162). Die Lerner haben Probleme mit dem Erwerb der Verbbewegung, also mit Sätzen, in denen Inversion vorkommt. Das Resultat sind Infinitive in V2-Stellung und

⁴² Die untersuchten L2-Lerner haben das Tempus auch vorher nicht erworben, was, wenn dies der Fall wäre, für eine andere (tempusbedingte) Auffassung der morphologischen Finitheit sprechen könnte.

mit V3-Strukturen in der Lernalterssprache. Im Bereich der Negation ist eine individuelle Variation in Bezug auf die Geschwindigkeit feststellbar. Die präverbale Negation erscheint vorwiegend mit nichtflektierten Verben, wobei Sadownik (1997) in ihren Daten zum gesteuerten L2-Erwerb denselben Unterschied feststellt, wie Parodi (1998) in den Sprachdaten des natürlichen L2-Erwerbs. Während der Negator *nicht* bei Kopula in der Zielsprachlichen postverbalen Stellung erscheint, tritt er in derselben Zeit in den Vollverb-sätzen präverbal auf (Sadownik 1997: 209). Der Unterschied zwischen den thematischen und nicht-thematischen Verben in Bezug auf die Negationsstellung ist also sowohl im natürlichen als auch im gesteuerten L2-Erwerb zu sehen.

Zusammenfassend sind folgende Befunde als charakteristisch für den L2-Erwerb der Finitheit im Deutschen zu nennen. Sie sollen als Kriterien dienen, die es ermöglichen, einen Prozess des Spracherwerbs als Fall des Zweitspracherwerbs in dem grammatischen Bereich der Finitheit einzustufen:

Im morphologischen Bereich:

- Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz verläuft bei den thematischen Verben langsamer als im L1-Erwerb
- Das Flexiv *-st* kann übergeneralisiert werden

Im syntaktischen Bereich:

- Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz korreliert nicht mit dem Erwerb der Verbstellung
- Finite Verben erscheinen in der V3-Position bevor die V2-Stellung erworben wird
- Nicht-finite Verben erscheinen in der V2-Stellung
- der Negator *nicht* kann vor den thematischen finiten Verben erscheinen.

5.4 Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen

Der Erwerb der Finitheit im Erst- und Zweitspracherwerb von Erwachsenen weist einige gravierende Unterschiede auf, was in Kap. 5.2 und 5.3 dargestellt worden ist. Diese Tatsache trägt dazu bei, dass der Prozess des Erwerbs dieses grammatischen Bereichs zum Prüfstein unterschiedlicher Hypothesen zum kindlichen Zweitspracherwerb werden kann (s. Kap. 4). Die Untersuchungen des genauen Verlaufs des Erwerbs der Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb können zeigen, ob der Prozess als Variante des L1- oder L2-Erwerbs einzustufen ist. Eine solche Einstufung hat weitreichende theoretische und praktische Implikationen, vor allem in Bezug auf

die von einigen Forschern postulierte epistemologische Äquivalenz des L1- und L2-Erwerbs oder die von anderen Wissenschaftlern vertretene Hypothese des fundamentalen Unterschieds zwischen den Prozessen (s. Kap. 4). Ein besseres Verständnis des Prozesses des kindlichen Zweitspracherwerbs und vor allem der frühen Phase, in der Finitheit erworben wird, kann dazu beitragen, auf einen den aktuellen Erkenntnissen angepassten Umgang mit dem mehrsprachigen Potenzial des menschlichen Gehirns beim frühen Fremdsprachenlernen hinzuwirken (s. Kap. 4).

Der Erwerb der Finitheit im Deutschen wurde in einigen Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb als Untersuchungsgegenstand gewählt. Auf diese soll jetzt eingegangen werden.

Kroffke u. Rothweiler (2006) analysieren den Erwerb der Finitheit und der Negation im kindlichen Zweitspracherwerb. Die Autorinnen berücksichtigen zwei unterschiedliche Altersgruppen. Eine Gruppe besteht aus Kindern, die zu Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 2;8 bis 4;4 waren. Die andere Gruppe bilden Kinder, die im Alter von 6 Jahren zum Schuleintritt nach Deutschland gekommen sind und den Deutscherwerb in diesem Alter begonnen haben. Die Gruppen unterscheiden sich im Verlauf des Spracherwerbsprozesses. Die Autorinnen argumentieren, dass in der ersten Gruppe der jüngeren Beginner eine Korrelation zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und der Positionierung der Negation zu beobachten ist. Nachdem die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben worden ist, benutzen die Kinder die finiten Verben in der V2-Stellung mit postverbaler Negation. Dies deuten Kroffke u. Rothweiler (2006) als Beweis für das Betrachten des Prozesses dieser Gruppe der Kinder als Fall des Erstspracherwerbs. Die Gruppe der älteren Kinder weist eine andere Entwicklungssequenz auf. Ähnlich wie die andere Gruppe benutzt sie in der ersten Phase des L2-Erwerbs sowohl prä- als auch postverbale Negation. Im Gegensatz zu der ersten Gruppe endet diese Phase nicht mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Auch nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit benutzt das von den Autorinnen untersuchte Kind⁴³ den negierten Sätzen unterschiedliche Wortfolgen in. Der Negator wird nach den infiniten Verben platziert, was auf die V2-Stellung dieser Verbformen hinweist, oder er wird vor das finite Verb gestellt (Kroffke u. Rothweiler 2006: 149–151).

(5.19) *Der Lutscher schmecken nicht gut* NE 18

(Kroffke u. Rothweiler 2006: 151)

⁴³ Das andere Kind aus der älteren Gruppe hat die Subjekt-Verb-Kongruenz zur Zeit der Untersuchung noch nicht erworben.

Solche Fehler sind aus dem Zweitspracherwerb bekannt, sie kommen jedoch kaum im Erstspracherwerb vor. Daher argumentieren die Autorinnen zu Recht, dass der Fall des Zweitspracherwerbs älterer Kinder als eine Variante des Zweitspracherwerbs anerkannt werden soll.

Kritisch ist der Arbeit anzumerken, dass die Gruppe der jüngeren Beginner aus Kindern besteht, die – mit Ausnahme eines Kindes FE – erst nach 9,5 oder sogar 15 Kontaktmonaten zu L2-Deutsch aufgenommen wurden. Zu Beginn der Aufnahmen war die Subjekt-Verb-Kongruenz bereits von allen Kindern erworben und wir wissen nicht, wie lange vorher dieser Vorgang stattgefunden hat. Da das Kind FE die Finitheit im 8. Kontaktmonat erworben hat, ist es durchaus möglich, dass dies auch bei den anderen Kindern der Fall gewesen ist. Bei den Kindern, die nach 15 Kontaktmonaten aufgenommen wurden, kann man höchstens nur feststellen, dass sie nach der möglicherweise 7 Monate früher erworbenen Subjekt-Verb-Kongruenz auch die Negationsstellung beherrschen. Die Aussage, ob der Erwerb der zwei Phänomene miteinander korreliert ist auf Grund der Daten meines Erachtens nicht zulässig. In der älteren Gruppe wird bei dem Kind, das die Subjekt-Verb-Kongruenz seit dem 15. Kontaktmonat beherrscht, eine Zeitspanne von 3 weiteren Monaten (KM 15-18) untersucht. Nach drei Monaten nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz produziert das Kind also Strukturen, die die Autorinnen zu Recht als eine Sprachentwicklung vom Typ des L2-Erwerbs einstufen lassen. Diese Zeitspanne fehlt jedoch höchstwahrscheinlich bei zwei (DY- KM 15-18, FW 15-18) und womöglich bei zwei weiteren (MK – KM 9,5-12 und EB – KM 9,5-12) untersuchten Kindern. Der Befund einer Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Negationsstellung im kindlichen Zweitspracherwerb kann daher meines Erachtens nur anhand der Daten des Kindes FE bestätigt werden, das das jüngste Kind in der Gruppe ist, und den L2-Erwerb mit 2;10 Jahren begonnen hat.

Rothweiler (2006) untersucht den Erwerb der Finitheit und der Verbstellung im kindlichen Zweitspracherwerb anhand von Daten von Kindern, deren Muttersprache Türkisch ist und die mit dem L2-Erwerb des Deutschen im Alter von 2;10, 3;0 und 4;5 angefangen haben. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass der Erwerb der zwei jüngeren Kinder als L1-Erwerb anzusehen ist, weil der Erwerb der Finitheit mit dem Erwerb der V2-Stellung korreliert. Innerhalb einiger Wochen erwirbt das Kind FE die Subjekt-Verb-Kongruenz und die Verbbewegung (Rothweiler 2006: 107). Das zweite Kind hat schon zu Beginn der Aufnahmen nach 9;5 Kontaktmonaten zur Zielsprache Deutsch die Finitheit und die Struktur des deutschen Satzes erworben. Infinite Verben werden von beiden Kindern sehr selten in der zweiten Position platziert und verschwinden nach der *optional infinitiv*-Phase.

Obwohl der Erwerb der deutschen Satzstruktur durch das zweite Kind im Vergleich zum L2-Erwerb von Erwachsenen eine bemerkenswerte Leistung ist, muss man hier meines Erachtens auch einwenden, dass wir, ohne den genauen Verlauf des Spracherwerbs zu kennen, nur Aussagen über die Schnelligkeit des Prozesses machen können. Wir können bei dem zweiten Kind aber nicht feststellen, ob der Erwerb der morphologischen Finitheit mit dem Erwerb der Verbbewegung korreliert, d.h. ob sich der Verlauf des L2-Erwerbs nicht qualitativ vom L1-Erwerb unterscheidet.

Das dritte von Rothweiler (2006) untersuchte Kind, Melisa, das mit dem L2-Erwerb mit 4;5 Jahren angefangen hat, unterscheidet sich ein bisschen von den zwei jüngeren Kindern. In der Zeit von 9,5 bis 12 liegt die Kongruenzquote unter 90%, was auf einen Nicht-Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz schließen lässt, obwohl das verbale Paradigma vollständig erworben worden ist (Rothweiler 2006: 104). Ihre Daten deuten auf eine größere intra-individuelle Variation im Vergleich zu den anderen Kindern hin. Sie gebraucht einige Sätze mit nicht-finiten Verben in der Satzendstellung (typisch für L1 in einer frühen Entwicklungsphase) zu einem Zeitpunkt, an dem sie schon Wh-Fragen und Objekttopikalisierung benutzt. Diese Sätze gelten als Beweise für die etablierte CP. Melisa's Sprachentwicklung ist also langsamer und differenzierter als die der zwei anderen Kindern. Die Autorin stuft diesen Prozess als Fall des L1-Erwerbs ein. Während das Argument der Forscherin, dass L1-Erwerb auch durch eine gewisse Variation gekennzeichnet ist, durchaus plausibel erscheint, bleibt meines Erachtens die Frage offen, welcher Umfang an Variation im Spracherwerb mit der Annahme der L1-Ähnlichkeit kompatibel ist. Dieses Problem wird in der einschlägigen Literatur noch nicht hinreichend untersucht.

Die Daten des Kindes FE und des Mädchens Gül werden in der Arbeit von Chilla (2008) einer detaillierteren Analyse unterzogen. Ähnlich wie FE beginnt Gül ihren L2-Erwerb sehr früh, d.h. im Alter von 3 Jahren. Die Autorin stellt einige Unterschiede im Vergleich zum L1-Erwerb fest. Die untersuchten L2-Kinder produzieren im Gegensatz zu L1-Kindern schon zu frühen Erwerbszeitpunkten komplexe Strukturen. Die Autorin betrachtet diese als pragmatisch notwendige unanalysierte Strukturen, die aus dem Sprachhandlungskontext eines Kindergartens von der Autorin überzeugend erklärt werden (vgl. Chilla 2008: 215). Einen ähnlichen Grund kann auch die im Vergleich zu L1 etwas andere Reihenfolge des Gebrauchs der Formen von *sein* haben. Die L2-Kinder produzieren zuerst *du bist* und *ich bin* und erst im späteren Verlauf des Spracherwerbs *ist* (s. Chilla 2008: 215). Was für die Untersuchung des Finitheitserwerbs entscheidend ist, ist die Korrelation der morphologischen und syntaktischen Aspekte des Phänomens. Mit dem produktivem Gebrauch des Flexivs -st an thematischen Verben steigen bei

beiden untersuchten Kindern die Werte für die Subjekt-Verb-Kongruenz über 90% und beide verfügen über generalisierte Verbzweitstellung (vgl. Chilla 2008: 208). Mit Beginn des Erwerbs platzieren beide Kinder infinite Verben in Verbendposition und mit dem Erwerb der Kongruenzmarkierungen werden finite Verben in V2-Stellung bewegt und nicht-finite Verben in der Endposition gelassen. Dies belegt die Autorin auch überzeugend mit dem Erwerb der Satznegation. Kritisch ist der Analyse von Chilla (2008) anzumerken, dass die Autorin die Sätze mit Subjekt und finitem Verb mit der Abfolge XSV in die Gruppe „Strukturen mit Verb in Endstellung“ eingeordnet hat, wo sowohl finite als auch nicht-finite Verben zusammengefasst werden. Bei Strukturen, wie die zitierten Beispiele 5.20 und 5.21, kann es sich wohl kaum um eine VP handeln und die Autorin gibt keine Information über eine besondere Betonung der Äußerungen, die auf eine pragmatisch motivierte Linksdislokation hinweisen würde.

(5.20) *blau ich hab* (Gül KM 15)

(5.21) *da Wurm ist* (Gül KM 23)

(Chilla 2008: 194)

Dies erschwert die Beurteilung, ob es sich womöglich nicht um eine aus dem L2-Erwerb bekannte V3-Struktur handelt. Da es sich jedoch um eine kleine Anzahl an Äußerungen handelt, ist die Interpretation der Sprachdaten durch die Autorin überzeugend. Die Untersuchung des Spracherwerbs einer zweiten Sprache durch Kinder, die zu Beginn des L2-Erwerbs im Alter von 2;8 und 3;0 waren, verläuft weitgehend ähnlich zum L1-Erwerb.

Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung kommen Thoma u. Tracy (2006), Tracy (2007a, 2007b) sowie Tracy u. Thoma (2008). Die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verbstellung bei acht untersuchten Kindern, die mit dem L2-Deutscherwerb im Alter von 3;0 bis 4;7 begonnen haben, ist das Hauptargument der Autoren dafür, dass der kindliche Zweitspracherwerb als Variante des Erstspracherwerbs zu betrachten ist. Die Analyse der Autoren zeigt, dass die Kinder die Verben zuerst in die Satzendstellung platzieren, die V2-Stellung für finite Verben jedoch sehr schnell entdecken.

Insgesamt beeindruckt der zielstrebige Erwerb der linken Satzklammer [...] und in Verbindung damit die zielsprachliche Markierung finiter Verben sowie das Auftreten weiterer V2-Effekte, d.h. Platzierung von Nichtsubjekten im Vorfeld (Tracy 2007b: 86).

Thoma u. Tracy (2008) zeigen jedoch, dass in der Lernaltersprache der von ihnen untersuchten Kinder doch einige Strukturen mit infinitiven Verben in

V2-Stellung oder V3-Strukturen (z.B. AHA) anzutreffen sind. Die Sprachentwicklung des Kindes RAS (L1 Russisch), das mit dem L2-Erwerb des Deutschen mit 3,7 begonnen hat, weist im Vergleich zu den anderen untersuchten Kindern einige Abweichungen auf. Der Spracherwerb des Mädchens ist vor allem langsamer. Die Autoren führen den Befund auf die Schüchternheit des Mädchens zurück, was eine plausible Erklärung im Prozess des L2-Erwerbs im Kindergartenkontext ist. Es bleibt jedoch meines Erachtens ungeklärt, ob nicht das im Vergleich zu der Mehrheit der anderen Kinder in den Studien etwas spätere Alter des Mädchens (s. Tracy u. Thoma 2008) das Ergebnis beeinflusst.

Kritisch lässt sich zu den Untersuchungen von Thoma u. Tracy (2006), Tracy (2007a, 2007b) sowie Tracy u. Thoma (2008) auch einwenden, dass die SVX-Sätze und XVS-Sätze als V2-Strukturen zusammengefasst werden. Es ist unmöglich zu entscheiden, ob es sich bei den Äußerungen um die Struktur SVX, die auch im L2-Erwerb als kanonische Abfolge Agens-Aktion-Patiens in der frühen Phase benutzt wird, oder um die XVS-Struktur handelt, der eindeutig die Verbbewegung zugrunde liegt und die als sog. „wirkliche V2-Stellung“ – „*true V2*“ bezeichnet wird. Dies trägt dazu bei, dass eine mögliche Ähnlichkeit zum L2-Erwerb von Erwachsenen übersehen werden konnte.

Zu einem anderen Schluss bei der Untersuchung der Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen kommen Kaltenbacher u. Klages (2007). Die Autorinnen untersuchen Sprachprofile von Kindern, die mit dem L2-Erwerb des Deutschen mit dem Eintritt in die Kindertagesstätte mit 3 bis 4 Jahren begonnen haben. Die Kindertagesstätten, die von den untersuchten Kindern besucht werden, haben einen Anteil von zumindest 40% ausländischer Kinder. Das Sprachangebot ist daher nach Kaltenbacher u. Klages (2007: 81) eingeschränkt und der Input in quantitativer und qualitativer Hinsicht unzulänglich. Die Autorinnen stellen fest, dass der frühe L2-Erwerb unter den oben skizzierten Bedingungen einen eigenständigen Erwerbstyp darstellt. Er teilt Merkmale mit dem Erstspracherwerb, aber auch mit dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen und stellt damit einen Mischtyp dar. Die Studie von Kaltenbacher u. Klages (2007) bezieht sich auf Kinder, die ein oder zwei Jahre Kontakt mit L2 hinter sich haben. Die Ergebnisse sind daher für die Erforschung der frühen Phase des Finitheitserwerbs weniger aufschlussreich. Eine Gruppe der Kinder, die von den Autorinnen als „stärkere Kinder“ bezeichnet werden, benutzt die zielsprachliche Abfolge der Satzglieder (vg. Kaltenbacher u. Klages 2007: 83), was auf einen Erwerb der Verbbewegung schließen lässt. Sie gebrauchen auch Funktionswörter, darunter auch Hilfsverben, „[...] allerdings ebenso wie die Artikel oft in fehlerhafter Form“ (Kaltenbacher u. Klages (2007: 83).

(5.22) *und der macht essen* (T; 5;06, 25 Kontaktmonate)
(Kaltenbacher u. Klages (2007: 84))

Auf Untersuchungen der Finitheit im kindlichen Zweitspracherwerb in anderen Sprachen kann hier nicht eingegangen werden. Für die Untersuchung des Deutscherwerbs sind vor allem die Untersuchungen des Finitheitserwerbs im Niederländischen interessant, weil die Finitheit in dieser Sprache wie im Deutschen realisiert wird und mit ähnlichen syntaktischen Phänomenen verbunden ist. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Blom (2006), Blom und Polisenska (2006) zu nennen, die in Kap. 4.2.1 dargestellt worden sind.

⁴⁴ Ob es einheitlich geschieht, kann man auf Grund der Datenpräsentation nicht sagen.

In den Sprachdaten der Kinder sind infinite Formen in V2-Stellung und V3-Strukturen zu beobachten, was ein klarer Unterschied zum L1-Erwerb ist. Damit zeigt die Studie von Tran (2005), dass der Lernkontext auch im kindlichen Zweitspracherwerb ein wichtiger Faktor ist.

Zum natürlichen Deutscherwerb bei Kindern im Schulalter liegen im Vergleich zu Studien mit jüngeren Kindern mehr Untersuchungen vor (s. Pienemann 1981; Wegener 1993, 1998; Siebert-Ott 2001; Haberzettl 2005; Ahrenholz (Hrsg.) 2007; Kroffke u. Rothweiler 2006). Das Bild des kindlichen Zweitspracherwerbs in diesem Alter ist aus diesem Grund vielleicht auch einheitlicher. Die Kinder, die zu Beginn des L2-Erwerbs älter als 6 Jahre sind, weisen im Allgemeinen Sprachprofile auf, die, wenn es um den Erwerb der Finitheit im Deutschen geht, denen erwachsener L2-Lerner mehr ähneln. Dies trifft jedoch nicht in demselben Maße auf alle L2-Lerner in diesem Alter zu. So zeigt Haberzettl (2005), dass sich die Sprachentwicklung des L2-Deutschen von Kindern mit der Muttersprache Türkisch einerseits und Russisch andererseits im Hinblick auf den Erwerb der Verbstellung stark unterscheidet. Die Kinder mit L1-Türkisch ähneln dem L1-Deutscherwerb mehr, als die Kinder mit L1-Russisch, was die Autorin mit dem Transfer aus der jeweiligen Muttersprache plausibel erklärt. Weil die Studie in diesem Zusammenhang schon in Kap. 4.2.2 dargestellt worden ist, wird hier auf sie nicht weiter eingegangen. Festzustellen ist nur, dass sich die Forscher darüber einig sind, dass mit zunehmendem Alter zu Beginn des L2-Erwerbs der Finitheit im Deutschen immer mehr Unterschiede zum L1-Erwerb und mehr Ähnlichkeiten zum L2-Erwerb von Erwachsenen festzustellen sind. Der genaue Verlauf des Finitheitserwerbs im L2-Deutsch ist aber auch bei den älteren Kindern ein zu wenig erforschtes Gebiet der Spracherwerbsforschung.

Extrem rar sind auch empirische Untersuchungen zum kindlichen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, die einen Einblick in die Sprachentwicklung unter schulischen Bedingungen gewähren. Auf Untersuchungen zum gesteuerten L2-Englisch in diesem Alter ist in Kap. 4.3 eingegangen worden. Auf die Studien zum frühen L2-Deutscherwerb unter schulischen Bedingungen, die sich auf emotionale und kognitive Aspekte des Spracherwerbs oder auf die lexikalische Entwicklung der Kinder beziehen (z.B. Andrzejewska 2005, 2008a; Stasiak 2000a, 2000b, 2006) wird in weiteren Kapiteln eingegangen. Meines Wissens liegen jedoch keine empirischen Studien vor, die sich auf den Erwerb der Finitheit im Deutschen durch Kinder im frühen Schulalter unter schulischen Bedingungen konzentrieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Erwerb der Finitheit im kindlichen L2-Erwerb des Deutschen ein fruchtbares, aber wenig erforschtes Gebiet sowohl der Spracherwerbsforschung, als auch der Fremdspra-

chendidaktik ist. Weitere Langzeituntersuchungen werden benötigt, um die erkennbaren interindividuellen Unterschiede im kindlichen Zweitspracherwerb der Finitheit im Deutschen besser zu verstehen. Beim Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache handelt es sich im Vergleich zu anderen Typen des Spracherwerbs im Allgemeinen um ein wenig erforschtes Phänomen. Wie es aus der oberen kritischen Darstellung der Studien ersichtlich ist, werden grundlegende Probleme in diesem Bereich noch kontrovers diskutiert, und genaue Untersuchungen des Erwerbs des grammatischen Bereichs der Finitheit können zur Klärung dieser Fragen entscheidend beitragen.

5.5 Finitheit im Polnischen

Im Folgenden werden die grundlegenden Gegebenheiten zur Finitheit im Polnischen dargestellt. Dabei handelt es sich jedoch weder um eine vollständige Vorstellung der polnischen Grammatik, noch um einen exhaustiven Ausflug in die Syntaxtheorie des Polnischen, sondern um die Vorbereitung des Terrains für die Analyse der im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhobenen empirischen Daten zum kindlichen Zweitspracherwerb des Deutschen, die in den nächsten Kapiteln dargestellt, analysiert und interpretiert werden. Polnisch ist die Muttersprache aller in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder. Da der Einfluss der Muttersprache auf den Verlauf des Zweitspracherwerbs auch im Kindesalter in der einschlägigen Literatur angenommen oder zumindest nicht ausgeschlossen ist, kann auf eine Darstellung der polnischen Verbalmorphologie und der polnischen Satzstruktur nicht verzichtet werden, damit die später referierte Sprachentwicklung der Kinder, die Deutsch als ihre frühe Zweitsprache erwerben, nachvollzogen werden kann.

Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird im Polnischen morphologisch gekennzeichnet und durch verbale Affixe markiert. Der Verbalkomplex ist dabei im Polnischen informationsreicher als im Deutschen. Neben den Person-, Tempus und Modus-Kategorien hängen am polnischen Verb noch Kategorien des Genus und des Aspekts. Die 3. Ps. Sg. wird im Polnischen nicht am Verb markiert (vgl. Tokarski 1973; Rittel 1985: 29). Einigen Forschern zufolge fehlt der formale Exponent für die 3. Ps. Sg. nur im Präteritum (vgl. Nagórko 1998: 87, 117–119). Die Personmarker sind im Präsens und im perfektiven Futur gleich. Im Präteritum erhält das polnische Verb zum Teil andere Personalendungen, worauf in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

Nagórko zufolge (1998: 115–119) können die zahlreichen Unterschiede in der polnischen Verbalmorphologie auf Stammsuffixe reduziert werden. Nach dieser Auffassung bekommen die Verben mit Ausnahme der 1. Ps. Sg. einheitliche Personalendungen und unterscheiden sich lediglich durch die Ableitungssilben⁴⁵. Demnach wäre das Flexionsparadigma des Präsens im Polnischen folgenderweise darzustellen:

Tabelle 5-4 Flexionsparadigma an polnischen Verben im Präsens

1. Sg.	-ę/-m	1. Pl.	-my
2. Sg.	-sz	2. Pl.	-cie
3. Sg.	-o	3. Pl.	-ą

Im Erstspracherwerb des Polnischen kann der Erwerb der Kongruenzmarkierung in Person und Numerus, ähnlich wie dies auch im L1-Deutschen zu sein scheint, als hinreichendes Indiz für den Erwerb der morphologischen Finitheit betrachtet werden. Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz kann als entscheidender Faktor für das Auftauchen syntaktischer Aspekte der Finitheit angesehen werden (s. Sopata 2008b, im Druck a). Daher wird auf die Markierung von Tempus, Modus und Aspekt in der folgenden Darstellung nicht eingegangen. Unberücksichtigt bleibt auch die Markierung des nominalen Genus im Verbalkomplex im Polnischen. Sie ist für die Subjekt-Verb-Kongruenz zwar relevant, erfolgt aber nur im Präteritum. Im Präsens wird das nominale Genus am Verb nicht markiert.

Die Kategorie der Person ist im Polnischen nicht unbedingt verbspezifisch. Die Personalmarker für die 1. und 2. Ps. Sg. und Pl. können vom Verb isoliert an unterschiedliche Morpheme angehängt werden. Zu den die Person übernehmenden Klassen im Polnischen gehören: Konjunktionen, Pronomina, Fragepronomina, Modalwörter sowie Partikeln (vgl. Pilarski 2002: 68–71). Die Kategorie der Person im Polnischen wird daher als Klitikum betrachtet (s. Pilarski 2002: 76).

Ähnlich wie im Deutschen ist die morphologische Finitheit im Polnischen als Eigenschaft des Satzes und nicht allein der Verbmorphologie zu sehen. Im Folgenden soll daher die Struktur des polnischen Satzes kurz dargestellt werden. Weil die generative Analyse des Satzes die für die Spracherwerbsforschung relevantesten Befunde liefert, werde ich mich auf eine Darstellung der polnischen Struktur im generativen Rahmen beschränken.

⁴⁵ Der anderen Auffassung zufolge können je nach der morphologischen Struktur des Verbs drei Arten der Konjugation unterschieden werden: 1. Sg. (-ę, -e, -m), 2. Sg. (-esz, -isz, -sz), 3. Sg. (-e, -i, -o), 1. Pl. (-emy, -imy, -my), 2. Pl. (-ecie, -icie, -cie) und 3. Pl. (-ą, -a, -ą) (s. Nagórko 1998: 118–119).

Die kanonische Wortfolge des polnischen Satzes ist die SVO-Abfolge, sowohl in Haupt- als auch in Nebensätzen. Das Polnische wird daher als SVO- Sprache klassifiziert. Die Phrasen VP und IP/TP sind im Polnischen im Gegensatz zum Deutschen linksköpfig. Wie im Deutschen wird das Verb im Polnischen auch in der Kopfposition der VP generiert. Da aber das Finitheitsmerkmal [+F] in der Kopfposition der IP lokalisiert ist, wird das Verb in die IP/TP bewegt, um seine Flexionsmerkmale zu überprüfen (s. 4a, 4b). Die Bewegung eines flektierten Verbs nach C erfolgt im Polnischen nur in seltenen Fällen, wie in Fragesätzen oder Topikalisierungskonstruktionen (vgl. Mecner 1995, 1997, 2005, Pilarski 2002)⁴⁶.

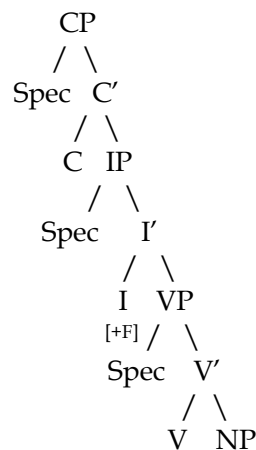


Abb. 5-2 Polnische Struktur

- (5.23) *czy Anna idzie pływać.*
 ob Anna geht schwimmen
 'ob Anna schwimmen geht'
- (5.24) *Anna idzie pływać.*
 Anna geht schwimmen
 'Anna geht schwimmen.'

Ein Vergleich der deutschen Struktur (s. Abb. 5-1) und der polnischen Struktur (s. Abb. 5-2) veranschaulicht einen wichtigen typologischen Unterschied zwischen beiden Sprachen. Während die generative Standardanalyse für das Deutsche eine rechtsköpfige VP und IP annimmt, wird für das Pol-

⁴⁶ Im Rahmen des Artikels können die alternativen Versuche, die deutsche und polnische Struktur zu erklären, nicht diskutiert werden. Die hier skizzierte Theorie ist der klassische Ansatz innerhalb der generativen Literatur.

nische eine linksköpfige VP und IP postuliert. Der andere für die Spracherwerbsforschung besonders relevante Unterschied bezieht sich auf die Verb-bewegung in beiden Sprachen. Weil Deutsch eine V2-Sprache ist, wird von den meisten Generativisten eine doppelte Verbbewegung in der Sprache angenommen. Im Polnischen wird die Bewegung des Verbs nach C nur in manchen Strukturen angenommen. Was einen weiteren Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Polnischen ausmacht, ist die relativ flexible Abfolge der Phrasen im polnischen Satz. Finite Verben können im Polnischen in unterschiedlichen Positionen im Satz erscheinen, was pragmatisch bedingt ist. Diese Tatsache steht in einem offensichtlichen Gegensatz zur deutschen V2-Regel.

Die Negation wird im Polnischen durch die Partikel *nie* ausgedrückt. Es wird angenommen, dass die Kategorie der Negation im Polnischen ein funktionaler Kopf ist. Darauf weist die Tatsache hin, dass der strukturelle Kasus mit der Eigenschaft Negation variiert, d.h. dass die nicht negierten vs. negierten Sätze eine Akkusativ-Genetiv-Alternation aufweisen (s. Pilarski 2002: 127), was in den Beispielen 5.25 vs. 5.26 zu sehen ist. Die Negation wird vor das finite Verb platziert (s. Beispiel 15.26 vs. Beispiele 5.27 und 5.28).

- (5.25) *Anna lubi koty.*
 Anna mag Katzen.
- (5.26) *Anna nie lubi kotów.*
 Anna nicht mag Katzen (Genetiv)
 „Anna mag Katzen nicht“
- (5.27) **Anna lubi nie kotów.*
 Anna mag nicht Katzen (Genetiv)
- (5.28) **Nie Anna lubi kotów.*
 Nicht Anna mag Katzen (Genetiv)

Die Untersuchungen des Erstspracherwerbs des Polnischen zeigen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit im Polnischen mit dem Erwerb der zielsprachlichen Platzierung der Negation im Polnischen einhergeht (s. z.B. Sopata im Druck a). Der Erstspracherwerb des Polnischen durch die Kinder, deren Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht wird, kann als in Grundzügen abgeschlossen gelten. Die Kinder verfügen schon zu Beginn der Untersuchung über weitgehende Kenntnisse der polnischen Struktur und über ein ausgebautes Inventar im Bereich der Verbmorphologie, was auf eine erworbene zielsprachliche Kompetenz in dem von mir untersuchten grammatischen Bereich schließen lässt. Aus diesem Grund werde ich auf den Erwerb der Finitheit im L1-Polnischen nicht weiter eingehen.

Kapitel 6

KINDLICHER ZWEITSPRACHERWERB IM NATÜRLICHEN KONTEXT

6.1 Methodisches Vorgehen

6.1.1 Präzisierung der Fragestellung

Eines der Ziele der vorliegenden Arbeit ist die Erforschung des Aufbaus der Struktur der Zweitsprache in der frühen Phase des kindlichen Zweitspracherwerbs. In diesem Kapitel konzentriere ich mich auf die Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Lernkontext. Wie in Kap. 4 dargestellt, kann ein präziser Vergleich der Sprachentwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb mit dem Erstspracherwerb einerseits und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen andererseits Einblicke in Spracherwerbsmechanismen von Kindern gewähren. Die Forschungsfragen, die sich in Bezug auf den Gegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung ergeben, können folgendermaßen formuliert werden:

- 1) Inwieweit ist der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit und der mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekte bei Kindern, die Deutsch als ihre zweite Sprache mit 3-9 Jahren im natürlichen Lernkontext erwerben, dem Verlauf des Erstspracherwerbs in diesem Bereich ähnlich?
- 2) Inwieweit ist der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit und der mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekte bei den Kindern, die Deutsch als ihre zweite Sprache mit 3-9 Jahren im natürlichen Lernkontext erwerben, dem Verlauf des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen in diesem Bereich ähnlich?

Um die erste Frage beantworten zu können, werden die Sprachdaten zum kindlichen natürlichen Zweitspracherwerb im Hinblick auf folgende in Kap. 5.2.2 festgelegten Kriterien analysiert:

Im morphologischen Bereich:

- 1) Zwei Phasen des Erwerbs der morphologischen Finitheit. In der ersten Phase kommen sog. Optionale Infinitive und Formen vor, die die 3. Ps. Sg. im Deutschen markieren (d.h. -ø und -t). In der zweiten Phase tauchen Markierungen für andere Personen (womöglich mit Ausnahme der 2. Ps. Pl.) auf.
- 2) Die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz. Der Erwerb wird von wenigen Kongruenzfehlern begleitet, wobei das Flexiv -st nur vereinzelt übergeneralisiert wird.

Im syntaktischen Bereich:

- 3) Überwiegendes Vorkommen der nicht-finiten Verben in der Endstellung
- 4) Keine Infinitive in der V2-Stellung
- 5) Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Platzierung von finiten Verben größtenteils in V2-Stellung
- 6) Zielsprachliche Stellung der Verben in Bezug auf die Negation, sobald die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben worden ist

Bei der Beantwortung der zweiten Frage werden die kindlichen Sprachdaten zum kindlichen Zweitspracherwerb im Hinblick auf weitere Kriterien untersucht, die in Kap. 5.3.2 festgelegt worden sind:

Im morphologischen Bereich:

- 1) Ein langsamerer Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz als im L1-Erwerb bei thematischen Verben
- 2) Übergeneralisierung des Flexivs -st

Im syntaktischen Bereich:

- 3) Keine Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Erwerb der Verbstellung
- 4) Erscheinen von finiten Verben in der V3-Position bevor die V2-Stellung erworben wird
- 5) Gebrauch von nicht-finiten Verben in der V2-Stellung
- 6) Auftauchen des Negators *nicht* vor den thematischen finiten Verben und nach den Infinitiven

6.1.2 Datenerhebungsverfahren

Im vorliegenden Kapitel werden Spontansprachdaten von Kindern untersucht, deren Erstsprache Polnisch ist und die Deutsch als ihre zweite Sprache im natürlichen Lernkontext erwerben. Es handelt sich dabei um fünf Kinder, zwei Mädchen und drei Jungen: Ewa und Ala sowie Witek, Adam und Jan. Vier Kinder sind im Kindergartenalter (Ewa, Witek, Adam und Jan). Ein Kind ist ein Schulkind (Ala). Alle sind als sukzessiv-bilinguale

Kinder zu verstehen, die mit dem Erwerb ihrer zweiten Sprache in unterschiedlichem Alter begonnen haben.

Die Spracherwerbsbedingungen in der Untersuchungsgruppe sind sehr ähnlich und daher kann die Gruppe als homogen betrachtet werden (vgl. Tracy u. Gawlitzek-Maiwald 2000; Kracht u. Rothweiler 2003). In allen Fällen ist die Familiensprache Polnisch. Die Entwicklung des Polnischen ist bei allen untersuchten Kindern unauffällig und altersangemessen. Alle Kinder sind in Polen geboren. Abgesehen von Witek sind alle anderen Kinder kurz, d.h. einige Monate vor dem Kindergarten- oder Schuleintritt nach Deutschland gekommen. Witek ist zwar im Babyalter nach Deutschland gekommen, aber aus familiären Gründen hat er vor dem Kindergarteneintritt nur marginalen Einfluss des Deutschen erfahren. Er hat auch keine älteren Geschwister im Schulalter, die das Deutsche im Familienkontext einführen könnten. Die Deutschkenntnisse der Eltern sind in Witeks Fall zu gering, um die Familienkommunikation zu beeinflussen. Der Zeitpunkt des Kindergarteneintritts kann bei den jüngeren Kindern Ewa, Witek, Adam und Jan daher als Beginn des Zweitspracherwerbs (*age of onset*) betrachtet werden. Das älteste Kind Ala ist auch kurz vor ihrem Schuleintritt nach Deutschland gekommen. Zwar verbrachte sie als Baby im Alter von 1;4 bis 2 Jahren acht Monate in Deutschland und war damals ungefähr 10 Stunden wöchentlich in der Obhut einer deutschen Tagesmutter, doch nach acht Monaten kehrte die Familie mit der damals 2 Jahre alten Ala nach Polen zurück. Nach Auskunft der Mutter hat das Kind nach diesem Aufenthalt kein Wort Deutsch gesprochen, was in Anbetracht des frühen Alters und des geringen Inputs plausibel zu sein scheint. Weil in der Zwischenzeit auch kein Kontakt zur deutschen Sprache bestanden hat, wird der Schuleintritt des Kindes während des zweiten Aufenthalts der Familie in Deutschland bei Ala als Beginn des Zweitspracherwerbs betrachtet. Obwohl der Einfluss des früheren Aufenthalts im Babyalter auf neuronaler Ebene nicht ausgeschlossen werden kann, kann so ein Einfluss in der Sprachentwicklung kaum nachgewiesen werden.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Schule bekommen alle Kinder meiner Studie konstanten Deutschinput, der zwischen 25–35 Stunden wöchentlich beträgt. Bei allen Institutionen handelt es sich um Hamburger Kindertagesstätten und eine Hamburger Grundschule, in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der Kinder ungefähr 10–20% beträgt¹. Keins der Kinder nimmt an einer zusätzlichen Sprachförderung teil und der Zweitspracherwerb verläuft ungesteuert.

¹ S. Kaltenbacher u. Klages (2007) zur Bedeutung des Anteils der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kita für die Sprachentwicklung. In der vorliegenden Studie wurde der Anteil anhand der Angaben der Erzieherinnen in gegebenen Bildungsinstitutionen errechnet.

Die Spontansprachdaten der Kinder liegen in Form von monatlichen Sprachaufnahmen vor, die in den meisten Fällen in der gegebenen Bildungsinstitution gemacht worden sind. Aus organisatorischen und psychologischen Gründen war es in einigen Fällen ratsam, die Kinder in ihren Elternhäusern aufzunehmen. Die Aufnahmen dauern ca. 40–60 Minuten und dokumentieren die Gespräche der Kinder in einer Spielsituation mit einem erwachsenen Interviewer.

Die Dauer des Kontakts zur deutschen Sprache wird in Kontaktmonaten (KM) angegeben. Darunter werden abgeschlossene Monate verstanden, die seit dem Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs vergangen sind (vgl. Rothweiler 2006).

Die Spontansprachdaten wurden mithilfe des Programms EXMARaLDA² transkribiert und mithilfe des EXCEL-Programms kodiert und analysiert.

6.1.3 Datenauswertungsverfahren

Die folgende Studie konzentriert sich auf die Untersuchung des Erwerbs der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte durch Kinder. Die Auswertung der Daten erfolgt daher unter dieser Zielsetzung in mehreren Schritten.

Die Äußerungen der Kinder werden zunächst in analysierbare und nicht-analysierbare Äußerungen eingeteilt. Unter dem ersten Begriff verstehe ich Mehrwortäußerungen, die ein verbales Element beinhalten. Unter den nicht-analysierbaren Äußerungen fasse ich Einwortäußerungen, verblose Äußerungen, Wiederholungen und nicht interpretierbare Äußerungen zusammen. Darüber hinaus werden zu den nicht-analysierbaren Äußerungen auch solche gezählt, die eindeutig als unanalysierte Wendungen und als lexikalische Ganzheiten gespeicherte Formeln zu betrachten sind, z.B. *ich weiß, ich weiß nicht, weiß nicht, was ist das?* In Anbetracht dessen, dass die Zielsetzung der folgenden Studie die Untersuchung des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz ist, werden zu den nicht-analysierbaren Äußerungen auch Imperativsätze gezählt.

Der erste Schritt der Analyse der Sprachdaten besteht in der Überprüfung der Produktivität des Gebrauchs der Flexive. Ein Flexiv wird als von

² EXMARaLDA steht für „Extensible Markup Language for Discourse Annotation“. Es ist ein System von Konzepten, Datenformaten und Werkzeugen für die computergestützte Transkription und Annotation gesprochener Sprache, sowie für das Erstellen und Auswerten von Korpora gesprochener Sprache. EXMARaLDA wird in einem Teilprojekt des Sonderforschungsbereichs „Mehrsprachigkeit“ (SFB 538) der Universität Hamburg entwickelt.

einem Kind produktiv gebraucht betrachtet, wenn es an mindestens zwei unterschiedlichen Verben in mehreren aufeinander folgenden Aufnahmen erscheint (s. Meisel 1994).

In der Analyse des Erwerbs der morphologischen Finitheit werde ich thematische und nicht-thematische Verben getrennt betrachten (vgl. Parodi 1998; Meerholz-Härle u. Tschirner 2001). Unter dem ersten Begriff werden Vollverben und unter den nicht-thematischen Verben Modal- und Hilfsverben verstanden. Einige Forscher zählen zu den nicht-thematischen Verben auch das possessive Verb *haben*, weil es als lexikalisch unterspezifiziert gelten kann (s. z.B. Parodi 1998: 361; Chilla 2008: 136). In der Erstspracherwerbsforschung wird von den meisten Forschern der Standpunkt vertreten, dass Modalverben, Hilfsverben und die Suppletivformen des Verbs *sein* ein anderes Verhalten, als lexikalische Verben zeigen. Sie werden von Anfang an flektiert gebraucht und von den Kindern nur selten in der Endstellung produziert (s. z.B. Meisel 1983; Köpcke 1987; Clahsen 1988b). Auch in der Zweitspracherwerbsforschung wird ein unterschiedlicher Status der Verbklassen im Erwerbsverlauf beobachtet. Nicht-thematische Verben weisen wesentlich höhere Werte in Bezug auf Subjekt-Verb-Kongruenz auf, als thematische Verben (vgl. Parodi 1998: 108). Um mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Verbklassen nicht zu überdecken, untersuche ich in meiner Studie den Gebrauch der Flexive sowie die Stellung der Verben im Satz bei thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und dem Verb *sein*³ separat. Da der Erwerb des Tempus in der vorliegenden Studie nicht untersucht wird, wird hier auf die Hilfsverben nicht eingegangen und sie werden aus der Analyse ausgeschlossen.

In der Analyse des Erwerbs des verbalen Flexionsparadigmas werden nur Sätze mit Subjekt berücksichtigt (vgl. Chilla 2008). Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass in Äußerungen ohne Subjekt die Korrektheit der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht bewertet werden kann. Auch die Kontextberücksichtigung könnte zu Überinterpretationen hinsichtlich der Beurteilung der Korrektheit der gebrauchten Flexive führen.

Wie in Kap. 5.2 dargestellt, wird ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und der generalisierten Verbzweitstellung angenommen, wohingegen im Zweitspracherwerb von Erwachsenen kein solcher Zusammenhang festgestellt wird, worauf in Kap. 5.3 eingegangen worden ist. In der Analyse muss daher der genaue Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz festgelegt werden. In der Literatur

³ Der Gebrauch der Flexive bei thematischen Verben und beim Verb *haben* wird in einer Tabelle zusammengefasst, weil sich das Verb *haben* in morphologischer Hinsicht nicht von der ganzen Gruppe der thematischen Verben unterscheidet. Die Stellung des Verbs *haben* im Satz wird aber getrennt analysiert.

werden hierzu mehrere Kriterien vorgeschlagen: Erwerb des verbalen Flexionsparadigmas, d.h. der produktive Gebrauch der Kongruenzmarker für andere als die 3. Person (Meisel 1994: 109); Erwerb des Flexivs -st an thematischen Verben (Clahsen u. Penke 1992: 193, 200); Anstieg der Korrektheitswerte über 90% bei den thematischen Verben (Clahsen u.a. 1996a). In der vorliegenden Studie wird daher das möglichst strengste Kriterium berücksichtigt. Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird als von einem Kind erworben betrachtet, wenn mehrere Flexive, darunter auch -st-Flexiv, produktiv gebraucht werden und der Korrektheitswert an thematischen Verben über 90% beträgt.

Die Unterscheidung in finite und nicht-finite Verben wird unabhängig von der Stellung der Verben im Satz vorgenommen. Einige Autoren betrachten alle Verben mit einem Affix, die in V1 oder V2-Stellung platziert werden, als finit und zwar unabhängig davon, ob sie kongruent zum Subjekt gebraucht werden (s. Wexler, Schaeffler u. Bol 2004). Einer solchen Analyse zufolge sind aber auch Verben mit -en oder -ø-Flexiv, die nicht mit dem Subjekt kongruieren, als finit zu verstehen. Da das Vorhandensein nicht-finiten Formen in V1/V2 ein wichtiges Kriterium bei der Unterscheidung des L1- und L2-Erwerbs ist, führt eine solche Analyse zur Überdeckung der Eigenschaften des Erwerbsverlaufs, da die Analyse ein solches Phänomen von vornherein ausschließt (vgl. auch Chilla 2008: 45). In der vorliegenden Analyse wird eine solche Zirkularität in der Argumentation vermieden, indem die Unterscheidung in finite und nicht-finite Verben unabhängig von ihrer Positionierung erfolgt. Als finite Verben werden in der vorliegenden Studie daher Verben betrachtet, die mit einem Flexiv -ø, -st, -t oder -en markiert sind und keine Stammform oder Infinitiv sind. Verbalformen mit dem Flexiv -ø, die mit dem Subjekt kongruieren, werden als finit verstanden. Unter den nicht-finiten Verben werden hier Infinitive verstanden, also Verben mit dem Flexiv -en, die nicht mit dem Subjekt in der 1. oder 3. Person Plural kongruieren (vgl. z.B. Meisel 1997; Parodi 2000). Verben mit dem Flexiv -en, die in der Erststellung einer Äußerung auftauchen, in der kein Subjekt realisiert wird, aus dem Kontext jedoch geschlossen werden kann, dass es sich um eine Auslassung des Subjekts in der 1. oder 3. Person Plural in der Topik-Position (sog. Topik-drop) handelt, werden aus der Analyse ausgeschlossen. Stammformen, die nicht mit dem Subjekt kongruieren sowie Partizipien, die nicht Teil einer Satzklammer sind, treten in dem untersuchten Korpus sehr selten auf und werden in der vorliegenden Auswertung daher nicht berücksichtigt. In den Tabellen, die den Erwerb der Flexion an unterschiedlichen Verblissen darstellen, wird die Anzahl der kongruierenden Verben [+agr] und der nicht kongruierenden Verben [-agr] sowie

der prozentuale Anteil der kongruierenden Verben an der Gesamtzahl der Verben mit dem gegebenen Flexiv angegeben⁴.

In der Analyse der Stellung der Infinitive werden alle analysierbaren Äußerungen eines Kindes in dem ersten Schritt berücksichtigt. Infinitive in Äußerungen mit und ohne Subjekt werden dann jedoch getrennt, d.h. in Strukturtypen wie XYV (Finalstellung), SVX, XVS, XXY (V2-Stellung) sowie VS(X), VX (V1-Stellung) aufgelistet. Dabei spreche ich von der Finalstellung, wenn der Satz aus mindestens drei Wörtern besteht. SV-Strukturen werden in der vorliegenden Arbeit aus der Analyse ausgeschlossen, weil ihre Einstufung in Strukturen mit Finalstellung des Verbs oder in Strukturen mit Zweitstellung des Verbs ambig ist.

Wie in Kap. 5.2.2 dargestellt worden ist, ist das Erscheinen des Infinitivs in der V2-Stellung ein extrem seltenes Phänomen beim L1-Erwerb. Die Zahl der Infinitive in der Zweitstellung ist zwar immer gering, sie kann sich aber interindividuell geringfügig unterscheiden. Die genaue Häufigkeit dieser seltenen Verbstellung wird in der Literatur unterschiedlich dargestellt. Einerseits wird die Prozentzahl von Infinitiven in der V2-Stellung in Relation zu allen Infinitiven in einer Aufnahme errechnet (z.B. Clahsen u. Penke 1992; Schaner-Wolles 1994). Andererseits wird der Anteil der Infinitive an allen Verben in V2-Stellung in vielen Studien angegeben (z.B. Chilla 2008). In der vorliegenden Analyse werden daher beide Werte errechnet. Bei der Berechnung der Prozentzahlen der Infinitive in End- und Zweitstellung in Relation zu allen Infinitiven werden Infinitive in Äußerungen mit und ohne Subjekt berücksichtigt (vgl. Clahsen u. Penke 1992). Bei der Errechnung des Anteils der Infinitive an allen Verben in V2-Stellung werden Infinitive und finite Verben in Sätzen mit Subjekt berücksichtigt (vgl. Chilla 2008). Damit ist die Vergleichbarkeit der vorliegenden Analyse mit den Ergebnissen anderer Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb gewährleistet.

Obwohl in der Literatur ein weitgehender Konsens darüber herrscht, dass Infinitive in V2 ein sehr seltenes Phänomen sind, ist die interindividuelle Variation in diesem Bereich, d.h. der genaue Wert der in L1 erscheinenden maximalen Anzahl der Infinitive nicht eindeutig festgelegt worden. Der von Schaner-Wolles (1994) vorgeschlagene Wert kann aus methodologischen Gründen nicht angenommen werden (s. Kap. 5.2.2). Chilla (2008: 51) berechnet einen Wert von 6% der Infinitive in V2 in Relation zu allen Verben in V2. Die Berechnung erfolgt nach Angaben von Clahsen u. Penke (1992: 203f, Aufnahme 5). Ein ähnlicher maximaler Wert (5,6%) wird von Rothweiler (2008), den Angaben derselben Autoren folgend, angegeben.

⁴ Die Tabellen, die den Flexiverwerb bei den Kindern darstellen, werden nach Chilla (2008) gestaltet.

Diese Prozentzahl wird auch in der vorliegenden Arbeit als Grenzwert für die in L1 mögliche interindividuelle Variation angenommen. Anzumerken ist hier jedoch, dass es sich dabei nur um einen Richtwert handelt, weil die Basis der Berechnung relativ klein ist.

Bei der Auswertung der Stellung der finiten Verben wird die Unterscheidung in thematische und nicht-thematische Verben beibehalten. Im ersten Schritt wird die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen und ergänzend in subjektlosen Äußerungen untersucht. Bei Strukturen, die mit dem Symbol [+agr] gekennzeichnet sind, liegt eine Subjekt-Verb-Kongruenz vor. Das Symbol [-agr] weist darauf hin, dass das Verb inkongruent zum Subjekt gebraucht wird. In der Auflistung werden folgende Strukturtypen separat aufgelistet: VSX, VX(Y) (V1-Stellung), SVX, XVS, XVY (V2-Stellung), XSV, SXV, XYV (V3-Stellung). Als V3-Strukturen werden Äußerungen verstanden, in denen dem finiten Verb zwei Elemente vorausgehen, unabhängig davon, ob nach dem Verb noch ein Element erscheint. Zu den V3-Strukturen werden auch gelegentlich V4-Sätze dazu gerechnet, in denen drei Elemente vor dem Verb erscheinen. Obwohl V1- und V2-Stellung von mir getrennt aufgelistet werden, gelten sie aus linguistischen Gründen als eine strukturelle Position, weil beide in Folge einer Operation der Verbbewegung entstehen (s. Kap. 5.1.2). Sie werden daher unter dem Begriff V1/V2-Stellung oder Zweitstellung zusammengefasst.

Die SVX-Wortfolgen sind die meist verwendeten Wortfolgen in den von mir untersuchten Phasen des Spracherwerbs, und zwar sowohl im Falle des L1- als auch des L2-Erwerbs des Deutschen. Im L1-Erwerb zeugen sie zwar von dem Erwerb der V2-Stellung durch die Kinder, im L2-Erwerb wurde jedoch nachgewiesen, dass die SVX-Wortfolge von den Lernern als universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge benutzt wird und sie daher nicht als Beleg für den Erwerb der Verbbewegung gedeutet werden kann (s. Kap. 5.3). Daher wird in der vorliegenden Studie ein Vergleich der Zahl der V3-Sätze bei thematischen Verben zu der Gesamtzahl der Sätze mit thematischen Verben vorgenommen, in denen Subjekt-Verb-Inversion obligatorisch ist (VSX, XVS). Damit wird sicher gestellt, dass das Phänomen anhand von Daten untersucht wird, die in Hinsicht auf das erforschte Phänomen eindeutig sind.

Ergänzend wird von mir die Subjekt-Verb-Inversion in Fragesätzen analysiert. Separat wird die Wortstellung in Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen, den sog. WH-Fragen behandelt. In der generativen Standardanalyse des Deutschen wird angenommen, dass die Bildung beider Fragekonstruktionen eine Verbbewegung nach C erfordert. Wenn jedoch in Entscheidungsfragen keine Subjekt-Verb-Inversion erfolgt, entstehen SVX-Strukturen, die unter Umständen als zielsprachliche Intonationsfragen gel-

ten können. Von besonderem Interesse sind daher WH-Fragen, die entweder als Inversionsfragen oder als V3-Folgen realisiert werden. Der Anteil der SVX-Fragen an der Gesamtzahl der Entscheidungsfragen wird von dem Anteil der XSV-Fragen (V3) an der Gesamtzahl der WH-Fragen getrennt angegeben.

Eine weitere Möglichkeit, Aufschluss über den Aufbau der Sprachstruktur der untersuchten Kindern zu erlangen, stellt die Stellung der Negation dar. Durch die Bewegung der finiten Verben im Deutschen nach C erscheint der Negator in Hauptsätzen nach den finiten und vor den nicht-finiten Verben (s. Kap. 5.1.2). Im Erstspracherwerb korreliert die entsprechende Positionierung des Negators mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (s. Kap. 5.2.2) und im Zweitspracherwerb wird eine solche Korrelation bestritten (s. Kap. 5.3.2). In der vorliegenden Analyse wird daher die Positionierung des Negators *nicht* im Bezug auf finite Verben und Infinitive untersucht. Dabei werden Äußerungen mit und ohne Subjekt berücksichtigt. Ergänzend gehe ich auf Strukturen ein, in denen die Verb-Negator-Abfolge durch ein Subjekt oder ein anderes Element unterbrochen wird (sog. *scrambling*), weil einige Forscher einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb dieses Phänomens und der Finitheit im L1-Erwerb nachweisen (vgl. Clahsen, Penke u. Parodi 1993/94).

Wie in Kap. 5.1.1 erläutert, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz in der vorliegenden Arbeit als Ausdruck des Erwerbs morphologischer Finitheit gewertet. Daher wird auf die Tempusmarkierung in der Analyse nicht eingegangen. Demzufolge werden in der Analyse auch die Satzklammerkonstruktionen mit Hilfsverben *haben* und *sein* nicht berücksichtigt. Nicht analysiert werden auch die Stellung der Infinitive in den Modalverbklammern sowie die Verbstellung in den Nebensätzen. Obwohl diese Phänomene durchaus von wissenschaftlichem Interesse sind, gehört der Aufbau der rechten Satzklammer zur späteren Erwerbsphase und ihre Analyse kann im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden.

Am Ende der Analyse der Sprachdaten jedes Kindes werden die Ergebnisse der Auswertung zusammengefasst und im Bezug auf die in 6.1.1 aufgestellten Kriterien gewertet.

6.2 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 2;6 Jahren – Fallstudie von Ewa

Ewa ist ein Mädchen, das in Polen geboren wurde. Im Alter von 2 Jahren ist sie mit ihren Eltern nach Deutschland gezogen. Ihre Eltern sind Polen, die ausschließlich Polnisch mit ihr sprechen. Seitdem die Familie nach

Deutschland gezogen ist, lernt ihre Mutter Deutsch in einem Sprachkurs für Anfänger. Zum Zeitpunkt der Untersuchung kommuniziert sie mit ihrer Umgebung jedoch hauptsächlich auf Englisch. Ewas Vater spricht an seinem Arbeitsplatz Deutsch, jedoch nicht zu Hause. Während der Aufnahmen ist Ewa ein Einzelkind. Seit dem Alter von 2;6 Jahren besucht Ewa eine Hamburger Kindertagesstätte, in der Deutsch die Kommunikationssprache bildet und dieser Zeitpunkt ist als Beginn des Erwerbs des Deutschen zu betrachten. Abgesehen von Wochenenden und Feiertagen verbringt sie im Kindergarten ungefähr 5 Stunden täglich. Ewas Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache Polnisch sind altersangemessen⁵. Sie ist ein relativ schüchternes Mädchen. Aus psychologischen Gründen hat es sich daher als ratsam erwiesen, sie in der ihr vertrauten Umgebung des Elternhauses aufzunehmen.

Ewa wird ab einem Zeitpunkt aufgenommen, an dem sie 2 abgeschlossene Kontaktmonate mit Deutsch hinter sich hat. Es liegen 10 Aufnahmen in monatlichem Abstand vor. Zwischen der vierten und fünften Aufnahme, d.h. zwischen 5 und 7 Kontaktmonaten, liegt eine Aufnahmepause vor, die durch einen längeren Urlaub und einen Aufenthalt im Herkunftsland der Familie entstanden ist. Die Tabelle 6-1 zeigt eine Übersicht über das Datenkorpus von Ewa.

Tabelle 6-1 Übersicht über das Datenkorpus von Ewa

Kontaktmonate	Alter	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
2	2;8	294	87
3	2;9	254	71
4	2;10	358	233
5	2;11	364	198
7	3;1	295	103
8	3;2	408	210
9	3;3	395	230
10	3;4	442	236
11	3;5	546	389
12	3;6	236	178

Der Übersicht kann entnommen werden, dass Ewa trotz ihrer Schüchternheit gern spielt und dabei auch Deutsch spricht. Angesichts dessen, dass abgesehen von der letzten Aufnahme alle Aufnahmen ungefähr eine Stunde dauern, sieht man eine schnelle Sprachentwicklung des Kindes, das am Anfang der Aufnahmen unter 300 Äußerungen und am Ende der Aufnahmezeit über 500 Äußerungen in einer ähnlichen Zeit produziert.

⁵ Die Bewertung der Entwicklung der Erstsprache ist bei allen untersuchten Kindern auf Grund von mündlichen Tests und Informationen von den Eltern erfolgt.

6.2.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Ewa

Die Entwicklung des verbalen Flexionsparadigmas ist von zentralem Interesse für die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Im Folgenden wird der Bereich in den Ewas Sprachdaten näher dargestellt.

In der Tabelle 6-2 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, Modalverben und am Verb *sein* dargestellt. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt an, von dem an Ewa ein Flexiv produktiv verwendet.

Tabelle 6-2 Produktiver Gebrauch der Flexive durch Ewa

Flexiv	Subjekt	KM
-t	3. Sg	2
ist	3. Sg	2
-ø	3. Sg Modalverb	4
-ø	1. Sg	2
-e	1. Sg	8
bin	1. Sg	7
-ø	1. Sg Modalverb	4
-st	2. Sg	4
bist	2. Sg	7
-en	3. Pl	4
sind	3. Pl	2
-en	1. Pl	3
sind	1. Pl	9
-t	2. Pl	-
seid	2. Pl	-

Wie die Tabelle 6-2 zeigt, beginnt Ewa das Flexiv -t und das Flexiv -ø für die 1. Person Singular bei thematischen Verben schon nach zwei Kontaktmonaten produktiv zu verwenden. In demselben Monat benutzt sie auch die Form *ist*. Nach zwei weiteren Monaten können in ihrer Sprache Belege für den produktiven Gebrauch des -ø-Flexivs für die 1. und 3. Person Singular bei Modalverben gefunden werden. In der Phase nach 3 Kontaktmonaten beginnt Ewa auch das Flexiv -en für die 1. Person Plural und einen Monat darauf für die 3. Person Plural zu verwenden. Das Flexiv -e für die 1. Person Plural sowie andere Formen des Verbs *sein* kommen in der nächsten Phase nach 7 und 8 Kontaktmonaten zu Ewas Forminventar dazu.

Besonders wichtig für die Untersuchung des Erwerbs der Finitheit ist die produktive Verwendung des Flexivs -st, das die einzige unambig Form im deutschen verbalen Flexionsparadigma ist und als Meilenstein im L1-

Erwerb der Finitheit gilt. Ewa beginnt das Flexiv schon nach 4 Kontaktmonaten produktiv zu verwenden. Der Gebrauch ist jedoch auf die Modalverben, das Verb *haben* und ein thematisches Verb *machen* beschränkt. Die Formen des Verbs *haben* mit dem Flexiv -st werden darüber hinaus überwiegend nicht mit dem Subjekt kongruent gebraucht, was zusätzliche Zweifel an der produktiven Verwendung des Flexivs aufsteigen lässt. Darauf gehe ich im folgenden Abschnitt noch näher ein.

Die Entwicklung einzelner Finitheitsmarkierungen und der Subjekt-Verb-Kongruenz im Falle der thematischen Verben und des Verbs *haben* wird in der Tabelle 6-3 dargestellt.

Tabelle 6-3 Flexion an thematischen Verben und *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ewa)

Flexiv/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
-ø	12	4	10	37	27	30	25	20	25	15
[+agr]	12	4	9	37	25	27	25	20	25	15
[-agr]	-	-	1	-	2	3	-	-	-	-
% [+agr]	100	100	90	100	93	90	100	100	100	100
-e	1	-	3	-	3	2	6	11	47	9
[+agr]	1	-	3	-	3	2	6	11	47	9
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100		100		100	100	100	100	100	100
-t	10	3	18	21	3	13	26	19	46	25
[+agr]	10	3	14	19	3	10	25	19	46	25
[-agr]	-	-	4	2	-	3	1	-	-	-
% [+agr]	100	100	78	90	100	77	96	100	100	100
-st	1	4	11	11	-	3	19	11	7	8
[+agr]	1	3	4	3	-	3	19	11	7	8
[-agr]	-	1	7	8	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100	75	36	27		100	100	100	100	100
-n	5	8	29	10	10	14	25	15	26	5
[+agr]	0	8	14	8	7	7	25	14	26	5
[-agr]	5	-	15	2	3	7	-	1	-	-
% [+agr]	0	100	48	80	70	50	100	93	100	100
Gesamt	29	19	71	79	43	62	101	76	151	62
[+agr]	24	18	44	67	38	49	100	75	151	62
[-agr]	5	1	27	12	5	13	-	1	-	-
% [+agr]	83	95	62	85	88	79	99	99	100	100

Der Tabelle kann entnommen werden, dass Ewa nach 2 KM ein Verb mit dem Flexiv *-st* produziert. Im nächsten Monat verwendet sie dieses Flexiv viermal und dabei dreimal kongruent zum Subjekt, aber es handelt sich dabei immer um ein bestimmtes Verb, nämlich das Verb *haben*. Da die Äußerungen mit dem kongruierenden Verb eine in dieser Phase höchstwahrscheinlich noch nicht erworbene Inversion beinhalten (s. Beispiel 6-1), haben wir es hier mit einer unanalysierten festen Wendung zu tun.

(6.1) *hast du das?* (Ewa KM3)

In weiteren zwei Monaten (KM4 und KM5) wird die Form *hast* von Ewa übergeneralisiert, was zu den Korrektheitswerten der Subjekt-Verb-Kongruenz von 36% und 27% bei dem Flexiv *-st* in den KM4 und KM5 führt. Das Flexiv *-st* wird bei keinem anderen Verb übergeneralisiert. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Form *hast* in dieser Phase als unanalysierte Form von Ewa verwendet wird, wovon der Gebrauch einer *default*-Form mit *-en*-Flexiv in den Kontexten der 2. Person Singular in Ewas anderen Äußerungen in diesem Monat zeugt (s. Beispiel 6.2):

(6.2) *du hier schlafen* (Ewa KM4)

Das einzige thematische Verb, das in dieser Zeit mit dem Flexiv *-st* von Ewa gebraucht wird, ist das Verb *machen*. Eine Äußerung mit dem mit *-st* flektierten Verb *machen* und einem Subjekt taucht jedoch nur einmal im KM4 auf (s. Beispiel 6.3):

(6.3) *das machs du jetzt* (Ewa KM4)

Im KM 8 benutzt Ewa das Flexiv *-st* an einem thematischen Verb (*machen*) und an dem Verb *haben*. Die Formen kongruieren mit dem Subjekt. Erst ab KM9 kann aber davon gesprochen werden, dass das Flexiv *-st* von Ewa als Kongruenzmarkierung verwendet wird, da es seit diesem Monat an verschiedenen thematischen Verben und am Verb *haben* produktiv und kongruent zum Subjekt verwendet wird (s. Beispiele 6.4 – 6.6).

(6.4) *du machs die roten zu ende* (Ewa KM9)

(6.5) *siehs du das?* (Ewa KM9)

(6.6) *und du hast nicht kein lila* (Ewa KM9)

Die Flexive *-ø* und *-e* an thematischen Verben und am Verb *haben* werden von Ewa so gut wie immer kongruent zum Subjekt gebraucht (s. Tabel-

le 6-3). Im gesamten Korpus befinden sich 5 Äußerungen, in denen die Formen mit der -ø-Markierung inkongruent verwendet werden. Der Korrektheitswert der Subjekt-Verb-Kongruenz bei dem Flexiv an den thematischen Verben und am Verb *haben* fällt jedoch nie unter 90%.

Die Korrektheitswerte bei den mit -t flektierten thematischen Verben sind auch ziemlich hoch. In den KM4 und KM8 sinken sie unter 90%. Sie fallen jedoch nie unter 75%. Nach dem KM9 liegt der Korrektheitswert der Subjekt-Verb-Kongruenz auch bei dem Flexiv -t bei 96% (KM9) und 100% (KM10-KM12).

Die Entwicklung von -en bei Ewa zeugt davon, dass sie es im KM2 als *default*-Form verwendet und das Flexiv zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz noch nicht gebraucht. Erst im darauf folgenden Monat (KM3) beginnen die mit -en flektierten Verben mit den Pluralsubjekten zu kongruieren. Das Flexiv wird von Ewa in den nächsten vier Monaten weiterhin übergeneralisiert, was Äußerungen mit Infinitiven in finiten Kontexten ergibt (s. Beispiele 6.7-6.8):

(6.7) *du hier schlafen* (Ewa KM4)

(6.8) *mami hier waschen jetzt* (Ewa KM4)

Im KM9 steigen die Korrektheitswerte bei dem Flexiv -en auf 100% und bleiben bis zum Ende der Aufnahmezeit bei über 90%.

Die Gesamt-Korrektheitswerte bei den thematischen Verben und dem Verb *haben* sind in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz in der ganzen Aufnahmezeit ziemlich hoch. Mit Ausnahme des KM4, in dem der Wert 62% beträgt, liegen sie vor dem KM9 immer um 80%. Im KM3 erreicht Ewa sogar 95% der Korrektheit der Subjekt-Verb-Kongruenz. Dies ist jedoch auf die in der Aufnahme aus diesem Monat vergleichsweise geringe Anzahl der von Ewa benutzten thematischen Verben (19 Verben) zurückzuführen. Der Rückgang der Korrektheitswerte in den folgenden KM bestätigt diese Hypothese. Der Gesamt-Korrektheitswert der Subjekt-Verb-Kongruenz bei den thematischen Verben und beim Verb *haben* erreicht im KM9 die Grenze von über 90%. Der Anstieg ist dauerhaft und die Korrektheitswerte bleiben bis zum Ende der Aufnahmezeit über der 90%-Grenze – 99% im KM9, 99% im KM10, 100% im KM11 und 100% im KM12.

Mit dem Erreichen eines Korrektheitswerts von über 90% bei den thematischen Verben ist das entscheidende Kriterium erfüllt, um die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben zu betrachten. Die Verbalaffixe, darunter vor allem das -st-Flexiv, werden produktiv gebraucht, und der die Grenze von 90% übersteigende Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz zeugt davon, dass die Finitheitsmarkierungen in der Kinder-

sprache auch Kongruenzmarkierungen sind. Den Zeitpunkt des KM9 betrachte ich in der weiteren Analyse von Ewas Sprachdaten daher als Anfang der Phase, in der die Subjekt-Verb-Kongruenz als von Ewa erworben gilt. Da die Subjekt-Verb-Kongruenz für die Untersuchung der Erwerbszusammenhänge ausschlaggebend ist, wird in der vorliegenden Arbeit bei dem Erwerb der morphologischen Finitheit nur noch auf die Subjekt-Verb-Kongruenz und nicht mehr auf den Tempuserwerb referiert.

Einen guten Einblick in die Entwicklung der morphologischen Finitheit im L1- und L2-Erwerb des Deutschen gibt der Gebrauch der Flexive an Modalverben. Ein Überblick über Ewas Erwerb von Flexiven an Modalverben wird in der Tabelle 6-4 präsentiert:

Tabelle 6-4 Flexion an Modalverben in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ewa)

Flexiv/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
-ø	3	1	31	32	5	41	49	40	60	27
[+agr]	3	1	31	31	5	41	49	40	60	27
[-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100	100	100	97	100	100	100	100	100	100
-e	-	-	-	-	1	15	5	5	-	-
[+agr]	-	-	-	-	1	14	4	5	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
% [+agr]					100	93	80	100		
-t	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr]				0						
-st	1	-	10	8	2	13	2	13	9	4
[+agr]	1	-	10	8	2	13	2	13	9	4
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100		100	100	100	100	100	100	100	100
-n	1	-	1	4	1	-	5	7	28	2
[+agr]	-	-	1	2	1	-	5	7	28	2
[-agr]	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	0		100	50	100		100	100	100	100
Gesamt	5	1	42	45	9	69	61	65	97	33
[+agr]	4	1	42	41	9	68	60	65	97	33
[-agr]	1	-	-	4	-	1	1	-	-	-
% [+agr]	80	100	100	91	100	99	98	100	100	100

Von Beginn des Erhebungszeitraumes an hat Ewa keine Schwierigkeiten, die Subjekt-Verb-Kongruenz in Sätzen mit Modalverben herzustellen. Schon in der ersten Aufnahme (KM2) beträgt der durchschnittliche Korrektheitswert 80%. In allen folgenden Monaten liegen die Gesamtkorrektheitswerte der Subjekt-Verb-Kongruenz bei Modalverben immer zwischen 90% und 100%. Das Flexiv *-st* wird an Modalverben früher als bei den thematischen Verben, d.h. im KM4 produktiv benutzt. Weder in diesem, noch in den folgenden Monaten wird *-st*-Flexiv auf andere Kontexte übergeneralisiert. Im gesamten Datenkorpus von Ewa befinden sich 7 Äußerungen mit Modalverben, die nicht gemäß der Subjekt-Verb-Kongruenz flektiert sind. Die letzte Äußerung dieser Art kommt im KM9 vor. Es handelt sich sowohl bei dieser Äußerung, als auch bei dem inkongruenten Gebrauch des Flexivs *-e* aus dem KM8 um eine Übergeneralisierung der regelmäßigen Flexion (s. Beispiel 6.9).

(6.9) *jetzt wolle ich das spielen* (Ewa KM8)

In den darauf folgenden Monaten kommt in Ewas Sprache weder diese, noch eine andere Übergeneralisierung der Flexive an Modalverben vor.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* kann Tabelle 6-5 entnommen werden.

Insgesamt kongruiert das Verb *sein* mit dem Subjekt in allen Aufnahmemonaten in über 90% der Fälle. In Ewas Gesamtkorpus treten 8 Äußerungen auf, in denen die Subjekt-Verb-Kongruenz am Verb *sein* nicht hergestellt wird. Nach dem KM9 kommen zwei solche Sätze vor. Im KM9 handelt es sich um einen zum Subjekt inkongruenten Gebrauch der Form *sind*. Ewas Äußerung bezieht sich auf kleine Perlen, und der Situationskontext lässt schließen, dass Ewa ein Pluralsubjekt meint (s. Beispiel 6.10). Demnach liegt die Schwierigkeit für Ewa in diesem Beispiel nicht in der Herstellung der Subjekt-Verb-Kongruenz, sondern in der Pluralmarkierung der Nominalphrase. Die Form könnte daher auch als kongruente Verbform gewertet werden.

(6.10) *so eine kleine hier sind* (Ewa KM9)
(=so kleine Perlen sind hier)

Im KM11 wird die Form *ist* ein Mal inkongruent verwendet. Es handelt sich dabei um eine komplizierte deiktische Struktur, (s. Beispiel 6.11).

(6.11) *das ist ich* (Ewa KM11)

Tabelle 6-5 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ewa)

Flexiv/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
<i>bin</i>	1	-	2	-	3	3	4	4	1	1
[+agr]	1	-	2	-	3	3	4	4	1	1
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100		100		100	100	100	100	100	100
<i>bist</i>	-	-	3	-	1	3	1	5	-	1
[+agr]	-	-	3	-	1	3	1	5	-	1
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]			100		100	100	100	100		100
<i>ist</i>	10	16	45	31	31	26	18	25	33	14
[+agr]	9	16	45	30	28	26	18	25	32	14
[-agr]	1	-	-	1	3	-	-	-	1	-
% [+agr]	90	100	100	97	90	100	100	100	97	100
<i>sind</i>	1	1	1	9	-	4	3	1	7	6
[+agr]	1	1	1	9	-	3	2	1	7	6
[-agr]	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
% [+agr]	100	100	100	100		75	67	100	100	100
<i>seid</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]										
Gesamt	12	17	51	40	35	36	26	35	41	22
[+agr]	11	17	51	39	32	35	25	35	40	22
[-agr]	1	-	-	1	3	1	1	-	1	-
% [+agr]	92	100	100	98	91	97	96	100	98	100

Außer der Form *seid*, die auch in der Erwachsenensprache relativ selten vorkommt, werden alle Suppletivformen des Verbs *sein* von Ewa zumindest nach KM9 produktiv gebraucht. Angesichts der hohen Korrektheitswerte im gesamten Erhebungszeitraum müssen die Formen auch als Kongruenzmarkierungen betrachtet werden. Es fällt auf, dass der Erwerb der Flexion am Verb *sein* dem untersuchten Kind keine Schwierigkeiten bereitet.

Zusammenfassend muss man festhalten, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit durch Ewa sehr schnell verläuft und von wenigen Fehlern begleitet wird. Die ersten Flexive, die von Ewa produktiv benutzt werden, sind die Flexive -t und -ø. In der nächsten Phase kommt ein weiteres Flexiv, -en, und später die übrigen Flexive dazu. Das Flexiv -st wird von

Ewa an Modalverben früher produktiv gebraucht, als an thematischen Verben. Ab KM9 gebraucht Ewa das -st-Flexiv an verschiedenen thematischen Verben und am Verb *haben* produktiv. Der Gebrauch erfolgt kongruent zum Subjekt. Die inkongruente Verwendung des Flexivs -st geschieht in früheren Monaten und ist im gesamten Korpus ausnahmslos auf das Verb *haben* beschränkt, woraus man schließen kann, dass es sich bei den Äußerungen nicht um eine Übergeneralisierung des Flexivs -st im eigentlichen Sinne, sondern um eine Produktion der unanalysierten Form *hast* handelt. Im KM9 steigen die durchschnittlichen Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Daher wird die Subjekt-Verb-Kongruenz in meiner weiteren Analyse ab diesem Zeitpunkt als von Ewa erworben betrachtet. Der Erwerb des Flexionsparadigmas von Modalverben und von *sein* verläuft reibungslos, da Ewa von Anfang an keine Schwierigkeiten damit hat, Modalverben und das Verb *sein* kongruent zum Subjekt zu flektieren.

6.2.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Ewa

Im folgenden Kapitel wird der Erwerb der syntaktischen Finitheit durch Ewa dargestellt. Analysiert wird die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen, wobei zwischen thematischen Verben, dem possessiven Verb *haben*, den Modalverben und dem Verb *sein* unterschieden wird, sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in den negierten Sätzen.

Infinitive

Die Tabelle 6-6 enthält eine Übersicht über die Stellung der Infinitive im Verlauf von Ewas Deutscherwerb.

Wie in Kap. 6.2.1 dargestellt, benutzt Ewa das Flexiv -en auch zur Bildung von Formen, die nicht mit dem Subjekt kongruieren und in der vorliegenden Arbeit als Infinitive analysiert werden. Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Ewa mehrere Infinitive, die in der finalen Stellung erscheinen (vgl. Beispiele 6.12-6.14).

- | | | |
|--------|--------------------------------|-----------|
| (6.12) | <i>baby auch jetzt waschen</i> | (Ewa KM4) |
| (6.13) | <i>dann so machen</i> | (Ewa KM5) |
| (6.14) | <i>mal ich dir was zeigen</i> | (Ewa KM8) |

Tabelle 6-6 Stellung der Infinitive (Ewa)

Struktur/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
THEMATISCHE VERBEN und HABEN										
V final										
XYV	6	-	9	1	1	4	1	3	1	1
V2										
SVX	-	-	4	1	1*	2	-	-	-	-
XVS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVY	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-
V1										
VS(X)	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt V1/V2	3	0	6	1	1	4	0	0	0	0
Gesamt Inf	9	0	15	2	2	8	1	3	1	1
%final/Ges	67		60	50	50	50	100	100	100	100
% V2/Ges	33		40	50	50	50	0	0	0	0
MODALVERBEN										
	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Struktur	VS?			SVX XYV						
Andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* Im KM7 benutzt Ewa ein Infinitiv in SVX-Struktur dreimal nacheinander als Wiederholung ein und derselben Äußerung. Dies wird hier als 1 Äußerung gezählt.

Im KM2 benutzt Ewa in einer Frage ein Modalverb im Infinitiv (s. Beispiel 6.15).

(6.15) *wollen du?* (Ewa KM2)

Auch im KM4 gebraucht Ewa zwei Modalverben in Form eines Infinitivs, was auffällig ist (s. Beispiele 6.16 und 6.17).

(6.16) *er sollen die das lesen mit mir so* (Ewa KM5)

(6.17) *dann ich müssen* (Ewa KM5)

Wie die Beispiele 6.15 und 6.16 zeigen, produziert Ewa die Infinitive in V1/V2-Stellung. Ewas Sprachproduktion im KM2, KM4, KM5, KM7 und KM8 liefert hierfür Beispiele an thematischen Verben (s. Beispiel 6.18).

(6.18) *er schlafen da* (Ewa KM4)

Der Vergleich der Anzahl der Infinitive in finaler und in V1/V2-Stellung ergibt, dass der Anteil der Infinitive in der Endstellung in einzelnen Mona-

ten entweder überwiegt oder im KM5, KM7 und KM8 50% beträgt. Dabei ist zu bedenken, dass es sich bei den Äußerungen mit Infinitiven im KM5 und KM7 um einzelne Sätze handelt, weil Ewa die Form des Infinitivs als *default*-Form zu dieser Zeit nur noch selten benutzt.

Das Infinitiv nimmt im KM2 einen prozentualen Anteil von 9% (3/35) aller Verben in V1/V2 ein. Im KM4 liegt der Prozentwert bei 4% (4/104), im KM5 bei 2% (2/118) und KM7 bei 2% (1/64). Im KM8 beträgt der Wert ebenfalls 2% (2/119). Ab KM9, also nach Ewas Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, kommen Infinitive in V1/V2-Stellung nicht mehr vor. Einzelne Infinitive, die von Ewa in dieser Zeit noch produziert werden, erscheinen ausnahmslos in finaler Stellung.

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen in Ewas Sprachdaten wird bei den thematischen Verben, beim possessiven Verb *haben*, bei Modalverben und beim Kopulaverb *sein* separat untersucht. Auf die Stellung der finiten Verben in Fragesätzen wird in weiteren Abschnitten eingegangen.

Der Tabelle 6-7 kann die Stellung der finiten thematischen Verben in Ewas Sprachdaten entnommen werden.

Von Beginn des Erhebungszeitraums an verwendet Ewa einen Großteil der finiten thematischen Verben in Äußerungen, die als Sätze mit Subjekt analysiert werden können. Bei den Strukturen ohne Subjekt handelt es sich um VX(Y), XVY und XYV-Wortfolgen. Im KM2 sind es 5 VX-Strukturen, die Ewa produziert. In den folgenden Monaten sind es 1 bis 6 subjektlose Strukturen mit finiten thematischen Verben, die von Ewa geäußert werden. Sie bilden immer einen relativ kleinen Anteil an der Gesamtzahl der Äußerungen mit finiten thematischen Verben.

Von Anfang an produziert Ewa Sätze mit finiten thematischen Verben in V1/V2-Stellung. Schon im KM2 sind es 16 finite Verben, die in der zweiten Position erscheinen (s. B. 6.19).

(6.19) *du meine Schere und ich mach da* (Ewa KM2)

Die Zweitstellung ist in Ewas Sprachdaten auch in den folgenden Monaten die Hauptposition für die finiten thematischen Verben. Im Gesamtkorpus befinden sich nur 4 Sätze, die finite thematische Verben in V1/V2-Stellung beinhalten, die nicht mit dem Subjekt kongruieren. Sie werden von Ewa im KM4, KM5 und KM8 geäußert, was in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei den Verben in Zweitstellung in diesen Monaten zu Korrekturwerten führt, die keine 100% betragen. Die Werte sind jedoch trotzdem

ziemlich hoch und betragen 89% im KM4, 97% im KM5 sowie 94% im KM8. Nach dem KM9 liegt der Korrektheitswert der thematischen Verben in V1/V2-Stellung immer bei 100%.

Tabelle 6-7 Stellung der finiten thematischen Verben (Ewa)

Verbstellung/ KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
V1										
VSX [+agr]	1	1	2	9	3	3	10	6	17	7
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)	5	1	1			3	5	4	1	
V2										
SVX [+agr]	14	5	8	20	1	9	10	18	32	11
SVX [-agr]	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	1	1	6	3	1	5	14	16	27	10
XVS [-agr]	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
XVY	-	-	1	1	-	2	-	1	3	2
V3										
XSV [+agr]	-	2	4	4	-	2	4	5	1	1
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	2	-	-	1	2	1	-	1	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV	-	-	1	-	-	1	-	1	1	-
Gesamt										
Gesamt	23	10	25	39	7	27	43	52	82	31
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	16	7	18	33	5	18	34	40	76	28
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	16	7	16	32	5	17	34	40	76	28
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	-	-	2	1	-	1	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	100	89	97	100	94	100	100	100	100
Gesamt mit Subjekt in V3										
Gesamt mit Subjekt in V3	2	2	4	5	2	3	4	6	1	1
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	2	2	4	5	2	3	4	6	1	1
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Während des ganzen Erhebungszeitraums produziert Ewa immer einige wenige Sätze mit thematischen Verben in V3-Stellung. Die Verben kongruieren immer mit dem Subjekt. Im KM2 sind es zwei Verben mit dem Flexiv -t. Die Struktur ist dabei nicht eindeutig, da das Verb nach dem Negator erscheint, was davon zeugt, dass das Verb nicht aus der VP herausbewegt worden ist und das Subjekt nach dem Verb wiederholt wird. (s. Beispiel 6.20):

(6.20) *das nicht passt das* (Ewa KM2)

Im KM3 und KM4 handelt es sich ausschließlich um Strukturen, die Verben mit dem Flexiv -en und einem Subjekt in 1. oder 3. Person Plural beinhalten. Aufgrund der Homophonie des mit dem Subjekt in 1. und 3. Person Plural kongruierenden Verbs und des Infinitivs kann man nicht eindeutig entscheiden, ob es sich in den insgesamt 6 Strukturen im KM3 und KM4 um finite Verben oder Infinitive in Endstellung handelt (s. Beispiel 6.21).

(6.21) *jetzt wir essen* (Ewa KM4)

In den darauf folgenden Monaten KM5-KM8 produziert Ewa V3-Strukturen, die eindeutig als XSV- und SXV-Wortfolgen einzustufen sind (s. Beispiele 6.22-6.23).

(6.22) *Da ich seh nicht* (Ewa KM5)

(6.23) *Ich das mach mir* (Ewa KM5)

Die Verben, die in den V3-Strukturen vorkommen, erscheinen mit dem Flexiv -t oder in Form eines Stamms. Hiervon gibt es eine Ausnahme (s. Beispiel 6.24), in der das Verb mit dem Flexiv -en erscheint. Wegen einer unvollständigen Nominalphrase sowie der Homophonie zwischen dem Infinitiv und der finiten Form der 3. Person Plural im Deutschen ist eine eindeutige Einstufung des Verbs als finite oder nicht-finite Form nicht möglich.

(6.24) *kleine auch schlafen* (Ewa KM7)
(=kleine Ponys schlafen auch; =ein kleines Pony schläft auch)

Nach ihrem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM9 gebraucht Ewa auch V3-Strukturen. Abgesehen von zwei Ausnahmen handelt es sich um Verben mit dem Flexiv -en und um Stammformen. Da Ewa die Subjekt-Verb-Kongruenz in dieser Zeit jedoch in über 90% der Sätze herstellt, nehme ich an, dass es sich bei den Verben, die mit dem Subjekt kongruieren, um finite Verben handelt. Diese Annahme lasse ich auch bei einer Struktur im KM11 gelten, bei der es sich womöglich doch um eine nicht-finite in der VP verbleibende Form handelt, weil das Verb nach dem Präfix erscheint (s. Beispiel 6.25):

(6.25) *jetzt zuerst ich anfang* (Ewa KM11)

In den meisten Fällen der XSV-Strukturen werden der SV-Wortfolge die adverbialen Elemente *jetzt, dann, hier* vorangestellt, was auch im L1-Erwerb vorkommen kann (s. Beispiele 6.26-6.27):

- (6.26) *hier wir machen blau* (Ewa KM9)
 (6.27) *dann wir machen jetzt das* (Ewa KM10)

In 6 Äußerungen stellt Ewa jedoch auch ein Objekt vor die SV-Wortfolge (s. Beispiele 6.28-6.29), was im monolingualen Deutscherwerb kaum geschieht:

- (6.28) *so ein ich nehm* (Ewa KM8)
 (6.29) *das wir malen jetzt* (Ewa KM10)

Im Vergleich zu der Gesamtzahl der Sätze, in denen die Subjekt-Verb-Inversion bei thematischen Verben obligatorisch ist (VSX, XVS), ist die Zahl der V3-Sätze bei Ewa gering und die Zahl der korrekt realisierten V2-Sätze überwiegt (S. Tabelle 6-8).

Tabelle 6-8 Anzahl der V2-Sätze in Inversionskontexten (Ewa)

Verbstellung/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
Gesamt Inversion-Kontexte	4	4	12	18	6	12	28	28	45	18
Gesamt Inversion-Kontexte mit V2	2	2	8	13	4	9	24	22	44	17
% V2 in Inversion-Kontexten	50	50	67	72	67	75	86	79	98	94

Wie man der Tabelle 6-8 entnehmen kann, liegen die Werte der korrekten V2-Realisierung in den ersten zwei Erhebungsmonaten (KM2-3) nur bei 50%. Wie oben dargestellt, handelt es sich bei den Verben in V3-Stellung in den Monaten bis KM4 möglicherweise um nicht-finite Verben. Nach dieser Zeit steigt der Korrektheitswert bei der Inversion auf über 70%. Im KM9, dem Monat, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ewa erworben wird, steigt der V2-Gebrauch in den Inversionskontexten bei thematischen Verben erst auf über 80%, dann auf über 90%.

Die Stellung der finiten Formen des Verbs *haben* wird in Tabelle 6-9 dargestellt.

Wie Tabelle 6-9 verdeutlicht, wird das possessive Verb *haben* von Ewa meistens in Zweitstellung gebraucht. In Ewas Gesamtkorpus befinden sich nur drei subjektlose Äußerungen, in denen *haben* erscheint. Das Verb kongruiert in der Zweitstellung fast immer mit dem Subjekt. Nach KM8 wird die Kongruenz in allen V1/V2-Sätzen mit *haben* hergestellt.

Tabelle 6-9 Stellung des finiten Verbs *haben* (Ewa)

Verbstellung/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
V1										
VSX [+agr]	1	2	2	2	1	1	1	-	1	-
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
V2										
SVX [+agr]	1	-	5	12	16	7	13	4	5	2
SVX [-agr]	-	1	4	7	1	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	-	-	-	-	-	2	6	2	4	3
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
V3										
XSV [+agr]	-	-	-	1	1	2	1	1	-	-
XSV [-agr]	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Gesamt										
Gesamt mit Su in V1/V2	2	3	15	23	20	12	21	7	10	6
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	2	3	11	21	18	10	20	6	10	5
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	2	2	7	14	17	10	20	6	10	5
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	-	1	4	7	1	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V1/V2	100	67	64	67	94	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3										
Ges [+agr] mit Su in V3	-	-	3	2	1	2	1	1	-	-
Ges [-agr] mit Su in V3	-	-	-	1	1	2	1	1	-	-
Ges [+agr] mit Su in V3	-	-	3	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V3			0	50	100	100	100	100		

Ewa produziert einzelne Sätze mit V3-Stellung des Verbs *haben*. In allen Fällen des KM4 und bei der inkongruenten V3-Wortfolge im KM5 handelt es sich um die formelhafte Verwendung der Äußerung *du hast*, worauf in Kap. 6.2.1 näher eingegangen worden ist. In allen übrigen V3-Sätzen kongruiert das Verb *haben* mit dem Subjekt. Es sind jedoch immer einzelne Sätze, die im KM11 ganz verschwinden.

Der Tabelle 6-10 kann die Stellung der finiten Modalverben in Ewas Sprachdaten entnommen werden.

Tabelle 6-10 Stellung der finiten Modalverben (Ewa)

Verbstellung/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
V1										
VSX [+agr]	-	-	4	5	-	4	5	6	6	6
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	2	1	-	1	-	3	2	1	2	-
V2										
SVX [+agr]	2	1	19	9	4	33	18	27	18	6
SVX [-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	1	1	12	13	1	13	24	18	31	21
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	1	-	3	2	-	-	-	1	3	-
V3										
XSV [+agr]	-	-	2	8	-	2	3	-	2	1
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Gesamt	7	3	40	40	5	55	52	53	62	34
Gesamt mit Su in V1/V2	3	2	35	28	5	50	47	51	55	33
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	3	2	35	27	5	50	47	51	55	33
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V1/V2	100	100	100	96	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3	1	-	2	8	-	2	3	-	2	1
Ges [+agr] mit Su in V3	1	-	2	8	-	2	3	-	2	1
Ges [-agr] mit Su in V3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V3	100	-	100	100	-	100	100	-	100	100

Im gesamten Erhebungszeitraum gebraucht Ewa relativ viele Modalverben. Nur ein Modalverb in V2-Stellung kongruiert nicht mit dem Subjekt (KM5). Die Modalverben, die in V3-Stellung produziert werden, kongruieren immer mit dem Subjekt. Bei den V3-Wortfolgen handelt es sich im KM2 und KM4 um Strukturen, in denen die Modalverben in Form des Stamms erscheinen (s. Beispiele 6.30-6.32).

- | | | |
|--------|-----------------------------|-----------|
| (6.30) | <i>an die Müll das muss</i> | (Ewa KM4) |
| (6.31) | <i>umgekehrt das muss</i> | (Ewa KM4) |

Bei einigen Äußerungen (s. Beispiel 6.32) handelt es sich höchstwahrscheinlich um einen Teil einer unanalysierten formelhaften Sprechereinheit, weil Ewa das Flexiv *-ø* an den Modalverben zu dieser Zeit jedoch noch nicht produktiv gebraucht.

- | | | |
|--------|----------------------------------|-----------|
| (6.32) | <i>ich runter was holen kann</i> | (Ewa KM2) |
|--------|----------------------------------|-----------|

Ab KM5 produziert Ewa Äußerungen, die eindeutig als V3-Strukturen mit finiten Modalverben einzustufen sind (s. Beispiel 6.33).

- | | | |
|--------|-------------------------------|-----------|
| (6.33) | <i>dann ich will das hier</i> | (Ewa KM5) |
|--------|-------------------------------|-----------|

In den V3-Strukturen mit Modalverben bei Ewa handelt es sich um Sätze, in denen adverbiale Elemente, wie Temporalbestimmungen oder Lokalbestimmungen (*jetzt, dann, hier*) vorangestellt werden, was auch im L1-Erwerb des Deutschen belegt wird. Davon gibt es nur eine Ausnahme im KM11 (s. Beispiel 6.34):

- | | | |
|--------|--|------------|
| (6.34) | <i>jetzt noch ein bisschen was anderes ich muss machen</i> | (Ewa KM11) |
|--------|--|------------|

Entscheidend ist jedoch, dass die Anzahl der V3-Strukturen in den Inversionskontexten nie die Menge der V2-Strukturen überwiegt und höchstens ein Drittel der Gesamtmenge ausmacht (31% im KM5). Im KM9, in dem Ewa die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, ergeben die V3-Sätze nur noch 10% der Sätze mit Inversionskontexten und in den folgenden Monaten sind es 0% (KM10), 5% (KM11) und 4% (KM12).

Die Tabelle 6-11 beinhaltet eine Übersicht über die Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* in Ewas Datenkorpus.

Wie die Tabelle 6-11 verdeutlicht, werden die Formen des Verbs *sein* von Beginn an in Zweitstellung platziert. In Ewas Gesamtkorpus befinden sich nur 7 Sätze, in denen beim Verb *sein* keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Von der XVS-Struktur macht Ewa beim Verb *sein* ziemlich häufig Gebrauch, was der Präferenz in der Erwachsenensprache entspricht. Vereinzelt treten V3-Strukturen in Ewas Sprache auf. Es sind nur 5 Äußerungen im Gesamtkorpus und im Vergleich zu den V2-Strukturen machen sie nur eine geringe Anzahl der Sätze mit Inversionskontexten aus.

Tabelle 6-11 Stellung des finiten Verbs *sein* (Ewa)

Verbstellung/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
V1										
VSX [+agr]	1	1	2	1	-	-	1	1	-	-
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	3	-	3	1	-	2	-	-	1	3
V2										
SVX [+agr]	2	3	17	11	9	17	5	10	7	3
SVX [-agr]	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
XVS [+agr]	3	8	13	14	13	8	8	15	11	8
XVS [-agr]	-	-	-	1	2	-	-	-	-	1
XVX	1	1	2	2	-	2	4	3	4	1
V3										
XSV [+agr]	-	-	1	-	-	1	2	1	-	-
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt mit Su in V1/V2	11	13	39	30	25	31	20	30	24	16
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	7	12	32	27	25	25	14	26	19	12
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	6	12	32	26	22	25	14	26	18	11
% [+agr] mit Su in V1/V2	1	-	-	1	3	-	-	-	1	1
% [-agr] mit Su in V1/V2	86	100	100	96	88	100	100	100	95	92
Ges mit Su in V3										
Ges [+agr] mit Su in V3	-	-	2	-	-	1	2	1	-	-
Ges [-agr] mit Su in V3	-	-	2	-	-	1	2	1	-	-
% [+agr] mit Su in V3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [-agr] mit Su in V3	-	-	100 %	-	-	100 %	100 %	100 %	-	-

Inversion in Fragen

Die Tabellen 6-12 und 6-13 zeigen den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei Ewa.

In allen hier betrachteten Monaten macht die Anzahl der SV(X)-Strukturen nicht mehr als ein Drittel der Gesamtmenge von Ewas Entscheidungsfragen aus. In Anbetracht des Kontextes kann man nicht ausschließen, dass es sich bei den Sätzen um korrekte Intonationsfragen, sog. Echofragen handelt.

Tabelle 6-12 Inversion in Entscheidungsfragen (Ewa)

Struktur/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
VS(X)	1	2	-	3	6	6	15	21	23	6
SV(X)	-	1	-	1	-	1	-	-	1	3
Gesamt	1	3	-	4	6	7	15	21	24	9
%SV(X)	0	33		25	0	14	0	0	4	33

Tabelle 6-13 Inversion in WH-Fragen (Ewa)

Struktur/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
XVS	3	7	4	3	4	7	7	6	11	18
XSV	1	-	1*	-	-	-	1	-	-	-
Gesamt	4	7	5	3	4	7	8	6	11	18
%XSV	25	0	20	0	0	0	13	0	0	0

*was du musst du (Ewa KM4)

Bei der Bildung der WH-Fragen gebraucht Ewa insgesamt dreimal im Gesamtkorpus XSV-Strukturen. In einem Fall erscheint das Subjekt vor und nach dem Verb, was einerseits eine eindeutige Einstufung zur XVS vs. XSV-Struktur verhindert und andererseits von einer Umgestaltung der kognitiven Sprachstruktur des Kindes zeugt (s. Beispiel 6.35).

(6.35) *was du musst du* (Ewa KM4)

Im KM9, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ewa erworben wird, taucht bei den WH-Fragen eine XSV-Wortfolge auf. In den darauf folgenden Monaten tritt eine solche Struktur nie mehr auf.

Erwerb der Satznegation

Tabelle 6-14 zeigt die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt.

Der Übersicht kann entnommen werden, dass die von Ewa negierten Infinitive nach dem Negator erscheinen. Davon gibt es im Gesamtkorpus zwar eine Ausnahme, aber es handelt sich dabei um einen Satz, in dem die Verbalform sehr wahrscheinlich als finite Form mit Null-Subjekt zu interpretieren ist (s. Beispiel 6.36):

(6.36) *jetzt passen für mich nicht* (=jetzt passen sie für mich nicht)
(Ewa KM8)

Tabelle 6-14 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Ewa)

Negatorstellung/KM	2	3	4	5	7	8	9	10	11	12
Neg Vinf	1	-	1	-	-	1	-	2	-	1
Vinf Neg	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Neg Vfin	2	-	1	-	2	-	-	1	-	-
darunter [-agr]		-	1	-	1	-	-	-	-	-
Vfin Neg	4	1	16	14	5	17	9	8	6	5
darunter [-agr]		-	1	1	-	-	-	-	-	-
Vfin S Neg	-	-	1	3	-	4	6	-	9	7
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin X Neg	1	-	1	-	-	4	12	3	7	6
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ewa produziert fünf Äußerungen im gesamten Erhebungszeitraum, in denen der Negator dem finiten Verb vorangeht. Im KM2 sind es zwei Sätze (s. Beispiele 6.37-6.38). In diesem Zeitraum wird das Flexiv -t von Ewa an thematischen Verben produktiv benutzt. Ob die Verbalformen mit -t-Flexiv wirklich als Kongruenzmarkierungen aufzufassen sind, wird angesichts dessen, dass sie zusammen mit dem - $\emptyset$ -Flexiv die in der Zeit einzigen von Ewa produktiv gebrauchten Flexive sind, in der Literatur kontrovers diskutiert. Meines Erachtens kann es sich hier um eine *default*-Form handeln.

(6.37) *das nicht passt da* (Ewa KM2)

(6.38) *das nicht passt das* (Ewa KM2)

Zwei Äußerungen mit dem Negator vor dem Verb produziert Ewa im KM7. Eine davon ist subjektlos und das Verb mit dem Flexiv -t steht in der Endstellung (s. Beispiel 6.39). Beim zweiten Satz handelt es sich um den Stamm in Endstellung, der nach den von mir angenommenen Kriterien in der vorliegenden Arbeit als finite, mit dem Subjekt kongruierende Form analysiert wird (s. Beispiel 6.40). Beide Fälle könnten jedoch alternativ als in VP verbleibende nicht-finite Verbformen interpretiert werden.

(6.39) *nicht hat* (Ewa KM7)

(6.40) *ich nicht sag* (Ewa KM7)

Nach KM9, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Ewa als erworben gilt, erscheint nur noch ein Satz mit Neg Vfin-Wortfolge. Dabei handelt es sich wiederum um eine subjektlose Äußerung mit dem Verb in Endstellung (s. Beispiel 6.41)

(6.41) *auch nicht geht* (Ewa KM10)

Mit fortschreitender Sprachentwicklung produziert Ewa immer häufiger Strukturen, in denen die Wortfolge Verb-Negator unterbrochen wird. Im KM5 kann es sich um eine formelhafte Anwendung einer Struktur handeln (s. Beispiel (6.42).

(6.42) *kann man nicht* (Ewa KM5)

Im KM8 gebraucht Ewa schon acht Strukturen, in denen ein sprachliches Element zwischen dem finiten Verb und dem Negator platziert wird. In allen folgenden Monaten wird auch das sog. *scrambling* von Ewa gebraucht.

6.2.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Ewa

Anhand der Ergebnisse der Analyse von Ewas Sprachdaten lässt sich feststellen, dass die Sprachentwicklung von Ewa als Fall des Erstspracherwerbs charakterisiert werden kann. Obwohl bei Ewa im Verlauf des Erwerbs einige Phänomene auftreten, die im Vergleich zum monolingualen L1-Erwerb auffällig sind, verbleiben die Unterschiede in einem Rahmen, der bei bilingualem Erstspracherwerb festgestellt worden ist (vgl. Schlyter 1993; Meisel 2007c).

Bei der Überprüfung der Daten im Hinblick auf die in Kap. 6.1.1 dargestellten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-Erwerbs gelten, muss man feststellen, dass die meisten Kriterien bei Ewa erfüllt worden sind.

Das erste Kriterium im morphologischen Bereich der Finitheit – 1) Der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen. – wird im Falle von Ewa eindeutig erfüllt. In der ersten Phase gebraucht Ewa die Flexive -t und -ø. In der nächsten Phase kommen die übrigen Flexive dazu. Die inkongruente Verwendung des Flexivs -st geschieht bei Ewa in den frühen Monaten und ist im gesamten Korpus ausnahmslos auf das Verb *haben* beschränkt. Das legt die Annahme nahe, dass es sich dabei um eine unanalysierte Form handelt. In Ewas Sprachdaten liegt daher keine Übergeneralisierung des Flexivs -st im eigentlichen Sinne vor. Damit ist das zweite Kriterium im morphologischen Bereich erfüllt und ich kann feststellen, dass der Erwerb des Flexionsparadigmas durch Ewa dem Erstspracherwerb ähnelt.

Auch im syntaktischen Bereich erfüllt Ewa die meisten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des Erstspracherwerbs in Kap. 6.1.1 aufgestellt worden sind. Die von Ewa gebrauchten Infinitive stehen überwiegend in der Endstellung (Kriterium 3). Nur in drei Monaten (KM5,

KM7 und KM8) fällt der Wert auf 50%. In keinem Monat aber beträgt die Anzahl der Infinitive in der Endstellung weniger als 50%. Von KM9, in dem Ewa die Subjekt-Verb-Kongruenz erwirbt, beträgt die Anzahl der Infinitive in der Endstellung immer 100%. Auffällig ist jedoch, dass Ewa zwei Modalverben in Form eines Infinitivs gebraucht. Die Infinitive werden von Ewa selten in die V2-Stellung platziert (Kriterium 4). Es handelt sich dabei um vereinzelte Beispiele, die allerdings in mehreren Monaten produziert werden (KM2, KM4, KM5, KM7 und KM8). Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2 liegt bei 9% (KM2), 4% (KM4), 2% (KM5) und 1% (KM7). Nur der Wert im KM2 übertrifft den Wert, der auch aus dem Erstspracherwerb bekannt ist. Zu unterstreichen ist jedoch, dass in Ewas Daten nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz keine Infinitive mehr in der V1/V2 im KM9 auftreten.

Einen weiteren Hinweis darauf, dass Ewas Sprachentwicklung dem Erstspracherwerb ähnelt, ist die Stellung der finiten Verben. Mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden die finiten Verben von Ewa größtenteils in V2-Stellung platziert (Kriterium 5). Ewa benutzt zwar auch V3-Strukturen, aber in den ersten Monaten handelt es sich bei den Verben in V3-Stellung möglicherweise um nicht-finite Verben und nach KM9, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ewa erworben wird, steigt der V2-Gebrauch in den Inversionskontexten bei thematischen Verben erst auf 80%, dann auf über 90%.

Die Analyse der Stellung der Negation im Bezug auf die Verben (Kriterium 6) zeigt, dass Ewa den Negator vor die Infinitive platziert. Bei der einzigen Ausnahme handelt es sich sehr wahrscheinlich um eine finite Form, die mit einem Null-Subjekt in dem Satz auftritt. Die finiten Verben stellt Ewa hinter den Negator. Vereinzelt Äußerungen mit der Neg-Vfin-Reihenfolge werden von Ewa vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz benutzt. Nach KM9 erscheint nur noch ein Satz mit Neg-Vfin-Wortfolge. Dabei handelt es sich wiederum um eine subjektlose Äußerung mit dem Verb in Endstellung. Damit erfüllen Ewas Daten das letzte Kriterium, das bei der Unterscheidung zwischen L1- und L2-Erwerb helfen soll.

Beim Vergleich der Sprachentwicklung von Ewa und der sprachlichen Entwicklung monolingualer L1-Kinder zeigt sich deutlich, dass der Erwerb der Finitheit durch Ewa von ähnlicher Variation gekennzeichnet ist, wie der (bilinguale) L1-Erwerb. Trotz gewisser Auffälligkeiten stimmen die wichtigsten Eigenschaften mit den Merkmalen des L1-Erwerbs überein.

Bei der Überprüfung der Merkmale von Ewas Sprachentwicklung im Hinblick auf die Eigenschaften, die für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen charakteristisch sind, stellt man fest, dass die wichtigsten Merkmale dieses Erwerbsverlaufs bei Ewa fehlen. Der Erwerb der Subjekt-

Verb-Kongruenz verläuft schnell und linear (Kriterium 1), und das Flexiv -st wird nicht übergeneralisiert (Kriterium 2). Im syntaktischen Bereich ist besonders hervorzuheben, dass die wenigen auffälligen Äußerungen von Ewa vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz produziert werden. Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz korreliert in hohem Maße mit dem Erwerb der Verbstellung, was im Gegensatz zu Kriterium 3 steht. Das einzige Merkmal des Zweitspracherwerbs, das in den Daten von Ewa belegt werden kann, ist der Gebrauch von V3-Strukturen (Kriterium 4). Da die V3-Strukturen bei Ewa jedoch höchstens ein Drittel der Inversionsätze ausmachen, ist diese Eigenschaft in Ewas Daten nicht sehr stark ausgeprägt und lässt sich mit dem Verlauf des unbalancierten bilingualen Erstspracherwerbs vergleichen, bei dem eine der Sprachen schwächer ist (vgl. Meisel 2008). Infinitive erscheinen so selten in V2-Stellung, dass das Kriterium 5 nicht als erfüllt gelten kann und die einzige im gesamten Erhebungszeitraum etwas fragwürdige Äußerung von Ewa mit der Wortfolge Neg-Vfin kann keine Grundlage für die Erfüllung des Kriteriums 6 liefern. Insgesamt kann der Erwerbsverlauf von Ewa also nicht als Fall des Zweitspracherwerbs eingestuft werden.

6.3 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 3;8 Jahren – Fallstudie von Witek

Witek wurde in Polen geboren. Seine Eltern sind kurz nach seiner Geburt aus Polen nach Deutschland gezogen. Beide sind berufstätig und beherrschen die deutsche Sprache. Zu Hause sprechen sie jedoch nur Polnisch. Witek hat eine jüngere Schwester. Die Familie hat einige wenige Kontakte zu deutschsprachigen Familien, die jedoch zu gering sind, um den Deutscherwerb des Kindes zu beeinflussen. Vor dem Kindergartenbesuch spricht das Kind daher kein Deutsch. Im Alter von 3;8 Jahren beginnt Witek, eine Hamburger Kindertagesstätte zu besuchen, in der er an allen Arbeitstagen ca. 5 Stunden verbringt. Witeks Entwicklung in der Erstsprache ist altersangemessen. Von Witek liegen 10 Aufnahmen in monatlichem Abstand vor, die seine Sprachentwicklung im Zeitraum von KM5 bis KM15 dokumentieren. Zwischen der Aufnahme aus KM13 und KM15 erfolgt eine Pause von einem Monat, die durch einen längeren Familienurlaub entstanden ist.

Die Tabelle 6-15 zeigt einen Überblick über Witeks Datenkorpus.

Der Übersicht kann entnommen werden, dass Witek ein extrovertiertes Kind ist, das gern spielt und spricht. Aus organisatorischen Gründen haben sich in den einzelnen Monaten einige Schwankungen in der Auf-

nahmenlänge ergeben, so dass aus der bloßen Anzahl von Witeks Äußerungen keine Rückschlüsse auf seine Sprachentwicklung gezogen werden kann. Von Anfang der Aufnahmen an ist seine Sprache reich an Strukturen, die keine formelhaften Wendungen oder Imperative sind.

Tabelle 6-15 Übersicht über Witeks Datenkorpus

Kontaktmonate	Alter	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
5	4;1	344	156
6	4;2	210	90
7	4;3	455	209
8	4;4	369	183
9	4;5	332	225
10	4;6	335	141
11	4;7	278	142
12	4;8	250	156
13	4;9	335	211
15	4;11	326	211

6.3.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Witek

Im Folgenden wird die Entwicklung der morphologischen Finitheit in den Sprachdaten von Witek dargestellt.

In der Tabelle 6-16 wird eine Übersicht über den produktiven Gebrauch der Flexive von Witek an thematischen Verben, Modalverben und am Verb *sein* dargestellt. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt, von dem an ein Flexiv von Witek produktiv verwendet wird.

Tabelle 6-16 Produktiver Gebrauch der Flexive durch Witek

Flexiv	Person	KM
-t	3. Sg	5
ist	3. Sg	5
-ø	3. Sg Modalverb	7
-ø	1. Sg	5
-e	1. Sg	6
bin	1. Sg	5
-ø	1. Sg Modalverb	5
-st	2. Sg	5
bist	2. Sg	5
-en	3. Pl	9
sind	3. Pl	5
-en	1. Pl	9
sind	1. Pl	-
-t	2. Pl	-
seid	2. Pl	-

Tabelle 6-16 zeigt, dass Witek schon in der ersten Aufnahme (KM5) mehrere Flexive produktiv gebraucht. Dazu gehören -t, -ø und -st-Flexive sowie die Suppletivformen des Verbs *sein* (*ist, bin, bist* und *sind*). Das Flexiv -st wird von Witek am Anfang des Erhebungszeitraums am Verb *haben* und an Modalverben produktiv benutzt. Erst zwei Monate später, im KM7, gebraucht Witek das Flexiv -st an mehreren thematischen Verben produktiv. Die Form *sind* wird im gesamten Erhebungszeitraum nie in Bezug auf die 1. Person Plural gebraucht. Auch die Form der 2. Person Plural wird von Witek nicht benutzt, was jedoch in spontanen Sprachdaten oft der Fall ist.

Die Tabelle 6-17 zeigt Witeks Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und am Verb *haben*.

Tabelle 6-17 Flexion an thematischen Verben und *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Witek)

Flexiv/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
ø	14	14	18	10	39	24	28	17	51	25
[+agr]	12	13	17	8	37	20	27	11	43	24
[-agr]	2	1	1	2	2	4	1	7	8	1
% [+agr]	86	93	94	80	95	83	96	65	84	96
e	-	-	1	-	2	7	5	2	7	21
[+agr]	-	-	1	-	2	7	5	2	7	21
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]			100		100	100	100	100	100	100
t	6	1	10	5	21	16	12	7	24	21
[+agr]	6	-	6	5	20	13	12	7	23	21
[-agr]	-	1	4	-	1	3	-	-	1	-
% [+agr]	100	0	60	100	95	81	100	100	96	100
st	1	3	8	11	9	12	15	10	10	15
[+agr]	1	3	7	10	9	12	15	10	10	15
[-agr]	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100	100	88	91	100	100	100	100	100	100
n	13	4	13	13	9	8	2	5	10	12
[+agr]	2	-	-	5	7	5	1	4	10	12
[-agr]	11	4	13	8	2	3	1	1	-	-
% [+agr]	15	0	0	38	78	63	50	80	100	100
Gesamt	34	22	50	39	80	67	62	41	102	94
[+agr]	21	16	31	28	75	57	60	34	93	93
[-agr]	13	6	19	11	5	10	2	7	9	1
% [+agr]	62	73	62	72	94	85	97	83	91	99

Im KM 2 gebraucht Witek das Flexiv *-st* an dem Verb *haben* und im nächsten Monat an einem thematischen Verb. Im KM7 sind es mehrere thematische Verben, die in Witeks Sprache mit dem Flexiv *-st* auftauchen. Das Flexiv *-st* wird von Witek im gesamten Erhebungszeitraum zweimal an thematischen Verben übergeneralisiert: im KM7 und KM8 (s. Beispiele 6.43 und 6.44). Anders als bei Ewa handelt es sich in diesen Fällen um unterschiedliche Verben und unterschiedliche Kontexte.

(6.43) *den brauchs ich* (Witek KM7)

(6.44) *und polizei habst dein* (Witek KM8)

In allen anderen Fällen wird das Flexiv *-st* kongruent zum Subjekt verwendet.

Das Flexiv *-ø* wird von Witek ab KM5 produktiv verwendet. In den meisten Fällen wird von Witek die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. In jedem Monat tauchen jedoch einige Sätze auf, in denen das *-ø*-Flexiv inkongruent gebraucht wird (s. Beispiel 6.45):

(6.45) *jetzt pferd mach* (Witek KM5)

Die Übergeneralisierung des Flexivs *-ø* nimmt mit der Zeit nicht ab, was bei diesem Flexiv zu Korrektheitswerten von 65% im KM12 und 84% im KM13 führt. Sie tritt in unterschiedlichen Kontexten auf (s. Beispiele 6.46-6.47), ist aber bis auf eine Ausnahme auf das Verb *haben* beschränkt. Der inkongruente Gebrauch des *-ø*-Flexivs kann bis zum letzten Erhebungsmonat belegt werden.

(6.46) *hab er dann clown* (Witek KM12)

(6.47) *du hab auch sechs* (Witek KM13)

Im Gegensatz dazu gebraucht Witek das Flexiv *-e* an thematischen Verben und dem Verb *haben* immer kongruent zum Subjekt (s. Tabelle 6-17). Es taucht einmal an einem Verb im KM7 auf, und wird dann ab KM9 von Witek kontinuierlich immer häufiger gebraucht.

Die Korrektheitswerte beim Flexiv *-t* sind auch relativ hoch, die Entwicklung ist jedoch weniger linear. Der Wert von 0% im KM6 ist zwar darauf zurückzuführen, dass es sich in diesem Monat nur um einen einzigen Eintrag handelt. Der Korrektheitswert beim Flexiv *-t* in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz im späteren Gebrauch schwankt jedoch weiterhin zwischen 60% im KM7 und 100% im KM8 und wiederum zwischen 95% im KM9 sowie 81% im KM10. Erst ab KM10 bleibt der Wert stabil über 90%.

Das Flexiv -t wird sowohl auf Pluralkontexte als auch auf Kontexte der 1. und 2. Person Singular übergeneralisiert (s. Beispiele 6.48-6.49):

- | | | |
|--------|-------------------------|-------------|
| (6.48) | <i>autos steht hier</i> | (Witek KM7) |
| (6.49) | <i>gleich ich kommt</i> | (Witek KM7) |

Obwohl sie nicht zahlreich sind, kommen die Übergeneralisierungen des Flexivs -t auch nach KM9 vor (s. Beispiel 6.50-6.51):

- | | | |
|--------|-----------------------------------|--------------|
| (6.50) | <i>hier die ganze tiere kommt</i> | (Witek KM10) |
| (6.51) | <i>du habt ein rote</i> | (Witek KM13) |

Mehrere Monate benutzt Witek das Flexiv -en zur Bildung einer *default*-Form und erst ab KM9 können Belege gefunden werden, dass Witek das Flexiv zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz in Pluralkontexten gebraucht. Im KM5-KM8 zeugen die Korrektheitswerte dieses Flexivs zwischen 0 und 38% davon, dass -en in dieser Zeit überwiegend zur Bildung von Infinitiven gebraucht wird (s. Beispiele 6.52-6.53).

- | | | |
|--------|------------------------|-------------|
| (6.52) | <i>bleiben du hier</i> | (Witek KM7) |
| (6.53) | <i>ich haben auch</i> | (Witek KM8) |

Bis zum KM13 erreichen die Korrektheitswerte für das Flexiv -en nicht die Grenze von 90%. Im KM9 liegt der Wert des kongruenten Gebrauchs des Flexivs an thematischen Verben bei 78% und in den darauf folgenden Monaten beträgt er 63% (KM10), 50% (KM11) und 80% (KM12).

Der durchschnittliche Korrektheitswert bei den thematischen Verben übersteigt 90% im KM9. Er fällt nicht mehr unter 80%, bleibt jedoch auch nicht ganz stabil. Im KM10 liegt er bei 85%, im KM11 bei 97% und im KM12 wiederum bei 83%. Erst in den darauf folgenden Monaten KM13 und KM15 bleibt der Anstieg dauerhaft über der Grenze von 90%. Die Schwankungen sind in erster Linie auf Übergeneralisierungen des Flexivs -ø sowie auf einzelne Fälle eines inkongruenten Gebrauchs der -en und -t-Flexive zurückzuführen. Da im KM9 alle Flexive einschließlich des -st-Flexivs produktiv gebraucht werden und der durchschnittliche Korrektheitswert an den thematischen Verben die Grenze von 90% erreicht, gehe ich in meiner weiteren Analyse davon aus, dass Witek im KM9 die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat.

Witeks Gebrauch der Flexive an Modalverben wird in Tabelle 6-18 dargestellt.

Tabelle 6-18 Flexion an Modalverben in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Witek)

Flexiv/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
∅	6	6	7	10	37	1	12	34	43	26
[+agr]	5	6	6	8	34	1	12	33	43	25
[-agr]	1	-	1	2	3	-	-	1	-	1
% [+agr]	83	100	86	80	92	100	100	97	100	96
e	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-
[+agr]	-	1	-	1	-	-	1	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]		100		100			100			
t	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]										100
st	1	1	7	10	8	-	3	4	5	12
[+agr]	1	1	7	9	8	-	3	4	5	12
[-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100	100	100	90	100		100	100	100	100
n	3	-	-	1	-	1	7	3	2	7
[+agr]	-	-	-	-	-	1	7	3	2	7
[-agr]	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	0			0		100	100	100	100	100
Gesamt	10	8	14	22	45	2	23	41	50	46
[+agr]	6	8	13	18	42	2	23	40	50	45
[-agr]	4	-	1	4	3	-	-	1	-	1
% [+agr]	60	100	93	82	93	100	100	98	100	98

Die Korrektheitswerte bei Modalverben im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz sind bei Witek relativ hoch. Im gesamten Erhebungszeitraum kommen jedoch Fälle eines inkongruenten Gebrauchs der Flexive an Modalverben vor. Im KM5 liegt der durchschnittliche Korrektheitswert bei 60%. In diesem Monat werden die Flexive -en und -∅ von Witek übergeneralisiert (s. Beispiele 6.54-6.55).

(6.54) *alles ich müssen hier kaputt machen*

(Witek KM5)

(6.55) *fische muss da rein*

(Witek KM5)

Die Flexive -e sowie -t an Modalverben werden von Witek als einzige Flexive nie übergeneralisiert. Das Flexiv -st wird einmal an einem Modalverb übergeneralisiert. Die Äußerung mit dem inkongruenten Gebrauch des Flexivs -st am Modalverb kommt bei Witek im KM8 vor (s. Beispiel 6.56).

(6.56) *wer willst noch?* (Witek KM8)

Im KM9 beträgt der durchschnittliche Korrektheitswert 93%, was mit der Übergeneralisierung des -ø Flexivs zusammenhängt (s. Beispiel 6.57).

(6.57) *hier darf alle flugzeug hier* (Witek KM9)

In den folgenden Monaten handelt es sich bei dem inkongruenten Gebrauch der Modalverben um Übergeneralisierungen des Flexivs -ø (s. Beispiele 6.58-6.59).

(6.58) *aber andere kinder muss runter* (Witek KM12)

(6.59) *ihr will nicht bei mich anschießen* (Witek KM15)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Witek die Modalverben zunächst mit -ø flektiert. Im KM9 kommt das Flexiv -st an Modalverben hinzu. Das Flexiv -en wird von Witek ab KM11 als Kongruenzmarkierung an Modalverben gebraucht. Abgesehen vom ersten Erhebungsmonat (KM5) überschreiten die inkongruenten Äußerungen mit Modalverben nicht 20%, was bedeutet, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Modalverben von Witek in den meisten Fällen hergestellt wird. Andererseits ist die Anzahl des inkongruenten Gebrauchs der Modalverben jedoch viel höher, als bei dem jüngeren Kind Ewa und man kann bei Witek nicht von einem fehlerfreien Erwerb des Flexionsparadigmas an Modalverben sprechen.

Tabelle 6-19 veranschaulicht Witeks Erwerb der Formen des Verbs *sein*.

Von der ersten Aufnahme im KM5 an treten in Witeks Sprache außer der Form *seid* alle Formen des Verbs *sein* auf. Die Form *bin* wird von Witek in allen folgenden Aufnahmen kontinuierlich produziert. Sie erscheint immer in der zum Subjekt kongruenten Form. Die Form *bist* tritt in einigen Aufnahmen gar nicht auf. Wenn sie jedoch erscheint, kongruiert sie immer mit dem Subjekt. Die von Witek am häufigsten gebrauchte Form des Verbs *sein* ist die Form *ist*. Sie wird größtenteils kongruent zum Subjekt gebraucht. In einigen Fällen, die nach KM9, also nach Witeks Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auftauchen, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bei der Form *ist* von Witek nicht hergestellt (s. Beispiele 6.60-6.61).

(6.60) *hier ist autos* (=hier sind autos) (Witek KM11)

(6.61) *andere kinder ist dran* (=andere Kinder sind dran) (Witek KM12)

Tabelle 6-19 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Witek)

Form/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
<i>bin</i>	2	3	4	1	5	6	6	3	3	6
[+agr]	2	3	4	1	5	6	6	3	3	6
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>bist</i>	2	-	-	-	2	2	1	1	6	5
[+agr]	2	-	-	-	2	2	1	1	6	5
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]	100				100	100	100	100	100	100
<i>ist</i>	8	10	37	26	13	32	29	25	32	32
[+agr]	8	10	37	26	13	31	27	24	32	32
[-agr]	-	-	-	-	-	1	2	1	-	-
% [+agr]	100	100	100	100	100	97	93	96	100	100
<i>Sind</i>	36	10	31	25	19	11	4	-	-	6
[+agr]	15	1	8	5	10	9	3	-	-	6
[-agr]	21	9	23	20	9	2	1	-	-	-
% [+agr]	42	10	26	20	53	82	75			100
<i>Seid</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr]										
Gesamt	48	23	72	52	39	51	40	29	41	49
[+agr]	27	14	49	32	30	48	37	28	41	49
[-agr]	21	9	23	20	9	3	3	1	-	-
% [+agr]	56	61	68	62	77	94	93	97	100	100

Auch die Form *sind* wird von Witek sehr häufig gebraucht. Bis KM11 wird sie sehr häufig übergeneralisiert. Witek gebraucht sie in unterschiedlichen Kontexten (s. Beispiele 6.62-6.64). Anders als bei dem jüngeren Kind Ewa kann hier nicht von einer vom Kind intendierten Pluralmarkierung gesprochen werden, weil die benutzten Subjekte und der Kontext eindeutig darauf schließen lassen, dass Witek in seinen Äußerungen Einzelobjekte meint.

(6.62)	<i>hier sind papa</i>	(Witek KM5)
(6.63)	<i>deiner sind seehund</i>	(Witek KM9)
(6.64)	<i>wer sind schneller?</i>	(Witek KM11)

Die Korrektheitswerte für die Form *sind* schwanken zwischen 10% im KM6 und 75% im KM11. Erst im KM15 liegt der Korrektheitswert bei über 90%, und zwar bei 100%. Das heißt, dass die Form *sind* erst in dieser Zeit, also sechs Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, von Witek als Kongruenzmarkierung betrachtet. Witek produziert für die Form *seid* keine obligatorischen Kontexte. Wegen des späten Erwerbs der Form *sind* als Kongruenzmarkierung und einiger inkongruenter Gebrauchsfälle der Form *ist*, liegen die durchschnittlichen Kongruenzwerte beim Verb *sein* zwischen 56% (KM5) und 100% (KM15). Beachtenswert ist, dass der Wert auch im KM9 nur noch 77% beträgt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit von Witek gemeistert wird, wovon die durchschnittlichen Korrektheitswerte zwischen 90% und 100% am Ende des Erhebungszeitraums zeugen. Der Erwerb verläuft jedoch weniger linear als bei Ewa. Von Anfang des Erhebungszeitraums an gebraucht Witek die Flexive - $\emptyset$ und -t an thematischen Verben. In der späteren Phase kommen die Flexive -st und -en sowie schließlich -e hinzu. Das Flexiv -st wird zweimal an unterschiedlichen thematischen Verben und einmal an einem Modalverb übergeneralisiert. Im KM9 steigen die Korrektheitswerte im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz an thematischen Verben und am Verb *haben* auf über 90% (genau 94%). Da zu dieser Zeit alle Flexive einschließlich des Flexivs -st von Witek produktiv gebraucht werden, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von diesem Zeitpunkt an als erworben betrachtet. Anders als bei dem jüngeren Kind ist der Anstieg bei Witek jedoch nicht dauerhaft. Im darauf folgenden Monat liegt der durchschnittliche Korrektheitswert an thematischen Verben bei 85% (KM10) und im KM12 bei 83%. Es lässt sich daraus schließen, dass Witek gewisse Schwierigkeiten hat, die Subjekt-Verb-Kongruenz herzustellen. Diese Interpretation wird durch den Verlauf des Kongruenz-Erwerbs an den Modalverben und am Verb *sein* bestätigt. Während die Übergeneralisierungen der Flexive an den Modalverben nicht häufig sind, wozu jedoch die auffälligen Übergeneralisierungen des -en-Flexivs an Modalverben gehören, ist der Erwerb der Suppletivformen des Verbs *sein* von Witek durch zahlreiche Fälle gekennzeichnet, in denen die Subjekt-Verb-Kongruenz vor allem in Bezug auf die Numeruskategorie auch nach KM9 nicht hergestellt wird.

6.3.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Witek

Zu den syntaktischen Aspekten der Finitheit, die im folgenden Kapitel untersucht werden, gehören die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei den thematischen Verben, dem possessiven Verb *haben*, den Modalverben und dem Verb *sein* sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb.

Infinitive

Tabelle 6-20 enthält eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen bei Witek.

Tabelle 6-20 Stellung der Infinitive (Witek)

Struktur/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
THEMATISCHE VERBEN und POSSESSIVES HABEN										
V final										
XYV	6	2	5	7	2	1	2	1	-	1
V2										
SVX	4	-	4	2	2	2	-	1	-	-
XVS		-	5	-	-	-	-	-	-	-
XVX	1	2	-	3	1	2	-	-	-	-
V1										
VS(X)	3	2	2	1	-	2	-	-	-	-
VX(X)	3	4	4	3	8	4	1	-	-	-
Gesamt V1/V2	11	8	15	9	11	10	1	1	-	-
Gesamt Inf	17	10	20	16	13	11	3	2	0	1
% final/Ges	35	20	25	44	15	9	67	50		100
% V2/Ges	65	80	75	56	85	91	33	50		0
MODALVERBEN										
	2	-	-	2	1	2	-	-	-	-
Struktur	XSVX VXX			XVX VSX	VX	VX VX				
Andere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Witek produziert im gesamten Erhebungszeitraum mehrere Verben mit dem -en-Flexiv, die mit dem Subjekt nicht kongruieren. Sie werden in der vorliegenden Analyse als Infinitive betrachtet. Nur einige von Witek produzierte Infinitive tauchen in der finalen Stellung auf, der Stellung, die für den L1-Erwerb des Deutschen charakteristisch ist (s. Beispiele 6.65-6.66).

- | | | |
|--------|--|--------------|
| (6.65) | <i>hier mit zwei autos ich fahren</i> | (Witek KM8) |
| (6.66) | <i>erst mal ein hier eine rolle machen</i> | (Witek KM12) |

Bis zu KM11 bilden die Infinitive in der finalen Stellung eine Minderheit. Die Infinitive in V1/V2 Stellung überwiegen in jeder Aufnahme bis zu diesem Zeitpunkt (s. Tab. 6-20). Erst im KM12 fällt das Verhältnis von Infinitiven in Final- vs. Zweitstellung 50% zu 50% aus. Einzig im letzten Erhebungsmonat (KM15) wird von Witek ein Infinitiv produziert, das final erscheint, wodurch die Anzahl der Infinitive in Zweitstellung auf 0% sinkt.

In der Zeit KM5 bis KM12 tauchen mehrere Infinitive thematischer Verben in V1/V2-Stellung auf (s. Beispiele 6.67-6.68).

- | | | |
|--------|-------------------------------|-------------|
| (6.67) | <i>so machen ich</i> | (Witek KM7) |
| (6.68) | <i>ich fahren mit den see</i> | (Witek KM8) |

Zu unterstreichen ist, dass die Infinitive in Witeks Sprache in V1/V2-Stellung auch nach KM9 auftauchen, also in der Zeit, in der er die Subjekt-Verb-Kongruenz schon erworben hat (s. Beispiel 6.69).

- | | | |
|--------|----------------------|--------------|
| (6.69) | <i>du haben drei</i> | (Witek KM10) |
|--------|----------------------|--------------|

Es fällt auch auf, dass Witek auch im Fall von Modalverben Infinitive gebraucht. Äußerungen mit Modalverben im Infinitiv sind nicht sehr zahlreich, aber sie treten in mehreren Monaten auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (KM5, KM8, KM9 und KM10) auf (s. Beispiel 6.70).

- | | | |
|--------|----------------------------|-------------|
| (6.70) | <i>müssen polizei hier</i> | (Witek KM8) |
|--------|----------------------------|-------------|

Der prozentuelle Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2 Stellung nimmt im KM5 den Wert von 12% (8/67), im KM6 6% (2/36), im KM7 10% (11/112), im KM8 4% (4/98), im KM9 1% (2/142), im KM10 4% (4/92) und im KM12 1% (1/98) an. Er ist also in den drei ersten Erhebungsmonaten ziemlich hoch, und zwar im KM5 sowie KM7 viel höher, als dies im L1-Erwerb des Deutschen der Fall ist. Auch in den weiteren Monaten des Spracherwerbs bleibt der Wert relativ hoch. Sogar in der Zeit nach KM9 steigt der Anteil der Infinitive an den Verben in V1/V2 noch auf 4% (KM10).

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen wird in Witeks Sprachdaten zuerst bei den thematischen, dann beim Verb *haben*, bei Mo-

dalverben und beim Kopulaverb *sein* analysiert. Ähnlich wie in der Analyse von Ewas Daten wird die Stellung der finiten Verben in Fragesätzen sowie der Negation im Hinblick auf das Verb am Ende des Kapitels analysiert.

In Tabelle 6-21 wird die Stellung der finiten thematischen Verben in Aussagesätzen bei Witek verdeutlicht.

Tabelle 6-21 Stellung der finiten thematischen Verben (Witek)

Verbstellung/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
V1										
VSX [+agr]	-	1	1	-	8	4	2	6	3	4
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)	-	1	3	1	-	2	2	-	1	-
V2										
SVX [+agr]	1	-	7	7	20	12	11	6	13	21
SVX [-agr]	-	-	2	-	1	2	-	-	-	-
XVS [+agr]	2	-	2	2	4	1	1	3	7	15
XVS [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XVY	-	-	-	1	1	-	1	-	-	-
V3										
XSV [+agr]	2	-	1	2	2	1	2	-	-	8
XSV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	-	1	-	1	-	-	1	-	3
SXV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XYV	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt	8	2	20	13	37	22	19	16	24	51
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	3	1	13	9	33	19	14	15	23	40
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	3	1	10	9	32	17	14	15	23	40
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	0	-	3	-	1	2	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	100	77	100	97	89	100	100	100	100
Gesamt mit Subjekt in V3	3	-	4	2	3	1	2	1	-	11
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	3	-	2	2	3	1	2	1	-	11
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3	100		50	100	100	100	100	100		100

In den zwei ersten Monaten des Erhebungszeitraums (KM5, KM6) produziert Witek nur wenige finite thematische Verben. Erst im KM7 steigt ihre Anzahl an. Abgesehen von der Aufnahme im KM6, in der nur zwei finite thematische Verben auftauchen, kann die überwiegende Zahl der Äußerungen mit finiten thematischen Verben in jedem Monat als Sätze mit Sub-

jekt analysiert werden. Bei den subjektlosen Äußerungen handelt es sich meistens um VX-Strukturen.

Außer in ersten zwei Monaten hat der Großteil der Sätze mit finiten thematischen Verben die Struktur SVX. Im KM7-KM15 sind es immer 7 bis 21 SVX-Sätze, die von Witek in den einzelnen Monaten produziert werden. Witek gebraucht auch andere Strukturen, in denen das finite Verb in V1/V2-Stellung erscheint (s. Beispiel 6.71-6.72).

- | | | |
|--------|------------------------------|-------------|
| (6.71) | <i>hubschrauber macht so</i> | (Witek KM9) |
| (6.72) | <i>so geht ein straße</i> | (Witek KM9) |

Die finiten Verben in V1/V2-Stellung kongruieren meistens mit dem Subjekt. Die Korrektheitswerte im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz sind relativ hoch. Allerdings beträgt der Wert im KM9, dem Monat, in dem Witek die Subjekt-Verb-Kongruenz erwirbt, 97% und im darauf folgenden Monat (KM10) fällt er leicht auf 89%, bevor er erst im KM11 stabil bleibt.

Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Witek einige Sätze mit finiten thematischen Sätzen in V3-Stellung. Die Verben kongruieren größtenteils mit dem Subjekt. Nur im KM7 liegt der Korrektheitswert in V3-Strukturen bei 50%. Anders als bei dem jüngeren Kind handelt es sich bei Witek schon in den ersten Erhebungsmonaten um V3-Strukturen mit Verben mit unterschiedlichen Flexiven (-t, -en, -ø). Daher kann die Interpretation eines Infinitivs in der Endstellung nur in einem Fall in Betracht gezogen werden (s. Beispiel 6.73). Bei anderen Strukturen handelt es sich eindeutig um V3-Strukturen mit finiten Verben (s. Beispiel 6.74).

- | | | |
|--------|---------------------------|-------------|
| (6.73) | <i>das wir spielen</i> | (Witek KM5) |
| (6.74) | <i>jetzt ich mach dir</i> | (Witek KM7) |

Nach KM9 werden von Witek nach wie vor V3-Strukturen produziert. Anders als bei Ewa tauchen in den V3-Sätzen thematische finite Verben mit allen Flexiven auf (-ø, -t, -en, -e, -st), was in den Beispielen 6.75-6.76 zu sehen ist:

- | | | |
|--------|-----------------------|--------------|
| (6.75) | <i>jetzt du baust</i> | (Witek KM11) |
| (6.76) | <i>dann ich nehme</i> | (Witek KM15) |

In den meisten XSV-Strukturen werden die adverbialen Elemente *jetzt, dann, hier, gleich* der SV-Wortfolge vorangestellt (s. Beispiele 6.75-6.76). Solche Sätze können auch im L1-Erwerb auftauchen. In einigen Äußerungen produziert Witek ein Objekt vor der SV-Folge, was auffällig ist (s. Beispiele 6.77-6.78).

(6.77)	<i>mir ein zahn hier tut weh</i>	(Witek KM8)
(6.78)	<i>wasser ich brauche zu trinken</i>	(Witek KM9)

Das Verhältnis zwischen der Gesamtzahl der Sätze, in denen die Subjekt-Verb-Inversion bei thematischen Verben obligatorisch ist (VSX, XVS) und den V3-Sätzen sieht bei Witek ähnlich aus, wie bei dem jüngeren Kind (s. Tabelle 6-22).

Tabelle 6-22 Anzahl der V2-Sätze in Inversionskontexten (Witek)

Verbstellung/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
Gesamt Inversion-Kontexte	10	7	15	12	24	16	16	22	23	45
Gesamt Inversion-Kontexte mit V2	7	7	11	10	21	15	14	21	23	34
% V2 in Inversion-Kontexten	70	100	73	83	88	94	88	95	100	76

Tabelle 6-22 zeigt, dass die Werte der korrekten V2-Realisierung bei über 70% liegen, was bedeutet, dass Witek in Inversion-Kontexten V2- und nicht V3-Strukturen bevorzugt und zwar im gesamten Erhebungszeitraum. Anders als bei Ewa ist die Entwicklung bei Witek jedoch weniger linear. Nach KM9 steigt die Zahl der V2-Strukturen in Inversion-Kontexten zwar an, aber im KM15 fällt sie wieder runter auf 76%.

Tabelle 6-23 gibt einen Überblick über die Stellung der finiten Formen des Verbs *haben*.

Der Tabelle 6-23 kann entnommen werden, dass das possessive Verb *haben* von Witek meistens in der Zweitstellung produziert wird. In nur wenigen Fällen (5) handelt es sich um subjektlose Äußerungen. Meistens kongruiert das Verb *haben* in V2-Stellung mit dem Subjekt. Anders als bei Ewa wird das Verb *haben* nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht ausnahmslos kongruent zum Subjekt gebraucht. Im KM12 fällt der Korrektheitswert von *haben* im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz auf 56%.

In einzelnen Sätzen mit *haben* macht Witek von der V3-Struktur Gebrauch. In diesen Strukturen kongruiert das Verb immer mit dem Subjekt. Anders als bei dem jüngeren Kind verschwinden die V3-Strukturen beim Verb *haben* nicht mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Nach einer längeren Pause erscheinen sie sogar im KM13.

Tabelle 6-23 Stellung des finiten Verbs *haben* (Witek)

Verbstellung/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
V1										
VSX [+agr]	-	-	1	8	5	9	11	5	12	1
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
VX	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-
V2										
SVX [+agr]	7	9	6	7	14	4	-	-	4	5
SVX [-agr]	-	-	-	1	1	-	-	3	1	-
XVS [+agr]	-	-	1	3	7	3	3	-	12	17
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
V3										
XSV [+agr]	2	2	-	-	-	-	-	-	4	-
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt	10	11	9	19	27	17	15	11	33	23
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	7	9	8	19	27	16	14	9	29	23
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	7	9	8	18	26	16	14	5	28	23
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	-	-	-	1	1	-	-	4	1	-
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	100	100	95	96	100	100	56	97	100
Gesamt mit Subjekt in V3										
Gesamt mit Subjekt in V3	3	2	-	-	-	-	-	-	4	-
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	3	2	-	-	-	-	-	-	4	-
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3	100	100							100	

Tabelle 6-24 veranschaulicht die Stellung der finiten Modalverben in Witeks Sprachdaten.

Die meisten Modalverben in Zweitstellung kongruieren mit dem Subjekt. Innerhalb von zwei Monaten fällt der Korrektheitswert der Modalverben in Zweitstellung im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz jedoch unter 90%. Im KM5 liegt er bei 50%, was aber auf die geringe Anzahl der von Witek in diesem Monat produzierten Modalverben zurückgeführt werden kann. Auch im KM10 fällt der Wert leicht unter die 90%-Grenze. Die Modalverben in V3-Stellung kongruieren immer mit dem Subjekt. Sie werden

in dieser Stellung vor allem mit -ø-Flexiv, aber auch mit -st-Flexiv gebraucht (s. Beispiel 6.79).

(6.79) *jetzt du musst den fangen* (Witek KM15)

Tabelle 6-24 Stellung der finiten Modalverben (Witek)

Verbstellung/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
V1										
VSX [+agr]	-	1	7	5	6	4	9	20	6	10
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	-	2	4	2	2	-	1	2	1	-
V2										
SVX [+agr]	1	5	3	3	16	3	-	7	13	11
SVX [-agr]	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	-	-	1	2	5	-	3	7	10	19
XVS [-agr]	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
XVX	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-
V3										
XSV [+agr]	1	-	1	-	4	-	-	-	-	1
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt	4	8	16	12	37	8	13	37	30	41
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	2	6	11	10	29	8	12	34	29	40
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	1	6	11	10	27	7	12	34	29	40
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	1	-	-	-	2	1	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	50	100	100	100	93	88	100	100	100	100
Gesamt mit Subjekt in V3										
Gesamt mit Subjekt in V3	2	-	1	-	5	-	-	-	-	1
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	2	-	1	-	5	-	-	-	-	1
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3	100		100		100					100

Bei V3-Strukturen mit Modalverben werden der SV-Wortfolge meistens adverbiale Elemente wie *jetzt*, *noch* vorangestellt. Witek verwendet bei den Modalverben aber auch SXV- oder OSV-Strukturen (s. Beispiele 6.80-6.81).

(6.80) *ich hier kann aufmachen* (Witek KM9)

(6.81) *tomaten ich muss kaufen* (Witek KM9)

Die Anzahl der V3-Strukturen im Verhältnis zu den V2-Strukturen in Inversionskontexten bei Modalverben fällt bei Witek je nach Monat sehr unterschiedlich aus. Einerseits produziert Witek in manchen Monaten gar keine V3-Strukturen mit Modalverben. Andererseits beträgt die Zahl der V3-Strukturen im Verhältnis zu allen Inversionskontexten 100% (KM5). Auch im KM9, in dem Witek die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, ergeben die V3-Sätze 31% der Sätze mit Inversionskontexten.

Tabelle 6-25 zeigt die Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* in Witeks Daten.

Tabelle 6-25 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Witek)

Verbstellung/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
V1										
VSX [+agr]	-	1	3	2	-	1	2	1	-	1
VSX [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
VX	2	-	3	2	-	-	-	2	4	1
V2										
SVX [+agr]	2	7	13	9	16	10	7	8	9	12
SVX [-agr]	6	-	13	6	2	-	-	1	-	-
XVS [+agr]	15	2	21	21	8	24	8	6	11	15
XVS [-agr]	13	5	6	12	6	2	2	-	-	-
XVX	5	-	7	1	2	-	-	-	-	-
V3										
XSV [+agr]	4	-	4	-	3	2	2	1	5	-
XSV [-agr]	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	47	16	76	55	37	39	21	19	29	29
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	36	15	57	50	32	37	19	16	20	28
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	17	10	37	32	24	35	17	15	20	28
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	19	5	20	18	8	2	2	1	-	-
% [-agr] mit Subjekt in V1/V2	47	67	65	64	75	95	89	94	100	100
Gesamt mit Sub in V3										
Ges [+agr] mit Su in V3	4	1	8	2	3	2	2	1	5	-
Ges [-agr] mit Su in V3	4	1	7	-	3	2	2	1	5	-
% [+agr] mit Su in V3	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-
% [-agr] mit Su in V3	100	100	88	0	100	100	100	100	100	-

Der Tabelle kann entnommen werden, dass Witek bei dem Verb *sein* große Schwierigkeiten mit der Herstellung der Subjekt-Verb-Kongruenz hat. Die durchschnittlichen Korrektheitswerte des Verbs *sein* in V1/V2-

Stellung liegen bei 47% im KM5, etwas über 60% im KM6-KM8 und dann bei 75% im KM9. Mit einem dauerhaften Anstieg der Korrektheitswerte haben wir es bei Witek erst im KM12 zu tun. Bis KM13 werden von Witek im Vergleich zum jüngeren Kind zahlreiche V3-Strukturen mit *sein* produziert. Abgesehen von KM8 ist der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei den V3-Strukturen sehr hoch. Witek gebraucht *sein* jedoch nicht zur Bildung von Strukturen mit sog. Pseudo-Auxiliaren, die im kindlichen L2-Erwerb vorkommen können. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Gebrauch des Verbs *sein* bei Witek sowohl in morphologischer als auch in syntaktischer Hinsicht auffällig ist, weil der Erwerb der Formen des Verbs im L1-Erwerb durch hohe Schnelligkeit und wenige Fehler charakterisiert ist. Das ist bei Witek eindeutig nicht der Fall.

Inversion in Fragen

Die Tabellen 6-26 und 6-27 veranschaulichen den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei Witek.

Tabelle 6-26 Inversion in Entscheidungsfragen (Witek)

Struktur/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
VS(X)	7	1	4	6	16	4	10	14	25	5
SV(X)	1		1	–	–	1	1	3	–	–
Gesamt	8	1	5	6	16	5	11	17	25	5
% SV(X)	13	0	20	0	0	20	9	18	0	0

Tabelle 6-27 Inversion in WH-Fragen (Witek)

Struktur/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
XVS	3	3	7	–	3	3	7	6	8	4
XSV	3	1	1	–	1	1	1	–	–	1
Gesamt	6	4	8	–	4	4	8	6	8	5
%XSV	50	25	13		25	25	13	0	0	20

Die Anzahl der SV(X)-Strukturen bei Entscheidungsfragen ist bei Witek nicht sehr hoch. Ihr Anteil liegt zwischen 0 und 20%.

Der Anteil der XSV-Strukturen an der Gesamtzahl der WH-Fragen ist aber viel höher. Im KM5 beträgt er 50% und in den darauf folgenden Monaten 25% (KM6) sowie 13% (KM7). Auch nach KM9 werden von Witek V3-Strukturen in WH-Fragen gebraucht. Die Zahl der XSV-Strukturen überwiegt zwar in keinem Monat die Zahl der XVS-Strukturen, aber abgesehen von KM12 und KM13 wird von V3-Strukturen in WH-Fragen in fast jedem Monat Gebrauch gemacht.

Erwerb der Negation

Tabelle 6-28 gibt einen Überblick über die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt.

Tabelle 6-28 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Witek)

Struktur/KM	5	6	7	8	9	10	11	12	13	15
Neg Vinf	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
Vinf Neg	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Neg Vfin	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
darunter [-agr]		-	1	-	-	-	-	-	-	-
Vfin Neg	3	9	6	4	7	1	5	6	7	6
darunter [-agr]	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Vfin S Neg		1	2	5	10	4	3	11	13	2
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin X Neg	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-

Die Übersicht zeigt, dass Witek die Infinitive sowohl nach, als auch vor dem Negator platziert. Äußerungen mit einem Infinitiv vor dem Negator tauchen vor und nach KM9 auf (s. Beispiele 6.82-6.83). Aus dem Kontext lässt sich schließen, dass es sich dabei eindeutig um nicht-finite Formen handelt, die sich auf die 1. Person Singular beziehen.

(6.82) *brauchen nicht das* (= ich brauche das nicht) (Witek KM5)

(6.83) *brauchen nicht* (= ich brauche nicht) (Witek KM10)

Die finiten Verben stellt Witek meistens vor den Negator. Eine Äußerung mit einem finiten Verb nach dem Negator wird von Witek im KM7 gebraucht (s. Beispiel 6.84). Da in der Nominalphrase keine Kongruenz hergestellt ist, ist keine eindeutige Aussage über die Subjekt-Verb-Kongruenz möglich.

(6.84) *mein freunden nicht jetzt kommt* (Witek KM7)

Von Beginn des Erhebungszeitraums an produziert Witek Strukturen mit einem sprachlichen Element zwischen finitem Verb und Negator. Mit fortschreitender Entwicklung werden die Strukturen häufiger.

6.3.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Witek

Die Analyse von Witeks Sprachdaten lässt schlussfolgern, dass Witeks Erwerbsverlauf dem Verlauf des Erstspracherwerbs des Deutschen nicht entspricht. Darüber hinaus weist er einige Eigenschaften auf, die für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen charakteristisch sind.

Bei der Betrachtung der Daten im Hinblick auf die in Kap. 6.1.1 dargestellten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-Erwerbs gelten, muss man feststellen, dass zumindest vier der sechs Kriterien bei Witek nicht erfüllt worden sind.

Das erste Kriterium im morphologischen Bereich der Finitheit – 1) Der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen. – kann im Falle von Witek nicht eindeutig überprüft werden, weil der Beginn der Aufnahmen von Witek erst nach 5 Kontaktmonaten erfolgte. In der ersten Aufnahme gebraucht er neben -e schon mehrere andere Flexive produktiv. Dies schließt jedoch nicht aus, dass er in den früheren Monaten, die nicht aufgenommen worden sind, die Phase der Optionalen Infinitive sowie des Gebrauchs des -t und -ø-Flexivs durchlaufen hat.

Im Hinblick auf das zweite Kriterium aus dem morphologischen Bereich – die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz, wenige Kongruenzfehler und keine Übergeneralisierung des Flexivs -st – kann man die Daten eindeutig interpretieren. Witek hat Schwierigkeiten bei dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Im KM9 erwirbt Witek die Subjekt-Verb-Kongruenz, wovon der Anstieg des Korrektheitswertes zeugt. Der Anstieg ist jedoch nicht dauerhaft und der Korrektheitswert sinkt in den folgenden Monaten wieder. Die dreimalige Übergeneralisierung des Flexivs -st an unterschiedlichen Verben sticht etwas hervor. Besondere Schwierigkeiten in der Herstellung der Subjekt-Verb-Kongruenz, vor allem in Bezug auf Numerus, hat Witek bei dem Verb *sein*, was im L1-Erwerb nicht passiert. Der Kongruenzerwerb bei Modalverben wird zwar nur von wenigen Fehlern begleitet, aber ein klarer Unterschied zu L1-Erwerb besteht auf diesem Gebiet darin, dass Witek das -en-Flexiv auch an Modalverben übergeneralisiert.

Die Kriterien im syntaktischen Bereich – 3) Nicht-finite Verben kommen überwiegend in der Endstellung vor sowie 4) Infinitive tauchen nicht in der V2-Stellung auf – können anhand von Witeks Daten klar überprüft werden, weil das Kind im Verlauf seiner Sprachentwicklung mehrere Infinitive produziert. Abgesehen von zwei Monaten, bilden Infinitive in Endstellung in fast allen Erhebungsmonaten eine Minderheit unter den Infinitiven. Sogar nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM10 beträgt der Anteil der Infinitive in Finalstellung an der Gesamtzahl der Infinitive nur 9% (s.

Tab. 6-20). Das dritte Kriterium ist daher in Witeks Daten nicht erfüllt. Witek platziert die Infinitive dafür in V2-Stellung, was im L1-Erwerb extrem selten passiert. Im Verhältnis zu allen Infinitiven bilden sie auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz in den meisten Erhebungsmonaten eine klare Mehrheit. Darüber hinaus beträgt der Anteil der Infinitive an allen Verben in V2-Stellung manchmal einen Wert, der die aus dem L1-Erwerb bekannten Werte bei weitem übertrifft (14% im KM5 oder 11% im KM7). Auch in diesem Bereich kann Witeks Sprachentwicklung nicht als Fall des L1-Erwerbs betrachtet werden.

Einen weiteren Prüfstein liefert die Stellung der finiten Verben in kindlichen Sprachdaten – 5) Gleichzeitig mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden die finiten Verben größtenteils in V2-Stellung platziert. Die Anzahl der finiten Verben in Zweitstellung ist bei Witek im gesamten Erhebungszeitraum ziemlich hoch. Auch in Inversion-Kontexten werden die V2-Strukturen den V3-Strukturen im gesamten Erhebungszeitraum vorgezogen. Im Gegensatz zu beispielsweise dem Fall des jüngeren Kindes ist die Entwicklung jedoch nicht linear. Nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz steigt die Zahl der V2-Strukturen an (KM9), aber nach ein paar Monaten nimmt sie wieder ab (76% im KM15). Ein solcher Entwicklungsverlauf weist darauf hin, dass Witek die syntaktischen Aspekte der Finitheit mit gewissen Schwierigkeiten schrittweise erwirbt.

Einen weiteren Hinweis darauf, dass Witek die Infinitive auch in die finite Verbposition bewegt, liefert die Analyse der Satznegation in seinen Daten. So bildet Witek Sätze mit dem Infinitiv vor dem Negator im KM5, KM7 und KM10, also auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Eine solche Wortstellung ist im Erstspracherwerb nicht bekannt und besonders auffällig. Auch wenn Witek in der Erhebungszeit nur eine einzige Struktur mit dem Negator vor dem finiten Verb produziert, lässt sich feststellen, dass das letzte Kriterium – 6) Die Stellung der Verben in Bezug auf die Negation ist zielsprachlich, sobald die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben worden ist – nicht erfüllt worden ist. Man muss daher feststellen, dass sich der Erwerbsverlauf von Witek gravierend von dem monolingualen Erstspracherwerb unterscheidet.

Gleichzeitig weist der Witeks Erwerbsverlauf einige Eigenschaften auf, die für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen charakteristisch sind. Im morphologischen Bereich kann man feststellen, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bei thematischen Verben nicht linear verläuft und bei dem Verb *sein* mit größeren Schwierigkeiten verbunden ist (Kriterium 1). Das Flexiv *-st* wird gelegentlich übergeneralisiert (Kriterium 2). Im syntaktischen Bereich fällt auf, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mit dem Erwerb der zielsprachlichen Verbstellung korreliert. Auch nach

KM9, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz von Witek erworben wird, werden finite Verben in Drittstellung und vor allem Infinitive in Zweitstellung platziert (Kriterium 3, 4 und 5). Auch wenn das letzte Kriterium 6 von Witek nicht erfüllt ist, da er den Negator nur ein Mal vor dem finiten Verb gebraucht, kann Witeks Sprachentwicklung als Fall des Zweitspracherwerbs eingestuft werden. Dabei muss man allerdings anmerken, dass sich Witeks Erwerbsverlauf nicht ganz mit dem Verlauf der Zweitsprachentwicklung bei Erwachsenen deckt, weil das Kind die untersuchten Phänomene viel schneller erwirbt und die Diskrepanz zwischen dem Zeitpunkt des Erwerbs der morphologischen Finitheit und den mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekten geringer ist, als im Falle der Erwachsenen.

6.4 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 4;0 Jahren – Fallstudie von Adam

Adam ist ein Junge, der in Polen geboren wurde. Einige Tage vor seinem vierten Geburtstag ist er mit seiner Mutter und seiner älteren Schwester nach Deutschland gezogen. Die Muttersprache beider Eltern ist Polnisch. Obwohl die Mutter Deutsch kann und die Sprache in ihrem beruflichen Rahmen verwendet, kommuniziert sie mit ihren Kindern ausschließlich auf polnisch. Zum Zeitpunkt der Ankunft in Deutschland verfügt sowohl Adam als auch seine ältere Schwester über keinerlei Deutschkenntnisse. Am Ende des Erhebungszeitraums beginnen die Geschwister gelegentlich miteinander auf deutsch zu kommunizieren. Dies geschieht jedoch erst nach einem Jahr des Aufenthalts. Seit seinem 4. Lebensjahr besucht Adam einen Hamburger Kindergarten. An Wochentagen verbringt er dort ca. 7 Stunden täglich. Adams Sprachentwicklung in seiner Muttersprache Polnisch ist altersangemessen. Er ist ein extrovertierter Junge, der gern spielt und spricht.

Adam wird ab einem Zeitpunkt aufgenommen, an dem er zu seiner zweiten Sprache Deutsch 3 abgeschlossene Kontaktmonate durchlaufen hat. Es stehen von ihm 10 Aufnahmen in monatlichem Abstand zur Verfügung. Zwischen der achten und neunten Aufnahme, d.h. zwischen 10 und 12 Kontaktmonaten liegt eine Pause von einem Monat vor, die durch einen längeren Urlaub der Familie entstanden ist. Tabelle 6-29 zeigt eine Übersicht über Adams Datenkorpus.

Dem Überblick kann entnommen werden, dass Adam mit fortschreiten der Sprachentwicklung immer produktiver wird. Der Unterschied zwischen der Anzahl der analysierbaren Äußerungen in der ersten und letzten Aufnahme bei ähnlicher Aufnahmelänge ist ziemlich groß.

Tabelle 6-29 Übersicht über Adams Datenkorpus

Kontaktmonate	Alter	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
3	4;03	254	31
4	4;04	254	139
5	4;05	381	238
6	4;06	259	147
7	4;07	188	121
8	4;08	384	318
9	4;09	346	270
10	4;10	398	264
12	5	473	361
13	5;1	441	337

6.4.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Adam

In Tabelle 6-30 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, Modalverben und am Verb *sein* veranschaulicht. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt an, von dem an ein Flexiv von Adam produktiv verwendet wird.

Tabelle 6-30 Produktiver Gebrauch der Flexive durch Adam

Flexiv	Subjekt	KM
<i>-t</i>	3. Sg	4
<i>ist</i>	3. Sg	3
<i>-ø</i>	3. Sg Modalverb	4
<i>-ø</i>	1. Sg	3
<i>-e</i>	1. Sg	5
<i>bin</i>	1. Sg	8
<i>-ø</i>	1. Sg Modalverb	5
<i>-st</i>	2. Sg	4
<i>bist</i>	2. Sg	4
<i>-en</i>	3. Pl	5
<i>sind</i>	3. Pl	5
<i>-en</i>	1. Pl	5
<i>sind</i>	1. Pl	5
<i>-t</i>	2. Pl	–
<i>seid</i>	2. Pl	–

Wie Tabelle 6-30 zeigt, gebraucht Adam in dem ersten Erhebungsmonat (KM3) produktiv nur die Form *ist* und die Stammform der Verben für die 1. Person Singular. Im darauf folgenden Monat benutzt er produktiv das

Flexiv -t für die 3. Person Singular und -st für die 2. Person Singular sowie das -ø-Flexiv an Modalverben beim Subjekt in der 3. Person als auch die Suppletivform *bist*. Das Flexiv -t wird im KM4 und KM5 zwar an zwei unterschiedlichen Verben benutzt, aber der Gebrauch vollzieht sich inkongruent zum Subjekt. Die Produktivität des Gebrauchs des Flexivs -t zu diesem Zeitpunkt lässt sich daher anzweifeln (s. Beispiele 6.85-6.86).

- | | | |
|--------|---|------------|
| (6.85) | <i>meine noch eine auto auch macht so</i> | (Adam KM5) |
| (6.86) | <i>hat ich</i> | (Adam KM5) |

Da das Flexiv -t in Strukturen mit Null-Subjekt an verschiedenen Verben benutzt wird, wird sein Gebrauch bei Adam ab KM4 als produktiv gewertet. Abgesehen von der 2. Person Plural und der Form *bin*, die im KM8 hinzu kommt, gebraucht Adam nach KM5 das ganze Flexionsparadigma produktiv.

Die Entwicklung einzelner Finitheitsmarkierungen und der Subjekt-Verb-Kongruenz im Falle der thematischen Verben und des Verbs *haben* wird in Tabelle 6-31 dargestellt.

Die Tabelle zeigt, dass Adam das Flexiv -st im KM4 schon an zwei Verben gebraucht. Es handelt sich um unterschiedliche Verben und in den darauf folgenden Aufnahmen wird das Flexiv -st auch weiterhin an unterschiedlichen Verben gebraucht. Darüber hinaus vollzieht sich der Gebrauch des Flexivs von Anfang an kongruent zum Subjekt (s. Beispiele 6.87-6.88).

- | | | |
|--------|-----------------------------------|------------|
| (6.87) | <i>du kommst den gefängnis du</i> | (Adam KM4) |
| (6.88) | <i>du keine kaufst</i> | (Adam KM5) |

Im KM8 gibt es hiervon eine Ausnahme, die jedoch phonologisch bedingt sein kann (s. Beispiel 6.89).

- | | | |
|--------|----------------------|------------|
| (6.89) | <i>machst nichts</i> | (Adam KM8) |
|--------|----------------------|------------|

Über mehrere Monate produziert Adam die Form des Verbs *haben* mit dem Flexiv -st als Stammform ohne Stammwechsel mit dem Flexiv (s. Beispiel 6.90). Die Form wird in der Analyse als kongruent zum Subjekt betrachtet.

- | | | |
|--------|--|------------|
| (6.90) | <i>aber du habst kein noch fleisch</i> | (Adam KM6) |
|--------|--|------------|

Das Flexiv -e wird von Adam an thematischen Verben und am Verb *haben* ausnahmslos kongruent zum Subjekt gebraucht (s. Tab. 6-31. Auch bei

dem Flexiv *-ø* an thematischen Verben und am Verb *haben* wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von Adam hergestellt. Im Gesamtkorpus sind 7 Äußerungen zu finden, in denen die Formen mit *-ø*-Markierung inkongruent verwendet werden. Der Korrektheitswert der Subjekt-Verb-Kongruenz bei dem Flexiv an thematischen Verben und am Verb *haben* fällt jedoch nie unter 90%.

Tabelle 6-31 Flexion an thematischen Verben und *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Adam)

Flexiv/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
<i>-ø</i>	-	17	17	18	12	47	42	31	73	47
[+agr]	-	17	17	17	12	44	42	28	73	47
[-agr]	-	-	-	1	-	3	-	3	-	-
%		100	100	94	100	94	100	90	100	100
<i>-e</i>	2	6	4	3	11	23	13	15	13	11
[+agr]	2	6	4	3	11	23	13	15	13	11
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>-t</i>	-	2	2	6	8	19	21	26	25	28
[+agr]	-	1	1	6	7	17	21	25	25	28
[-agr]	-	1	1	-	1	2	-	1	-	-
%		50	50	100	88	89	100	96	100	100
<i>-st</i>	-	2	5	6	-	11	15	7	13	10
[+agr]	-	2	5	6	-	10	15	7	13	10
[-agr]	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
%		100	100	100		91	100	100	100	100
<i>-n</i>	5	1	9	2	12	13	15	9	11	15
[+agr]	-	-	6	1	12	12	15	9	11	15
[-agr]	5	1	3	1	-	1	-	-	-	-
%	0	0	67	50	100	92	100	100	100	100
Gesamt	7	28	37	35	43	113	106	88	135	111
[+agr]	2	26	33	33	42	106	106	84	135	111
[-agr]	5	2	4	2	1	7	-	4	-	-
%	29	93	89	94	98	94	100	95	100	100

Die Korrektheitswerte bei den mit *-t* flektierten thematischen Verben sind vergleichsweise niedriger. Im KM3 benutzt Adam das *-t*-Flexiv noch

nicht an thematischen Verben. Im KM4 und KM5 betragen die Kongruenzwerte nur 50%. Das liegt aber auch daran, dass die Gesamtzahl der mit -t flektierten thematischen Verben in Sätzen mit Subjekt in diesen Monaten sehr niedrig ist und die Werte sich jeweils auf zwei Fälle beziehen. Ab KM6 steigt der Korrektheitswert beim Flexiv -t an thematischen Verben auf 100% und bleibt in den darauf folgenden Monaten sehr hoch. Nur im KM7 und KM8 fällt der Wert noch leicht unter 90%. Im KM9-KM13 werden die Verben mit -t-Flexiv in 96-100% der Fälle kongruent zum Subjekt gebraucht.

Die Entwicklung von -en bei Adam zeugt davon, dass er das Flexiv im KM3 und KM4 als *default*-Form verwendet und das Flexiv noch nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz gebraucht. Erst im KM5 beginnen die mit -en flektierten Verben mit Pluralsubjekten zu kongruieren. Das Flexiv wird von Adam in den zwei folgenden Monaten weiterhin übergeneralisiert, was Äußerungen mit Infinitiven in finiten Kontexten ergibt (s. Beispiele 6.91-6.92):

- | | | |
|--------|--------------------------|------------|
| (6.91) | <i>das nehmen</i> | (Adam KM5) |
| (6.92) | <i>eine karte machen</i> | (Adam KM6) |

Im KM7 steigen die Korrektheitswerte bei dem Flexiv -en auf 100% und bleiben bis zum Ende der Aufnahmezeit bei über 90%.

Der Gesamt-Korrektheitswert im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei thematischen Verben und dem Verb *haben* ist bei Adam im ersten Erhebungsmonat (KM3) ziemlich niedrig und beträgt 29%. Im KM4 steigt er aber sehr schnell auf 93% an. Der rapide Anstieg ist auch dauerhaft, weil der Gesamtwert nur im KM5 89% beträgt und in allen darauf folgenden Monaten über der Grenze von 90% liegt – 94% im KM6, 98% im KM7, 94% im KM8, 100% im KM9, 95% im KM10 und 100% im KM12 sowie KM13.

Durch den Anstieg des Gesamt-Korrektheitswertes bei thematischen Verben über 90% im KM4 ist das letzte Kriterium, um die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben zu betrachten, erfüllt. Das Flexiv -st und andere Flexive werden von Adam produktiv gebraucht und der Kongruenzwert über 90% zeugt davon, dass Adam die Finitheitsmarkierungen zu dieser Zeit schon als Kongruenzmarkierungen gebraucht. Der Zeitpunkt KM4 wird daher in der weiteren Analyse der Daten als Beginn der Phase betrachtet, in der die Subjekt-Verb-Kongruenz als von Adam erworben gilt.

Wie der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz an Modalverben bei Adam aussieht, wird in Tabelle 6-32 dargestellt.

Tabelle 6-32 Flexion an Modalverben in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Adam)

Flexiv/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
-ø	4	11	23	15	13	49	59	44	40	53
[+agr]	4	10	22	13	13	47	54	42	40	53
[-agr]	-	1	1	2	-	2	5	2	-	-
%	100	91	96	87	100	96	92	95	100	100
e	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
t	-	-	-	-	-	1	-	-	3	2
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1
[-agr]	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
%	-	-	-	-	-	0	-	-	100	50
st	-	12	15	29	1	18	12	16	16	14
[+agr]	-	12	15	29	1	17	12	16	16	14
[-agr]	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
%	-	100	100	100	100	94	100	100	100	100
n	-	5	26	8	17	20	19	15	9	14
[+agr]	-	4	25	7	17	19	19	15	9	14
[-agr]	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-
%		80	96	88	100	95	100	100	100	100
Gesamt	4	28	64	52	31	88	90	75	68	83
[+agr]	4	26	62	49	31	83	85	73	68	83
[-agr]	-	2	2	3	-	5	5	2	-	-
%	100	93	97	94	100	94	94	97	100	100

Der Gesamt-Korrektheitswert im Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz an Modalverben beträgt in allen Monaten der Erhebungszeit mehr als 90%. Das Flexiv -st wird von Adam im KM4 an zwei Modalverben gebraucht und der Gebrauch erfolgt von Anfang an kongruent zum Subjekt (s. Beispiele 6.93-6.94).

(6.93) *du willst polizei* (Adam KM4)

(6.94) *du musst gefängnis* (Adam KM4)

Im KM8 wird das Flexiv -st an Modalverben von Adam ein einziges Mal im Gesamtkorpus übergeneralisiert (s. Beispiel 6.95).

- (6.95) *olga darfst haben aber* (Adam KM8)

Vereinzelt übergeneralisiert Adam aber auch andere Flexive an Modalverben, vor allem das -ø- und das -t-Flexiv (s. Beispiel 6.96).

- (6.96) *du du darf nicht auf auf uns* (Adam KM6)

Auch das Flexiv -en wird gelegentlich übergeneralisiert (s. Beispiel 6.97)

- (6.97) *schnell ich müssen auto waschen* (Adam KM8)

Von großer Bedeutung ist, dass die Übergeneralisierungen der Flexive an Modalverben, die zwar nicht häufig sind, mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM4 nicht aufhören, sondern in mehreren weiteren Monaten auftreten.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* wird in Tabelle 6-33 dargestellt.

Im Gesamtkorpus von Adam treten nur 6 Äußerungen auf, in denen die Subjekt-Verb-Kongruenz am Verb *sein* nicht hergestellt wird. Die Formen *bin* und *bist* werden von Adam nie inkongruent zum Subjekt gebraucht. Viermal wird die Form *ist* und zweimal die Form *sind* übergeneralisiert (s. Beispiele 6.98-6.99). Angesichts dessen, dass sich die Zahlen auf das Gesamtkorpus beziehen, sind sie sehr gering.

- (6.98) *das sind der rex* (Adam KM7)

- (6.99) *da ist schöne bilder kleine* (Adam KM13)

Abgesehen von der Form *seid*, für die der Kontext in einer Spielsituation von zwei Personen aus offensichtlichen Gründen selten geschaffen werden kann, gebraucht Adam alle Formen des Verbs *sein* zumindest ab KM8 produktiv. Die meisten Formen werden früher im KM3-KM5 erworben. Es fällt auf, dass dem Jungen der Erwerb der Flexion am Verb *sein* keine Schwierigkeiten bereitet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die morphologische Finitheit von Adam sehr schnell erworben und der Erwerb von relativ wenigen Fehlern begleitet wird. Weil der Erwerb so schnell verläuft, kann man bei Adam kaum von Erwerbsphasen sprechen. Im KM4 steigen die Gesamtkorrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Der Anstieg kann als dauerhaft betrachtet werden. In diesem Monat werden von Adam auch mehrere Flexive, -ø, -t und vor allem -st, produktiv gebraucht. Ab KM4 wird die Subjekt-Verb-Kongruenz daher in der weiteren Analyse als von Adam erworben gelten. Der Gebrauch des Flexivs -st an thematischen Verben erfolgt fast immer kongruent zum Subjekt. Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* verläuft bei Adam schnell und fast feh-

lerfrei. Der Erwerb des Flexionsparadigmas von Modalverben ist mit einigen Kongruenzfehlern verbunden, die zwar nicht zahlreich sind, aber auch in mehreren Monaten nach KM4 in Adams Sprache auftauchen.

Tabelle 6-33 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Adam)

Verbform/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
<i>bin</i>	-	1	1	-	-	7	3	1	5	4
[+agr]	-	1	1	-	-	7	3	1	5	4
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%		100	100			100	100	100	100	100
<i>bist</i>	-	5	-	2	-	4	8	1	5	9
[+agr]	-	5	-	2	-	4	8	1	5	9
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%		100		100		100	100	100	100	100
<i>ist</i>	7	33	19	12	8	38	19	38	43	60
[+agr]	7	32	19	12	8	37	19	37	43	59
[-agr]	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1
%	100	97	100	100	100	97	100	97	100	98
<i>sind</i>	-	-	17	1	5	11	5	3	8	8
[+agr]	-	-	16	1	4	11	5	3	8	8
[-agr]	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
%			94	100	80	100	100	100	100	100
<i>seid</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%										
Gesamt	7	39	37	15	13	60	35*	43	61	81
[+agr]	7	38	36	15	12	59	35	42	61	80
[-agr]	-	1	1	-	1	1	-	1	-	1
%	100	97	97	100	92	98	100	98	100	99

*Adam produziert in diesem Monat auch den Satz: *was das sein das?*, was zum Teil wahrscheinlich auf die unanalysierte Formel *Was soll das sein?* zurückgeführt werden kann.

6.4.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Adam

Im folgenden Kapitel werden syntaktische Aspekte, wie die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen, die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei thematischen Verben, dem possessiven Verb *haben*, den

Modalverben und dem Verb *sein* sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators im Bezug auf das Verb in Adams Sprachdaten analysiert.

Infinitive

Tabelle 6-34 zeigt eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen bei Adam.

Tabelle 6-34 Stellung der Infinitive (Adam)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
THEMATISCHE VERBEN UND HABEN										
V final										
XYV	5	2	2	1	1	-	-	-	-	-
V2										
SVX	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-
XVS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	1	2	3	-	-	-	1	-	-	-
V1										
VS(X)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(X)	3	8	7	-	-	0	1	-	-	-
V2 Gesamt	4	10	11	1	0	1	2	0	0	0
Gesamt	9	12	13	2	1	1	2	0	0	0
%final/Gesamt	56	17	15	50	100	0	0			
% V2/Gesamt	44	83	85	50	0	100	100			
MODALVERBEN										
	-	6	19	2	1	1	-	-	-	-
Struktur	SVX	XYV	SVX	VX	SVX					
	XVX	SVX	VX							
	VXY (x4)	XVY (x7)								
		VXY x10								

Während der Erhebungszeit produziert Adam mehrere Verben mit dem Flexiv -en, die mit dem Subjekt nicht kongruieren und als Infinitive zu betrachten sind. Infinitive, die in Adams Sprachkorpus in Endstellung auftauchen (s. Beispiele 6.100-6.101), bilden insgesamt eine Minderheit.

- (6.100) *ich auch schlafen* (Adam KM3)
 (6.101) *du auch das fliegen* (Adam KM3)

Nur im KM3 überwiegt die Zahl der Infinitive in Entstellung leicht die Zahl der Infinitive in Zweitstellung (56/44%). Auch im KM7 beträgt die

Zahl der Infinitive in Endstellung 100%, aber die Prozentzahl basiert auf einem Einzeleintrag in diesem Monat und ist daher nicht sehr aussagekräftig. In anderen Monaten beträgt die Anzahl der Infinitive in Endstellung im Vergleich zu allen Infinitiven im gegebenen Monat 17% (KM4), 15% (KM5), 50% (KM6) und 0% (KM8, KM9), wobei die zwei letzten Zahlen wiederum auf wenigen Beispielen beruhen. Anders als im L1-Erwerb oder im Falle des jüngsten Kindes Ewa, ist die Endstellung in Adams Sprache also eindeutig nicht die bevorzugte Stellung für Infinitive. Im KM3 – KM5 erscheinen mehrere Infinitive jeden Monat in V1/V2-Stellung (s. Beispiele 6.102-6.103).

- | | | |
|---------|------------------------|------------|
| (6.102) | <i>spielen das?</i> | (Adam KM3) |
| (6.103) | <i>ich hören nicht</i> | (Adam KM5) |

In KM6 – KM9 tauchen die Infinitive in V1/V2-Stellung nicht mehr so häufig auf, aber immerhin kommen sie jeden Monat vor (s. Tabelle 6-34). Angesichts dessen, dass Adam im KM4 die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, ist das lange Erscheinen der Infinitive in der Zweitstellung auffällig.

Adam gebraucht auch Modalverben in Form des Infinitivs (s. Beispiele 6.104-6.106). Im KM4 sind es 6 und im KM5 sogar 19 Fälle von Infinitiven von Modalverben in End- oder V1/V2-Stellung.

- | | | |
|---------|--------------------------|------------|
| (6.104) | <i>so müssen</i> | (Adam KM4) |
| (6.105) | <i>wollen so machen?</i> | (Adam KM5) |
| (6.106) | <i>ich müssen den</i> | (Adam KM5) |

In den darauf folgenden Monaten werden die Modalverben in Form des Infinitivs seltener, hören jedoch erst im KM9, also fünf Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, auf.

Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung beträgt im KM4 1% (1/67), im KM5 2% (2/97), im KM6 2% (2/81) und im KM8 1% (2/205). Die Werte sind also ziemlich niedrig und könnten rein quantitativ gesehen auch im L1-Erwerb vorkommen. Die niedrigen Anteilwerte der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung kommen aber dadurch zustande, dass in dieser Berechnung nur Sätze mit Infinitiven und finiten Verben und einem Subjekt berücksichtigt werden. Adam benutzt mehrere Infinitive in Strukturen ohne Subjekt (s. Beispiel 6.105), die, obwohl sie subjektlos sind, von der Bewegung des Infinitivs nach C zeugen können. Diese werden bei der Errechnung des Anteils der Infinitive an allen Verben in V1/V2 nicht mitgerechnet. Die qualitative Analyse der Äußerungen mit Infinitiven bestätigt, dass Adam Sätze mit Infinitiven produziert, die von

denen aus L1 bekannten abweichen. Zu den entscheidenden Abweichungen gehören Modalverben im Infinitiv, die darüber hinaus noch in V1/V2-Stellung platziert werden.

Stellung der finiten Verben

Adams Sprachdaten werden im Hinblick auf die Stellung der finiten Verben zuerst bei den thematischen, dann beim Verb *haben*, bei Modalverben und beim Kopulaverb *sein* untersucht. Anschließend wird die Stellung der finiten Verben in Fragesätzen sowie die Stellung der Negation im Hinblick auf das Verb analysiert.

Tabelle 6-35 veranschaulicht die Stellung der finiten thematischen Verben in Aussagesätzen bei Adam.

Tabelle 6-35 Stellung der finiten thematischen Verben (Adam)

Verbstellung/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
V1										
VSX [+agr]	-	-	-	5	1	3	16	4	17	4
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX		1	1	2	1	2	2	1	6	5
V2										
SVX [+agr]	1	5	8	9	8	42	39	28	27	29
SVX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]			2	1	4	11	15	18	35	28
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	-	-	-	2	-	2	1	-	-	1
V3										
XSV [+agr]	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	-	3	-	-	3	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt	2	7	16	19	16	63	73	51	85	67
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	1	5	10	15	13	56	70	50	79	61
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	1	5	10	15	13	56	70	50	79	61
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3	1	1	4	0	1	3	0	0	0	0
Ges [+agr] mit Su in V3	1	1	4	0	1	3	0	0	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V3	100	100	100		100	100				

In den zwei ersten Erhebungsmonaten (KM3, KM4) produziert Adam wenige thematische Verben, die finit sind. Danach wächst ihre Zahl. Die Mehrheit der thematischen Verben kommt in Strukturen mit Subjekt vor. In jedem Monat außer im KM3 tauchen aber auch subjektlose Äußerungen auf, die das Schema VX oder XVX aufweisen.

Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Adam kein einziges thematisches Verb in V1/V2-Stellung, das mit dem Subjekt nicht kongruieren würde⁶. Auch in V3-Strukturen kongruieren die thematischen Verben immer mit dem Subjekt.

Der Großteil der Sätze mit finiten thematischen Verben nimmt die Struktur SVX an (s. Beispiel 6.107).

(6.107) *ich mache feuer auto* (Adam KM5)

Im KM5 tauchen die ersten XVS-Strukturen auf (s. Beispiel 6.108).

(6.108) *aber gleich gibst du mir* (Adam KM5)

Im KM6 produziert Adam zwar nur eine XVS-Struktur, aber dafür 5 VSX-Strukturen (s. Beispiel 6.109).

(6.109) *brauch ich was* (Adam KM6)

Im dem nächsten Monat KM7 ist die Anzahl der XVS und VSX Sätze mit thematischen finiten Verben noch gering (insgesamt 5), bevor ihre Anzahl im darauf folgenden Monat (KM8) auf über 10 steigt (s. Tabelle 6-35).

In den Monaten (KM3-KM8), in denen Adam nur wenige XVS und VSX-Sätze mit thematischen Verben bildet, produziert er anhand der Verben dagegen einige V3-Strukturen (s. Beispiel 6.110).

(6.110) *keine du kaufst* (Adam KM5)

Anders als bei Ewa produziert Adam V3-Strukturen mit finiten thematischen Verben, an denen unterschiedliche Flexive, -t, -en, -ø, -e und sogar -st (s. Beispiel 6.110) zu sehen sind. In einem Fall kann es sich um eine nicht-finite Form in Endstellung handeln (s. Beispiel 6.111), die anderen Strukturen sind jedoch eindeutige V3-Strukturen (s. Beispiel 6.112).

⁶ Der Unterschied zwischen den Korrektheitswerten in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz zwischen Tabelle 6-35 und Tabelle 6-31 ergibt sich daraus, dass die SV-Äußerungen in Tabelle 6-35 nicht berücksichtigt werden.

(6.111) *das ich nehm* (Adam KM3)

(6.112) *jetzt ich gehe unten* (Adam KM4)

Die V3-Strukturen kommen in Adams Sprachdaten bis KM8 vor. In den meisten XSV-Strukturen werden die adverbialen Elemente *jetzt, gleich, dann* verwendet (s. Beispiel 6.112). Diese Sätze weichen vom L1-Erwerb nicht ab. Zwei V3-Strukturen mit finiten thematischen Verben beinhalten aber ein vorangestelltes Objekt, was eine klare Abweichung vom L1-Erwerb ist (s. Beispiel 6.110, 6.111).

Der Anteil der V3-Sätze an der Gesamtheit der Sätze, in denen die Subjekt-Verb-Inversion bei thematischen Verben obligatorisch ist, ist in Tabelle 6-36 dargestellt.

Tabelle 6-36 Anzahl der V2-Sätze in Inversionskontexten (Adam)

Verbstellung/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
Gesamt Inversionskontexte	1	1	6	6	6	17	31	22	52	32
Gesamt Inversionskontexte mit V2	0	0	2	6	5	14	31	22	52	32
% V2 in Inversionskontexten	0	0	33	100	83	82	100	100	100	100

Tabelle 6-36 veranschaulicht, dass der Wert der korrekten V2-Realisierung in Inversionskontexten in den drei ersten Erhebungsmonaten (KM3, KM4 und KM5) sehr gering ist. In den ersten zwei Monaten beziehen sich die Werte zwar auf Einzeleinträge, aber die Tatsache, dass in der Zeit von zwei Monaten überhaupt keine VSX- und XVS-Strukturen mit thematischen Verben in Inversionskontexten, dafür aber einzelne XSV-Strukturen gebildet werden, ist durchaus aussagekräftig. Im KM5 beträgt der Wert 33% und erst ab KM6, also zwei Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, überwiegen die V2-Strukturen in den Inversionskontexten bei thematischen Verben.

Der Tabelle 6-37 kann die Stellung der finiten Formen des Verbs *haben* in Adams Sprachdaten entnommen werden.

Die Tabelle 6-37 zeigt, dass Adam das possessive Verb *haben* fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht. Im gesamten Erhebungszeitraum befindet sich nur eine Äußerung mit dem Verb *haben* in V2-Stellung, in der die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht hergestellt wird. In den subjektlosen Strukturen (VX, XVY) wird das Verb nur selten benutzt. Ähnlich wie thematische Verben gebraucht Adam auch *haben* am häufigsten in der SVX-Struktur. Im KM3 tritt das Verb *haben* nicht auf. Im KM4 gibt es 12, im KM5 und KM6 jeweils 8 und im KM7 11 SVX-Strukturen mit *haben*. Erst im KM6 und KM7 treten einzelne VSX-Äußerungen auf. Die erste XVS-Struktur erscheint erst im KM8. Umso mehr fällt es auf, dass die XSV-Strukturen in Adams Sprache genau in der Zeit auftauchen, bevor er VSX und XVS-Sätze produziert.

Tabelle 6-37 Stellung des finiten Verbs *haben* (Adam)

Verbstellung/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	
V1											
VSX	[+agr]	-	-	-	1	1	-	2	1	4	-
	[-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
VX											2
V2											
SVX	[+agr]	-	12	8	8	11	11	10	5	3	14
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVS	[+agr]	-	-	-	-	-	6	5	5	16	9
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX		-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
V3											
XSV	[+agr]	-	2	2	2	-	-	-	1	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV	[+agr]	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XXV		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt		0	15	12	11	12	18	17	12	23	25
Gesamt mit Su in V1/ V2		0	12	9	9	12	17	17	11	23	23
Ges [+agr] mit Su in V1/ V2		0	12	8	9	12	17	17	11	23	23
Ges [-agr] mit Su in V1/ V2		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V1/ V2			100	89	100	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3		0	3	2	2	0	0	0	1	0	0
Ges [+agr] mit Su in V3		0	3	2	2	0	0	0	1	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V3			100	100	100				100		

Es handelt sich dabei um jeweils zwei Äußerungen im KM4, KM5 und KM6. Eine solche Sprachentwicklung legt es nahe anzunehmen, dass sich der Erwerb der Inversion schrittweise vollzieht. Zuerst kommt die Phase, in der XSV-Sätze produziert werden, und erst danach wird die Inversion erworben. In den meisten V3-Strukturen steht ein adverbiales Element, *jetzt* oder *gleich*, am Anfang des Satzes. In einigen der Strukturen wird aber auch ein Objekt vorangestellt (s. Beispiel 6.113).

(6.113) *die zwei ich hab* (Adam KM4)

Obwohl V3-Strukturen mit adverbialen Elementen im L1-Erwerb auftreten, weichen Sätze wie das Beispiel 6.113 von L1 ab. Darüber hinaus deuten die Phasen des Inversionserwerbs auf Ähnlichkeiten zum L2-Erwerb hin.

Die Tabelle 6-38 verdeutlicht die Stellung finiter Modalverben in Adams Sprachdaten.

Tabelle 6-38 Stellung der finiten Modalverben (Adam)

Verbstellung/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
V1										
VSX [+agr]	-	1	1	1	1	10	6	4	9	8
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	-	1	-	2	2	3	1	3	1	6
V2										
SVX [+agr]	3	15	36	33	10	38	46	34	18	32
SVX [-agr]	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-
XVS [+agr]	-	-	4	1	2	17	10	15	26	21
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	-	2	3	2	-	3	1	-	-	2
V3										
XSV [+agr]	-	1	8	7	1	-	-	1	-	-
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XXV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt	3	22	54	48	16	72	64	57	54	69
Gesamt mit Su in V1/V2	3	16	41	37	13	66	62	53	53	61
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	3	16	41	35	13	65	62	53	53	61
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V1/V2	100	100	100	95	100	98	100	100	100	100
Ges mit Su in V3										
Ges mit Su in V3	0	3	10	7	1	0	0	1	0	0
Ges [+agr] mit Su in V3	0	3	9	7	1	0	0	1	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V3		100	90	100	100			100		

Bei fast allen Modalverben in V1-, V2- und V3-Stellung wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von Adam hergestellt. Im ganzen Korpus befinden sich nur vier Äußerungen, bei denen dies nicht der Fall ist. In keinem Monat fällt der Korrektheitswert bei Modalverben in Zweitstellung unter 95%.

Ähnlich wie bei den anderen Verbklassen wird das SVX-Schema von Adam am häufigsten gebraucht. Schon im KM3 sind es drei SVX-Äußerungen. In den darauf folgenden Monaten sind es immer zwischen 10 und 46 SVX-Sätze mit Modalverben, die von Adam in einem jeden Monat produziert werden. Dafür wird in KM4-KM7 von Adam jeden Monat jeweils nur eine VSX-Struktur mit Modalverben gebildet. Erst im KM8 steigt

Die Struktur kann von einem Kind teilweise lexikalisch gespeichert werden, weil es eine häufig auftretende Struktur ist. Bei solchen Strukturen würde auch die polnische Entsprechung dieselbe kanonische Wortfolge aufweisen, was bei den Strukturen anderer Verbklassen nicht der Fall ist. Auch hier treten jedoch einige XSV-Sätze auf, in denen ein adverbiales Element vorangestellt wird (s. Beispiel 6.118)

(6.118) *dann die ist schneller* (Adam KM6)

Tabelle 6-39 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Adam)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
V1										
VSX [+agr]	1	–	–	–	1	1	4	2	1	4
VSX [-agr]	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
VX	1	2	2	1	–	9	2	3	10	9
V2										
SVX [+agr]	3	22	24	6	–	25	11	19	21	25
SVX [-agr]	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–
XVS [+agr]	3	7	4	2	7	13	6	10	19	31
XVS [-agr]	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1
XVY	–	9	20	–	2	2	1	–	1	2
V3										
XSV [+agr]	–	1	1	2	2	1	–	–	–	1
XSV [-agr]	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SXV [+agr]	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SXV [-agr]	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
XYV	–	–	3	–	–	–	–	–	–	–
Gesamt										
Gesamt	8	42	54	11	11	52	24	34	52	73
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	7	30	28	8	8	40	21	31	41	61
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	7	29	28	8	8	39	21	31	41	60
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	97	100	100	100	98	100	100	100	98
Gesamt mit Subjekt in V3										
Gesamt mit Subjekt in V3	–	1	1	2	2	1	–	–	–	1
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	–	1	1	2	2	1	–	–	–	1
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
% [+agr] mit Subjekt in V3		100	100	100	100	100				100

Adam produziert eine Äußerung mit dem Verb *sein* und einem anderen Vollverb, in der *sein* als sog. Pseudo-Auxiliar identifiziert werden kann (s. Beispiel 6.119).

- (6.119) *jetzt ist flugzeug naprawieren* (Adam KM4)
(naprawieren=reparieren – Adams Neubildung aus einem deutschen und polnischen Verb)

Insgesamt kann man festhalten, dass der Erwerb der Formen von *sein* im morphologischen und syntaktischen Bereich sehr schnell vorangeht.

Inversion in Fragen

Die Tabellen 6-40 und 6-41 geben eine Übersicht über den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei Adam.

Tabelle 6-40 Inversion in Entscheidungsfragen (Adam)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
VS(X)	–	1	4	7	13	13	28	23	11	11
SV(X)	–	–	3	–	–	–	–	–	–	–
Gesamt	–	1	7	7	13	13	28	23	11	11
%SV(X)		0%	43%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tabelle 6-41 Inversion in WH-Fragen (Adam)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
XVS	–	2	–	3	6	11	9	7	20	19
XSV	–	1	1	3	5	–	1	–	–	–
Gesamt	–	3	1	6	11	11	10	7	20	19
%XSV		33%	100%	50%	45%	0%	10%	0%	0%	0%

Bei Entscheidungsfragen benutzt Adam die erste Inversion im KM4. Im darauf folgenden Monat – KM4 – sind es 4 VS(X)-Strukturen. Im KM4 gebraucht Adam für die Bildung von Entscheidungsfragen auch SV(X)-Strukturen, die in diesem Monat einen prozentuellen Anteil von 43% an allen Entscheidungsfragen haben. Es fällt auf, dass sämtliche Entscheidungsfragen in späteren Monaten nach dem VS(X)-Muster gebildet werden. Im KM5 handelt es sich also um eine kurze Übergangsphase, in der Adam die Inversion schrittweise erlernt.

Der Gebrauch der XSV-Strukturen in den WH-Fragen (s. Beispiele 6.120-6.121) dauert bei Adam etwas länger.

- (6.120) *was du musst?* (Adam KM6)
 (6.121) *warum das muss da sein?* (Adam KM7)

In der Zeit von KM4 bis KM7 beträgt der Anteil der XSV-Strukturen an der Gesamtzahl der WH-Fragen 33% (KM4), 100% (KM5), 50% (KM6) und 45% (KM7). Im KM8 steigt die Anzahl der XVS-Strukturen stark an und die XSV-Strukturen verschwinden. Im KM9 wird von Adam nur noch eine XSV-Struktur als WH-Frage gebildet.

Erwerb der Negation

Tabelle 6-42 gibt einen Überblick über die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei Adam.

Tabelle 6-42 Stellung des Negators in Bezug auf Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Adam)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13
Neg Vinf	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Vinf Neg	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Neg Vfin	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
darunter [-agr]		-	-	1	-	-	-	-	-	-
Vfin Neg	-	6	24	15	9	21	16	7	16	5
darunter [-agr]		-	-	2	-	-	-	-	-	-
Vfin S Neg	-	-	-	2	1	6	11	6	15	15
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin X Neg	-	1		2		6	11	4	10	6
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-	-

Die Tabelle veranschaulicht, dass Adam die Infinitive im KM4-KM5 nach und vor dem Negator gebraucht. Aus dem Kontext lässt sich schließen, dass es sich dabei eindeutig um nicht-finite Formen und um keine Subjektauslassung im Sinne des *Topic-drop* handelt (s. Beispiele 6.122-6.124).

- (6.122) *und nicht das abnehmen* (Adam KM4)
 (6.123) *nein haben nicht so viel* (Adam KM4)
 (6.124) *ich hören nicht* (Adam KM5)

Die finiten Verben stehen bei Adam fast immer vor dem Negator. Im gesamten Korpus findet man aber zwei Äußerungen mit dem finiten Verb nach dem Negator, wobei das Verb in einer der Äußerungen inkongruent zum Subjekt gebraucht wird.

Ab KM8 produziert Adam regelmäßig Strukturen, in denen ein sprachliches Element die Abfolge des finiten Verbs und des Negators unterbricht. In den früheren Monaten treten in Adams Sprachdaten entweder keine oder vereinzelte Strukturen dieser Art auf.

6.4.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Adam

Auf Basis der Analyse der Sprachdaten von Adam ist vor allem herauszustellen, dass Adams Erwerbsverlauf gravierende Unterschiede zum Verlauf des L1-Erwerbs des Deutschen aufzeigt. Der Prozess weist hingegen einige Ähnlichkeiten mit dem L2-Erwerb von Erwachsenen auf.

In Hinblick auf die in Kap. 6.1.1 festgelegten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-Erwerbs gelten, ist zunächst festzuhalten, dass Adams Erwerbsverlauf die meisten Kriterien, vor allem im syntaktischen Bereich, nicht erfüllt.

Im morphologischen Bereich kann man bei Adam über das erste Kriterium – 1) Der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen – keine eindeutige Aussage treffen. Der Erwerb des Flexionsparadigmas verläuft einerseits sehr schnell und wird von wenigen Fehlern begleitet. Wegen der großen Schnelligkeit des Erwerbs kann man bei Adam andererseits kaum von einzelnen Phasen des Erwerbs sprechen. Schon im KM4 werden die meisten Flexive produktiv gebraucht, und nur einzelne Formen kommen später dazu.

Das zweite Kriterium – 2) die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz, wenige Kongruenzfehler und keine Übergeneralisierung des Flexivs -st – wird in Adams Daten eindeutig erfüllt. Das Flexiv -st wird fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht. In Adams gesamten Sprachkorpus befinden sich hiervon nur zwei Ausnahmen, von denen eine phonologisch bedingt sein kann. Adams Erwerb des Flexionsparadigmas an thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und der Formen des Verbs *sein* erfolgt fast fehlerfrei, was schlussfolgern lässt, dass Adam keine Schwierigkeiten bei der Anwendung der Flexive als Kongruenzmarker hat. Eine gravierende Abweichung vom L1-Erwerb besteht jedoch darin, dass Adam vor allem im KM4 und KM5 zahlreiche Übergeneralisierungen des -en-Flexivs an Modalverben gebraucht.

Die nächsten Kriterien – 3) Überwiegendes Vorkommen der nicht-finiten Verben in der Endstellung sowie 4) Keine Infinitive in der V2-Stellung – werden in Adams Daten eindeutig nicht erfüllt. Im Gegensatz zum L1-Erwerb ist die Endstellung bei Adam nicht die bevorzugte Position für nicht-finite Verben. Nur einen Monat lang überwiegt die Anzahl der

Infinitive in Endstellung leicht die Anzahl der Infinitive in Zweitstellung (56%). In mehreren Monaten bildet die Anzahl der Infinitive in Endstellung im Vergleich zu allen Infinitiven, die im gegebenen Monat produziert werden (KM4 – 17%, KM5 – 15%) eine kleine Minderheit, oder die Hälfte davon (KM6 – 50%). In den nächsten Monaten werden von Adam nur wenige Infinitive gebildet und die Prozentzahlen sind daher weniger zuverlässig. Bis KM9 kann die Bevorzugung der Endstellung für Infinitive jedoch nicht belegt werden. Nach diesem Monat wird das Flexiv -en von Adam nicht mehr übergeneralisiert.

Die Infinitive werden von Adam in der Zweitstellung platziert. In Relation zu allen Infinitiven in mehreren Erhebungsmonaten nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bilden sie die überwiegende Mehrheit. Im KM4 gebraucht Adam mehrere Flexive, darunter auch das -st-Flexiv, produktiv. In diesem Monat steigen die Gesamtkorrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Man kann daher schlussfolgern, dass Adam in diesem Monat die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. Bis KM9 erscheinen die Infinitive in Adams Sprache in Zweitstellung. Bis KM8 handelt es sich bei den Infinitiven in V2-Stellung auch um Modalverben. Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung in Äußerungen mit Subjekt ist zwar nicht hoch (im KM4 1%, im KM5 2%, im KM6 2% und im KM8 1%), aber die Modalverben im Infinitiv in der Zweitstellung zeugen davon, dass Adams Entwicklung in diesem Bereich von dem L1-Erwerb abweicht.

Die Stellung der finiten Verben zeigt in der Analyse, ob das fünfte Kriterium – 5) Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Platzierung von finiten Verben größtenteils in V2-Stellung – erfüllt ist. Im gesamten Erhebungszeitraum ist die Anzahl der finiten Verben in der Zweitstellung sehr hoch. Die hohen Werte kommen jedoch vor allem durch den häufigen Gebrauch der SVX-Wortfolge zustande. Die Platzierung der finiten Verben in V2-Stellung in Inversionskontexten (VSX, XVS) ist im KM4 und KM5 sehr gering. Erst zwei Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (KM6) überwiegt die Anzahl der V1/V2-Sätze die Anzahl der V3-Sätze in Inversionskontexten bei thematischen Verben. Beim Verb *haben* und den Modalverben kann eine überwiegende Mehrheit der V2-Strukturen in Inversionskontexten erst im KM8 belegt werden. Die Entwicklung der Inversion geschieht also im Rahmen von Phasen, die von dem L1-Erwerb abweichen.

Einen weiteren Einblick in den Erwerb der Inversion gibt die Analyse der vom Kind gebildeten Fragesätze. Bis KM7 bilden die XSV-Fragen einen beträchtlichen Anteil an allen WH-Fragen, die von Adam im gegebenen

Monat produziert werden. Erst im KM8, also 4 Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz durch Adam, scheint die V2-Stellung der finiten Verben in den WH-Fragen erworben zu sein. Diese Entwicklung erfüllt nicht das fünfte Kriterium und weicht von dem L1-Erwerb stark ab.

Den letzten Prüfstein bei meiner Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs bildet die Stellung der Negation in Hinblick auf das Verb. Im KM4 und KM5 gebraucht Adam den Negator nach dem Infinitiv in jeweils einer Äußerung, was im Vergleich zum L1-Erwerb auffällig ist. Die finiten Verben gebraucht Adam fast immer vor dem Negator. Im gesamten Korpus findet man aber zwei Äußerungen mit dem finiten Verb nach dem Negator, die von Adam nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM6 und KM7 von Adam gebildet werden. Dieser Befund unterscheidet Adams Sprachentwicklung wiederum von dem Verlauf des L1-Erwerbs.

Bei der Überprüfung der Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf die Kriterien aus Kap. 6.1.1, die für den Vergleich zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen aufgestellt worden sind, stellt sich heraus, dass Adams Entwicklung einige Eigenschaften aufweist, die für diesen Erwerbstyp charakteristisch sind. Dennoch verläuft Adams Sprachentwicklung im morphologischen Bereich auf eine Weise, die sich von dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen erheblich unterscheidet. Der Erwerb des Flexionsparadigmas erfolgt schnell und das -st-Flexiv wird nicht übergeneralisiert (Kriterium 1 und 2). Die Übergeneralisierung des -en-Flexivs bei Modalverben weicht von dem L1-Erwerb jedoch merklich ab.

Im syntaktischen Bereich fällt dagegen auf, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mit dem Erwerb der Verbstellung korreliert (Kriterium 3, 4 und 5). Nach KM4, in dem die Adam Subjekt-Verb-Kongruenz erwirbt, platziert er die Infinitive in Zweitstellung. Ein deutliches Merkmal des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen ist, dass sich die Platzierung der finiten Verben in Zweitstellung schrittweise vollzieht (s. Kap. 5.3.2). In Adams Sprachentwicklung sind zahlreiche Belege für eine Phase zu finden, in der das Kind V3-Sätze bildet, bevor es die Inversion erwirbt. Dies ist eine klare Ähnlichkeit zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Das Fehlen einer klaren zeitlichen Korrelation zwischen dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der zielsprachlichen Platzierung der Verben wird auch durch die gelegentliche inkorrekte Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in der Zeit nach dem Kongruenzerwerb bestätigt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Adams Erwerbsverlauf vom L1-Erwerb gravierend unterscheidet und einige Merkmale aufweist, die für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen charakteristisch sind.

6.5 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 4;7 Jahren – Fallstudie von Jan

Jan wurde in Polen geboren und ist mit seinen Eltern einige Monate vor seinem Kindertarteneintritt nach Deutschland gezogen. Seine Eltern sind Polen. Die Mutter spricht kein Deutsch und ist während des Erhebungszeitraums nicht berufstätig. Der Vater spricht nur an seinem Arbeitsplatz Deutsch. Die Familiensprache ist Polnisch. In der Aufnahmezeit ist Jan ein Einzelkind. Seit dem Alter von 4;7 Jahren besucht er eine Hamburger Kindertagesstätte. An Wochentagen bleibt er dort ca. 5 Stunden täglich. Seine Sprachentwicklung in der Muttersprache ist altersangemessen. Er ist ein sehr extrovertierter Junge.

Von Jan liegen 10 Aufnahmen in monatlichem Abstand vor, die zu einem Zeitpunkt beginnen, als Jan 3 abgeschlossene Kontaktmonate (KM) zu Deutsch hinter sich hat. Aus organisatorischen Gründen (Familienurlaub) ist zwischen der neunten (KM11) und zehnten Aufnahme (KM13) eine Pause von einem Monat entstanden. Tabelle 6-43 zeigt eine Übersicht über Jans Datenkorpus.

Tabelle 6-43 Übersicht über das Datenkorpus von Jan

Kontaktmonate	Alter	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
3	4;10	258	113
4	4;11	348	213
5	5	551	397
6	5;01	409	256
7	5;02	395	266
8	5;03	370	260
9	5;04	341	286
10	5;05	290	199
11	5;06	165	103
13	5;08	324	223

Der Übersicht kann entnommen werden, dass Jan von Anfang an produktiv ist und mit fortschreitender Sprachentwicklung noch produktiver wird. Die Unterschiede zwischen der Anzahl der sprachlichen Äußerungen sind teilweise auf Unterschiede in der Aufnahmezeit zurückzuführen (35 Min vs. 1 Stunde), die aus organisatorischen Gründen entstanden sind. Jan ist immer in seinem Kindergarten aufgenommen worden.

6.5.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Jan

Am Anfang der Analyse der Sprachdaten von Jan wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, Modalverben und am Verb *sein* untersucht. Tabelle 6-44 stellt die Ergebnisse der Untersuchung dar. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt an, von dem an Jan ein Flexiv produktiv verwendet.

Tabelle 6-44 Produktiver Gebrauch der Flexive durch Jan

Flexiv	Subjekt	KM
-t	3. Sg	3
ist	3. Sg	3
-ø	3. Sg Modalverb	3
-ø	1. Sg	3
-e	1. Sg	4
bin	1. Sg	3
-ø	1. Sg Modalverb	5
-st	2. Sg	3
bist	2. Sg	3
-en	3. Pl	6
sind	3. Pl	6
-en	1. Pl	4
sind	1. Pl	6
-t	2. Pl	-
seid	2. Pl	-

Tabelle 6-44 zeigt, dass Jan schon im ersten Erhebungsmonat, d.h. im KM3, mehrere Flexive produktiv benutzt. Darunter befinden sich das -ø-Flexiv für die 1. Person Singular an thematischen Verben und Modalverben, das -t-Flexiv für die 3. Person Singular an thematischen Verben und sogar das -st-Flexiv an thematischen Verben und Modalverben. In diesem Monat gebraucht Jan auch drei Formen des Verbs *sein* – *ist*, *bin* und *bist*. Im KM4 kommen die Flexive -e für die 1. Person Singular und -en für die 1. Person Plural hinzu. Im KM5 gebraucht Jan produktiv das Flexiv -ø für die 1. Person Singular an Modalverben und im KM6 benutzt er schließlich auch das Flexiv -en für die 3. Person Plural sowie die Form *sind* für die 1. und 3. Person Plural produktiv. Nach sechs Kontaktmonaten hat Jan also, abgesehen von dem Flexiv -t für die 2. Person Plural, das gesamte Flexionsparadigma erworben. Es ist eine sehr schnelle Entwicklung.

Der Gebrauch einzelner Finitheitsmarkierungen und der Subjekt-Verb-Kongruenz an thematischen Verben und dem Verb *haben* wird in Tabelle 6-45 dargestellt.

Tabelle 6-45 Flexion an thematischen Verben und *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Jan)

Flexiv/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
-ø	5	36	39	46	44	23	30	24	19	35
[+agr]	5	34	37	44	44	22	30	24	19	35
[-agr]	-	2	2	2	-	1	-	-	-	-
%	100	94	95	96	100	96	100	100	100%	100
-e	-	7	24	37	21	5	4	6	3	5
[+agr]	-	7	24	37	21	3	4	6	3	5
[-agr]	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
%		100	100	100	100	60	100	100	100	100
-t	5	14	48	10	23	51	42	37	21	25
[+agr]	3	13	46	10	22	50	42	37	21	24
[-agr]	2	1	2	-	1	1	-	-	-	1
%	60	93	96	100	96	98	100	100	100	96
-st	3	21	18	21	33	17	8	14	6	11
[+agr]	3	21	17	21	33	17	8	14	6	11
[-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
%	100	100	94	100	100	100	100	100	100	100
-n	4	9	48	25	5	9	14	3	7	10
[+agr]	1	7	47	25	5	9	14	3	7	10
[-agr]	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-
%	25	78	98	100	100	100	100	100	100	100
Gesamt	17	87	177	139	126	105	98	84	56	86
[+agr]	12	82	171	137	125	101	98	84	56	85
[-agr]	5	5	6	2	1	4	-	-	-	1
%	71	94	97	99	99	96	100	100	100	99

Das Flexiv -st wird von Jan an dem Verb *haben* im KM3 gebraucht. Im KM4 benutzt Jan -st an mehreren thematischen Verben. Von Anfang an vollzieht sich der Gebrauch des -st-Flexivs kongruent zum Subjekt. Im gesamten Korpus von Jan befindet sich nur eine Äußerung im KM5, in der das Flexiv -st übergeneralisiert wird (s. Beispiel 6.125).

(6.125) *ich verkleidst doch* (Jan KM5)

In allen anderen Fällen wird das Flexiv -st kongruent zum Subjekt verwendet.

Das Flexiv *-ø* wird von Jan ab KM3 produktiv gebraucht. Die Subjekt-Verb-Kongruenz bei diesem Flexiv wird von Jan in den meisten Fällen hergestellt. Bis KM8 tauchen einzelne Äußerungen auf, in denen *-ø* inkongruent benutzt wird (s. Beispiel 6.126).

(6.126) *er fahr jetzt in polen in polska* (Jan KM8)

Bei der Übergeneralisierung des *-ø*-Flexivs handelt es sich um Einzelbeispiele und der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz fällt bei diesem Flexiv nie unter 94%.

Auch die anderen Flexive werden von Jan nur selten übergeneralisiert. Das Flexiv *-e* wird im gesamten Erhebungszeitraum nur zweimal inkongruent zum Subjekt verwendet. Dies geschieht in einem einzigen Monat, was dazu beiträgt, dass der Kongruenzwert in diesem Monat – KM8 – auf 60% sinkt. Dieser Abstieg ist mit der in dieser Aufnahme geringen Anzahl an Verben mit dem Flexiv verbunden.

Die Korrektheitswerte beim Flexiv *-t* sind auch sehr hoch. Im ersten Erhebungsmonat, KM3, beträgt er 60%. Es ist wahrscheinlich, dass das Flexiv in diesem Monat von dem Kind noch nicht als Kongruenzmarker gebraucht wird (s. Beispiele 6.127-6.128).

(6.127) *ich so schön baut* (Jan KM3)

(6.128) *tiere kommt hier* (Jan KM3)

Im nächsten Monat steigt der Korrektheitswert bei *-t* auf 93% und bleibt über der Grenze von 90% bis zum Ende der Erhebungszeit. Bis KM13 kommen jedoch vereinzelte Fälle eines inkongruenten Gebrauchs des Flexivs *-t* vor, in denen das Flexiv in unterschiedlichen Kontexte, d.h. in Pluralkontexten und bei der 1. Person Singular, an verschiedenen Verben übergeneralisiert wird (s. Beispiele 6.129-6.130).

(6.129) *ich fliegt* (Jan KM4)

(6.130) *und schmeckt dir auch blumen?* (Jan KM5)

Das Flexiv *-en* wird von Jan nur in den drei ersten Erhebungsmonaten, KM3, KM4 und KM5, übergeneralisiert (s. Beispiel 6.131).

(6.131) *die kanone hier stehen* (Jan KM4)

Im KM3, in dem der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei diesem Flexiv bei 25% liegt, gebraucht Jan *-en* zur Bildung

einer *default*-Form. Im nächsten Monat (KM4) steigt der Kongruenzwert bei dem Flexiv auf 78%, was schlussfolgern lässt, dass Jan das Flexiv zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz in Pluralkontexten gebraucht. Im KM5 steigt der Korrektheitswert auf 98% und ab KM6 vollzieht sich der Gebrauch des Flexivs -en an thematischen Verben und am Verb *haben* zu 100% kongruent zum Subjekt.

Im Falle von Jan übersteigt der durchschnittliche Korrektheitswert bei den thematischen Verben im KM4 90%. Der Anstieg ist dauerhaft, weil der Wert danach nie mehr unter diese Grenze sinkt. Die Schwankungen liegen im Bereich von 97 – 100%. Im KM4 gebraucht Jan die meisten Flexive, einschließlich des -st-Flexivs produktiv. Damit sind die Bedingungen, unter denen die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben bewertet werden kann, erfüllt. In meiner weiteren Analyse gehe ich daher davon aus, dass Jan die Subjekt-Verb-Kongruenz im KM4 erworben hat.

Jans Gebrauch der Flexive an Modalverben wird in Tabelle 6-46 veranschaulicht.

Jan gebraucht die Flexive an Modalverben fast immer kongruent zum Subjekt. Die Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz sind daher ziemlich hoch. Von Anfang an liegen sie zwischen 97% und 100%. Vereinzelte Fälle von Übergeneralisierung der Flexive an Modalverben kommen im KM4, KM5, KM9 und KM10 vor. Im gesamten Zeitraum wird das Flexiv -ø von Jan dreimal übergeneralisiert (s. Beispiel 6.132).

(6.132) *autos muss so fahren* (Jan KM4)

Zweimal wird das Flexiv -t an Modalverben inkongruent zum Subjekt verwendet, was jedoch in beiden Fällen als Übergeneralisierung des regelmäßigen Flexionsparadigmas aufgefasst werden kann, weil es im Kontext der 3. Person Singular gebraucht wird (s. Beispiel 6.133).

(6.133) *als keiner der sehen darf* (Jan KM9)

Einmal wird von Jan auch das Flexiv -en an Modalverben übergeneralisiert. Dies geschieht im KM9, also fünf Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz.

(6.134) *nein/ der müssen schon zu zu zu oben* (Jan KM9)

Die Flexive -e und -st werden von Jan dagegen nie übergeneralisiert. Im Allgemeinen kann man also festhalten, dass dem Kind die Herstellung der Subjekt-Verb-Kongruenz an Modalverben keine Schwierigkeiten bereitet.

Beachtenswert ist dabei die Schnelligkeit des Erwerbs der Kongruenz zum Subjekt an Modalverben und die hohen Korrektheitswerte im gesamten Erhebungszeitraum

Tabelle 6-46 Flexion an Modalverben in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Jan)

Flexiv/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
-ø	13	24	19	13	24	27	36	37	15	38
[+agr]	13	23	18	13	24	27	36	36	15	38
[-agr]	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-
%	100	96	95	100	100	100	100	97	100	100
e	-	7	3	5	-	-	-	-	-	1
[+agr]	-	7	3	5	-	-	-	-	-	1
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%		100	100	100	100					100
t	-	-	-	-	-	3	1	2	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
%						67	0	100		
st	3	19	31	10	16	10	21	7	1	15
[+agr]	3	19	31	10	16	10	21	7	1	15
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
n		6	9	5	16	2	5	3	1	20
[+agr]		6	9	5	16	2	4	3	1	20
[-agr]		-	-	-	-	-	1	-	-	-
%		100	100	100	100	100	80	100	100	100
Gesamt	16	56	62	33	56	42	63	49	17	74
[+agr]	16	55	61	33	56	41	61	48	17	74
[-agr]	-	1	1	-	-	1	2	1	-	-
%	100	98	98	100	100	98	97	98	100	100

Tabelle 6-47 stellt Jans Erwerb der Formen des Verbs *sein* dar.

Die Formen des Verbs *sein* – *bin*, *bist*, *sind* und *seid* – werden von Jan nie übergeneralisiert. Nur die Form *ist* wird in KM3 bis KM6 vereinzelt inkongruent zum Subjekt gebraucht. Im KM3 liegt der Korrektheitswert der Form *ist* bei 86%. Ab KM4 steigt der Kongruenzwert auch bei dieser Form auf über 90% und dieser Anstieg ist dauerhaft. Bis KM6 treten in Jans Sprache jedoch noch Fälle des inkongruenten Gebrauchs der Form *ist* auf (s. Beispiel 6. 135).

(6.135)

aber die leute ist noch nicht da

(Jan KM6)

Insgesamt vollzieht sich der Erwerb der Formen des Verbs *sein* bei Jan sehr schnell und wird von wenigen Fehlern begleitet. Die Formen *bin*, *bist* und *ist* tauchen schon im KM3 und die Form *sind* im KM6 auf. Im KM9 gebraucht Jan sogar die seltene Form *seid*.

Tabelle 6-47 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Jan)

Flexiv/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
<i>bin</i>	27	11	5	11	13	4	6	3	1	1
[+agr]	27	11	5	11	13	4	6	3	1	1
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>bist</i>	14	4	5	5	4	2	5	7	1	
[+agr]	14	4	5	5	4	2	5	7	1	
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
<i>ist</i>	14	24	53	18	20	61	54	23	17	13
[+agr]	12	22	51	17	20	61	54	23	17	13
[-agr]	2	2	2	1	-	-	-	-	-	-
%	86	92	96	94	100	100	100	100	100	100
<i>sind</i>	-	-	-	3	3	5	10	1	1	3
[+agr]	-	-	-	3	3	5	10	1	1	3
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%				100	100	100	100	100	100	100
<i>seid</i>	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
[+agr]	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%							100			
Gesamt	55	39	63	37	40	72	76	34	20	17
[+agr]	53	37	61	36	40	72	76	34	20	17
[-agr]	2	2	2	1	-	-	-	-	-	-
%	96	95	97	97	100	100	100	100	100	100

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die morphologische Finitheit bei allen Verbklassen sehr schnell vollzieht. Ähnlich wie bei Adam kann man bei Jan bei dem Erwerb der Flexive keine Phasen feststellen. Von Anfang an werden die meisten Flexive produktiv gebraucht. Bei dem Flexiv -st an thematischen Verben wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von Jan fast

immer hergestellt. Davon gibt es im Gesamtkorpus nur eine Ausnahme. Auch der Erwerb des Flexionsparadigmas an Modalverben und dem Verb *sein* geschieht schnell und auf eine Weise, die dem L1-Erwerb ähnlich ist. Im Korpus befindet sich aber eine Äußerung mit einem Modalverb im Infinitiv in V2 (s. Beispiel 6.134), die auffällig ist.

Im KM4 steigen die Gesamt-Korrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Mehrere Flexive, darunter auch das -st-Flexiv, gebraucht Jan in diesem Monat schon produktiv. In meiner Analyse wird die Subjekt-Verb-Kongruenz daher ab diesem Monat als von Jan erworben betrachtet.

6.5.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Jan

Zu den syntaktischen Aspekten der Finitheit, die im folgenden Kapitel anhand von Jans Sprachdaten analysiert werden, gehören: Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei thematischen Verben, dem possessiven Verb *haben*, den Modalverben und dem Verb *sein* sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb.

Infinitive

Tabelle 6-48 enthält eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen bei Jan.

Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Jan einige thematische Verben mit dem Flexiv -en, die nicht mit dem Subjekt kongruieren und daher als Infinitive betrachtet werden können. In der Zeit von KM3 bis KM6 erscheint nur ein kleiner Teil der Infinitive in der Endstellung (s. Beispiele 6.136-6.137).

(6.136)	<i>jetzt was anderes spielen</i>	(Jan KM3)
(6.137)	<i>das auch essen</i>	(Jan KM3)

Im KM3 überwiegt die Anzahl der Infinitive in Endstellung leicht die Zahl der Infinitive in Zweitstellung (56%/44%). Im KM4 liegt das Verhältnis bei 50% zu 50% und in den folgenden Monaten, KM5 sowie KM6, erscheint kein Infinitiv in der Endstellung (0%/100%). Eine solche Sprachentwicklung steht im Gegensatz zu den aus L1-Erwerb bekannten Befunden. Erst in der nächsten Phase, in KM9-KM13, sieht die Situation umgekehrt aus. Die von Jan in dieser Zeit gebrauchten Infinitive thematischer Verben stehen ausnahmslos in der Endstellung (s. Beispiel 6.138).

(6.138) *einfach in mülleimer werfen* (Jan KM10)

Tabelle 6-48 Stellung der Infinitive (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
THEMATISCHE VERBEN UND HABEN										
V final										
XYV	5	1	-	-	-	-	3	1	-	1
V2										
SVX	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-
XVS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVX	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-
V1										
VS(X)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(X)	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
V2 Gesamt	4	1	4	1	0	0	0	0	0	0
MODALVEBEN										
Gesamt	9	2	4	1	0	0	3	1	0	1
%final/Ges	56	50	0	0			100	100		100
% V2/Ges	44	50	100	100			0	0		0
MODALVEBEN										
		-	-	-	-	-	1	-	-	-
Struktur	SVX									

In der ersten Phase (KM3-KM6) ist die Zweitstellung für Jan eine strukturelle Option für Infinitive (s. Beispiele 6.139-6.140).

(6.139) *ich brauchen hier nur eine auto* (Jan KM3)

(6.140) *machen das ganz* (Jan KM5)

Im KM3 stehen 44% aller in diesem Monat gebrauchten Infinitive in V2/V1-Stellung. Im KM4 macht die Anzahl der Infinitive in Zweitstellung die Hälfte der Gesamtzahl der Infinitive aus. Im KM5 und KM6 werden alle von Jan gebildeten Infinitive in die Zweitstellung platziert. Beachtenswert ist, dass die Platzierung der Infinitive in die Zweitstellung nach Jans Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM4 geschieht (s. Beispiel 6.141).

(6.141) *ich brauchen den noch* (Jan KM5)

Im KM9 gebraucht Jan ein Modalverb im Infinitiv in der Zweitstellung (s. Beispiel 6.134). Erst im KM10 verschwinden die Infinitive in V1/V2-Stellung aus Jans Sprache.

Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung nimmt im KM3 den Wert von 2,5% (2/81), im KM4 0,7% (1/151), im KM5

Tabelle 6-49 Stellung der finiten thematischen Verben (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
V1										
VSX [+agr]	-	4	4	7	10	3	5	2	1	6
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX	-	-	4	-	1	-	1	-	-	3
V2										
SVX [+agr]	7	27	42	40	43	26	41	28	14	31
SVX [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	-	-	60	32	14	30	22	26	10	13
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVY	-	-	3	2	-	1	-	-	-	1
V3										
XSV [+agr]	-	6	11	1	1	-	1	-	-	2
XSV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt mit Su in V1/V2	7	31	107	79	67	59	68	56	25	50
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	7	31	106	79	67	59	68	56	25	50
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V1/V2	100	100	99	100	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3										
Ges mit Su in V3	1	7	12	1	1	-	1	-	-	2
Ges [+agr] mit Su in V3	1	7	11	1	1	-	1	-	-	2
Ges [-agr] mit Su in V3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V3	100	100	92	100	100		100			100

Die ersten XVS-Strukturen erscheinen im KM5 (s. Beispiel 6.144). Ihre Anzahl ist sogleich ziemlich hoch.

(6.144) *dann kommt das* (Jan KM5)

In den darauf folgenden Monaten werden von Jan immer relativ viele VSX und vor allem XVS-Sätze gebildet.

In der Zeit zwischen KM3 und KM7 werden von Jan aber auch kontinuierlich V3-Sätze gebildet. Während es im KM3 und KM6 sowie im KM7 nur vereinzelte Äußerungen sind, handelt es sich im KM4 und KM5 bei den XSV-Strukturen bei Jan um eine strukturelle Option, die von dem Kind relativ oft gewählt wird.

Jan produziert V3-Strukturen mit finiten thematischen Verben, an denen unterschiedliche Flexive, -t, -en, -ø, erscheinen. In zwei Fällen könnte es sich eventuell um eine Struktur mit dem Infinitiv in Endstellung handeln (s. Beispiel 6.145 und 6.148).

(6.145) *aber wir die renn bauen* (Jan KM4)

Bei anderen Strukturen ist eine solche Interpretation nicht möglich (s. Beispiele 6.146-6.147).

(6.146) *das wir machen so* (Jan KM4)

(6.147) *dann ich hab jetzt den schlüssel* (Jan KM4)

Die meisten XSV-Strukturen beinhalten das vorangestellte adverbiale Element *dann* (s. Beispiel 6.147). Die Bewertung der Strukturen als Linksversetzung des Adverbials ist bei Jan problematisch, weil er im KM5 und in den folgenden Monaten Sätze produziert, in denen nach dem adverbialen Element ein Verb erscheint (s. Beispiel 6.144). Darüber hinaus wird in einigen Fällen auch das Objekt vorangestellt (s. Beispiel 6.148-6.149).

(6.148) *haus wir bauen* (Jan KM4)

(6.149) *zu ihn kanone schießt* (Jan KM9)

Die V3-Strukturen kommen bei Jan bis zum Ende des Erhebungszeitraums vereinzelt vor. In der Zeit von KM4 und KM5 werden von Jan aber mehrere V3-Strukturen gebildet. Der Anteil der V3-Sätze an der Gesamtzahl der Sätze, in denen die Subjekt-Verb-Inversion bei thematischen Verben obligatorisch ist, ist in Tabelle 6-50 dargestellt.

Tabelle 6-50 Anzahl der V2-Sätze in Inversionskontexten (Jan)

Verbstellung/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
Gesamt Inversionskontexte	1	11	76	40	25	33	28	28	11	21
Gesamt Inversionskontexte mit V2	-	4	64	39	24	33	27	28	11	19
% V2 in Inversionskontexten	0	36	84	98	96	100	96	100	100	90

Tabelle 6-50 kann entnommen werden, dass der Wert der korrekten V2-Realisierung in Inversionskontexten in den zwei ersten Erhebungsmonaten (KM3 und KM4) sehr gering ist. Im nächsten Monat steigt die Anzahl der XVS-Sätze stark an, aber die V3-Sätze gelten für Jan immer noch als strukturelle Option, was an dem Wert von 84% im KM5 zu sehen ist. Erst im KM6 ist der Anteil der V2-Sätze an allen Sätzen in Inversionskontexten sehr hoch.

Ähnlich wie bei Adam legt eine solche Sprachentwicklung die Interpretation nahe, dass die Inversionsregel von Jan schrittweise erworben wird, was vom L1-Erwerb abweicht. Erst im KM6, zwei Monate nach Jans Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, sinkt die Anzahl der V3-Sätze gravierend. In den darauf folgenden Monaten fällt der Wert nie unter 90%, was von der geringen Anzahl an V3-Sätzen in Jans Sprache zeugt. Vereinzelte V3-Sätze bildet Jan jedoch bis zum letzten Aufnahmemonat KM13.

Tabelle 6-51 zeigt die Stellung der finiten Formen des Verbs *haben* in Jans Sprachdaten.

Tabelle 6-51 Stellung des finiten Verbs *haben* (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
V1										
VSX	[+agr]	-	-	3	7	2	-	-	-	1
	[-agr]	-	1	-	-	-	-	-	-	-
VX(X)		-	-	2	-	-	-	1	-	-
V2										
SVX	[+agr]	4	24	18	8	12	4	4	3	7
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVS	[+agr]	-	1	13	11	7	1	2	2	-
	[-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-
XVY		-	-	4	-	-	-	-	-	-
V3										
XSV	[+agr]	-	-	1	-	2	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV	[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV		-	-	1	-	-	-	-	-	-
Gesamt		4	26	43	26	23	5	7	5	7
Gesamt mit Su in V1/V2		4	26	35	26	21	5	6	5	7
Ges [+agr] mit Su in V1/V2		4	25	34	26	21	5	6	5	7
Ges [-agr] mit Su in V1/V2		-	1	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V1/V2		100	96	97	100	100	100	100	100	100
Gesamt mit Subjekt in V3		-	-	1	-	2	-	-	-	-
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3		-	-	1	-	2	-	-	-	-
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3		-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3				100		100				

Die Tabelle 6-51 veranschaulicht, dass das possessive Verb *haben* von Jan fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht wird. In Jans gesamten Sprachkorpus befinden sich nur zwei Äußerungen mit dem Verb *haben* in Zweitstellung, in denen die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht hergestellt wird. In den subjektlosen Strukturen (VX, XYY, XYV) wird *haben* selten gebraucht.

Die von Jan am häufigsten benutzte Struktur beim Verb *haben* ist die SVX-Struktur. Im KM3 sind es 4, im KM4 24 und im KM5 18 SVX-Strukturen mit *haben*. Auch in den nächsten Monaten wird die Struktur sehr häufig gebraucht. Im KM4 tritt die erste VSX-Struktur auf, in der jedoch keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird, sowie eine XVS-Struktur. Erst im nächsten Monat (KM5) steigt die Anzahl der VSX- und vor allem XVS-Strukturen gravierend an. Im KM5 und KM7 erscheinen bei Jan auch XVS-Strukturen mit dem Verb *haben* (s. Beispiel 6.150).

(6.150) *kuchen ich hab doch* (Jan KM7)

Die Sätze zeigen, dass die XVS-Abfolgen in Jans Sprache zu dieser Zeit auch bei diesem Verb möglich sind. Es handelt sich dabei aber um vereinzelte Äußerungen und die V2-Strukturen überwiegen die V3-Strukturen in Inversionskontexten gravierend.

Tabelle 6-52 zeigt die Stellung von finiten Modalverben in Adams Sprachdaten.

Fast alle Modalverben in V1/V2-Stellung werden von Jan kongruent zum Subjekt gebraucht. Im gesamten Korpus produziert Jan nur zwei Äußerungen mit finiten Modalverben in Zweitstellung, die nicht kongruent zum Subjekt sind. Im KM3 gebraucht Jan noch wenige Modalverben. Daher liegt der Korrektheitswert im KM3 bei einer inkongruenten Äußerung bei 86%. In allen darauf folgenden Monaten beträgt der Wert 98% oder 100%. Die finiten Modalverben werden von Jan auch in subjektlosen Strukturen benutzt. Vereinzelte Äußerungen mit der Wortfolge VX(Y) oder XYY werden im gesamten Erhebungszeitraum produziert.

Ähnlich wie bei thematischen Verben und dem Verb *haben* ist der SVX-Satz die häufigste Struktur. Im KM3 sind es 5 und im KM4 43 Äußerungen nach diesem Schema. Auch in den nächsten Monaten tritt die Struktur sehr häufig auf. VSX-Strukturen erscheinen in Jans Sprache im KM4 und XVS-Strukturen im KM5. Schon in diesem Monat werden von Jan 28 XVS-Strukturen. Im KM5, KM6 und KM9 gebraucht Jan auch einige XSV-Strukturen, jedoch sind diese nicht häufig (s. Beispiel 6.151).

(6.151) *dann er kann nicht raus* (Jan KM5)

Die andere XSV-Struktur aus KM5 ist nicht eindeutig, weil das Subjekt vor und nach dem Verb produziert wird (s. Beispiel 6.152).

(6.152) *aber de-den wir auch da-darfen wir* (Jan KM5)

Tabelle 6-52 Stellung der finiten Modalverben (Jan)

Struktur/KM		3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
V1											
VSX	[+agr]	-	8	6	2	1	-	4	4	-	8
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)		-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
V2											
SVX	[+agr]	5	43	15	18	17	18	26	27	4	29
	[-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XVS	[+agr]	1	-	28	3	17	14	19	2	4	13
	[-agr]	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVY		-	1	7	2	1	-	1	-	-	-
V3											
XSV	[+agr]	-	-	2	1	-	-	1	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV	[+agr]	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt		7	53	59	26	36	32	52	33	9	52
Gesamt mit Su in V1/V2		7	51	50	23	35	32	49	33	8	50
Ges [+agr] mit Su in V1/V2		6	51	49	23	35	32	49	33	8	50
Ges [-agr] mit Su in V1/V2		1	-	1	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V1/V2		86	100	98	100	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3		-	1	2	1	-	-	1	-	-	-
Ges [+agr] mit Su in V3		-	1	2	1	-	-	1	-	-	-
Ges [-agr] mit Su in V3		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V3			100	100	100			100			

Die Anzahl der XSV-Strukturen bei den Modalverben ist viel geringer, als bei den thematischen Verben. Es lässt sich bei den Modalverben auch keine zeitliche Phase festlegen, in der die V3-Strukturen intensiver benutzt werden, was bei den thematischen Verben bei Jan der Fall ist. Bei Modalverben handelt es sich um vereinzelte V3-Sätze, die in mehreren Monaten produziert werden.

Tabelle 6-53 kann die Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* in Jans Daten entnommen werden.

Tabelle 6-53 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
V1										
VSX	[+agr]	-	-	2	1	-	2	1	-	1
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)		-	1	-	2	1	-	-	-	2
V2										
SVX	[+agr]	49	31	21	18	21	26	42	16	5
	[-agr]	-	1	1	1	-	-	-	-	1
XVS	[+agr]	-	2	18	6	10	28	13	9	5
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	1	-
XVY		6	1	5	4	4	1	4	1	-
V3										
XSV	[+agr]	3	-	6	-	1	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV	[+agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt mit Su in V1/V2		49	34	42	26	31	56	56	25	11
Ges [+agr] mit Su in V1/V2		49	33	41	25	31	56	56	25	10
Ges [-agr] mit Su in V1/V2		-	1	1	1	-	-	-	-	1
% [+agr] mit Su in V1/V2		100	97	98	96	100	100	100	100	91
Ges mit Su in V3										
Ges mit Su in V3		3	-	6	-	1	-	-	-	-
Ges [+agr] mit Su in V3		3	-	6	-	1	-	-	-	-
Ges [-agr] mit Su in V3		-	-	-	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Su in V3		100		100		100				

Tabelle 6-53 verdeutlicht, dass Jan das Verb *sein* meistens kongruent zum Subjekt gebraucht. Im gesamten Korpus befinden sich nur 5 Äußerungen mit dem Verb *sein* in Zweitstellung, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Die Kongruenzwerte liegen in allen Monaten bei über 90%. In der V3-Stellung kongruieren die Verben immer mit dem Subjekt. In den meisten Monaten produziert Jan mehrere subjektlose Strukturen mit dem finiten Verb *sein*. Die häufigste Wortfolge bei diesen Strukturen ist die XVY-Abfolge.

Das SVX-Schema ist bei dem Verb *sein* die mit Abstand am häufigsten gebrauchte Struktur. VSX-Sätze erscheinen in Jans Korpus im KM5. Sie sind

jedoch in diesem und auch in den darauf folgenden Monaten nicht sehr zahlreich. Die ersten XVS-Strukturen tauchen im KM4 auf. Ihre Anzahl steigt im KM5 gravierend an. Es handelt sich dabei um deiktische Strukturen des Schemas *das ist...* oder *das sind...* (s. Beispiel 6.153).

(6.153) *das ist ein dino* (Jan KM5)

Obwohl die Entsprechung solcher Formen im Polnischen dieselbe kanonische Wortfolge aufweist, treten bei Jan auch beim Verb *sein* einige SVX-Sätze auf, in denen der Abfolge SV ein adverbiales Element vorangestellt wird (s. Beispiel 6.154).

(6.154) *dann sonnenschein ist nicht* (Jan KM5)

Die XSV-Strukturen sind zwar nicht zahlreich, treten aber vor allem im KM3 und KM5 auf, also in den Monaten, in denen Jan die Inversion erwirbt. Im KM5, also einen Monat nach Jans Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, liegt der Anteil der V1/V2-Strukturen an allen Sätzen in Inversionskontexten (V1, V2, V3) bei 77% (20/26). Die XSV-Sätze machen in diesem Monat (KM5) also 23% aus. Angesichts dessen, dass ein Teil der deiktischen XVS-Strukturen vom Kind lexikalisch gespeichert sein könnte und dass die XVS-Abfolge in entsprechenden Sätzen auch in der Erstsprache des Kindes benutzt wird sowie dass die Subjekt-Verb-Kongruenz von Jan zu dieser Zeit erworben ist, ist der Anteil der V3-Sätze auffällig.

Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Jan eine einzige Äußerung, in der das Verb *sein* als sog. Pseudo-Auxiliar identifiziert werden kann (s. Beispiel 6.155)

(6.155) *ist fährt ja gar nicht* (Jan KM4)

Sowohl das Verb *sein* als auch das Vollverb *fahren* werden hier über den Negator *nicht* bewegt. Da die Struktur subjektlos ist, kann man über die Subjekt-Verb-Kongruenz keine Aussage treffen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Erwerb der Formen von *sein* im morphologischen Bereich von Jan sehr schnell bewältigt wird. Im syntaktischen Bereich fallen die V3-Sätze bei *sein* auf. Sie sind jedoch nicht sehr zahlreich.

Inversion in Fragen

Die Tabellen 6-54 und 6-55 veranschaulichen Jans Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie von XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen.

Tabelle 6-54 Inversion in Entscheidungsfragen (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
VS(X)	10*	5	4	9	24	15	4	17	6	16
SV(X)	1	1	1	–	–	2	–	–	–	–
Gesamt	11	6	5	9	24	17	4	17	6	16
%SV(X)	9	17	20	0	0	12	0	0	0	0

Tabelle 6-55 Inversion in WH-Fragen (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
XVS	1*	2	11	14	9	20	14	6	7	5
XSV	1	4	–	–	–	–	–	–	–	–
Gesamt	2	6	11	14	9	20	14	6	7	5
%XSV	50	67	0	0	0	0	0	0	0	0

* Im KM3 produziert Jan 10 Äußerungen mit VS(X)-Struktur, die genauso anfangen: *Darf ich...* Da sie unterschiedlich weitergeführt werden, zähle ich sie als 10 separate Äußerungen, obwohl die Produktivität der Form bezweifelt werden kann. In demselben Monat produziert Jan auch dreimal die Äußerung *was hast du gemacht?* Da sie ungeändert nacheinander erscheinen, werden sie in Tabelle 6-55 als eine Äußerung aufgeführt. Die Produktivität der Form kann auch hier angezweifelt werden.

Jan benutzt die Inversion bei Entscheidungsfragen von Anfang der Erhebung an. Ihre Produktivität kann im KM3 aber angezweifelt werden, weil alle Äußerungen mit der Abfolge *darf ich...* anfangen (s. Anmerkung unter der Tabelle). Im KM4 sind es bereits unterschiedliche Verben, die bei der Bildung von VS(X)-Fragen benutzt werden. In KM3-KM5 sowie im KM8 gebraucht Jan auch die SV(X)-Wortfolge für die Bildung von Entscheidungsfragen. Sie sind nicht zahlreich und haben einen Anteil von höchstens 20% an allen Entscheidungsfragen in dem gegebenen Monat.

Der Gebrauch von XSV-Strukturen in den WH-Fragen (s. Beispiele 6.156-6.157) ist höher.

(6.156) *wo das geht?*

(Jan KM4)

(6.157) *wa-was du hast mir gemacht?*

(Jan KM4)

Im KM3 beträgt der Anteil der XSV-Strukturen an der Gesamtzahl der WH-Fragen 50%, wobei sich die Prozentzahl auf Einzeleinträge bezieht. Im KM4 liegt der Anteil der XSV-Fragen bei 67%. Gleich im nächsten Monat verschwinden die XSV-Fragen aus Jans Sprache. Dies lässt schlussfolgern, dass Jan die XSV-Fragen in seiner mentalen Grammatik nur für kurze Zeit als strukturelle Option zulässt. Im KM5, einen Monat nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, wird so eine Möglichkeit nicht mehr zugelassen.

Erwerb der Negation

Tabelle 6-56 gibt einen Überblick über die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei Jan.

Tabelle 6-56 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Jan)

Struktur/KM	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13
Neg Vinf	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Vinf Neg	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Neg Vfin	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
darunter [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin Neg	6	7	5	6	11	3	6	6	1	6
darunter [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin S Neg	1	8	19	8	20	10	11	5	1	2
darunter [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin X Neg	-	5	2	4	5	5	9	3	2	6
darunter [-agr]	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-

Die Tabelle zeigt, dass Jan im KM5 und KM6 Infinitive negiert. Er platziert die Infinitive ausschließlich nach dem Negator (s. Beispiel 6.158).

(6.158) *nee nicht machen* (Jan KM5)

Die finiten Verben gebraucht Jan fast immer vor dem Negator. Die einzige Ausnahme davon wird von Jan im KM3 produziert, also bevor die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben ist (s. Beispiel 6.159). Der Kontext lässt keine eindeutige Aussage darüber zu, ob das Wort *das* ein Subjekt oder ein Objekt ist.

(6.159) *nicht kann das* (Jan KM3)

Schon im KM3 produziert Jan eine Äußerung, in der das Subjekt zwischen dem Verb und dem Negator erscheint. Es ist hier unmöglich, eindeutig darüber zu entscheiden, ob es sich um eine unanalyisierte Einheit oder einen produktiven Gebrauch handelt (s. Beispiel 6.160)

(6.160) *das darf man nicht* (Jan KM3)

Ab KM4 tauchen bei Jan regelmäßig Strukturen auf, in denen ein sprachliches Element die Abfolge des finiten Verbs und des Negators unterbricht. Der Gebrauch der Negation weicht also nicht von den aus L1 bekannten Erwerbsverläufen ab.

6.5.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Jan

Nach den Ergebnissen der Analyse der Sprachdaten lässt sich feststellen, dass der Erwerbsverlauf von Jan dem L1-Erwerb des Deutschen in einigen Aspekten ähnlich ist und in anderen Aspekten gravierend vom L1-Erwerb abweicht. Gewisse Ähnlichkeiten zum L2-Erwerb von Erwachsenen können in zwei syntaktischen Bereichen belegt werden.

Bei der Überprüfung der Daten im Hinblick auf die in Kap. 6.1.1 dargestellten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-Erwerbs gelten, muss man feststellen, dass bei Jan einige Kriterien erfüllt und einige nicht erfüllt worden sind.

Ähnlich wie bei Adam kann man bei Jan keine eindeutige Aussage über das erste Kriterium im morphologischen Bereich – 1) Der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen – machen. Da der Erwerb des Flexionsparadigmas bei Jan sehr schnell verläuft, gebraucht Jan schon im ersten Erhebungsmonat (KM3) mehrere Flexive an unterschiedlichen Verben. Es können daher keine Phasen im Flexiverwerb belegt werden.

In Hinblick auf das zweite Kriterium – 2) Die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz, wenige Kongruenzfehler und keine Übergeneralisierung des Flexivs -st – kann man eindeutig feststellen, dass es von Jans Sprachdaten erfüllt wird. Der Erwerb der morphologischen Finitheit wird von nur wenigen Fehlern begleitet. Das Flexiv -st wird fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht. In Jans gesamten Korpus befindet sich nur eine Äußerung, in der das Flexiv -st übergeneralisiert wird (s. Beispiel 6.125). Die Schnelligkeit des Erwerbs des Flexionsparadigmas an allen Verbklassen zeigt, dass Jan bei der Anwendung der Flexive als Kongruenzmarker keine Schwierigkeiten hat. Auffällig ist bei Jan die Übergeneralisierung des -en-Flexivs an Modalverben. Da es jedoch nur ein Mal geschieht, hält sich die Abweichung in einem Rahmen, der auch im bilingualen Erstspracherwerb festgestellt worden ist.

Während die Abweichungen vom L1-Erwerb bei Jan im morphologischen Bereich sehr gering sind, sind die Unterschiede zum L1-Erwerb im syntaktischen Bereich etwas größer. Die Kriterien – 3) Überwiegendes Vorkommen der nicht-finiten Verben in der Endstellung sowie 4) Keine Infinitive in der V2-Stellung – werden durch die Analyse von Jans Sprachdaten nicht bestätigt. In der Zeit von KM3 bis KM6 erscheint nur ein kleiner Teil der Infinitive in der Endstellung (56% im KM3, 50% im KM4, 0% im KM5 und 0% im KM6). In dieser Zeit findet man bei Jan also keine Belege für die Bevorzugung dieser Position für Infinitive. Im KM7 und KM8 gebraucht Jan keine Infinitive, was die Aussage über die vom Kind zu dieser Zeit bevorzugte Position unmöglich macht. Erst im KM9 werden die Infinitive über-

wiegend in die Endstellung platziert. Diese deutliche Präferenz entsteht aber 5 Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Jan gebraucht die Infinitive dagegen aber in der Zweitstellung. Im KM4 steigen die Gesamt-Korrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Da in diesem Monat mehrere Flexive und auch das Flexiv -st produktiv gebraucht werden, kann man schlussfolgern, dass Jan die Subjekt-Verb-Kongruenz in diesem Monat erworben hat. In demselben Monat wird aber die Hälfte der gebrauchten Infinitive in die Zweitstellung platziert. Während der zwei Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (KM5 und KM6) werden alle in diesen Monaten produzierten Infinitive in der V1/V2-Stellung gebraucht. Ab KM7 verschwinden die Infinitive thematischer Verben in Zweitstellung aus Jans Sprache. Im KM9 wird jedoch noch ein Infinitiv eines Modalverbs in V2-Stellung produziert. Auch wenn der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung in Äußerungen mit Subjekt nicht hoch ist (2,5% im KM3, 0,7% im KM4, 0,4% im KM5 und 0,5% im KM9), weicht dieser Erwerbsverlauf von dem Erwerb monolinguale Kinder und dem des jüngsten hier analysierten Kindes Ewa ab.

Das fünfte Kriterium – 5) Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Platzierung von finiten Verben größtenteils in V2-Stellung – wird in Jans Sprachdaten anhand der Analyse der Stellung der finiten Verben überprüft. Die Anzahl der finiten Verben in Zweitstellung ist bei Jan im gesamten Erwerbsverlauf sehr hoch. Ähnlich wie Adam bevorzugt Jan dabei auch das SVX-Schema. In Inversionskontexten (XVS, VSX) ist die Platzierung der finiten thematischen Verben in die V2-Stellung während der zwei ersten Erhebungsmonate gering (0% im KM3; 36% im KM4). Es sticht hervor, dass der Anteil der V2-Strukturen in Inversionskontexten im KM4 so gering ist, und das obwohl KM4 der Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz ist. Im KM5 steigt die Anzahl der V2-Strukturen in Inversionskontexten auf 84% und im KM6 auf 98%, was davon zeugt, dass die Inversion von Jan erworben ist. Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz korreliert nicht ganz mit der Platzierung der thematischen Verben in V2-Stellung. Bei dem Verb *haben* und den Modalverben ist die Anzahl der V3-Sätze in Inversionskontexten geringer. Beim Verb *sein* treten sie dafür häufiger auf. Im KM5, also ein Monat nach Jans Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, liegt der Anteil der Strukturen mit dem Verb *sein* in Zweitstellung in Inversionskontexten nur bei 77%. Die XSV-Sätze machen in diesem Monat (KM5) also 23% aus. Der Erwerbsverlauf weicht vom L1-Erwerb in einem geringeren Maße ab, als es beispielsweise bei Adam der Fall war. Es handelt sich aber trotzdem um eine Auffälligkeit, die im L1-Erwerb in diesem Maße nicht belegt wird.

Jans Erwerb der Inversion in Fragesätzen bestätigt, dass die XSV-Struktur für Jan für gewisse Zeit eine strukturelle Option ist. Im KM4, in dem die Subjekt-Verb-Kongruenz von Jan erworben wird, liegt der Anteil der XSV-Strukturen an allen WH-Fragen bei 67%. Im nächsten Monat tauchen die XSV-Strukturen bei den WH-Fragen nicht mehr auf, was schlussfolgern lässt, dass die Inversion in den WH-Fragen erworben worden ist. Insgesamt lässt sich im Hinblick auf das fünfte Kriterium festhalten, dass die Korrelation zwischen dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der V2-Stellung der finiten Verben in der Sprachentwicklung von Jan nicht so fest ist, wie im L1-Erwerb.

Einen guten Einblick in die Sprachentwicklung in der Zweitsprache gibt auch die Untersuchung der Stellung des Negators in Bezug auf das Verb. In diesem Bereich entspricht der Erwerbsverlauf von Jan dem L1-Erwerb. Der Junge gebraucht keine Infinitive mit nachgestelltem Negator. Die einzige Äußerung mit der Abfolge Negator-finites Verb wird von Jan im KM3, also vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, produziert. Eine solche Sprachentwicklung wird auch bei monolingualen Kindern belegt.

Im Hinblick auf die Kriterien, die in Kap. 6.1.1 für den Vergleich zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen aufgestellt worden sind, zeigt die Analyse von Jans Sprachdaten, dass sie einige wenige Merkmale aufweisen, die diesen Erwerbstyp charakterisieren. Im morphologischen Bereich verläuft der Spracherwerb von Jan weitgehend wie im L1-Erwerb und anders als im L2-Erwerb von Erwachsenen. Das Flexionsparadigma wird schnell erworben. Die Flexive werden selten und das Flexiv -st so gut wie nie übergeneralisiert (Kriterium 1 und 2). Eine Ähnlichkeit zum L2-Erwerb von Erwachsenen bildet die Übergeneralisierung des Flexivs -en bei Modalverben, die jedoch bei Jan nur einmal geschieht.

Im syntaktischen Bereich sind die Ähnlichkeiten zum L2-Erwerb von Erwachsenen gravierender. Die Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Verbstellung ist nicht so fest wie im L1-Erwerb. Ähnlich wie im L2-Erwerb platziert Jan Infinitive in die Zweitstellung auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz. Auch die finiten Verben erscheinen in den Inversionskontexten in V3-Strukturen, was ein deutliches Merkmal des L2-Erwerbs von Erwachsenen ist. Obwohl dieses Phänomen auch bei Jan auftritt, ist es zeitlich sehr begrenzt, was Jans Sprachentwicklung von dem L2-Erwerb von Erwachsenen sehr unterscheidet. Anders wie bei Erwachsenen und auch bei dem anderen Kind Adam ist der Gebrauch von V3-Strukturen bei Jan viel kürzer und vor allem auf thematische Verben sowie auf das Verb *sein* beschränkt. Auch bei der Bildung von WH-

Fragen ist eine Phase zu erkennen, in der die V3-Struktur in der mentalen Grammatik des Kindes eine strukturelle Option zu sein scheint, was eine Ähnlichkeit zum L2-Erwerb ist. Diese Phase ist aber zeitlich sehr beschränkt. Die inkorrekte Platzierung des Negators ist bei Jan so selten, dass sich der Erwerbsverlauf von dem L2-Erwerb unterscheidet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der Erwerbsverlauf von Jan sowohl vom L1-Erwerb als auch vom L2-Erwerb von Erwachsenen unterscheidet. Die Sprachentwicklung von Jan weist Merkmale auf, von denen einige für den L1-Erwerb und andere für den L2-Erwerb charakteristisch sind.

6.6 Sprachentwicklung beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 9;1 Jahren – Fallstudie von Ala

Ala wurde in Polen geboren und ist mit ihrer Mutter sowie ihrem jüngeren Bruder einen Monat vor ihrem Schuleintritt nach Deutschland gekommen. Die Muttersprache ihrer Eltern ist Polnisch. Die Mutter spricht an ihrem Arbeitsplatz Deutsch, aber zu Hause kommuniziert sie mit ihren Kindern ausschließlich auf polnisch. Zum Zeitpunkt der Ankunft in Deutschland sprechen weder Ala noch ihr jüngerer Bruder Deutsch. Am Ende des Erhebungszeitraums beginnen die Geschwister gelegentlich miteinander auf deutsch zu kommunizieren. Dies geschieht jedoch erst nach einem Jahr der Erhebung. Seit dem Alter von 9;1 besucht sie eine Hamburger Schule. Dieser Zeitpunkt wird bei Ala als Beginn des Kontakts zu der zweiten Sprache betrachtet. Ala hatte einen kurzen Kontakt zur deutschen Sprache im Babyalter, der in dem Alter von 1;4 bis 2;0 Jahren ca. 10 Stunden wöchentlich betrug. Nach Angaben der Mutter hat Ala damals kein Wort Deutsch gesprochen. Darüber hinaus wurde der Kontakt nach dem 2. Lebensjahr nicht fortgesetzt. Die Spracherfahrung geschah offensichtlich zu früh, um einen sichtbaren Einfluss auf den Zweitspracherwerb zu haben, und das Alter von 9;1 Jahren, in dem Ala erneut nach Deutschland gekommen ist, ist der eigentliche Beginn des Zweitspracherwerbs.

In der Hamburger Grundschule bleibt Ala an Wochentagen ca. 5 Stunden täglich. Ihre Muttersprache ist sehr gut entwickelt. Sie ist ein sehr extrovertiertes Mädchen, das gern und schnell Freundschaften schließt.

Es stehen von Ala neun Aufnahmen, die in monatlichem Abstand gemacht worden sind. Die erste Aufnahme beginnt zu einem Zeitpunkt, an dem Ala einen abgeschlossenen Kontaktmonat Kontakt (KM) zu Deutsch hinter sich hat. Tabelle 6-57 gibt einen Überblick über Alas Datenkorpus.

Tabelle 6-57 Übersicht über Alas Datenkorpus

Kontaktmonate	Alter	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
1	9;2	243	57
2	9;3	203	119
3	9;4	305	189
4	9;5	471	380
5	9;6	297	222
6	9;7	316	235
7	9;8	306	236
8	9;9	305	268
9	9;10	341	289

Die Übersicht zeigt, dass Ala schon im ersten Monat ziemlich produktiv ist. In den darauf folgenden Monaten wird sie noch produktiver. Die monatlichen Unterschiede zwischen der Anzahl der analysierbaren Äußerungen sind nur im kleinen Maße auf geringe Abweichungen in der Aufnahmelänge zurückzuführen (30 Min vs. 45 Min). Der immer größere Anteil der analysierbaren Äußerungen an allen von Ala im gegebenen Monat produzierten Äußerungen zeigt, dass sie mit fortschreitender Sprachentwicklung immer weniger unanalysierte, lexikalisch gespeicherte Formeln und Ein-Wort-Äußerungen gebraucht.

6.6.1 Erwerb der morphologischen Finitheit bei Ala

Tabelle 6-58 stellt die Ergebnisse der Untersuchung von Alas produktivem Gebrauchs der Flexive an thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und am Verb *sein* dar. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt an, von dem an Ala ein Flexiv produktiv verwendet.

Der Tabelle 6-58 kann entnommen werden, dass Ala das Flexiv -st gleich zu Beginn des Spracherwerbs produktiv benutzt. Im KM1 gebraucht sie die Form *ist*, *bist* und das Flexiv -st an Modalverben und an einem thematischen Verb. Im nächsten Monat (KM2) benutzt sie das Flexiv -st an mehreren thematischen Verben. Im KM2 gebraucht Ala das Flexiv -e für die 1. Person Singular. Mehrere Flexive kommen im KM3 zu Alas Sprache hinzu. In diesem Monat tauchen die Flexive -t für die 3. Person Singular, -ø für die 1. und 3. Person Singular an Modalverben sowie -en für die 3. Person Plural und die Form *sind* auf. Im KM4 gebraucht Ala das -ø-Flexiv für die 1. Person Singular und -en für die 1. Person Plural sowie die Formen *bin* und *sind* produktiv. Abgesehen von dem Flexiv -t für die 2. Person Plural hat Ala also das ganze Flexionsparadigma nach vier Kontaktmonaten erworben. In diesem Bereich schreitet die Sprachentwicklung bei Ala also ziemlich schnell voran.

Tabelle 6-58 Produktiver Gebrauch der Flexive durch Ala

Flexiv	Subjekt	KM
-t	3. Sg	3
ist	3. Sg	1
-ø	3. Sg Modalverb	3
-ø	1. Sg	4
-e	1. Sg	2
bin	1. Sg	4
-ø	1.Sg Modalverb	3
-st	2. Sg	1
bist	2. Sg	1
-en	3. Pl	3
sind	3. Pl	3
-en	1. Pl	4
sind	1. Pl	4
-t	2. Pl	-
seid	2. Pl	-

Alas Gebrauch einzelner Finitheitsmarkierungen und der Subjekt-Verb-Kongruenz an thematischen Verben und dem Verb *haben* wird in Tabelle 6-59 dargestellt.

Tabelle 6-59 zeigt, dass Ala das Flexiv -st schon im KM1 an thematischen Verben gebraucht. Es handelt sich dabei aber nur um ein thematisches Verb. Im KM2 gebraucht sie das Flexiv an mehreren thematischen Verben (s. Beispiele 6.161-6.162).

- (6.161) *hältst du die?* (Ala KM2)
 (6.162) *arbeitet arbeitst du von kinder?* (Ala KM2)
 (=arbeitest du mit den Kindern?)

Wie die Selbstkorrektur im Beispiel 6.162 deutlich zeigt, identifiziert Ala das Flexiv -st zu diesem Zeitpunkt als Kongruenzmarker. Von Anfang an geschieht der Gebrauch des Flexivs kongruent zum Subjekt (s. Beispiele 6.161-6.162). Davon gibt es in Alas gesamten Datenkorpus von nur eine Ausnahme im KM2 (s. Beispiel 6.163).

- (6.163) *nein mensch hast kein angst vor mir* (Ala KM2)

Das Flexiv -e wird von Ala an thematischen Verben und am Verb *haben* sehr selten übergeneralisiert. Eine Übergeneralisierung dieses Flexivs tritt

im gesamten Erhebungszeitraum nur zweimal auf (im KM1 und KM5). Da Ala im KM1 nur wenige Verben mit diesem Flexiv gebraucht, verursacht eine einzige inkongruente Äußerung, dass der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei 50% liegt (s. Tabelle 6-59). In allen darauf folgenden Monaten beträgt der Kongruenzwert 100% oder im KM5 94%.

Tabelle 6-59 Flexion an thematischen Verben und *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ala)

Flexiv/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
∅	1	1	4	17	1	8	13	11	24
(+agr)	1	1	1	13	1	8	13	10	24
(-agr)	-	-	3	4	-	-	-	1	-
%	100	100	25	76	100	100	100	91	100
e	2	7	2	14	18	6	7	5	10
(+agr)	1	7	2	14	17	6	7	5	10
(-agr)	1	-	-	-	1	-	-	-	-
%	50	100	100	100	94	100	100	100	100
t	5	20	41	97	55	23	50	51	23
(+agr)	1	0	31	95	54	22	50	51	23
(-agr)	4	20	10	2	1	1	-	-	-
%	20	0	76	98	98	96	100	100	100
st	3	23	2	19	4	9	7	3	15
(+agr)	3	22	2	19	4	9	7	3	15
(-agr)	-	1	-	-	-	-	-	-	-
%	100	96	100	100	100	100	100	100	100
-n	1	4	6	20	13	6	17	11	18
(+agr)	1	2	4	19	12	6	17	11	18
(-agr)	-	2	2	1	1	-	-	-	-
%	100	50	67	95	92	100	100	100	100
Gesamt	12	55	55	167	91	52	94	81	90
(+agr)	7	32	40	160	88	51	94	80	90
(-agr)	5	23	15	7	3	1	-	1	-
%	58	58	73	96	97	98	100	99	100

Auch bei dem Flexiv -∅ an thematischen Verben und am Verb *haben* wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ala größtenteils hergestellt. Im Gesamtkorpus sind 8 Äußerungen zu finden, in denen Formen mit -∅-Markierung inkongruent verwendet werden. Im KM1-KM3 wird das Flexiv -∅ noch nicht produktiv gebraucht. Im KM1 und KM2 beträgt der

zahlreich, aber sie treten sogar in Nebensätzen auf, die von Ala schon zu diesem Zeitpunkt produziert werden (s. Beispiel 6.169).

(6.169) *wenn man am urlaub fahren* (Ala KM3)

Im KM4 steigt der Kongruenzwert bei dem Flexiv -en an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf 95% und bleibt bis zum Ende des Erhebungszeitraums bei über 90%.

Der Gesamt-Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei den thematischen Verben und dem Verb *haben* ist bei Ala im KM1 sehr niedrig und beträgt 58%. Auch im nächsten Monat liegt der Wert bei 58%. In diesem Monat werden vor allem das Flexiv -t, aber auch einmal das Flexiv -st und zweimal das Flexiv -en übergeneralisiert. Im KM3 steigt der Gesamt-Kongruenzwert auf 73% und im KM4 auf 96%. Der Anstieg ist dauerhaft und der Gesamt-Kongruenzwert an thematischen Verben und dem Verb *haben* bleibt bis zum Ende der Erhebungszeit über der Grenze von 90%. Er beträgt 96% im KM4, 97% im KM5, 98% im KM6, 100% im KM7, 99% im KM8 und 100% im KM9.

Durch den Anstieg des Gesamt-Korrektheitswertes an den thematischen Verben auf über 90% im KM4 ist das zweite Kriterium für die Betrachtung der Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben erfüllt. Andere Flexive, darunter auch das -st Flexiv, werden von Ala in diesem Monat produktiv gebraucht und der Anstieg des Kongruenzwertes über die Grenze von 90% zeugt davon, dass Ala die Finitheitsmarkierungen zu diesem Zeitpunkt als Kongruenzmarkierungen gebraucht. In meiner weiteren Analyse wird der Zeitpunkt von KM4 daher als Beginn der Phase betrachtet, in der die Subjekt-Verb-Kongruenz als von Ala erworben gilt.

Wie der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz an Modalverben bei Ala aussieht, wird in Tabelle 6-60 dargestellt.

Im KM1 gebraucht Ala relativ wenige Modalverben. Dabei benutzt sie sechsmal das Flexiv -st, das kongruent zum Subjekt erscheint und einmal das Flexiv -en, das eine Übergeneralisierung ist (s. Beispiel 6.170).

(6.170) *ich wollen anprobieren* (Ala KM1)

Durch diese Äußerung liegt der Gesamt-Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz an Modalverben in diesem Monat bei 86%. In späteren Monaten liegt der Gesamt-Kongruenzwert entweder bei 100% oder bei 93% im KM3. Im KM3 wird von Ala zweimal das -ø-Flexiv (s. Beispiel 6.171) und einmal das -t-Flexiv inkongruent zum Subjekt gebraucht. Dabei handelt es sich nicht um eine Übergeneralisierung der regelmäßigen

Flexion, sondern vielmehr um den Gebrauch der Verbalformen mit dem Flexiv -t als eine Art *default*-Form (s. Beispiel 6.172).

- (6.171) *diese kinder muss raus aus spiel* (Ala KM3)
 (6.172) *diese kinder musst werfen* (Ala KM3)

Tabelle 6-60 Flexion an Modalverben in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ala)

Flexiv/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
∅	-	-	37	29	31	16	22	24	34
(+agr)	-	-	35	29	31	16	22	24	34
(-agr)	-	-	2	0	0	0	0	0	0
%			95	100	100	100	100	100	100
e	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(+agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(-agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%									
t	-	-	1	-	-	-	-	-	-
(+agr)	-	-	0	-	-	-	-	-	-
(-agr)	-	-	1	-	-	-	-	-	-
%			0						
st	6	24	1	4	2	2	8	-	3
(+agr)	6	24	1	4	2	2	8	-	3
(-agr)	0	0	0	0	0	0	0	-	0
%	100	100	100	100	100	100	100		100
n	1	-	2	3	2	2	2	4	6
(+agr)	0	-	2	3	2	2	2	4	6
(-agr)	1	-	0	0	0	0	0	0	0
%	0		100	100	100	100	100	100	100
Gesamt	7	24	41	36	35	20	32	28	43
(+agr)	6	24	38	36	35	20	32	28	43
(-agr)	1	0	3	0	0	0	0	0	0
%	86	100	93	100	100	100	100	100	100

Ab KM4 beträgt der Kongruenzwert an Modalverben immer 100%. Das Flexiv -st wird von Ala schon zu Beginn des Erhebungszeitraums an mehreren Modalverben benutzt und wird an Modalverben nie übergeneralisiert (s. Beispiele 6.173-6.174).

- (6.173) *du musst gehst in alte Rabenstraße rechts in die ein kreuzung*
(Ala KM1)
- (6.174) *willst du eine Abkürzung oder nicht abkürzung?*
(Ala KM1)

Es ist nicht auszuschließen, dass es sich noch in diesem Monat um unanalysierte, lexikalisch gespeicherte Einheiten handelt.

Es fällt auf, dass die Kongruenz an Modalverben nach KM4, in dem Ala die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, in 100% der Fälle hergestellt wird. Das ist im Einklang mit dem L1-Erwerbsverlauf. Eine klare Abweichung davon ist die Übergeneralisierung des -en-Flexivs an Modalverben, was in L1-Erwerb extrem selten ist.

Alas Erwerb der Formen des Verbs *sein* wird in Tabelle 6-61 dargestellt.

Tabelle 6-61 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Ala)

Form/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>bin</i>	-	5	-	1	7	-	-	1	-
(+agr)	-	5	-	1	7	-	-	1	-
(-agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%		100		100	100			100	
<i>bist</i>	4	9	2	6	5	2	2	-	7
(+agr)	4	9	2	6	5	2	2	-	7
(-agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%	100	100	100	100	100	100	100		100
<i>ist</i>	12	16	40	63	37	22	30	32	29
(+agr)	10	14	39	60	37	22	29	31	28
(-agr)	2	2	1	3	-	-	1	1	1
%	83	88	98	95	100	100	97	97	97
<i>sind</i>	-	1	12	9	7	7	7	3	15
(+agr)	-	-	9	7	7	7	7	3	13
(-agr)	-	1	3	2	-	-	-	-	2
%		0	75	78	100	100	100	100	87
<i>seid</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(+agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(-agr)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
%									
Gesamt	16	31	54	79	56	31	39	36	51
(+agr)	14	28	50	74	56	31	38	35	48
(-agr)	2	3	4	5	-	-	1	1	3
%	88	90	93	94	100	100	97	97	94

(6.175) *du ist in die restaurant* (Ala KM1)
(=du bist in einem restaurant)

(6.176) *da sind schwach* (Ala KM3)
 (6.177) *das sind brille* (Ala KM4)

(6.178) *apfel und löffel ist in die küche* (Ala KM3)

(6.179) *ist noch neunzehn tage* (Ala KM4)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die morphologische Finitheit von Ala sehr schnell erworben wird. Der Erwerb wird auch von einer relativ kleinen Menge von Kongruenzfehlern begleitet. Es fällt bei Ala besonders auf, dass sie das Flexiv -st früher als andere Flexive produktiv gebraucht.

Der Erwerb der anderen Flexive erfolgt in den nächsten Monaten so schnell, dass man keine Belege für Erwerbsphasen findet. Der Gebrauch des Flexivs -st an thematischen Verben erfolgt fast immer kongruent zum Subjekt.

Im KM4 steigen die Gesamt-Korrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* auf über 90%. Der Anstieg ist dauerhaft. In diesem Monat werden von Ala auch mehrere Flexive, -ø, -t und vor allem -st, produktiv gebraucht. In der weiteren Analyse wird die Subjekt-Verb-Kongruenz daher ab KM4 als von Ala erworben gelten.

Der Erwerb des Flexionsparadigmas der Modalverben verläuft bei Ala schnell und fast fehlerfrei. Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* ist bei Ala mit einigen Kongruenzfehlern verbunden, die zwar nicht zahlreich sind, aber in mehreren Monaten auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auftauchen.

6.6.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit bei Ala

Im folgenden Kapitel werden syntaktische Aspekte der Finitheit, d.h. die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei thematischen Verben, dem possessiven Verb *haben*, den Modalverben und dem Verb *sein* sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in Alas Sprachdaten analysiert.

Infinitive

Tabelle 6-62 zeigt eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen bei Ala.

Fast im gesamten Erhebungszeitraum produziert Ala einige Verben mit dem Flexiv -en, die als Infinitive betrachtet werden, weil sie nicht mit dem Subjekt kongruieren. Einige Infinitive gebraucht Ala in der Endstellung (s. Beispiel 6.180).

(6.180) *für immer auf dem papier bleiben* (Ala KM4)

Die Infinitive in Endstellung überwiegen nur in wenigen Monaten die Infinitive in Zweitstellung. Im KM1 und KM2 werden keine der in den Monaten produzierten Infinitive in die Endstellung platziert. Im KM3 fällt die Relation 50% zu 50% aus. Im KM4 bilden die Infinitive in Endstellung eine geringe Mehrheit (67/33%). Im KM5 und KM6 werden keinerlei Infinitive in Endstellung gebraucht. Erst im KM7 und KM8 erscheinen alle in der Zeit von Ala produzierten Infinitive in der Endstellung. Im letzten Erhebungsmonat gebraucht Ala keine Infinitive mehr. Anders als im L1-Erwerb oder

im Falle des jüngsten Kindes Ewa bevorzugt Ala für Infinitive nicht die Endstellung.

Tabelle 6-62 Stellung der Infinitive (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
THEMATISCHE VERBEN und HABEN									
V final									
XYV	-	-	1	2	-	-	1	1	-
V2									
SVX	-	1	-	-	-	-	-	-	-
XVS	1*	-	-	1	1	-	-	-	-
XVX	-	-	-	-	-	1	-	-	-
V1									
VS(X)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(X)	-	-	1	-	-	1	-	-	-
V2 Gesamt	1	1	1	1	1	2	-	-	-
Gesamt	1	1	2	3	1	2	1	1	0
%final/Ges	0	0	50	67	0	0	100	100	
% V2/Ges	100	100	50	33	100	100	0	0	
MODALVERBEN									
	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Struktur	SVX								

*Der Infinitiv wird von der finiten Form des Verbs *sein* begleitet (s. Beispiel 6.181).

Im KM1 und KM2 tauchen beide von Ala in der Zeit produzierten Infinitive in der Zweitstellung auf. Im ersten Fall wird der Infinitiv der finiten Form des Verbs *sein* verwendet, das als sog. Pseudo-Auxiliar betrachtet werden kann (s. Beispiel 6.181).

(6.181) *wie viel kosten ist die t-shirt?* (Ala KM1)

Der Infinitiv im KM2 wird von Ala in einem Kontext gebildet, der nicht ausschließen lässt, dass Ala ein Pluralsubjekt meint, das mit dem Verb kongruieren würde, aber Schwierigkeiten mit der Bildung des intendierten Pluralsubjekts hat (s. Beispiel 6.182)

(6.182) *mensch lieben mich nicht* (Ala KM2)

In späteren Monaten handelt es sich bei Verben mit dem Flexiv -en eindeutig um Infinitive. Im KM3 und KM4 bilden die Infinitive in V1/V2-Stellung immer einen beträchtlichen Anteil der wenigen Infinitive, die von

Ala in dieser Zeit produziert werden. Im KM4 erscheint der Infinitiv sogar in XVS-Stellung (s. Beispiel 6.183).

(6.183) *das anziehen man am kopf* (Ala KM4)

Im KM5 und KM6 erscheinen alle drei Infinitive der thematischen Verben, die Ala in dieser Zeit gebraucht, in der Zweitstellung. Einer davon taucht in der XVS-Struktur auf (s. Beispiel 6.184).

(6.184) *das anziehen man nicht auf den* (Ala KM5)

Erst im KM7 und KM8 tauchen beide produzierten Infinitive der thematischen Verben in der Endstellung auf. Angesichts dessen, dass Ala die Subjekt-Verb-Kongruenz im KM4 erworben hat, ist das lange Erscheinen der Infinitive in der Zweitstellung auffällig.

Einmal gebraucht Ala ein Modalverb in Form des Infinitivs. Es erscheint im KM1 in einer SVX-Struktur (s. Beispiel 6.170).

Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung beträgt im KM1 6,7% (2/30), im KM2 1,1% (1/91), im KM4 0,5% (1/193) und im KM5 0,8% (1/123). Bei der Errechnung wird der Infinitiv im KM1, der mit der finiten Form des Verbs *sein* in Zweitstellung erscheint (s. Beispiel 6.181), dazu gerechnet. Die Werte sind also ziemlich niedrig und weichen rein quantitativ gesehen nicht vom L1-Erwerb ab. Da Ala das Flexiv -t zu Beginn des Deutscherwerbs zur Bildung einer *default*-Form benutzt, ist der Gebrauch der Infinitive bei ihr relativ gering. Einige der von ihr produzierten Infinitive tauchen auch in subjektlosen Strukturen auf, die bei der Errechnung des Anteilwertes ausgelassen werden, obwohl sie von der Bewegung der Infinitive nach C zeugen können. Die zwei Faktoren tragen dazu bei, dass der Anteil der Infinitive in V1/V2-Stellung an allen im gegebenen Monat produzierten Verben in V1/V2-Stellung so gering ist. Die Analyse des Gebrauchs der Infinitive in Zweitstellung in Relation zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitiven zeigt, dass die Infinitive in V1/V2-Stellung bei Ala einen beträchtlichen Teil aller Infinitive in den meisten Monaten auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz ausmachen, was vom L1-Erwerb abweicht. Darüber hinaus sticht der Gebrauch des Modalverbs im Infinitiv hervor.

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben bei Ala wird zuerst bei den thematischen, dann beim Verb *haben*, bei Modalverben und beim Kopulaverb *sein* untersucht. Anschließend wird die Stellung der finiten Verben in Fragesätzen sowie der die Stellung der Negation im Hinblick auf das Verb in Alas Sprachdaten analysiert.

Tabelle 6-63 gibt eine Übersicht über die Stellung der finiten thematischen Verben in Aussagesätzen bei Ala.

Tabelle 6-63 Stellung der finiten thematischen Verben (Ala)

Struktur/KM		1	2	3	4	5	6	7	8	9
V1										
VSX	[+agr]	-	-	-	5	4	2	-	1	5
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX		-	-	-	7	1	1	-	1	2
V2										
SVX	[+agr]	2	6	11	23	14	6	28	14	19
	[-agr]	1	4	2	-	-	-	-	-	-
XVS	[+agr]	-	2	4	14	15	12	18	20	15
	[-agr]	-	-	-	1	1	-	-	-	-
XVY		-	-	-	2	1	1	1	4	-
V3										
XSV	[+agr]	-	-	2	9	2	1	-	-	-
	[-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-
SXV	[+agr]	-	-	-	-	3	1	-	-	-
	[-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV		-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt										
Gesamt mit Su in V1/V2		3	12	20	61	41	24	47	40	41
Ges [+agr] mit Su in V1/V2		2	8	15	42	33	20	46	35	39
Ges [-agr] mit Su in V1/V2		1	4	2	1	1	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V1/V2		67	67	88	98	97	100	100	100	100
Ges mit Su in V3										
Ges [+agr] mit Su in V3		0	0	3	9	5	2	0	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3		0	0	2	9	5	2	0	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3		0	0	1	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V3				67	100	100	100			

Im KM1 produziert Ala nur drei thematische Verben. Mit der fortschreitenden Sprachentwicklung wird ihre Anzahl immer höher. Ab KM4 werden es immer zwischen 40 und 60 thematische finite Verben, die von Ala in jeder Aufnahme gebraucht. Die Mehrheit der thematischen Verben kommt in den Strukturen mit Subjekt vor. Vereinzelt tauchen jedoch auch subjektlose Strukturen mit finiten thematischen Verben auf, die ein VX- oder XVY-Schema aufweisen.

Von den drei im KM1 produzierten finiten thematischen Verben in Zweitstellung werden zwei kongruent und eins inkongruent zum Subjekt gebraucht (s. Beispiel 6.185).

(6.185) *du gehe in eins kreuzung geradeaus* (Ala KM1)

Das verursacht, dass der Kongruenzwert für die finiten thematischen Verben in V1/V2-Stellung in diesem Monat bei 67% liegt. Auch im KM2 liegt der Wert bei 67%, wobei Ala in diesem Monat insgesamt mehr thematische Verben produziert. Im KM3 steigt der Kongruenzwert auf 88% und im KM4 liegt er bei 98%. In dem darauf folgenden Monat (KM5) liegt er bei 97% und ab KM6 bis zum Ende des Erhebungszeitraums werden alle thematischen Verben in Zweitstellung kongruent zum Subjekt gebraucht. In V3-Strukturen kongruieren die Verben fast immer mit dem Subjekt. Davon gibt es nur eine Ausnahme, die in Alas Sprachdaten im KM3 erscheint (s. Beispiel 6.186).

(6.186) *erste mal elefant und ente schläft* (Ala KM3)

Wie in Beispiel 6.178 handelt es sich hier möglicherweise um einen Transfer aus dem Polnischen, wo bei einem Pluralsubjekt mit koordinierender Konjunktion das Verb im Singular in der Umgangssprache nicht ausgeschlossen ist.

Der Großteil der Sätze mit finiten thematischen Verben nimmt bei Ala, ähnlich wie bei den anderen Kindern, die Struktur SVX an (s. Beispiel 6.187).

(6.187) *sie macht die garten sauber* (Ala KM3)

Schon im KM2 tauchen aber die ersten XVS-Strukturen auf (s. Beispiel 6.188).

(6.188) *manchmal kommen kinder* (Ala KM2)

Mit fortschreitender Sprachentwicklung gebraucht Ala immer mehr XVS-Sätze. Im KM4 benutzt sie VSX-Strukturen (s. Beispiel 6.189).

(6.189) *sag ich nicht wie viel* (Ala KM4)

Ab KM4 sind es immer um die 20 Sätze mit Inversionskontexten, in denen die thematischen finiten Verben in V1- oder V2-Stellung erscheinen. In mehreren Monaten ab KM5 überwiegen sie sogar die SVX-Sätze (s. Tabelle 6-63).

In der Zeit von KM3 bis KM6 produziert Ala auch mehrere V3-Sätze mit finiten thematischen Verben (s. Beispiel 6.190).

(6.190) *jetzt du fragst* (Ala KM4)

In den von Ala produzierten V3-Strukturen treten unterschiedliche Flexive, -t, -en, -ø, -e und sogar -st (s. Beispiel 6.190), auf.

In den meisten XSV-Strukturen werden die adverbialen Elemente *jetzt* oder *dann* vorangestellt (s. Beispiel 6.190). Einige V3-Strukturen mit finiten thematischen Verben beinhalten ein vorangestelltes Objekt, was vom L1-Erwerb abweicht (s. Beispiele 6.191-6.192).

(6.191) *alle in gelbe haare ich lasse* (Ala KM4)

(6.192) *das man macht so* (Ala KM4)

Der Anteil der V3-Sätze an der Gesamtheit der Sätze, in denen die Subjekt-Verb-Inversion bei thematischen Verben obligatorisch ist, ist in Tabelle 6-64 dargestellt.

Tabelle 6-64 Anzahl der V2-Sätze in Inversionskontexten (Ala)

Verbstellung/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Gesamt Inversionskontexte	0	2	7	29	25	16	18	21	20
Gesamt Inversionskontexte mit V2	0	2	4	20	20	14	18	21	20
% V2 in Inversionskontexten		100	57	69	80	88	100	100	100

Tabelle 6-64 veranschaulicht, dass Ala im KM1 kein Inversionskontext bildet. Im KM2 ist der Wert der korrekten V2-Realisierung in Inversionskontexten sehr hoch, weil er bei 100% liegt. Im darauf folgenden Monat (KM3) fällt die Anzahl der V2-Sätze an allen Sätzen mit Inversionskontexten auf 57%, d.h. dass von Ala in 43% der Inversionskontexte V3-Strukturen gebraucht werden. Im KM4, in dem Ala die Subjekt-Verb-Kongruenz erwirbt, steigt der Wert der V2-Sätze in Inversionskontexten auf 69%, im KM5 auf 80% und im KM6 liegt der Wert bei 88%. Erst im KM7 steigt der Wert auf über 90% und liegt gleich bei 100%.

Im gesamten Erhebungszeitraum überwiegen die V2-Strukturen also die V3-Strukturen in den Inversionskontexten, aber der langsame Anstieg der Anzahl der V2-Sätze in den Kontexten deutet darauf hin, dass die Inversion bei den thematischen Verben von Ala schrittweise erworben wird.

Tabelle 6-65 kann die Stellung der finiten Formen des Verbs *haben* in Alas Sprachdaten entnommen werden.

Tabelle 6-65 kann entnommen werden, dass Ala das possessive Verb *haben* in den drei ersten Erhebungsmonaten (KM1-KM3) sehr häufig inkongruent zum Subjekt gebraucht. Im KM1 liegt der Kongruenzwert sowohl bei den V2-Strukturen als auch bei den V3-Strukturen bei 33%. Der niedrige

Wert wird durch die Übergeneralisierung des Flexivs -t verursacht (s. Beispiel 6.193).

(6.193) *ich hat jacke* (Ala KM1)

Tabelle 6-65 Stellung des finiten Verbs *haben* (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
V1									
VSX [+agr]	-	2	-	6	-	2	1	-	-
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)	-	2	-	4	1	1	-	-	-
V2									
SVX [+agr]	1	1	7	20	19	10	10	5	9
SVX [-agr]	2	17	4	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	-	-	1	6	-	1	4	3	4
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XVY	-	-	-	2	-	-	-	-	-
V3									
XSV [+agr]	-	-	1	1	-	-	-	-	-
XSV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	1	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	2	-	1	-	-	-	-	-	-
XYV	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt									
Gesamt	6	22	15	39	20	14	15	8	13
Gesamt mit Su in V1/V2	3	20	12	32	19	13	15	8	13
Ges [+agr] mit Su in V1/V2	1	3	8	32	19	13	15	8	13
Ges [-agr] mit Su in V1/V2	2	17	4	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V1/V2	33	15	67	100	100	100	100	100	100
Ges mit Su in V3									
Ges mit Su in V3	3	0	3	1	0	0	0	0	0
Ges [+agr] mit Su in V3	1	0	1	1	0	0	0	0	0
Ges [-agr] mit Su in V3	2	0	2	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Su in V3	33		33	100					

Im KM2 beträgt der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz beim Verb *haben* in V2-Stellung 15%. So wie im KM1 trägt vor allem die Übergeneralisierung des Flexivs -t zu dem Wert bei (s. Beispiel 6.194).

(6.194) *ich hat lange haare* (Ala KM2)

V3-Strukturen werden von Ala im KM2 nicht produziert. Im KM3 gebraucht Ala V3-Sätze und der Kongruenzwert bei V3 beträgt, ähnlich wie

im KM1, 33%. Der Kongruenzwert bei der V2-Stellung steigt dafür auf 67%. In beiden Strukturtypen wird das Flexiv -t in unterschiedlichen Kontexten übergeneralisiert (s. Beispiel 6.195).

(6.195) *ich diese ganze woche hat containerdienst mit lucy* (Ala KM3)

Im KM4 steigt der Kongruenzwert in der V2- und V3-Stellung auf 100% und bleibt bis zum Ende des Erhebungszeitraums bei diesem Wert.

Im ganzen Korpus befinden sich einige subjektlose Strukturen mit dem possessiven Verb *haben*. Es handelt sich dabei um Strukturen des VX(Y)- oder X₁VY-Schemas.

Ähnlich wie thematische Verben gebraucht Ala auch *haben* am häufigsten in SVX-Struktur. Sie machen einen beträchtlichen Anteil an allen Sätzen, die von KM1 bis KM9 produziert werden (s. Tabelle 6-65) aus. Die ersten VSX-Strukturen gebraucht Ala schon im KM2, also zwei Monate vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (s. Beispiel 6.196).

(6.196) *hast du in die* (Ala KM2)

Die erste XVS-Äußerung taucht im KM3 auf (s. Beispiel 6.197)

(6.197) *das hat mein bruder* (Ala KM3)

Im KM1, KM3 und KM4 tauchen auch V3-Strukturen auf (s. Beispiel 6.198).

(6.198) *freitag wir haben eine stunde in bücherei* (Ala KM4)

Beim possessiven Verb *haben* sind die V3-Strukturen bei Ala jedoch weniger zahlreich, als es bei den thematischen Verben der Fall ist.

Tabelle 6-66 verdeutlicht die Stellung der finiten Modalverben in Alas Sprachdaten.

Bei fast allen Modalverben in V1-, V2- und V3-Stellung wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ala hergestellt. In Alas gesamten Sprachkorpus befinden sich nur vier Äußerungen, in denen das Modalverb nicht kongruent zum Subjekt benutzt wird (s. Beispiel 6.199)

(6.199) *diese kinder muss raus aus spiel* (Ala KM3)

In keinem Monat fällt der Korrektheitswert bei Modalverben in Zweitstellung unter 90%.

Tabelle 6-66 Stellung der finiten Modalverben (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
V1									
VSX [+agr]	-	-	-	5	4	1	8	3	2
VSX [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
VX(Y)	-	1	1	1	3	-	1	3	-
V2									
SVX [+agr]	3	11	18	13	14	5	6	7	15
SVX [-agr]	-	-	2	-	-	-	-	-	-
XVS [+agr]	1	-	4	7	3	8	6	15	17
XVS [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XV(Y)	-	-	1	-	1	-	-	-	-
V3									
XSV [+agr]	1	5	3	3	-	-	-	1	-
XSV [-agr]	-	-	1	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	1	-	-	-	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt	5	18	30	29	25	14	21	29	34
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	4	11	24	25	21	14	20	25	34
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	4	11	22	25	21	14	20	25	34
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	-	-	2	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	100	100	92	100	100	100	100	100	100
Gesamt mit Subjekt in V3	1	6	4	3	-	-	-	1	-
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	1	6	3	3	-	-	-	1	-
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	-	-	1	-	-	-	-	-	-
% [+agr] mit Subjekt in V3	100	100	75	100				100	

Ähnlich wie bei anderen Verbklassen wird das SVX-Schema von Ala auch bei Modalverben am häufigsten gebraucht (s. Tabelle 6-66). Schon im KM1 gebraucht Ala die erste XVS-Struktur (s. Beispiel 6.200). Ab KM3 erscheinen die XVS-Strukturen jeden Monat (s. Beispiel 6.201).

- (6.200) *in die vier kreuzung musst du links* (Ala KM1)
 (6.201) *mit diesem was kann man foto machen* (Ala KM3)

Da in XVS-Strukturen unterschiedliche Modalverben auftauchen (s. Beispiele 6.200-6.201) kann man annehmen, dass es sich dabei um einen produktiven Gebrauch der XVS-Strukturen handelt. Sie erscheinen also bevor die Subjekt-Verb-Kongruenz von Ala erworben wird. Die VSX-Sätze tau-

chen bei Ala ab KM4 auf und sind dann in den meisten Monaten relativ zahlreich.

In der Zeit von KM1 bis KM4 gebraucht Ala mehrere V3-Strukturen (s. Beispiel 6.202).

(6.202) *in die wald in die mitte du musst gehen* (Ala KM2)

Bei den V3-Strukturen werden der Wortfolge SV meistens adverbiale Elemente vorangestellt. Einmal wird das Objekt auch in die erste Position gestellt (s. Beispiel 6.203)

(6.203) *eine wir müssen* (Ala KM4)

Bei der Betrachtung der Inversionskontexte fällt auf, dass im KM1 eine XVS- und eine XSV-Struktur gebildet wird. Im KM2 wird in allen Inversionskontexten bei Modalverben die V3-Struktur benutzt. Im KM3 werden 4 XVS- und 4 XSV-Sätze gebildet. Im KM4 produziert Ala 12 V1- und V2-Sätze und 3 V3-Sätze in Inversionskontexten. Der Anteil der V3-Sätze an allen Sätzen in Inversionskontexten mit Modalverben ist in dieser Zeit ziemlich groß, was vom L1-Erwerb abweicht. Ab KM5 werden die V3-Strukturen bei den Modalverben nicht mehr gebraucht. Nur noch eine XSV-Äußerung erscheint im KM8.

Tabelle 6-67 verdeutlicht die Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* in Alas Daten.

Tabelle 6-67 veranschaulicht, dass Ala keine großen Schwierigkeiten mit der Herstellung der Subjekt-Verb-Kongruenz beim Verb *sein* hat. Die Korrektheitswerte liegen bei V2-Strukturen immer bei über 90%. Bei den V3-Sätzen wird das Verb *sein* immer kongruent zum Subjekt gebraucht. Im gesamten Erhebungszeitraum produziert Ala einige subjektlose Strukturen mit finiten Formen des Verbs *sein*. Es sind VX(Y)- und XV(Y)-Sätze. Bei einigen VX(Y)-Strukturen könnte es sich um Subjektauslassungen im Sinne eines *Topic-drop* handeln. Bei XXY-Äußerungen ist eine solche Interpretation nicht mehr möglich (s. Beispiel 6.204).

(6.204) *aber hier sind nicht* (Ala KM5)

Wie bei den anderen Verbklassen wird das SVX-Schema auch beim Verb *sein* bevorzugt. Schon im KM1 treten jedoch auch VSX- und XVS-Strukturen auf. Wie bei den anderen Kindern handelt es sich dabei um die deiktische Struktur *Das ist...*, die teilweise lexikalisch gespeichert werden kann, weil es eine häufig auftretende Struktur ist. Bei solchen Strukturen würde auch die polnische Entsprechung dieselbe kanonische Wortfolge aufweisen.

Tabelle 6-67 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
V1									
VSX [+agr]	7	1	6	2	-	-	-	-	1
VSX [-agr]	-	-	1	1	-	-	-	-	-
VX(Y)	2	3	4	2	1	-	1	-	1
V2									
SVX [+agr]	6	10	27	18	22	7	15	13	7
SVX [-agr]	1	-	-	-	-	-	-	-	1
XVS [+agr]	1	6	7	21	16	5	13	14	26
XVS [-agr]	-	-	1	2	-	-	1	-	-
XVY	-	-	-	1	3	1	-	-	1
V3									
XSV [+agr]	1	-	1	1	4	-	-	1	-
XSV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SXV [+agr]	-	1	-	-	1	-	-	-	-
SXV [-agr]	-	-	-	-	-	-	-	-	-
XYV	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gesamt	18	21	47	48	47	13	30	28	37
Gesamt mit Subjekt in V1/V2	15	17	42	44	38	12	29	27	35
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V1/V2	14	17	40	41	38	12	28	27	34
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V1/V2	1	0	2	3	0	0	1	0	1
% [+agr] mit Subjekt in V1/V2	93	100	95	93	100	100	97	100	97
Gesamt mit Subjekt in V3	1	1	1	1	5	0	0	1	0
Gesamt [+agr] mit Subjekt in V3	1	1	1	1	5	0	0	1	0
Gesamt [-agr] mit Subjekt in V3	0	0	0	0	0	0	0	0	0
% [+agr] mit Subjekt in V3	100	100	100	100	100			100	

Auch beim Verb *sein* treten einige V3-Strukturen auf, in denen das adverbiale Element vorangestellt wird (s. Beispiel 6.205)

(6.205) *aber jetzt du bist dran* (Ala KM5)

In einem Fall produziert Ala eine Äußerung mit dem Verb *sein* und einem anderen Vollverb, in der *sein* als sog. Pseudo-Auxiliar identifiziert werden kann (s. Beispiel 6.181, das hier wiederholt wird).

(6.181) *wie viel kosten ist die t-shirt?* (Ala KM1)

Insgesamt kann man festhalten, dass der Erwerb der Formen von *sein* bei Ala in morphologischer und syntaktischer Hinsicht sehr schnell vorangeht.

Inversion in Fragen

Die Tabellen 6-68 und 6-69 geben eine Übersicht über den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei Ala.

Tabelle 6-68 Inversion in Entscheidungsfragen (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
VS(X)	2	22	2	45	4	4	8	4	14
SV(X)	-	8	-	1	-	-	-	-	-
Gesamt	2	30	2	46	4	4	8	4	14
%SV(X)	0	27	0	2	0	0	0	0	0

Tabelle 6-69 Inversion in WH-Fragen (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
XVS	1	-	-	2	6	8	13	8	6
XSV	2	-	1	-	-	-	-	-	-
Gesamt	3	-	1	2	6	8	13	8	6
%XSV	67		100	0	0	0	0	0	0

Bei Entscheidungsfragen benutzt Ala von Anfang der Erhebung an die Inversion. Dabei handelt es sich um Äußerungen mit unterschiedlichen Verben, so dass ihre Produktivität nicht angezweifelt werden kann (s. Beispiele 6.161-6.162 sowie 6.206-6.207)

(6.206) *ist das gut?* (Ala KM1)

(6.207) *musst du früh an- aufstehen?* (Ala KM2)

Im KM2 und KM4 benutzt Ala für die Bildung der Entscheidungsfragen auch die SV(X)-Wortfolge. Die SV(X)-Fragen sind nicht zahlreich und haben einen Anteil von 27% an allen Entscheidungsfragen in dem einen Monat (KM2) und 2% in dem anderen Monat (KM4).

Der Gebrauch von XSV-Strukturen in WH-Fragen (s. Beispiele 6.208-6.209) ist höher.

(6.208) *warum du gehst noch mal* (Ala KM1)

(6.209) *und jetzt was ich muss machen?* (Ala KM3)

Obwohl es sich um einzelne Äußerungen handelt, ist der Anteil der XSV-Strukturen an allen WH-Fragen in zwei Monaten sehr hoch. Im KM1 beträgt der Anteil der XSV-Strukturen an der Gesamtzahl der WH-Fragen 67%. Im KM3 liegt ihr Anteil bei 100%, weil die einzige in dem Monat produzierte WH-Frage ein XSV-Schema aufweist. Im KM4 verschwinden die XSV-Fragen aus Alas Sprache. Dies lässt schlussfolgern, dass Ala die XSV-Fragen in ihrer mentalen Grammatik nur für kurze Zeit als strukturelle Option für die Bildung der WH-Fragen zulässt.

Erwerb der Negation

Tabelle 6-70 gibt einen Überblick über die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei Ala.

Tabelle 6-70 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Ala)

Struktur/KM	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Neg Vinf	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vinf Neg	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Neg Vfin	3	-	-	-	-	-	-	-	-
darunter [-agr]	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin Neg	1	5	6	13	26	8	5	3	5
darunter [-agr]		1	-	-	-	-	-	-	1
Vfin S Neg	-	-	2	6	10	5	3	4	5
darunter [-agr]		-	-	-	-	-	-	-	-
Vfin X Neg	-	-	5	5	3	4	5	4	1
darunter [-agr]		-	-	1	-	-	-	-	-

Tabelle 6-70 veranschaulicht, dass Ala die wenigen Infinitive, die sie negiert, vor den Negator platziert. Im KM2 handelt es sich um eine Äußerung (s. Beispiel 6.210), bei der der Kontext nicht ausschließen lässt, dass die Schwierigkeit in der Bildung einer intendierten Nominalphrase im Plural liegt und die Verbalform womöglich eine finite Form der 3. Person Plural und kein Infinitiv ist. Aufgrund der Homophonie der Formen ist eine eindeutige Entscheidung, wie in dem ähnlichen Fall aus diesem Monat (s. Beispiel 6.168), nicht möglich.

(6.210) *mensch lieben mich nicht* (Ala KM2)

Im KM5 gebraucht Ala eine XVS-Struktur, in der eindeutig ein Infinitiv erscheint und in der der Negator nach dem Infinitiv und dem Subjekt vorkommt (s. Beispiel 6.211). Das weicht vom L1-Erwerb ab.

(6.211) *das anziehen man nicht auf den* (Ala KM5)

Die finiten Verben tauchen im KM1 nach dem Negator auf. Es handelt sich dabei um drei Äußerungen (s. Beispiel 6.212), von denen in zwei Fällen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird (s. Beispiel 6.213).

(6.212) *ich nicht hab* (Ala KM1)

(6.213) *ich nicht hat hose* (Ala KM1)

Ab KM2 stehen die finiten Verben ausnahmslos vor dem Negator, auch wenn sie inkongruent zum Subjekt gebraucht werden (s. Beispiel 6.214).

(6.214) *ich arbeitet nicht mit kinder* (Ala KM2)

Ab KM3 gebraucht Ala Strukturen, in denen die Abfolge des finiten Verbs und des Negators durch ein sprachliches Element unterbrochen wird.

6.6.3 Zusammenfassung der Sprachdaten von Ala

Auf Basis der Analyse der Sprachdaten von Ala ist vor allem festzustellen, dass Alas Erwerbsverlauf gravierende Unterschiede zum Verlauf des L1-Erwerbs des Deutschen aufzeigt. Der Prozess weist hingegen einige Ähnlichkeiten mit dem L2-Erwerb von Erwachsenen auf.

Im Hinblick auf die in Kap. 6.1.1 festgelegten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-Erwerbs gelten, ist zunächst festzuhalten, dass Alas Erwerbsverlauf die meisten Kriterien, vor allem im syntaktischen Bereich, nicht erfüllt.

Im morphologischen Bereich wird das erste Kriterium – 1) Der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen – eindeutig nicht erfüllt. Der Erwerb des Flexionsparadigmas verläuft zwar schnell aber die Phasen, die für den L1-Erwerb charakteristisch sind, treten bei Ala nicht auf. Gleich zu Beginn des Spracherwerbs benutzt Ala das Flexiv *-st*, das im KM1 an Modalverben sowie einem thematischen Verb und im KM2 an mehreren thematischen Verben gebraucht wird, produktiv. Im KM2 erscheint das Flexiv *-e*, und im KM3 tauchen auf einmal mehrere Flexive auf (*-ø*, *-t*, *-en*). Abgesehen von dem Flexiv *-t* für die 2. Person Plural hat Ala das gesamte Flexionsparadigma im KM4 erworben. Eine solche Sprachentwicklung weicht von der Erwerbsreihenfolge, die in L1 festgestellt worden ist, stark ab.

Das zweite Kriterium – 2) die Schnelligkeit des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz, wenige Kongruenzfehler und keine Übergeneralisierung

des Flexivs -st – wird in Alas Daten dagegen teilweise erfüllt. Das Flexiv -st wird fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht. In Alas gesamten Sprachkorpus befindet sich hierzu nur eine Äußerung, in der bei dem Flexiv -st keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Der Erwerb des Flexionsparadigmas an thematischen Verben, dem Verb *haben* und den Modalverben erfolgt bei Ala sehr schnell. Die meisten Kongruenzfehler sind auf die Übergeneralisierung des Flexivs -t in den drei ersten Erhebungsmonaten zurückzuführen. Die Übergeneralisierungen des Flexivs -t werden ab KM4 selten und verschwinden nach drei Monaten. Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* erfolgt schnell, aber ist mit einigen Kongruenzfehlern verbunden, die zwar nicht zahlreich sind, aber in mehreren Monaten auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auftauchen. Es fällt auf, dass Ala, die das Flexiv -en selten übergeneralisiert, eine solche Übergeneralisierung im KM1 auch an einem Modalverb gebraucht.

Die Kriterien im syntaktischen Bereich – 3) Überwiegendes Vorkommen der nicht-finiten Verben in der Endstellung sowie 4) Keine Infinitive in der V2-Stellung – werden in Alas Daten nicht erfüllt. Im Gegensatz zum L1-Erwerb ist die Endstellung bei Ala nicht die bevorzugte Position für nicht-finite Verben. Die Infinitive in Endstellung überwiegen die Infinitive in Zweitstellung nur in wenigen Monaten (KM4 – 67%, KM7 – 100%, KM8 – 100%). In anderen Monaten machen die Infinitive in Endstellung entweder die Hälfte der in dem Monat produzierten Infinitive aus (KM3) oder sie tauchen in der Endstellung gar nicht auf (KM1 – 0%, KM2 – 0%, KM5 – 0%, KM6 – 0%). Obwohl sich die Prozentzahlen auf geringe Zahlen beziehen, weil Ala zur Bildung einer *default*-Form nicht das -en, sondern das -t-Flexiv benutzt und die Anzahl der Infinitive im Gesamtkorpus daher gering ist, sind sie dennoch aussagekräftig, wenn man die Länge der Zeit berücksichtigt, in der die Infinitive in Endstellung gar nicht auftauchen.

Im KM4 wird von Ala die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben, was sich daraus schließen lässt, dass die Gesamt-Korrektheitswerte an thematischen Verben und dem Verb *haben* ab diesem Monat dauerhaft auf über 90% ansteigen und mehrere Flexive, auch das -st-Flexiv, produktiv gebraucht werden. Anders als im L1-Erwerb oder bei dem jüngsten Kind Ewa platziert Ala die Infinitive vor und nach diesem Zeitpunkt in die Zweitstellung. In Relation zu allen Infinitiven in mehreren Erhebungsmonaten nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (KM1, KM2, KM5, KM6) bilden sie die überwiegende Mehrheit. Der prozentuale Anteil der Infinitive an allen Verben in V1/V2-Stellung in Äußerungen mit Subjekt ist zwar nicht hoch (KM1 6,7%, im KM2 1,1%, im KM4 0,5% und im KM5 0,8%), aber das Modalverb im Infinitiv in der Zweitstellung und der Zeitpunkt seines Erscheinens auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz zeugen davon, dass Alas Entwicklung in diesem Bereich von dem L1-Erwerb abweicht.

Die Analyse der Sprachdaten von Ala in Hinsicht auf das fünfte Kriterium – 5) Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Platzierung von finiten Verben größtenteils in V2-Stellung – zeigt, dass Alas Sprachentwicklung auch auf diesem Gebiet leicht von dem L1-Erwerbsverlauf abweicht. Die Anzahl finiter Verben in Zweitstellung ist zwar im gesamten Erhebungszeitraum sehr hoch, aber die hohen Werte sind größtenteils auf den häufigen Gebrauch der SVX-Wortfolge zurückzuführen. Die Platzierung der finiten Verben in V2-Stellung in Inversionskontexten (VSX, XVS) bei thematischen Verben ist im KM3 ziemlich niedrig (KM3 – 57%). Auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz wird die V2-Stellung nicht in allen Inversionskontexten realisiert (KM4 – 69%, KM5 80%, KM6 – 80%). Erst ab KM7 ist die Inversion von Ala bei thematischen Verben eindeutig erworben. Bei den Verben *haben* und *sein* werden die V3-Strukturen seltener gebraucht. Der Anteil der V3-Sätze an allen Sätzen in Inversionskontexten mit Modalverben ist dafür eine Zeitlang bis KM4 ziemlich groß, was vom L1-Erwerb abweicht. Ab KM4 werden die V3-Strukturen bei Modalverben allerdings fast gar nicht mehr gebraucht.

Bei der Überprüfung des Erwerbs der Inversion in den Fragen von Ala fällt auf, dass der Anteil der XSV-Strukturen an allen WH-Fragen in zwei Monaten sehr hoch ist (KM1 – 67%, KM3 – 100%). Obwohl sich die Prozentzahlen auf wenige Einträge beziehen, kann man schlussfolgern, dass die XSV-Struktur für Ala in einigen Monaten vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz für die Bildung der WH-Fragen eine strukturelle Option darstellt.

Den letzten Prüfstein bei meiner Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs bildet die Stellung der Negation in Bezug auf das Verb. Ala gebraucht zweimal bzw. einmal ein Infinitiv vor dem Negator. Wegen der Homophonie der Form der 3. Person Plural und des Infinitivs ist in einem Fall nicht sicherzustellen, ob ein Infinitiv oder ein finites Verb negiert wird. Angesichts dessen, dass Ala im gesamten Korpus keine weiteren Infinitive negiert, ist das Vorkommen des Negators nach einem Infinitiv durchaus aussagekräftig und zeugt von einer Abweichung vom L1-Erwerb. Im KM1 gebraucht Ala finite Verben nach dem Negator, was auch vom L1-Erwerb abweicht.

Bei der Überprüfung der Ergebnisse der Analyse im Hinblick auf die Kriterien aus Kap. 6.1.1, die für den Vergleich zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen aufgestellt worden sind, stellt sich heraus, dass Alas Entwicklung einige Eigenschaften aufweist, die für diesen Erwerbstyp charakteristisch sind. Die ersten zwei Kriterien – 1) Ein langsamerer Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz als im L1-Erwerb bei den thematischen Verben, 2) Übergeneralisierung des Flexivs -st – werden in Alas Sprachdaten nicht

erfüllt. Der Erwerb des Flexionsparadigmas verläuft bei Ala relativ schnell und das Flexiv -st wird nicht übergeneralisiert. Das gleichzeitige Auftauchen mehrerer Flexive und die Übergeneralisierung des -en-Flexivs bei Modalverben weicht vom L1-Erwerb jedoch dennoch ab.

Im syntaktischen Bereich fällt in dem Erwerbsverlauf von Ala auf, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mit dem Erwerb der Verbstellung korreliert (Kriterium 3 – Keine Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Erwerb der Verbstellung). Nach KM4, in dem Ala die Subjekt-Verb-Kongruenz erwirbt, platziert sie die Infinitive in die Zweitstellung (Kriterium 4 – Gebrauch von nicht-finiten Verben in der V2-Stellung). Das fünfte Kriterium – Erscheinen von finiten Verben in der V3-Position bevor die V2-Stellung erworben wird – wird durch Alas Sprachentwicklung ebenfalls erfüllt. Bevor die Inversion von dem Mädchen erworben wird, bildet sie mehrere V3-Strukturen, was eine gewisse Ähnlichkeit zum L2-Erwerb von Erwachsenen darstellt. Auch das letzte Kriterium – Auftauchen des Negators *nicht* vor den thematischen finiten Verben und nach den Infinitiven – wird durch Alas Sprachdaten erfüllt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Alas Sprachentwicklung vom L1-Erwerb gravierend unterscheidet und einige Merkmale aufweist, die für den Zweitspracherwerb von Erwachsenen typisch sind.

6.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Kontext

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs in Hinblick darauf diskutiert werden, ob sich eine generalisierende Hypothese zur Erklärung der Befunde formulieren lässt. Dabei konzentriere ich mich auf Phänomene, die für die Unterscheidung zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb ausschlaggebend sind.

Zu Beginn des Kapitels wurde bereits festgehalten, dass der Lernkontext der Kinder sehr ähnlich ist und die Kinder in dieser Hinsicht für eine homogene Gruppe gehalten werden können. Die Erstsprache aller untersuchten Kinder ist Polnisch, so dass diese Variable des Spracherwerbs für die Erklärung der Unterschiede zwischen den kindlichen Sprachprofilen nicht herangezogen werden kann. Der wichtigste Faktor, der die Kinder unterscheidet, ist das Alter, in dem sie mit ihrer zweiten Sprache in Berührung kommen. Tabelle 6-71 fasst diesen Faktor des Spracherwerbs sowie den Erhebungszeitraum bei den untersuchten Kindern zusammen:

Tabelle 6-71 Alter zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache und Erhebungszeitraum

Kind	Alter zu Beginn des Erwerbs	Erhebungszeitraum (KM)
Ewa	2;6	2-12
Witek	3;8	5-15
Adam	4;0	3-13
Jan	4;7	3-13
Ala	9;1	1-9

Bei der Betrachtung der Befunde zum Erwerbsverlauf der Kinder, die ihre zweite Sprache im natürlichen Lernkontext erwerben, scheint der Faktor des Alters zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache eine gravierende Rolle zu spielen. Dabei fällt auf, dass der kritische Punkt für die untersuchte Gruppe um das Alter von ca. 3 Jahren festzulegen ist. Bei dem Kind, das der zweiten Sprache vor dieser Zeitgrenze ausgesetzt worden ist, werden wesentlich mehr Ähnlichkeiten zum (bilingualen) L1-Erwerb entdeckt als bei den Kindern, die mit dem Erwerb der zweiten Sprache nach diesem Zeitpunkt begonnen haben. Die Befunde werden in den Tabellen 6-72 (Morphologischer Bereich) und 6-73 (Syntaktischer Bereich) zusammengefasst.

Tabelle 6-72 Zusammenfassung der Befunde im morphologischen Bereich

Kind	Alter bei Erwerbsbeginn	L1-Phasen der Entwicklung	Schnelligkeit/ Linearität der Entwicklung	Keine Übergeneralisierung von -st	Keine Infinitive von Modalverben
Ewa	2;6	+	+	+ (keine Ausnahme)	- (3 Fälle)
Witek	3;8	?	-	+ (3 Ausnahmen)	- (7 Fälle)
Adam	4;0	?	+	+ (2 Ausnahmen)	- (29 Fälle)
Jan	4;7	?	+	+ (1 Ausnahme)	- (1 Fall)
Ala	9;1	-	+	+ (1 Ausnahme)	- (1 Fall)

Die Ergebnisse zeigen, dass Ewa das einzige Kind ist, bei dem anhand des Erwerb des Flexionsparadigmas Belege für Phasen entdeckt werden können, die aus L1-Erwerb bekannt sind. Bei Witek kann keine eindeutige Aussage darüber gemacht werden, weil er bei der ersten Aufnahme im KM5 schon mehrere Flexive benutzt. Man kann aber nicht ausschließen, dass er die erste Phase des Gebrauchs des -ø- und des -t-Flexivs schon hinter sich hat. Dies kann bei Adam und Jan jedoch ausgeschlossen werden, weil ihre Aufnahmen im KM3 anfangen. Es ist wenig wahrscheinlich, dass sie schon zu diesem Zeitpunkt eine Entwicklungsphase hinter sich haben. Bei beiden geschieht die Sprachentwicklung im morphologischen Bereich

aber so schnell, dass man keine Belege für einzelne, aufeinander folgende Phasen findet. Bei dem ältesten Kind Ala sieht man dagegen einen Erwerbsverlauf, der von dem L1-Erwerb eindeutig abweicht, weil das Mädchen das Flexiv -st vor dem Flexiv -t produktiv gebraucht.

Bei allen Kindern verläuft der Erwerb der morphologischen Finitheit im Vergleich zu Daten, die aus L2-Erwerb der Erwachsenen bekannt sind sehr schnell. Es fällt jedoch auf, dass ein Kind – Witek – Schwierigkeiten mit der Betrachtung der Flexive als Kongruenzmarkierungen hat. Sein Erwerbsverlauf ist viel weniger linear, als es bei den anderen Kindern der Fall ist. Er wird von mehreren Fehlern begleitet, die auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) auftreten.

Das Flexiv -st wird im allgemeinen von keinem der Kinder übergeneralisiert. Es fällt dabei auf, dass bei Ewa, abgesehen von der unanalysierten Form *hast*, keine Ausnahmen von dieser Regel belegt werden, wohingegen in den Daten der anderen Kinder eine bis drei Ausnahmen von dieser Regel auftauchen.

Die sprachlichen Profile aller untersuchten Kinder unterscheiden sich von denen monolingualer Kinder in der Hinsicht, dass sie die Modalverben in Form des Infinitives in finiten Kontexten benutzen. Während bei Ewa 3 solche Äußerungen zu finden sind, treten bei Witek 7 und bei Adam 29 Infinitive von Modalverben auf. Jan und Ala gebrauchen hingegen nur jeweils ein Infinitiv von Modalverben.

Im morphologischen Bereich sind die Unterschiede zwischen den Kindern relativ gering. Einerseits ist der schnelle Fortschritt des Spracherwerbs auf diesem Gebiet eine Eigenschaft, die bei allen Kindern besonders ins Auge fällt. Andererseits treten bei allen Kindern gewisse Abweichungen vom monolingualen L1-Erwerb auf. Der Erwerbsverlauf von Ewa kann jedoch als bilingualer L1-Erwerb eingeschätzt werden, weil der Unterschied nur bei einem Aspekt der Sprachentwicklung (Modalverben in Infinitiv) vorliegt und die Zahl der auffälligen Äußerungen (3) gering ist. Im Gegensatz dazu können die sprachlichen Profile anderer Kinder nicht mehr als (bilingualer) Erstspracherwerb eingestuft werden, weil die Abweichungen teilweise viel ausgeprägter sind (z.B. Witek – 7 Modalverben im Infinitiv; Adam – 29 Modalverben im Infinitiv) und vor allem weil die Unterschiede zum L1-Erwerb neben den Modalverben im Infinitiv mehrere andere Phänomene betreffen (z.B. keine Linearität des Kongruenzerwerbs bei Witek; keine Phasenentwicklung beim Flexionserwerb bei Ala). Neben Ewa könnte eine Einstufung in den bilingualen Erstspracherwerb im morphologischen Bereich nur noch bei Jan in Erwägung gezogen werden.

Im syntaktischen Bereich ist die Grenzlinie zwischen dem Kind, das vor dem Alter von 3 Jahren mit dem Erwerb begonnen hat, und den Kindern,

die damit nach diesem Zeitpunkt angefangen haben noch deutlicher zu ziehen. Der Altersunterschied zu Erwerbsbeginn scheint hier den entscheidenden Ausschlag zu geben. Die Befunde zum syntaktischen Bereich bei allen Kindern werden in Tabelle 6-73 zusammengefasst.

Tabelle 6-73 Zusammenfassung der Befunde im syntaktischen Bereich

Kind	Alter bei Erwerbsbeginn	Dominanz der Infinitive in der Endstellung	Fehlen der Infinitive in V2 nach dem Erwerb der SVK	Korrelation zwischen SVK- und Inversionserwerb	Inversion in WH-Fragen nach dem Erwerb der SVK	Zielsprachliche Stellung der negierten Infinitive nach SVK-Erwerb
Ewa	2;6	+	+	-	+	+
Witek	3;8	-	- (26 Fälle)	-	-	- (1 Fall)
Adam	4;0	-	- (54 Fälle)	-	-	- (2 Fälle)
Jan	4;7	-	- (7 Fälle)	-	-	+
Ala	9;1	-	- (4 Fälle)	-	-	+

Die Dominanz der Infinitive in Endstellung über die Infinitive in V1/V2-Stellung ist beim jüngsten Kind – Ewa – in fast allen Erhebungsmonaten zu sehen. In drei Monaten machen die Infinitive in Endstellung die Hälfte der im gegebenen Monat produzierten Infinitive aus. In keinem Monat überwiegen bei Ewa die Infinitive in V1/V2-Stellung die in der Endstellung. Diese Feststellung kann bei keinem der älteren Kinder gemacht werden. Bei allen Kindern, die mit dem Erwerb ihrer zweiten Sprache nach dem Alter von 3 Jahren begonnen haben, dominieren die Infinitive in V1/V2-Stellung die Infinitive in Endstellung in einigen oder mehreren Monaten. Dies wird in der folgenden Abbildung 6-1 verdeutlicht.

Wie Abbildung 6-1 zeigt, liegt die Anzahl der Infinitive in Endstellung nur bei Ewa im gesamten Erhebungszeitraum nie unter 50%. Die Schwankungen sind bei ihr auch nicht so groß wie bei den älteren Kindern, was auf eine viel geringere intraindividuelle Variation schließen lässt. Bei den anderen Kindern schwanken die Werte des Gebrauchs der Infinitive in Endstellung sehr.

Nur bei Ewa können Belege für eine Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) und der zielsprachlichen Stellung der Infinitive gefunden werden. Nach dem Erwerb der SVK gebraucht sie keinen einzigen Infinitiv in Zweitstellung. Dieses Ergebnis kann wiederum bei keinem der älteren Kinder festgelegt werden. Die interindividuelle Variation ist un-

ter den älteren Kindern in der Hinsicht der Ausprägung des Phänomens allerdings ziemlich groß. Witek und Adam gebrauchen nach dem Erwerb der SVK über 20 Infinitive in V1-V2-Stellung. Jan und Ala tun dies in einem kleineren Ausmaß. Sie benutzen nach dem Erwerb der SVK zwischen 4 und 7 Infinitive in Zweitstellung. Bei keinem Kind außer Ewa kann aber eine Korrelation zwischen dem Erwerb der SVK und der entsprechenden Positionierung der Infinitive festgestellt werden.

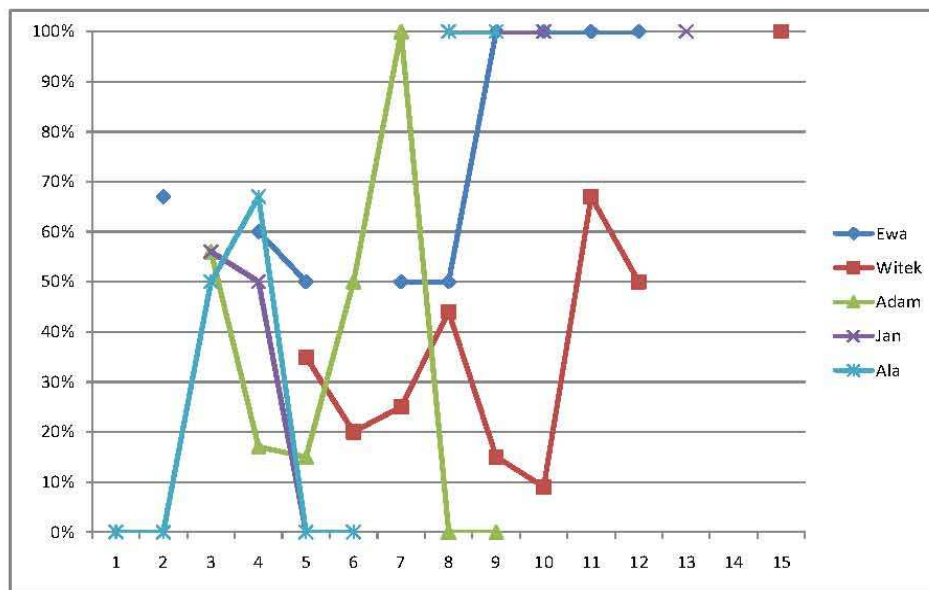


Abb. 6-1 Infinitive in der Endstellung in Relation zu allen Infinitiven im gegebenen Monat

Die Analyse des Erwerbs der SVK und der Positionierung der finiten Verben in Inversionskontexten in Aussagesätzen hat hingegen ergeben, dass eine strikte zeitliche Korrelation bei keinem der Kinder vorliegt. Die Unterschiede zwischen den Kindern sind jedoch auch hier zu sehen. Dies soll die Abbildung 6-2 verdeutlichen.

Der Beginn der von Abbildung 6-2 erfassten Erhebungszeiträume entspricht jeweils dem Beginn des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz durch das jeweilige Kind. So entspricht der Zeitpunkt 1 bei Ewa dem KM9, bei Witek dem KM9, bei Adam dem KM4, bei Jan KM4 und bei Ala KM4. Wie die Abbildung veranschaulicht, liegen die Werte der Realisierung der V2 bei finiten Verben in Inversionskontexten im Monat des Erwerbs der SVK weit auseinander. Nur bei Ewa und Witek beträgt ihre Anzahl mehr als 80%. Während der Wert bei Ewa aber nie unter diese Grenze fällt und nach

zwei Monaten 98% beträgt, ist die Entwicklung bei Witek nicht so linear. Die Anzahl der V2-Strukturen in Inversionskontexten fällt bei ihm nach 5 Monaten nach dem SVK-Erwerb sogar unter 80%. Bei Adam haben wir es mit einem graduellen Fortschritt von 0 auf 100% zu tun, der mehrere Monate nach dem SVK-Erwerb dauert und auch gewissen Schwankungen unterliegt. Bei Jan und Ala liegen die Werte der V2-Realisierung in Inversionskontexten im Monat des Erwerbs der SVK ziemlich tief. Die Erwerbssequenz von Jan zeigt eine Entwicklung der V2-Realisierung in Inversionskontexten von 36 auf 98% in zwei Monaten. Bei Ala dauert diese Entwicklung etwas länger, nämlich drei Monate, wobei der Wert von 69 auf 100% ansteigt. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass obwohl eine strikte Korrelation zwischen dem SVK-Erwerb und der V2-Positionierung der finiten Verben in Inversionskontexten bei keinem Kind belegt wird, die Abweichung vom L1-Entwicklung bei Ewa am wenigsten ausgeprägt. Da sie zeitlich und quantitativ so begrenzt ist, hält sie sich einem Rahmen, der im bilingualen L1-Erwerb festgelegt worden ist. Daher kann die Erwerbssequenz von Ewa als bilingualer (unbalancierter) L1-Erwerb eingeschätzt werden. Eine solche Einstufung ist bei den anderen Kindern nicht mehr möglich.

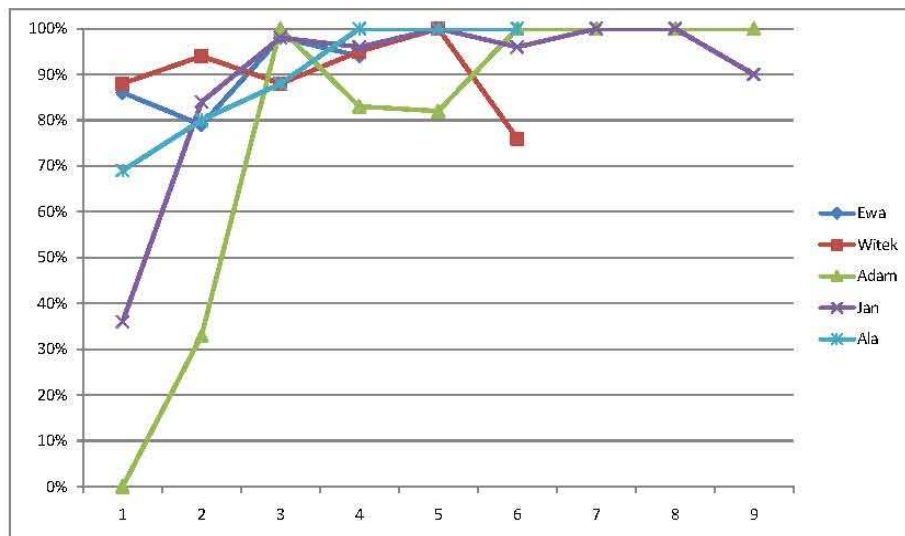


Abb. 6-2 Realisierung von V2 in Inversionskontexten nach dem SVK-Erwerb

Die Analyse der V2-Realisierung bei der Bildung der WH-Fragen nach dem SVK-Erwerb bestätigt dieses Bild. Nachdem Ewa die SVK erworben hat, platziert sie die finiten Verben in allen produzierten WH-Fragen in die Zweitstellung. Auch wenn diese Tendenz auch bei den anderen Kindern

sehr stark ist, kommen V3-Sätze nach dem SVK-Erwerb bei allen älteren Kindern außer Ala doch häufig oder gelegentlich bei den WH-Fragen vor. Nur Ala gebraucht nach dem SVK-Erwerb keine XSV-Fragen mehr.

Auch beim letzten Phänomen, das in der vorliegenden Studie untersucht wird, unterscheidet sich die Erwerbssequenz von Ewa von der der meisten anderen Kinder. Nach dem Erwerb der SVK gebraucht Ewa keinen Infinitiv, der vor dem Negator stehen würde. Bei allen anderen Kindern, außer diesmal bei Jan, tauchen einzelne Infinitiv-Negator-Wortfolgen nach dem SVK-Erwerb auf.

Der Erwerbsverlauf von Ewa, die mit 2;6 den Erwerb ihrer zweiten Sprache angefangen hat, unterscheidet sich also wesentlich von den Entwicklungssequenzen der älteren Kinder, die zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache in dem Alter von 3;8 Jahren oder älter sind. In den meisten Aspekten unterscheidet sich Ewa nicht vom monolingualen L1-Erwerb und die bei ihr in manchen Bereichen festgelegten Abweichungen halten sich im Rahmen des bilingualen L1-Erwerbs. Bei anderen Kindern kann eine solche Einstufung nicht erfolgen. Obwohl die anderen Kinder dem (bilingualen) L1-Erwerb und der Sprachentwicklung von Ewa in einigen Bereichen ähneln, weichen sie in anderen Bereichen gravierend ab. Insgesamt sind die Unterschiede zwischen Ewa und den anderen Kindern im morphologischen Bereich kleiner. Im syntaktischen Bereich ist die Grenzlinie zwischen Ewa und den älteren Kindern sehr deutlich zu sehen. Zu den wesentlichen Aspekten, in denen sich alle älteren Kinder vom (bilingualen) L1-Erwerb und von Ewas Sprachprofil unterscheiden, gehören die fehlende Dominanz der Infinitive in Endstellung und die Produktion der Infinitive in Zweitstellung nach dem Erwerb der SVK. Mittels der detaillierten Analyse der Flexionsmorphologie und der Betrachtung verschiedener Verbklassen konnte hergeleitet werden, dass die Sprachentwicklung der älteren Kinder den sprachlichen Profilen erwachsener L2-Lerner in diesen Aspekten ähnelt.

Die Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Lernkontext zeigt daher, dass das Alter zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache eine wesentliche Variable ist. Der Bezug auf diesen Faktor erlaubt eine kohärente Argumentation, so dass sich mit der Festlegung der oberen Zeitgrenze des Erstspracherwerbs in einem Zeitraum zwischen 2;6 bis 3;8 Jahren eine plausible Erklärung für die Unterschiede in den Erwerbssequenzen der untersuchten Kinder finden lässt.

Die Auswertung der Sprachdaten zum kindlichen Zweitspracherwerb im natürlichen Lernkontext zeigt auch, dass die Unterscheidung zwischen monolingualem und bilingualem L1-Erwerb einerseits und L2-Erwerb andererseits die unterschiedlichen Erwerbstypen nicht hinreichend erfasst. Als weiterer Typus ist der kindliche Zweitspracherwerb zu betrachten. Wie die

Sprachprofile der älteren Kinder zeigen, ähnelt er in einigen wesentlichen Aspekten dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen, aber bei weitem nicht in allen. In einigen Bereichen, vor allem wenn es um die Schnelligkeit des Erwerbs der Flexionsmorphologie geht, unterscheidet sich die Sprachentwicklung auch der älteren Kinder nicht vom Erstspracherwerb. Auf die möglichen Erklärungen der Datenlage gehe ich in Kap. 8, in dem die hypothesengeleitete Bewertung der Sprachdaten im Rahmen der generativen Spracherwerbstheorie dargestellt wird, detaillierter ein.

Kapitel 7

KINDLICHER ZWEITSPRACHERWERB IM SCHULISCHEN KONTEXT

7.1 Methodisches Vorgehen

7.1.1 Präzisierung der Fragestellung

Das Hauptanliegen der Arbeit ist die Erforschung der Entwicklung der Struktur der Zweitsprache in der frühen Phase des kindlichen Zweitspracherwerbs. Dabei ist zu beachten, dass der Einblick in die Dynamik der Spracherwerbsprozesse bei Kindern die Berücksichtigung einer grundlegenden Variable des Zweitspracherwerbs, nämlich des Lernkontextes, erfordert. Die Untersuchung des Prozesses über den Strukturaufbau der Zweitsprache bei Kindern, die im vergleichbaren Alter aber unter unterschiedlichen Bedingungen eine Zweitsprache erlernen, ist ein notwendiger Mosaikstein für das Bild des Zweitspracherwerbs bei Kindern, das trotz bisheriger Forschung noch bei weitem nicht scharf und vollständig genug ist. In diesem Kapitel wird daher die Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext dargestellt. Dabei konzentriere ich mich zuerst auf die Forschungsfragen, die bei der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Kontext eine zentrale Rolle spielen (s. Kap. 6.1):

1) Inwieweit ist der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit und der mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekte bei Kindern, die mit 7 Jahren zu Beginn des Zweitspracherwerbs L2-Deutsch im schulischen Lernkontext erlernen, dem Verlauf des Erstspracherwerbs in diesem Bereich ähnlich?

2) Inwieweit ist der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit und der mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekte bei Kindern, die mit 7 Jahren zu Beginn des Zweitspracherwerbs L2-Deutsch im schulischen Lern-

kontext erlernen, dem Verlauf des Zweitspracherwerbs der Erwachsenen in diesem Bereich ähnlich?

Bei der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Lernkontext wird eine weitere Forschungsfrage gestellt, die sich in Bezug auf den Gegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung ergibt:

3) Inwieweit ist der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit und der mit ihr verbundenen syntaktischen Aspekte bei Kindern, die mit 7 Jahren zu Beginn des Zweitspracherwerbs L2-Deutsch im schulischen Lernkontext erwerben, dem Verlauf des Zweitspracherwerbs der Kinder in diesem Bereich ähnlich, die im vergleichbaren Alter im natürlichen Kontext L2-Deutsch erwerben?

Um die zwei ersten Fragen beantworten zu können, werden die Sprachdaten zum kindlichen schulischen Zweitspracherwerb im Hinblick auf die im Kap. 6.1.1 formulierten Kriterien analysiert.

Bei Beantwortung der dritten Frage werden die Sprachdaten zum kindlichen Zweitspracherwerb im schulischen Lernkontext im Hinblick auf weitere Kriterien untersucht, die auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Lernkontext (s. Kap. 6.7) festgelegt werden können:

Im morphologischen Bereich:

- 1) Der schnelle Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, obwohl die interindividuelle Variation in dieser Hinsicht nicht ausgeschlossen werden kann;
- 2) Seltene Übergeneralisierung des Flexivs -st.

Im syntaktischen Bereich:

- 3) Keine strikte Korrelation des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Erwerb der Verbstellung;
- 4) Eine relativ kurze Phase, in der finite Verben in der V3-Position auftreten, bevor die V2-Stellung erworben wird;
- 5) Gebrauch von nicht-finiten Verben in der V2-Stellung, der höher als im Erstspracherwerb, aber niedriger als im Zweitspracherwerb der Erwachsenen ist;
- 6) Zeitlich begrenztes Auftreten des Negators *nicht* vor den thematischen finiten Verben und nach den Infinitiven.

7.1.2 Datenerhebungsverfahren

Im vorliegenden Kapitel werden Sprachdaten von 22 Kindern untersucht, die Deutsch als Fremdsprache im schulischen Lernkontext erlernen. Die kindlichen Sprachdaten wurden den Erkenntnisinteressen der vorlie-

genden Arbeit entsprechend in Form von Longitudinalstudien erhoben. Die zeitaufwendige Longitudinalstudie ist die beste Möglichkeit, mit der sich Erkenntnisse über Reihenfolge, Geschwindigkeit, einzelne Phasen und ihre potentielle Korrelation gewinnen lassen. Allerdings weisen Longitudinalstudien auch gravierende Nachteile auf, die darin bestehen, dass jeweils nur einzelne Ausschnitte aus der gesamten Sprachentwicklung aufgenommen werden und dass sie sich notwendigerweise auf Einzelfälle beschränken, was zum Problem der Generalisierbarkeit der Daten führt. Da das Ziel der Untersuchung jedoch in der Erforschung der internen Regularitäten des Spracherwerbsprozesses besteht, ist eine Longitudinalstudie dennoch einer Querschnittstudie vorzuziehen. Letztere erfasst zwar eine größere Gruppe von Lernern. Die Querschnittstudie hat jedoch den Nachteil, nur einen Einblick in die Entwicklung der Lernersprache zu einem bestimmten Zeitpunkt, nicht aber in die Dynamik der Sprachentwicklung geben zu können. Aus Querschnittstudien lassen sich keine Rückschlüsse auf den Verlauf der Sprachentwicklung ziehen, daher kann diese Untersuchungsform in der vorliegenden Arbeit nicht angewandt werden.

Der longitudinale Aspekt des schulischen Zweitspracherwerbs ist aus praktischen Gründen kaum anders als über Intervallerhebungen zu erfassen (vgl. Sadownik 1997: 140). In der vorliegenden Studie wurde angestrebt, die Aufnahmen in regelmäßigen einmonatigen Abständen auf Intervallskalenniveau durchzuführen. Dadurch wird gewährleistet, dass möglichst viele Zwischenstadien des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext erfasst werden.

Über einen Zeitraum von einem Jahr wurden Kinder aufgenommen, die im Alter von ca. 7 Jahren mit Schuleintritt das Erlernen des L2-Deutschen im Primarbereich begonnen haben. Sie wurden zu Beginn der Untersuchung in 4 Gruppen eingeteilt, abhängig von der Dauer ihres Kontakts mit dem Deutschen zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme:

Gruppe A:	Kontakt > 10 Kontaktmonate
Gruppe B:	Kontakt > 20 Kontaktmonate
Gruppe C:	Kontakt > 30 Kontaktmonate
Gruppe D:	Kontakt > 40 Kontaktmonate

Diese Einteilung entspricht den Schulklassen 2-5 der polnischen Grundschule, in der Deutsch als Fremdsprache in der ersten Klasse eingeführt wird. Das bedeutet, dass sich in der Gruppe A Kinder im Alter von ca. 8 Jahren, in der Gruppe B von ca. 9 Jahren, in der Gruppe C von etwa 10 Jahren und schließlich in der Gruppe D Kinder im Alter von ungefähr 11 Jahren befinden.

Eine weitere Gruppe bilden Schüler, die mit ca. 9 Jahren, d.h. in der dritten Klasse begonnen haben, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen. Zu Beginn des Erhebungszeitraums haben sie 30 Kontaktmonate hinter sich. Diese Schüler bilden in der Untersuchung eine separate Gruppe, weil sie sich erstens hinsichtlich ihres Alters zu Erwerbsbeginn von den Kindern der anderen Gruppen unterscheiden und zweitens, weil sie anders als die Kinder der Gruppe C, die dieselbe Anzahl an Kontaktmonaten aufweisen, im Erhebungszeitraum durchschnittlich 12 Jahre alt sind. Diese Kinder werden als Gruppe E bezeichnet und entsprechen der 6. Klasse der polnischen Grundschule:

Gruppe E: Kontakt > 30 Kontaktmonate

Die einzelnen Gruppen, die jeweils aus drei bis sieben Kindern bestanden, wurden separat in einer Spielsituation während der Interaktion miteinander und mit dem Interviewer aufgenommen. Die vorliegende Studie basiert auf Spontansprachdaten, die im Laufe von schwach vorstrukturierten Spielen gewonnen wurden, die für Kinder in diesem Alter geeignete Sprechanlässe liefern. Einen Teil der Materialien habe ich zu diesem Zweck hergestellt, ein anderer Teil der Spielideen und Unterlagen stammt aus dem Aufgabenheft *Spielend Deutsch lernen* (Sanchez/Sanz/Dreke 2001). Als Spiel- und Sprechanlass galten unterschiedliche Gegenstände, wie beispielsweise Becher mit verschiedenen Gewürzen, die nach dem Geruch erraten werden sollten oder Sachen, die durch den Tastsinn der Kinder erkannt werden mussten. Ein häufiges Begleitmaterial waren auch Bilder, die die Kinder auf unterschiedliche Art und Weise zum freiem Sprechen motivierten.

Erstsprache aller Kinder ist Polnisch. Die Entwicklung des Polnischen ist bei allen untersuchten Kindern unauffällig und altersangemessen. Das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache findet in einer polnischen Grundschule statt, in der Deutsch als erste Fremdsprache ab der ersten oder ab der dritten Klasse unterrichtet wird. Ähnlich wie bei der Untersuchung des natürlichen Zweitspracherwerbs von Kindern wird die Dauer des Kontakts zur deutschen Sprache in Kontaktmonaten (KM) angegeben. Der Begriff Kontaktmonat im schulischen Zweitspracherwerb ist jedoch nicht dem Kontaktmonat im natürlichen Zweitspracherwerb gleichzusetzen, weil sich die Inputsituation unter institutionellen Bedingungen quantitativ und qualitativ von der Inputsituation im natürlichen Kontext gravierend unterscheidet.

Die Gruppe A hat ein Kontaktjahr zu Beginn der Erhebung hinter sich, das wegen der zweimonatigen Sommerferien nur aus zehn Monaten be-

stand. In diesem Jahr hatten die Kinder wöchentlich zwei Unterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache. Die Gruppe B, die 20 Kontaktmonate, d.h. zwei Kontaktjahre am Anfang des Erhebungszeitraums hinter sich hat, hatte zwei Jahre lang zwei Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche. Die Schüler der Gruppe C erhielten in den ersten beiden Kontaktjahren wöchentlich zwei Unterrichtsstunden und drei Unterrichtsstunden pro Woche im letzten Kontaktjahr. Die Schüler der Gruppe D hatten in den ersten beiden Jahren wöchentlich zwei Unterrichtsstunden Deutsch als Fremdsprache und in den zwei folgenden Jahren drei Unterrichtsstunden. Die Schüler der Gruppe E hatten in ihrem ersten Kontaktjahr zwei Unterrichtsstunden und in den nächsten zwei Jahren drei Unterrichtsstunden pro Woche. Keines der untersuchten Kinder wurde zusätzlich außerhalb der Schule unterrichtet. Im Vergleich zum Zweitspracherwerb des Deutschen im natürlichen Kontext, bei welchem die Kinder einige Stunden täglich der Zweitsprache ausgesetzt sind, sind diese Zahlen natürlich sehr gering. Der Input ist zweifellos nicht nur weniger intensiv, sondern auch diskontinuierlich, da er den Kindern in kleineren Mengen und nur während der Unterrichtsstunden zugänglich ist.

Die Inputsituation unter schulischen Bedingungen unterscheidet sich auch in qualitativer Hinsicht bedeutend von der Inputsituation im natürlichen Kontext. Primäre Inputquelle im schulischen Zweitspracherwerb ist die Sprache des Lehrers. Die in der Studie untersuchten Kinder werden von Lehrern unterrichtet, deren Zweitsprache Deutsch ist. Sie haben keine Kontakte zu deutschen Muttersprachlern. Im Unterricht werden verschiedene Lehrmaterialien eingesetzt. In den ersten drei Schuljahren wird das Lehrbuch *Eins, Zwei, Drei* eingesetzt (*Eins, Zwei, Drei. Klasa I Szkoła Podstawowa*. Halej, Kozubska u. Krawczyk; *Eins, Zwei, Drei. Klasa II Szkoła Podstawowa*. Halej, Kozubska u. Krawczyk; *Eins, Zwei, Drei. Klasa III Szkoła Podstawowa*. Halej). In den folgenden Jahren werden die Lehrwerke *ich und du* (Zastąpiło, Krawczyk, Kozubska) sowie *Der, Die, Das. Neu* (Zastąpiło, Krawczyk, Kozubska) eingesetzt. Die Lehrer verwenden auch verschiedene zusätzliche Materialien.

Die Unterrichtsbeobachtung hat gezeigt, dass die Kinder in jedem Jahrgang nach den Grundprinzipien des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik unterrichtet werden¹. Der Lehrvorgang findet in einem offenen kindgemäßen Unterricht statt. Die Lebenserfahrung der Kinder wird für das Lerngeschehen herangezogen. Die häufig spielerische Unterrichtsgestaltung in der niedrigeren Altersstufe bereitet den Kindern genug Freude und bietet hinreichend Abwechslung, so dass die Kinder meis-

¹ Eine einheitliche Definition des Begriffs "kommunikativ" gibt es eigentlich nicht. Zu den charakteristischen Eigenschaften des Ansatzes s. Komorowska (1988) und Skowronek (1997: 168).

tens sehr motiviert am Klassengeschehen teilnehmen. Der Fremdsprachenunterricht, der den schulischen Lernkontext für die in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder bildet, kann also als grundschulgemäß bezeichnet werden.

Die in der vorliegenden Studie untersuchten 22 Kinder, die Deutsch als Fremdsprache im schulischen Lernkontext erlernen, bilden hinsichtlich des ihnen zugänglichen Inputs und der äußeren Bedingungen des Zweitspracherwerbs eine homogene Gruppe. Die sie unterscheidenden Variablen sind das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs und die Dauer des Kontakts mit L2-Deutsch. Die Tabelle 7-1 gibt einen Überblick über die Datenbasis zum kindlichen Zweitspracherwerb im schulischen Lernkontext; M steht in der Tabelle für männlich und W für weiblich.

Tabelle 7-1 Überblick über die Datenbasis zum frühen Zweitspracherwerb von Kindern² im schulischen Lernkontext

Gruppe (Erhebungszeitraum - KM)	Kind	Geschlecht	Alter zu Beginn des Erwerbs	Alter zu Beginn der Erhebung	Fehlende Aufnahmen
Gruppe A (11-17 KM)	Andrzej	M	7;7	8;8	1 im KM14
	Karolina	W	7;1	8;2	
	Tadek	M	7;4	8;5	
	Monika	W	7;1	8;2	
	Aneta	W	7;2	8;3	1 im KM13
Gruppe B (21-28 KM)	Zdenka	W	7;2	9;3	
	Krystyna	W	6;8	8;9	
	Zofia	W	7;7	9;8	
	Marlena	W	7;7	9;8	1 im KM23
	Martyna	W	7;1	10;3	1 im KM35
Gruppe C (32-38 KM)	Franek	M	6;8	9;10	
	Ola	W	7;1	10;3	1 im KM38
	Maria	W	6;10	10	1 im KM37
	Olga	W	7;5	11;6	1 im KM41
	Jadwiga	W	7;1	11;2	1 im KM47
Gruppe D (41-48KM)	Ula	W	7;4	11;5	1 im KM46
	Alina	W	9;7	12;9	1 im KM37
	Magda	W	9;6	12;8	2 im KM37 und 38
	Julia	W	9;4	12;6	1 im KM35
	Daria	W	9;1	12;3	2 im KM35 und 37
Gruppe E (32-38KM)	Nina	W	9;6	12;8	2 im KM35 und 37
	Karen	W	9;7	12;9	2 im KM35 und 38

² Die in der Studie verwendeten Vornamen der Kinder sind Pseudonyme.

An den Aufnahmen in allen Gruppen haben jeweils ein bis zwei Kinder mehr teilgenommen. Sie wurden jedoch in der Analyse nicht berücksichtigt, weil sie mehr als zweimal gefehlt haben. Die Regelmäßigkeit der Intervallerhebung konnte in ihrem Fall also nicht gewährleistet werden.

Die Sprachdaten der Kinder liegen in Form von den 45 Minuten dauernden Aufnahmen vor, die in der Grundschule der Kinder angefertigt wurden. Sie wurden mithilfe des Programms EXMARaLDA transkribiert und mithilfe des EXCEL-Programms kodiert und analysiert.

7.1.3 Datenauswertungsverfahren

Die vorliegende Untersuchung der Sprachentwicklung von Kindern, die L2-Deutsch im schulischen Lernkontext erwerben, konzentriert sich auf die Erforschung des Erwerbs der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte, ähnlich wie es bei der Untersuchung des natürlichen kindlichen Zweitspracherwerbs der Fall ist (s. Kap. 6). Die Auswertung der Daten erfolgt daher in ähnlichen Schritten.

Die Äußerungen der Kinder werden zunächst in analysierbare und nicht-analysierbare Äußerungen (s. Kap. 6.1.3) eingeteilt. Der erste Schritt der Analyse der Sprachdaten besteht in der Überprüfung der Produktivität des Gebrauchs der Flexive. Der Gebrauch eines Flexivs wird als produktiv betrachtet, wenn das Flexiv an mehreren Verben in mehreren Monaten in den Sprachdaten eines Kindes auftritt. Manchmal handelt es sich dabei um nicht direkt aufeinander folgende Monate. Wenn ein Flexiv an mehreren Verben in mehreren Erhebungsmonaten gebraucht wird und das Fehlen des Flexivsgebrauchs in den späteren Monaten, in denen es nicht vorkommt, auf die Abwesenheit der obligatorischen Kontexte für dieses Flexiv oder sogar auf die Abwesenheit des Kindes zurückgeführt werden kann, wird der Gebrauch des Flexivs trotz der Pause in der Benutzung des Flexivs als produktiv betrachtet.

In der Analyse des Erwerbs der morphologischen Finitheit werden thematische und nicht-thematische Verben (s. Kap. 6.1.3) getrennt betrachtet. Dabei wird das possessive Verb *haben* zusammen mit den thematischen Verben und das Verb *sein* getrennt aufgelistet. Die Auswertung der Daten hat ergeben, dass die untersuchten Kinder finite Modalverben extrem selten gebrauchen. Daher habe ich sie aus der Analyse des Erwerbs der morphologischen Finitheit ausgeschlossen.

Ähnlich wie es bei der Datenauswertung zum natürlichen kindlichen Zweitspracherwerb der Fall ist, wird auch hier versucht, einen genauen Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz festzulegen. Die Sub-

jekt-Verb-Kongruenz wird im schulischen Zweitspracherwerb als von einem Kind erworben betrachtet, wenn mehrere Flexive, darunter auch dasst-Flexiv produktiv gebraucht werden und der Korrektheitswert an thematischen Verben über 90% beträgt. Es gelten also dieselben Kriterien wie in der Analyse der Daten zum natürlichen Zweitspracherwerb. Auch die Unterscheidung in finite und nicht-finite Verben wird nach denselben Kriterien vorgenommen (s. Kap. 6.1.1).

Die Analyse der Stellung der Infinitive erfolgt hinsichtlich aller analysierbaren Äußerungen eines Kindes nach denselben Prinzipien wie bei der Auswertung der Daten zum L2-Erwerb im natürlichen Lernkontext. Bei der Untersuchung der Stellung der finiten Verben wird die Unterteilung in thematische Verben und das Verb *haben* einerseits und das Verb *sein* andererseits beibehalten. Wegen der geringen Zahl werden die Modalverben in der Analyse nicht berücksichtigt. In der Analyse der Stellung der finiten Verben werden folgende Strukturtypen berücksichtigt: VSX, VX(Y) (V1-Stellung), SVX, XVS, XXY (V2-Stellung), XSV, SXV, XYV (V3-Stellung). Die Anzahl der Äußerungen, in der die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht hergestellt wird, ist in Klammern angegeben. Aufgrund der geringen Zahl der Sätze mit XVS- oder XSV-Struktur wird in diesem Kapitel auf die Untersuchung der Anzahl der V2- und V3-Sätze in den Inversionskontexten bei Aussagesätzen verzichtet.

Ergänzend analysiere ich die Subjekt-Verb-Inversion in Fragesätzen mit finiten Verben und die Stellung der Negation in allen negierten Sätzen. Die Analyse erfolgt nach denselben Prinzipien wie bei der Auswertung der Daten zum natürlichen Zweitspracherwerb von Kindern. Bei der Untersuchung der Daten gehe ich nicht auf Phänomene ein, die auch aus der Analyse der Daten zur Sprachentwicklung von Kindern im natürlichen Lernkontext ausgeschlossen wurden, wie beispielsweise Tempusmarkierungen, die Stellung der Infinitive in Modalverbklammern und die Verbstellung in Nebensätzen. Ihre Analyse kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden.

Die Anwendung des gleichen Datenauswertungsverfahrens in der Analyse des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen und schulischen Lernkontext soll die Grundlage für einen Vergleich der Daten schaffen. Da sich der Input bereits rein quantitativ in beiden Lernkontexten sehr unterscheidet, kann die rein zeitliche Abfolge des Erwerbs einzelner sprachlichen Bereiche keine Basis für einen Vergleich sein. Dank einer detaillierten qualitativen Analyse, die denselben Prinzipien und Kriterien in beiden Lernkontexten folgt, können einzelne Erwerbsphasen bei unterschiedlichen L2-Lernern verglichen werden, auch wenn der Verlauf der Sprachentwicklung

mit verschiedener Schnelligkeit, abhängig von der Menge und Intensität des zugänglichen Inputs, vorangeht.

Die Sprachprofile einzelner Kinder, die L2-Deutsch im schulischen Kontext erwerben, werden separat untersucht. Die Ergebnisse der Auswertung werden am Ende der Analyse jeder Gruppe zusammengefasst.

7.2 Sprachentwicklung nach 10 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe A

Zur Gruppe A gehören 5 Kinder – Andrzej, Karolina, Tadek, Monika und Aneta. Es sind drei Mädchen und zwei Jungen. Zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs waren sie 7;1 bis 7;7 Jahre alt. Am Anfang der Erhebungszeit waren sie 8;2 bis 8;8 Jahre alt. Es liegen 7 Aufnahmen der Gruppe vor, die im Zeitraum zwischen dem elften und dem siebzehnten Kontaktmonat mit L2-Deutsch gemacht wurden. Aufgrund der Abwesenheit des jeweiligen Kindes am Aufnahmetag fehlen in der Datenbasis der Gruppe (s. Tabelle 7-1) eine Aufnahme von Andrzej im 14. KM und eine Aufnahme von Aneta im 13. KM.

Die Tabelle 7-2 zeigt eine Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe A.

Tabelle 7-2 Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe A

Kontaktmonate	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
11	55	29
12	90	46
13	90	63
14	109	39
15	148	129
16	68	61
17	70	44

Der Übersicht kann entnommen werden, dass die Kinder in der Gruppe gern sprechen. Ihre Produktivität ist in verschiedenen Aufnahmen, die alle ca. 45 Minuten dauern, unterschiedlich. Aus der Anzahl der sprachlichen und der analysierbaren Äußerungen können keine Rückschlüsse auf den Verlauf der Sprachentwicklung der Kinder gezogen werden, weil die Unterschiede methodologisch bedingt sein könnten.

7.2.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe A

In der Tabelle 7-3 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, dem Verb *haben* und am Verb *sein* durch die Kinder der Gruppe A dargestellt. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt, von dem an ein Flexiv vom gegebenen Kind produktiv verwendet wird.

Tabelle 7-3 Produktiver Gebrauch der Flexive durch die Kinder der Gruppe A

Kind	Flexiv	-t	ist	-ø	-e	bin	-st	bist	-en	sind	-en	sind	-t	-seid
	Subjekt	3.Sg	3.Sg	1.Sg	1.Sg	1.Sg	2.Sg	2.Sg	3.Pl	3.Pl	1.Pl	1.Pl	2.Pl	2.Pl
Andrzej		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karolina		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tadek		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Monika		-	-	-	KM12	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aneta		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Wie die Tabelle 7-3 zeigt, kann der Gebrauch der Flexive von den Kindern der Gruppe A in fast allen Fällen nicht als produktiv bezeichnet werden. Obwohl die Kinder manchmal einzelne Flexive verwenden, tun sie dies nicht an mehreren Verben oder der Gebrauch ist auf eine Aufnahme beschränkt und kann nicht in mehreren aufeinander folgenden Monaten belegt werden. Nur der Gebrauch des Flexivs -e ab KM12 durch Monika kann als produktiv gelten.

Der Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und dem Verb *haben* durch alle Kinder aus der Gruppe A wird in der Tabelle 7-4 dargestellt.

Der Tabelle kann entnommen werden, dass die Kinder aus der Gruppe A einige Verben mit dem Flexiv -st produzieren. Dabei handelt es sich aber um vereinzelte Gebrauchsfälle, die einen produktiven Gebrauch des Flexivs nicht belegen können. Am häufigsten verwendet Andrzej das -st-Flexiv. Im KM12 benutzt er das Flexiv einmal (s. Beispiel 7.1) und im KM13 sogar dreimal, allerdings nur an einem thematischen Verb (s. Beispiel 7.2).

(7.1) *gehst du das kannibalendorf* (Andrzej KM12)

(7.2) *sammelst du schlüssel?* (Andrzej KM13)

Es fällt auf, dass das Flexiv -st zwar selten, dann aber meistens kongruent zum Subjekt benutzt wird. Davon gibt es nur eine Ausnahme. Im KM13 gebraucht Karolina einmal das Flexiv -st ohne die Subjekt-Verb-Kongruenz herzustellen (s. Beispiel 7.3).

(7.3) *sammelst ich bücher?* (Karolina KM13)

Tabelle 7-4 Flexion an thematischen Verben und dem Verb *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe A)

Kind/Flexiv	ø	[+agr]	e	[+agr]	t	[+agr]	st	[+agr]	n	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Andrzej 11	2	2			1	1			3	0	6	3	50
Andrzej 12							1	1	2	0	3	1	33
Andrzej 13	3	0	4	4			3	3	3	0	13	7	54
Andrzej 14													
Andrzej 15			3	3					9	0	12	3	25
Andrzej 16									10	0	10	0	0
Andrzej 17									6	0	6	0	0
Karolina 11									3	0	3	0	0
Karolina 12			1	1			1	1	1	0	3	2	66
Karolina 13	11	7	2	2			1	0	1	0	15	9	60
Karolina 14			1	1					2	0	3	1	33
Karolina 15									15	0	15	0	0
Karolina 16									12	0	12	0	0
Karolina 17									6	1	6	1	17
Tadek 11	1	1							2	0	3	1	33
Tadek 12									6	1	6	1	17
Tadek 13	3	3	2	2			1	1	1	0	7	6	86
Tadek 14	1	1	2	2					1	0	4	3	75
Tadek 15									10	0	10	0	0
Tadek 16									1	0	1	0	0
Tadek 17									4	0	4	0	0
Monika 11	1	1	1	1					3	0	5	2	40
Monika 12			2	2			1	1	3	0	6	3	50
Monika 13	5	4	2	2					4	0	11	6	54
Monika 14			1	1					3	0	4	1	25
Monika 15					1	1			5	0	6	1	17
Monika 16					2	2			8	0	10	2	20
Monika 17									6	1	6	1	17
Aneta 11	1	1	1	1							2	2	100
Aneta 12			4	4			1	1	2	0	7	5	71
(Aneta 13)													
Aneta 14			2	2	2	2	1	1	–	–	5	5	100
Aneta 15			1	1			1	1	9	0	11	2	18
Aneta 16					1	1			4	0	5	1	20
Aneta 17									3	0	3	0	0

Aus dem Kontext kann man jedoch schließen, dass Karolina eigentlich die 2. Person Singular meint und ein lexikalisches Problem mit dem Pronomen hat. Die Form *sammelst* kann in diesem Fall auch als Wiederholung der Worte des Interviewers interpretiert werden, so dass es sich hier auch um eine unanalytierte Form handeln könnte.

Relativ häufig werden von den Kindern die Flexive -ø und -e an thematischen Verben und am Verb *haben* verwendet. Das Flexiv -e wird nie übergeneralisiert. Nur bei Monika kann ein produktiver Gebrauch des Flexivs belegt werden (s. Beispiele 7.4-7.6).

- | | | |
|-------|-----------------------------|---------------|
| (7.4) | <i>ich esse</i> | (Monika KM12) |
| (7.5) | <i>ich brauche das hemd</i> | (Monika KM12) |
| (7.6) | <i>ich rieche</i> | (Monika KM13) |

Auch das Flexiv -ø wird von den Kindern der Gruppe A angewandt. Im Gegensatz zum Flexiv -e wird es jedoch manchmal an thematischen Verben übergeneralisiert (s. Beispiele 7.7-7.8).

- | | | |
|-------|--------------------------|-----------------|
| (7.7) | <i>sammel du puppen?</i> | (Andrzej KM13) |
| (7.8) | <i>du sammel radios?</i> | (Karolina KM13) |

Das Flexiv -t verwenden die Kinder sehr selten. Zwei Kinder – Tadek und Karolina – gebrauchen es im ganzen Erhebungszeitraum überhaupt nicht und Andrzej nur ein einziges Mal. Zwei Kinder – Monika und Aneta – benutzen es in einigen Aufnahmen, aber nur an einem Verb, nämlich dem Verb *haben* (s. Beispiel 7.9).

- | | | |
|-------|---------------------------|---------------|
| (7.9) | <i>martynka hat anzug</i> | (Aneta KM 16) |
|-------|---------------------------|---------------|

Das von den Kindern der Gruppe A am häufigsten gebrauchte Flexiv ist zweifellos das Flexiv -en. Abgesehen von zwei Ausnahmen wird es zur Bildung einer *default*-Form und nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet (s. Beispiele 7.10-7.11).

- | | | |
|--------|-----------------------------|-----------------|
| (7.10) | <i>ich haben käse</i> | (Tadek KM15) |
| (7.11) | <i>ich sehen eine gurke</i> | (Karolina KM16) |

Erst im KM17 tauchen zwei Fälle auf, in denen zwei Kinder an einzelnen Verben das Flexiv -en zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz beim Pluralsubjekt gebrauchen (s. Beispiel 7.12). Es handelt sich jedoch um Einzelfälle.

- | | | |
|--------|------------------------|---------------|
| (7.12) | <i>wie heißen sie?</i> | (Monika KM17) |
|--------|------------------------|---------------|

Die Gesamt-Korrektheitswerte liegen meistens unter 50 % und bestätigen, dass keines der Kinder der Gruppe A die Subjekt-Verb-Kongruenz

erworben hat. In einigen Monaten erreichen sie zwar bei einigen Kindern sogar 100%, in den folgenden Erhebungsmonaten sinken sie jedoch wieder. Beim ersten Kind, Andrzej schwankt der Wert zwischen 0% und 54%, bei Karolina zwischen 0% und 66%. Tadek erreicht zwar im KM13 einen relativ hohen Kongruenzwert von 86%, doch gleich darauf fällt der Wert auf 75% und dann auf 0% in den drei folgenden Monaten. Bei Monika liegt der Wert in Bezug auf Subjekt-Verb-Kongruenz fast immer unter 50%, nur in einem Monat beträgt er 54%. Die höchsten Kongruenzwerte sind beim letzten Kind, Aneta in den drei ersten Erhebungsmonaten zu sehen. Dann sinkt der Wert jedoch auf 18%, 20% und schließlich auf 0%, was auf eine Zufälligkeit der früheren hohen Werte schließen lässt.

Da die meisten Flexive von den Kindern der Gruppe A nicht produktiv gebraucht werden und die Kongruenzwerte bei thematischen Verben weit unter der Grenze von 90% liegen, kann die Subjekt-Verb-Kongruenz bei keinem Kind der Gruppe A als erworben gelten.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* wird in der Tabelle 7-5 dargestellt.

Die Kinder der Gruppe A verwenden das Verb *sein* relativ selten. Die Formen *bin* und *bist* werden im gesamten Erhebungszeitraum kein einziges Mal in der Gruppe gebraucht. Die Form des Verbs *sein*, die vergleichsweise am häufigsten auftritt, ist die Form *ist*. Nur ein Kind – Tadek – benutzt sie gar nicht. Andrzej gebraucht die Form nur einmal inkongruent zum Subjekt. In allen anderen Fällen wird *ist* kongruent zum Subjekt verwendet (s. Beispiel 7.13).

(7.13) *ist die person alt?* (Aneta KM14)

Im KM17 tritt die Form *sind* bei mehreren Kindern auf, wobei auch die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Es handelt sich aber immer um Einzelfälle. Es fällt auf, dass in diesem Monat zwei Kinder – Karolina und Tadek – auch die Form *sein* in finiten Kontexten benutzen (s. Beispiel 7.14), was weder im Erst- noch im kindlichen Zweitspracherwerb erfolgt.

(7.14) *martyna verliebt sein?* (Karolina KM17)

Insgesamt kongruiert das Verb *sein* bei einigen Kindern in vielen Aufnahmemonaten in 100% der Fälle mit dem Subjekt. Da es sich jedoch um wenige Beispiele handelt, sind die Prozentzahlen mit Vorsicht zu betrachten. Nur bei Aneta sind die Zahlen etwas höher, wobei aber das Verb *sein* nur in zwei Erhebungsmonaten vorkommt. Bei keinem Kind der Gruppe A kann daher der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz am Verb *sein* belegt werden.

Tabelle 7-5 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe A)

Kind/Flexiv	<i>bin</i>	[+agr]	<i>bist</i>	[+agr]	<i>ist</i>	[+agr]	<i>sind</i>	[+agr]	<i>sein</i>	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Andrzej 11											-		
Andrzej 12											-		
Andrzej 13											-		
(Andrzej 14)											-		
Andrzej 15					1	-					1	0	0
Andrzej 16											-		
Andrzej 17							1	1			1	1	100
Karolina 11											-		
Karolina 12					1	1					1	1	100
Karolina 13											-		
Karolina 14											-		
Karolina 15											-		
Karolina 16											-		
Karolina 17									1	-	1	0	0
Tadek 11											-		
Tadek 12											-		
Tadek 13											-		
Tadek 14											-		
Tadek 15											-		
Tadek 16											-		
Tadek 17							1	1	1	-	2	1	50
Monika 11											-		
Monika 12											-		
Monika 13											-		
Monika 14					1	1					1	1	100
Monika 15											-		
Monika 16					1	1					1	1	100
Monika 17							1	1			1	1	100
Aneta 11											-		
Aneta 12											-		
(Aneta 13)											-		
Aneta 14					7	7					7	7	100
Aneta 15											-		
Aneta 16											-		
Aneta 17					1	1	1	1			2	2	100

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich der Erwerb der morphologischen Finitheit durch die Kinder der Gruppe A in der Anfangsphase befindet. Die Kinder verwenden wenige thematische Verben und nur einige Flexive.. Am häufigsten erscheinen die Flexive -e und -ø. Das Flexiv -st wird selten und -t fast gar nicht gebraucht. Die Markierung -en wird noch nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet. Nur ein Kind -

Aneta – gebraucht ein Flexiv produktiv. Die Anfangsphase ist mit einigen Fehlern verbunden, wobei das Flexiv -e nie und -st selten übergeneralisiert wird. Kein Kind der Gruppe hat die Subjekt-Verb-Kongruenz an thematischen Verben erworben. Auch die Formen des Verbs *sein* können nicht als erworben gelten

7.2.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe A

Im folgenden Kapitel wird der Erwerb der syntaktischen Finitheit durch die Kinder der Gruppe A untersucht. Zuerst wird die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, und dann die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in den negierten Sätzen analysiert.

Infinitive

Die Tabelle 7-6 enthält eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in den Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe A.

Alle Kinder der Gruppe A benutzen das Flexiv -en vor allem zur Bildung von Formen, die nicht mit dem Subjekt kongruieren und die in der vorliegenden Arbeit als Infinitive analysiert werden. Nur sehr selten erscheinen sie in der Endstellung (s. Beispiele 7.15-7.16).

- | | | |
|--------|---------------------------------|---------------|
| (7.15) | <i>um neun ich Zähne putzen</i> | (Monika KM11) |
| (7.16) | <i>wie er heißen?</i> | (Aneta KM17) |

Karolina und Tadek gebrauchen in der Endstellung den Infinitiv *sein*, was sehr auffällig ist (s. Kap. 7.2.1).

Die meisten von den Kindern der Gruppe A produzierten Infinitive erscheinen aber in der V1/V2-Stellung (s. Beispiele 7.17-7.18).

- | | | |
|--------|----------------------------|----------------|
| (7.17) | <i>ich haben Schuhe</i> | (Andrzej KM16) |
| (7.18) | <i>er essen eine Wurst</i> | (Monika KM17) |

Bei allen Kindern überwiegen die Infinitive in der Zweitstellung bei weitem die Infinitive in der Endstellung. Nur in zwei Fällen ist es anders. Im KM11 beträgt die Anzahl der Infinitive in der V1/V2 Stellung im Vergleich zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitiven 50% bei Andrzej (KM11) und 0% bei Aneta (KM17). In beiden Fällen handelt es sich aber um Einzeleinträge. In den meisten Monaten werden 100% der Infinitive in die Zweitstellung platziert.

Tabelle 7-6 Stellung der Infinitive (Gruppe A)

Kind/Struktur	Final	V2			V1		V1/V2 Gesamt	Inf Gesamt	% Final	% V2	MV +sein
		SVX	XVS	XVY	VS(X)	VX(Y)					
Andrzej 11	1				1		1	2	50	50	
Andrzej 12		2		3			5	5	0	100	
Andrzej 13		1			2		3	3	0	100	
(Andrzej 14)											
Andrzej 15		8				10	18	18	0	100	
Andrzej 16		9				2	11	11	0	100	
Andrzej 17		4					4	4	0	100	
Karolina 11		2					2	2	0	100	
Karolina 12								-			
Karolina 13		1				3	4	4	0	100	
Karolina 14		1			1	1	3	3	0	100	
Karolina 15		11			2	10	23	23	0	100	
Karolina 16		12				1	13	13	0	100	
Karolina 17	1	1	2			1	4	5	20	80	sein F
Tadek 11					1	1	2	3	33	66	
Tadek 12		5		3		1	9	9	0	100	
Tadek 13		1				4	5	5	0	100	
Tadek 14		1					1	1	0	100	
Tadek 15		7				13	20	20	0	100	
Tadek 16		1				2	3	3	0	100	
Tadek 17		2					2	2	0	100	sein F
Monika 11	1	2					2	3	33	66	
Monika 12		2	1	2			5	5	0	100	
Monika 13		3			1	2	6	6	0	100	
Monika 14		4				1	5	5	0	100	
Monika 15		5		1		11	17	17	0	100	
Monika 16		8				2	10	10	0	100	
Monika 17	1	3	1			1	5	6	17	83	
Aneta 11						1	1	1	0	100	
Aneta 12			2	1			3	3	0	100	
(Aneta 13)								-			
Aneta 14								-			
Aneta 15		6			1	5	12	12	0	100	
Aneta 16		3			1	6	10	10	0	100	
Aneta 17	1						-	1	100	0	

Da die Kinder noch wenige finite Verben benutzen, ist der prozentuelle Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Verben in dieser Position meistens sehr hoch. Er beträgt:

- bei Andrzej: 25% (1/4) im KM11, 66% (2/3) im KM12, 20% (3/15) im KM13, 67% (8/12) im KM15, 75% (9/12) im KM16 und 80% (4/5) im KM17;
- bei Karolina: 50% (2/4) im KM11, 11% (1/9) im KM13, 50% (2/4) im KM14, 68% (13/19) im KM15, 75% (12/16) im KM16 und 60% (3/5) im KM17;
- bei Tadek: 20% (1/5) im KM11, 62% (5/8) im KM12, 33% (1/3) im KM13, 33% (1/3) im KM14, 100% (7/7) im KM15, 100% (1/1) im KM16 und 66% (2/3) im KM17;
- bei Monika: 66% im KM11, 50% (3/6) im KM12, 44% (4/9) im KM13, 80% (4/5) im KM14, 50% (5/10) im KM15, 50% (8/16) im KM16 und 66% (4/6) im KM17
- bei Aneta: 29% (2/7) im KM12, 0% (0/12) im KM14, 70% (7/10) im KM15, 100% (4/4) im KM16 und 0% (0/4) im KM17.

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen wird separat bei den thematischen und beim possessiven Verb *haben* einerseits sowie beim Kopulaverb *sein* andererseits untersucht.

Der Tabelle 7-7 kann die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* bei den Kindern der Gruppe A entnommen werden. Die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Äußerungen an, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird.

Die Kinder aus der Gruppe A, die zwischen 11 und 17 Kontaktmonate hinter sich haben, verwenden im gesamten Erhebungszeitraum sehr wenige finite Verben. In den meisten Aufnahmen werden von den einzelnen Kindern nicht mehr als 4 finite Verben gebraucht. Nur in einer Aufnahme im KM13 benutzt Andrzej 9 und Monika 6 finite thematische Verben.

Die am häufigsten verwendete Struktur bei finiten thematischen Verben und dem Verb *haben* ist die SVX-Wortfolge (s. Beispiel 7.19-7.20).

- | | | |
|--------|------------------------------|----------------|
| (7.19) | <i>ich brauche ein kleid</i> | (Aneta KM12) |
| (7.20) | <i>ich rieche kaffee</i> | (Andrzej KM13) |

In den meisten SVX-Strukturen wird von den Kindern die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt (s. Beispiele 7.19-7.20 oben). Im gesamten Korpus der Gruppe A treten nur zwei SVX-Äußerungen bei Andrzej und Monika im KM13 auf, in denen ein Verb nicht kongruent zum Subjekt gebraucht wird (s. Beispiel 7.21).

- | | | |
|--------|---------------------------|---------------|
| (7.21) | <i>du sammel telefone</i> | (Monika KM13) |
|--------|---------------------------|---------------|

Tabelle 7-7 Stellung der finiten thematischen Verben (Gruppe A)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Andrzej 11			2			2					2
Andrzej 12	1	1				2					2
Andrzej 13	3 (2)	1	5 (1)			9					9
(Andrzej 14)											
Andrzej 15			2			2					2
Andrzej 16											-
Andrzej 17											-
Karolina 11											-
Karolina 12	2	1				3					3
Karolina 13		3				3					3
Karolina 14		1	2			3					3
Karolina 15		1				1					1
Karolina 16											-
Karolina 17											-
Tadek 11		1	1			2					2
Tadek 12			1			1					1
Tadek 13			2			2		1		1	3
Tadek 14			2			2					2
Tadek 15											-
Tadek 16											-
Tadek 17											-
Monika 11			1			1					1
Monika 12	1		1		1	3					3
Monika 13		1	5(1)			6					6
Monika 14			1			1					1
Monika 15		1	1			2					2
Monika 16											-
Monika 17											-
Aneta 11											-
Aneta 12			3			3					3
(Aneta 13)											-
Aneta 14	1	1	2			4					4
Aneta 15		1	1			2					2
Aneta 16		1				1					1
Aneta 17											-

Die Kinder aus der Gruppe A gebrauchen außer der SVX-Struktur auch vereinzelte VS(X)- und VX(Y)-Wortfolgen. In den meisten von ihnen, in denen ein Subjekt auftritt, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt (s. Beispiel 7.22).

(7.22) *gehst du die burg* (Monika KM12)

Tabelle 7-8 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Gruppe A)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Andrzej 11											-
Andrzej 12		1				1					1
Andrzej 13											-
(Andrzej 14)											-
Andrzej 15	1 (1)					1					1
Andrzej 16											-
Andrzej 17			1			1					1
Karolina 11											-
Karolina 12		1				1					1
Karolina 13											-
Karolina 14											-
Karolina 15	1					1					1
Karolina 16											-
Karolina 17											-
Tadek 11	1		1			2					2
Tadek 12											-
Tadek 13											-
Tadek 14											-
Tadek 15											-
Tadek 16											-
Tadek 17											-
Monika 11											-
Monika 12											-
Monika 13											-
Monika 14											-
Monika 15	1					1					1
Monika 16	1*		1			2					2
Monika 17											-
Aneta 11											-
Aneta 12											-
(Aneta 13)											-
Aneta 14	3					3					3
Aneta 15											-
Aneta 16											-
Aneta 17			2			2					2

*nein ist tshirt (Monika KM16)

Im gesamten Erhebungszeitraum tritt nur einmal eine XVY-Wortfolge auf, die von Monika im KM12 produziert wird. Auch die SXV-Struktur wird nur einmal produziert, und zwar von Tadek im KM13 (s. Beispiel 7.23).

(7.23) *ich nein sammel bücher* (Tadek KM13)

Die Zweitstellung ist also die Hauptposition für die finiten thematischen Verben, die die Kinder der Gruppe produzieren. Es sind aber meistens SVX-Strukturen. Bei keinem Kind tritt eine XVS-Struktur auf und die VS(X)-Wortfolge ist relativ selten.

Die Stellung von finiten Formen des Verbs *sein* in Sprachdaten der Gruppe A kann der Tabelle 7-8 entnommen werden. Die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Äußerungen an, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird.

Wie die Tabelle oben verdeutlicht, werden die finiten Formen des Verbs *sein* in der Gruppe A selten gebraucht. Sie werden aber von Beginn an in der Zweitstellung platziert. Dabei handelt es sich um SVX- und VS(X)-Strukturen. In fast allen Fällen wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Die einzige Ausnahme bildet die Äußerung von Andrzej aus KM15, wobei auf Grund des Kontexts nicht ausgeschlossen werden kann, dass das Kind ein Singularsubjekt meint (s. Beispiel 7.24).

(7.24) *ist birnen* (Andrzej KM15)

Auch beim Verb *sein* produziert keines der Kinder eine XVS-Struktur, was auffällig ist, weil diese Wortfolge beim Verb *sein* in der Erstsprache der Kinder bevorzugt wäre.

Inversion in Fragen

Die Tabelle 7-9 stellt den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei den Kindern der Gruppe A dar.

In den meisten Monaten, in denen Entscheidungsfragen von den Kindern produziert werden, machen die SVX-Strukturen 100% dieser Fragen aus. Es treten aber auch einige VS(X)-Äußerungen auf. Bei Aneta sind es sogar 6 Fragen mit Subjekt-Verb-Inversion im KM14. Auch bei anderen Kindern kommen VS(X)-Fragen vor (s. Beispiel 7.25).

(7.25) *hast du bi-birnen paprikaschotten?* (Aneta KM15)

WH-Fragen werden weitaus seltener gebildet. Andrzej gebraucht nur eine solche Struktur, die wahrscheinlich eine feste Formel ist (s. Anmerkung unter der Tabelle 7-9) und Tadek produziert keine WH-Frage im gesamten Erhebungszeitraum. Karolina bildet im KM17 3 WH-Fragen, die 2 XVS- und eine XSV-Wortfolgen aufweisen. Monika gebraucht in der ganzen Erhebungszeit 5 WH-Fragen, wobei 4 die XVS- und eine die XSV-Wortfolgen

zeigen. Aneta bildet 2 XVS-Fragen im KM12 und 2 XSV-Fragen im KM17. Hinsichtlich beider Fragetypen kann bei keinem der Kinder eine lineare Entwicklung festgestellt werden.

Tabelle 7-9 Inversion in Entscheidungs- und WH-Fragen (Gruppe A)

Struktur/Kind	Entscheidungsfragen			WH-Fragen		
	VSX	SVX	%SVX	XVS	XSV	%XSV
Andrzej 11				1*		
Andrzej 12						
Andrzej 13	3	1	25			
(Andrzej 14)						
Andrzej 15		1	100			
Andrzej 16		3	100			
Andrzej 17						
Karolina 11						
Karolina 12						
Karolina 13	2	6	75			
Karolina 14						
Karolina 15	2	3	60			
Karolina 16		4	100			
Karolina 17***				2	1	33
Tadek 11	1		0			
Tadek 12						
Tadek 13	1	1	50			
Tadek 14						
Tadek 15						
Tadek 16						
Tadek 17***		1	100			
Monika 11						
Monika 12				1		0
Monika 13						
Monika 14						
Monika 15		3	100			
Monika 16		6	100	2		0
Monika 17	1			1	1	50
Aneta 11						
Aneta 12				2		0
(Aneta 13)						
Aneta 14	6**		0			
Aneta 15	1	1	50			
Aneta 16						
Aneta 17		2	100		2	100

*wo wohnt Kathrin? (Andrzej KM11) kann eine unanalyisierte Einheit sein

**ist die Person keine kurze? (Aneta KM14) (=hat die Person kurze Beine?) ein lexikalischer Fehler, der zweimal auftaucht

*** Karolina (KM17 und Tadek (KM17) gebrauchen auch eine SXV-Struktur mit dem Verb *sein* im Infinitiv zur Bildung einer Frage – *sie verliebt sein*?

Erwerb der Satznegation

Tabelle 7-10 zeigt die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei den Kindern der Gruppe A. In Klammern wird die Anzahl des inkongruenten Gebrauchs des Verbs in den Äußerungen der gegebenen Struktur angegeben.

In den Sprachdaten der Kinder der Gruppe A findet man mehrere Belege für die nicht-anaphorische Verwendung von *nein*. Dabei steht das Wort *nein* fast immer in der Satzanfangsstellung. In keinem der negierten Sätzen ist der Negator *nicht* zu finden. Bei allen Äußerungen, die in der Tabelle 7-10 enthalten sind, handelt es sich also um Äußerungen mit dem Negator *nein*. Der Übersicht kann entnommen werden, dass die negierten Infinitive in den Sprachdaten der Gruppe A immer nach dem Negator erscheinen (s. Beispiele 7.26-7.27), was mit der Satzanfangsposition des nicht-anaphorisch gebrauchten Negators *nein* einhergeht.

(7.26) *nein haben ei* (Monika KM15)

(7.27) *nein haben rock* (Karolina KM16)

Oft wird die Wortfolge Negator-Vinf durch ein anderes sprachliches Element unterbrochen (s. Beispiel 7.28).

(7.28) *nein ich haben ein hose* (Andrzej KM16)

Der nicht-anaphorisch gebrauchte Negator *nein* erscheint auch vor den finiten Verben (s. Beispiel 7.29).

(7.29) *nein ich habe einen ei* (Andrzej KM15)

Der Negator bleibt also in der Anfangsposition unabhängig davon, ob in der Äußerung ein finites oder ein infinites Verb erscheint. Nur einmal erscheint der Negator im Satzinneren (s. Beispiel 7.30).

(7.30) *sie sind nein* (Andrzej KM17)

Der Erwerb der Satznegation befindet sich also bei allen Kindern der Gruppe A in der Anfangsphase. Der nicht-anaphorische Gebrauch des Negators *nein* und seine Positionierung fast immer in der Satzanfangsposition zeugt davon, dass der Negator außerhalb der Struktur der Äußerung der Kinder auftritt.

Tabelle 7-10 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Gruppe A)

Struktur/Kind	Neg Vinf	Vinf Neg	Neg Vfin	Vfin Neg	Vfin S Neg	Vfin X Neg	Insgesamt
Andrzej 11							-
Andrzej 12							-
Andrzej 13							-
(Andrzej 14)							-
Andrzej 15	3		1**				4
Andrzej 16	2 (2)**						2
Andrzej 17				1			1
Karolina 11							-
Karolina 12							-
Karolina 13							-
Karolina 14							-
Karolina 15	4**						4
Karolina 16	3 (2)**						3
Karolina 17							-
Tadek 11							-
Tadek 12							-
Tadek 13			1*				1
Tadek 14							-
Tadek 15	2						2
Tadek 16	1						1
Tadek 17							-
Monika 11							-
Monika 12							-
Monika 13							-
Monika 14							-
Monika 15	4 (1)**						
Monika 16			1				
Monika 17							-
Aneta 11							-
Aneta 12							-
(Aneta 13)							-
Aneta 14							-
Aneta 15	3 (1)**						
Aneta 16	1						
Aneta 17							-

* Es handelt sich hier eigentlich um eine Stammform, die mit dem Subjekt kongruiert *ich nein sammel bücher* (Tadek KM13)

**Die Wortfolge wird oft durch ein zusätzliches Element unterbrochen, z.B. *nein ich haben milch* (Monika KM15)

7.2.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe A

Nach den Analyseergebnissen der Sprachdaten der Gruppe A lässt sich feststellen, dass sich die Sprachentwicklung der Kinder erst in der Anfangsphase befindet. Keines der Kinder hat die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben, weil die Flexive nicht produktiv gebraucht werden und der Gesamt-Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz bei den thematischen Verben bei allen Kindern weit unter 90% liegt. Von der ganzen Gruppe werden nur wenige thematische Verben und nur einige Flexive gebraucht. Dabei fällt auf, dass die Flexive -en, -e und -ø am häufigsten gebraucht werden. Das -t-Flexiv wird fast gar nicht und -st selten gebraucht. Nur bei einem Kind konnte ein produktiver Gebrauch von einem Flexiv belegt werden. Beim Erwerb der morphologischen Finitheit treten einige Fehler auf, wobei das Flexiv -e nie und -st selten übergeneralisiert wird. Die Formen des Verbs *sein* wurden auch nicht erworben.

Die Kinder benutzen mehrere Infinitive, die überwiegend in der Zweitstellung produziert werden. Ein Vergleich der Anzahl der Infinitive in der Endstellung zur Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung zeigt, dass alle Kinder in fast allen Aufnahmemonaten die Zweitstellung für die Infinitive bevorzugen. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen Verben in der Zweitstellung ist ebenfalls bei allen Kindern sehr hoch. Alle Kinder der Gruppe benutzen wenige thematische finite Verben. Die am häufigsten gebrauchte Struktur ist die SVX-Wortfolge, die ich als universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge verstehe. Diese kann nicht als Beleg für den Erwerb der Verbbewegung gedeutet werden. Diese Interpretation wird von der Beobachtung bestätigt, dass die Kinder keine XVS- und nur wenige VSX-Strukturen produzieren. Sie befinden sich in der sehr frühen Phase des Zweitspracherwerbs, weshalb die universale SVX-Abfolge die Grundform ihrer Äußerungen bildet, die selten geändert wird. Sie gebrauchen daher auch selten V3-Sätze. Auch bei der Bildung von Fragen wird die SVX-Abfolge von allen Kindern am häufigsten gebraucht. WH-Fragen werden selten produziert. Die Analyse der Stellung des Negators bestätigt auch, dass die Kinder noch nicht die Struktur des deutschen Satzes erworben haben.

Bei der Überprüfung der Daten im Hinblick auf die Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-, L2-Erwerbs der Erwachsenen oder des kindlichen Zweitspracherwerbs gelten (s. Kap. 6.1.1 und 7.1.1), muss man feststellen, dass die meisten Kriterien in der Gruppe A

nicht überprüft werden können, weil die Sprachentwicklung der Kindern zu wenig fortgeschritten ist.

Im morphologischen Bereich der Finitheit wird das erste Kriterium – 1) der Erwerb der morphologischen Finitheit in zwei Phasen in L1 – bei den Kindern der Gruppe A eindeutig nicht erfüllt, weil ihr Flexivgebrauch nicht der ersten Phase in L1 entspricht. Während im L1-Erwerb und im Erwerb der zweiten Sprache bei dem jüngsten Kind die Flexive -t und -ø in der ersten Phase der morphologischen Finitheit vorkommen, tritt das Flexiv -t in den Sprachdaten der Kinder der Gruppe A gar nicht auf. Dafür gebrauchen sie aber andere Flexive (-en, -e, -ø und sogar -st). Dieser Befund weist auf eine Ähnlichkeit zum L2-Erwerb der Erwachsenen hin. Das Flexiv -st wird von den Kindern selten übergeneralisiert. Doch ist der Gebrauch des Flexivs zu selten, um daraus Schlussfolgerungen ziehen zu können.

Im syntaktischen Bereich ist vor allem die Tatsache ausschlaggebend, dass keines der Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. Daher kann nur das Kriterium überprüft werden, das sich auf den überwiegenden Gebrauch der Infinitive in der Endstellung vor und nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bezieht. Das 5. Kriterium für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des kindlichen L2-Erwerbs – Gebrauch von nicht-finiten Verben in der V2-Stellung, der höher als im Erstspracherwerb aber niedriger als im Zweitspracherwerb der Erwachsenen ist – wird in der Sprachentwicklung der Kinder der Gruppe A nicht erfüllt. Die Kinder verwenden Infinitive sehr selten in der Endstellung, meistens platzieren sie sie in die Zweitstellung. In den meisten Monaten werden alle im gegebenen Monat produzierten Infinitive in die Zweitstellung positioniert. Diese Beobachtung trifft bei allen Kindern zu. Der Anteil der Infinitive an allen Verben in der V1/V2-Stellung ist ebenfalls sehr hoch. Bei den wenigen finiten Verben, die die Kinder produzieren, ist dieses Ergebnis nicht überraschend. Hinsichtlich des Infinitivgebrauchs ist die Sprachentwicklung der Kinder der Gruppe A mit dem L2-Erwerb der Erwachsenen vergleichbar.

Bei der Überprüfung der Merkmale der Sprachentwicklung der Kinder der Gruppe A, die sich in der Anfangsphase vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz befindet, im Hinblick auf die Eigenschaften, die für die drei Typen des Zweitspracherwerbs charakteristisch sind, stellt man also fest, dass die frühe Sprachentwicklung der Kinder, die im Alter von 7 Jahren zu Beginn des Lernprozesses die Zweitsprache im schulischen Lernkontext erwerben, eine Ähnlichkeit zum L2-Erwerb der Erwachsenen aufweist.

7.3 Sprachentwicklung nach 20 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe B

Die Gruppe B besteht aus 4 Mädchen – Zdenka, Krystyna, Zofia und Marlena. Zu Beginn des Fremdspracherwerbs waren die Kinder 6,8 bis 7,7 Jahre alt. Am Anfang der Erhebung waren sie im Alter von 8;9 bis 9;8. Von der Gruppe liegen 8 Aufnahmen vor, die zwischen dem 21. und 28. Kontaktmonat mit der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden. In der Datenbasis der Gruppe B (s. Tabelle 7-1) fehlt nur eine Aufnahme von Marlena im KM23 wegen ihrer Abwesenheit am Aufnahmetag.

Die Tabelle 7-11 zeigt eine Übersicht über die Sprachdaten der Gruppe B.

Tabelle 7-11 Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe B

Kontaktmonate	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
21	35	18
22	63	43
23	63	30
24	70	24
25	59	56
26	77	65
27	61	48
28	41	38

Die Tabelle zeigt, dass die Produktivität der Kinder der Gruppe B in den verschiedenen Aufnahmen unterschiedlich ist, obwohl alle Aufnahmen ca. 45 Minuten dauern. Diese Tatsache kann durch mehrere Faktoren bedingt sein, z.B. Motivation, Konzentration der Kinder am gegebenen Tag oder allgemeines Interesse an den Spielen, die den Sprech Anlass lieferten.

7.3.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe B

Die Kinder der Gruppe B gebrauchen kein Flexiv an thematischen Verben, dem Verb *haben* oder am Verb *sein* produktiv. Die Kinder verwenden zwar vereinzelt Flexive, aber dies geschieht meistens nur an einzelnen Verben oder der Gebrauch ist auf eine Aufnahme beschränkt. Bei keinem der Kinder konnte belegt werden, dass ein Flexiv an mehreren Verben in mehreren aufeinander folgenden Monaten produziert wird.

Der Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und dem Verb *haben* durch die Kinder aus der Gruppe B wird in der Tabelle 7-12 dargestellt.

Tabelle 7-12 Flexion an thematischen Verben und dem Verb *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe B)

Kind KM/ Flexiv	Ø	[+agr]	e	[+agr]	t	[+agr]	St	[+agr]	n	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Zdenka 21			1	1					2	0	3	1	33
Zdenka 22									3	1	3	1	33
Zdenka 23	1	1							1	0	2	1	50
Zdenka 24									2	0	2	0	0
Zdenka 25									4	0	4	0	0
Zdenka 26									3	0	3	0	0
Zdenka 27									5	1	5	1	20
Zdenka 28									3	0	3	0	0
Krystyna 21									1	0	1	0	0
Krystyna 22			1	1					3	1	4	2	50
Krystyna 23	4	2					1	1			5	3	60
Krystyna 24			1	1					2	0	3	1	33
Krystyna 25									3	0	3	0	0
Krystyna 26									3	0	3	0	0
Krystyna 27									6	2	6	2	33
Krystyna 28									8	0	8	0	0
Zofia 21									2	0	2	0	0
Zofia 22			1	1							1	1	100
Zofia 23	6	4					1	1	1	0	8	5	63
Zofia 24			1	1					2	0	3	1	33
Zofia 25			1	1					7	0	8	1	12
Zofia 26									11	0	11	0	0
Zofia 27									10	1	10	1	10
Zofia 28									5	0	5	0	0
Marlena 21									1	0	1	0	0
Marlena 22			1	1			1	1	2	0	4	2	50
(Marlena 23)													
Marlena 24			1	1					1	0	2	1	50
Marlena 25									5	0	5	0	0
Marlena 26									3	0	3	0	0
Marlena 27									9	1	9	1	11
Marlena 28									2	0	2	0	0

Die Tabelle zeigt, dass drei der vier Kinder aus der Gruppe B einmal das Flexiv *-st* gebrauchen. In allen drei Fällen stellen die Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenz her (s. Beispiel 7.31).

(7.31) *gehst du* (Marlena KM22)

Beim Gebrauch des Flexivs -st handelt es sich um Einzeleinträge, die nicht vom produktiven Gebrauch der Finitheitsmarkierung zeugen können.

Das Flexiv -ø wird etwas häufiger von den Kindern verwendet. Drei Kinder gebrauchen es mehrere Male, und zwar überwiegend kongruent zum Subjekt (s. Beispiel 7.32). In der Gruppe treten jedoch auch Fälle auf, in welchen das Flexiv -ø inkongruent gebraucht wird (s. Beispiel 7.33).

(7.32) *ich riech schokolade* (Krystyna KM23)

(7.33) *sammel du alte postkarten?* (Zofia KM23)

In mehreren Aufnahmen wird das Flexiv -e von den Kindern benutzt. Das Flexiv wird nie übergeneralisiert (s. Beispiele 7.34-7.35). Es erscheint aber immer an einzelnen Verben. Bei keinem Kind kann also ein produktiver Gebrauch des Flexivs belegt werden.

(7.34) *ich lerne* (Zdenka KM21)

(7.35) *ich esse apfel* (Marlena KM22)

Das Flexiv -t produzieren die Kinder nicht einziges Mal. Es ist anzumerken, dass diese Tatsache nicht durch potentielle methodologische Unzulänglichkeiten der Untersuchung bedingt sein kann. Bei denselben Spielen, die Sprech Anlass für die Kinder der Gruppe B und für Kinder aus anderen Gruppen lieferten, die in der Sprachentwicklung etwas weiter fortgeschritten sind, kann der Gebrauch des Flexivs -t in den anderen Gruppen belegt werden (s. Kap. 7.6.1). Das Fehlen des Flexivs -t in den Sprachdaten der Gruppe B muss also sprachentwicklungsmäßig bedingt sein.

Das am häufigsten von den Kindern der Gruppe B gebrauchte Flexiv ist das Flexiv -en. Es wird meistens zur Bildung einer *default*-Form und nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet (s. Beispiele 7.36-7.37).

(7.36) *krystyna essen ein butterbrot* (Zofia KM27)

(7.37) *er ins kino gehen* (Krystyna KM28)

Vereinzelt treten bei allen Kindern Fälle auf, in denen das Flexiv -en zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz beim Pluralsubjekt gebraucht wird. Dies ist zweimal bei Zdenka im KM22 und KM27 der Fall, dreimal bei

Krystyna im KM22 und KM27, einmal bei Zofia im KM27 und auch einmal bei Marlena im KM27 (s. Beispiel 7.38). Man kann nicht ausschließen, dass die Kongruenz zwischen dem Verb mit dem -en-Flexiv und dem Pluralsubjekt ein Zufall ist.

(7.38) *wie viel schuhe kosten?* (Krystyna KM22)

Die Gesamt-Korrektheitswerte zeigen, dass keines der Kinder aus der Gruppe B die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. Mit drei Ausnahmen überschreiten sie nicht 50%. Beim ersten Kind – Zdenka – schwankt der Wert zwischen 0% und 50%, wobei er in der Hälfte der Monate 0% beträgt. Das zweite Kind – Krystyna – hat in der Hälfte der Aufnahmen ebenfalls den Gesamt-Korrektheitswert von 0%. In den anderen Monaten liegt der Kongruenzwert bei ihr zwischen 33% und 60%. Bei Zofia erreicht der durchschnittliche Kongruenzwert zwar 100% im KM22, aber er bezieht sich in dem betreffenden Monat nur auf einen Eintrag. Gleich darauf sinkt er auf 63% und dann weiter auf 33%, 12% und 0%. Diese Entwicklung bestätigt, dass der hohe Wert im KM22 in Bezug auf den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht aussagekräftig ist. Der Korrektheitswert bei thematischen Verben und dem Verb *haben* in Bezug auf Subjekt-Verb-Kongruenz überschreitet beim letzten Kind – Marlena – nie die Grenze von 50%.

Angesichts dessen dass die Kongruenzwerte bei thematischen Verben so niedrig sind und die Flexive von den Kindern nicht produktiv gebraucht werden, wird angenommen, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz von keinem Kind aus der Gruppe B erworben worden ist.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* wird in der Tabelle 7-13 dargestellt.

Die Formen des Verbs *sein* werden von der Gruppe B kaum benutzt. Formen wie *ist*, *bin* und *bist* kommen nicht vor. Zdenka gebraucht das Verb *sein* im gesamten Erhebungszeitraum gar nicht. Krystyna benutzt einmal die Form *sind* im KM27 (s. Beispiel 7.39).

(7.39) *sind sie verheiratet?* (Krystyna KM27)

Das andere Kind – Zofia – gebraucht einmal die Form des Infinitivs *sein*, was auffällig ist und einmal die Form *sind*. Auch Marlena, das vierte Kind gebraucht nur jeweils einmal die zwei Formen des Verbs (s. Beispiel 7.40).

(7.40) *ich in der schule sein* (Zofia KM21)

Tabelle 7-13 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe B)[illegible]

Die Formen *sind* werden kongruent zum Subjekt gebraucht. Angesichts dessen dass es sich um vereinzelte Einträge handelt, können die Formen des Verbs *sein* in der Gruppe B nicht als erworben gelten.

Insgesamt muss man festhalten, dass sich der Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe B ähnlich wie in der Gruppe A noch in der Anfangsphase befindet. Die Kinder der Gruppe B gebrauchen wenige Flexive. Am häufigsten tritt bei allen Kindern die *default*-Form mit dem Flexiv -en auf. Das Flexiv -t wird gar nicht benutzt. Die anderen Flexive kommen vereinzelt vor, wobei dann die Subjekt-Verb-Kongruenz häufig hergestellt wird. Kein Kind gebraucht aber irgendein Flexiv produktiv. Die Formen des Verbs *sein* können nicht als erworben betrachtet werden. Keines der Mädchen aus der Gruppe B hat die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben.

7.3.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe B

Im Folgenden wird der Erwerb der syntaktischen Finitheit durch die Gruppe B analysiert. Zuerst wird die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, und dann die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb untersucht.

Infinitive

Die Tabelle 7-14 enthält einen Überblick über die Stellung der Infinitive in den Sprachdaten der Kinder der Gruppe B.

Die Kinder der Gruppe B gebrauchen oft Infinitive in finiten Kontexten. Extrem selten treten Infinitive in der Finalstellung auf. Das erste Kind – Zdenka – verwendet im gesamten Erhebungszeitraum keinen Infinitiv in der Finalstellung, das zweite – Krystyna – platziert dreimal Infinitive in die Endstellung, Zofia viermal und Marlana zweimal (s. Beispiel 7.41-7.42). Da die Kinder relativ viele Infinitive produzieren, ist diese Anzahl sehr gering.

(7.41) *um sieben uhr ich lesen* (Krystyna KM21)

(7.42) *sie nicht in die galerie gehen* (Zofia KM28)

(nach dem Kontext ist es ausgeschlossen, dass das Kind ein Pluralsubjekt meint)

Alle Kinder produzieren dafür die meisten Infinitive in der Zweitstellung (s. Beispiele 7.43-7.44).

(7.43) *ich fühlen eine auto* (Marlena KM25)

(7.44) *karolina haben die hose* (Zofia KM26)

Tabelle 7-14 Stellung der Infinitive (Gruppe B)

Kind/Struktur	Final	V2			V1		V1/V2 Gesamt	Inf Gesamt	% Final	% V2	MV + sein
		SVX	XVS	XVY	VS(X)	VX(Y)					
Zdenka 21		1					1	1	0	100	
Zdenka 22		1		4			5	5	0	100	
Zdenka 23		1		1		1	3	3	0	100	
Zdenka 24		2				1	3	3	0	100	
Zdenka 25		4		1		6	11	11	0	100	
Zdenka 26		2		1		8	11	11	0	100	
Zdenka 27		4				1	5	5	0	100	
Zdenka 28		3		3			6	6	0	100	
Krystyna 21	1						0	1	100	0	
Krystyna 22		2		3		1	6	6	0	100	
Krystyna 23				1		2	3	3	0	100	
Krystyna 24		1					1	1	0	100	
Krystyna 25		3				8	11	11	0	100	
Krystyna 26		3		1		12	16	16	0	100	
Krystyna 27		4				2	6	6	0	100	
Krystyna 28	2	6		1			7	9	22	78	
Zofia 21	1	1					1	2	50	50	sein F
Zofia 22				2		1	3	3	0	100	
Zofia 23						2	2	2	0	100	
Zofia 24		1				2	3	3	0	100	
Zofia 25		4			3	7	14	14	0	100	
Zofia 26		8				9	17	17	0	100	
Zofia 27		7					7	7	0	100	
Zofia 28	3	3		1			4	7	43	57	
Marlena 21	1						0	1	100	0	sein F
Marlena 22		1		3			4	4	0	100	
(Marlena 23)								-			
Marlena 24		1				2	3	3	0	100	
Marlena 25		5		2		12	19	19	0	100	
Marlena 26		3		1		6	10	10	0	100	
Marlena 27		6	2			1	9	9	0	100	
Marlena 28	1	1		2		1	1	5	20	80	

Besonders sticht hervor, dass die Kinder Infinitive mehrmals in Fragesätzen gebrauchen (s. Beispiele 7.45-7.46).

(7.45) *haben du möhren?*

(Zofia KM25)

(7.46) *was machen er?*

(Marlena KM27)

Die Infinitive in der Zweitstellung überwiegen bei weitem die Infinitive in der Endstellung. Zdenka platziert alle Infinitive im gesamten Zeitraum in die Zweitstellung, ebenso Krystyna in 6 von 8 Aufnahmemonaten. Auch bei Zofia und Marlena sind es nur zwei Monate, in denen nicht alle Infinitive in die Zweitstellung platziert werden. In diesen Monaten liegt der Wert der Infinitive in der Zweitstellung bei Zofia bei ca. 50%, und bei Marlena bei 80% oder 0%. Im letzten Fall handelt es sich um einen Einzeleintrag. Die Zweitstellung ist also eindeutig die von den Kindern der Gruppe B bevorzugte Stellung für Infinitive.

Ähnlich wie in der Gruppe A verwenden die Kinder der Gruppe B generell wenige finite Verben. Deren Anzahl in der Zweitstellung ist dementsprechend auch sehr niedrig. Der prozentuelle Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Verben in dieser Position ist daher bei allen Kindern sehr hoch. Er beträgt:

- bei Zdenka 100% (1/1) im KM21, 50% (1/2) im KM22, 50% (1/2) im KM23, 100% (2/2) im KM24, 100% (4/4) im KM25, 100% (2/2) im KM26, 80% (4/5) im KM27 und 100% (3/3) im KM28;
- bei Krystyna 0% (0/0) im KM21, 50% (2/4) im KM22, 0% (0/6) im KM23, 50% (1/2) im KM24, 100% (3/3) im KM25, 100% (3/3) im KM26, 66% (4/6) im KM27 und 100% (6/6) im KM28;
- bei Zofia 100% (1/1) im KM21, 0% (0/1) im KM22, 0% (0/7) im KM23, 100% (1/1) im KM24, 86% (6/7) im KM25, 100% (8/8) im KM26, 87% (7/8) im KM27 und 100% (3/3) im KM28;
- bei Marlena 0% (0/0) im KM21, 25% (1/4) im KM22, 50% (1/2) im KM24, 100% (5/5) im KM25, 100% im KM26, 80% (8/10) im KM27 und 100% (1/1) im KM28.

Stellung der finiten Verben

Im folgenden Kapitel wird die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei den thematischen und beim possessiven Verb *haben* einerseits sowie beim Kopulaverb *sein* andererseits untersucht.

Der Tabelle 7-15 kann die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* bei den Kindern der Gruppe A entnommen werden.

Bei anderen Gruppen wird im Überblick über die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* in Klammern die Anzahl der Äußerungen angegeben, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Der Tabelle 7-15 kann entnommen werden, dass in der Gruppe B keine derartigen Fälle vorkommen. Die finiten Formen von thematischen Verben und vom Verb *haben* werden immer kongruent zum Subjekt gebraucht. Allerdings produzieren die Kinder der Gruppe B extrem wenige

Tabelle 7-15 Stellung der finiten thematischen Verben (Gruppe B)

[illegible]

Die am häufigsten benutzte Struktur bei finiten thematischen Verben und dem Verb *haben* ist die SVX-Wortfolge. Das erste Kind – Zdenka – benutzt nur diese Wortfolge für die finiten Verben. Alle drei von ihr im gesamten Erhebungszeitraum produzierten finiten Verben treten in SVX-Abfolge auf (s. Beispiel 7.47). Da sich in allen drei Fällen um Verben mit -en oder -ø-Flexiv handelt, kann man nicht ausschließen, dass es nicht-finite Verben sind, die zufälligerweise mit dem Pluralsubjekt kongruieren.

(7.47) *schuhe kosten hundert* (Zdenka KM22)

Das zweite Kind – Krystyna – gebraucht gleichfalls meistens die SVX-Abfolge (s. Beispiel 7.48). Nur bei subjektlosen Äußerungen kommt einmal die VX(Y) und einmal die XV(Y)-Wortfolge vor.

(7.48) *ich fühle eine fernbedienung* (Krystyna KM24)

Das dritte Kind – Zofia – produziert ausnahmsweise SVX-Abfolgen bei finiten Verben. Die einzige Struktur, die ein finites Verb und ein Subjekt beinhaltet und keine SVX-Abfolge aufweist³, wird von dem vierten Mädchen – Marlena – im KM22 produziert (s. Beispiel 7.31, das hier wiederholt wird).

(7.31) *gehst du* (Marlena KM22)

Im ganzen Erhebungszeitraum taucht keine XVS- oder XSV-Struktur auf. Die SVX-Wortfolge ist also die Hauptstruktur oder sogar fast die einzige Struktur, die von den Kindern der Gruppe B bei den wenigen finiten thematischen Verben gebraucht wird.

Die Stellung von finiten Formen des Verbs *sein* im Sprachkorpus der Gruppe B kann der Tabelle 7-16 entnommen werden.

Die Tabelle oben zeigt, dass die Kinder aus der Gruppe B die finiten Formen des Verbs *sein* nur zweimal im gesamten Erhebungszeitraum produzieren. Zdenka verwendet es einmal in einer VX(Y)-Struktur und Krystyna in einer VS(X)-Struktur (s. Beispiel 7.49).

(7.49) *ist ubahn* (Krystyna KM23)

³ Im Datenkorpus treten einige Strukturen auf, die die Reihenfolge SV aufweisen. Sie werden aber hier nicht analysiert, weil die Stellung des Verbs in den Strukturen mit nur 2 Elementen nicht aufschlussreich sein kann (s. Kap. 6.1.3 und 7.1.3).

Tabelle 7-16 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Gruppe B)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Zdenka 21						-					
Zdenka 22		1				1					1
Zdenka 23											-
Zdenka 24											-
Zdenka 25											-
Zdenka 26											-
Zdenka 27											-
Zdenka 28											-
Krystyna 21											-
Krystyna 22											-
Krystyna 23	1					1					1
Krystyna 24											-
Krystyna 25											-
Krystyna 26											-
Krystyna 27											-
Krystyna 28											-
Zofia 21											-
Zofia 22											-
Zofia 23											-
Zofia 24											-
Zofia 25											-
Zofia 26											-
Zofia 27											-
Zofia 28											-
Marlena 21											-
Marlena 22											-
(Marlena 23)											-
Marlena 24											-
Marlena 25											-
Marlena 26											-
Marlena 27											-
Marlena 28											-

Die Kinder der Gruppe B haben die Formen des Verbs *sein* also eindeutig noch nicht erworben.

Inversion in Fragen

Die Tabelle 7-17 gibt einen Überblick über den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei den Kindern der Gruppe B.

Tabelle 7-17 Inversion in Entscheidungs- und WH-Fragen (Gruppe B)

Struktur/Kind	Entscheidungsfragen			WH-Fragen		
	VSX	SVX	%SVX	XVS	XSV	%XSV
Zdenka 21			-			-
Zdenka 22			-			-
Zdenka 23			-			-
Zdenka 24			-			-
Zdenka 25			-			-
Zdenka 26			-			-
Zdenka 27			-			-
Zdenka 28			-			-
Krystyna 21			-			-
Krystyna 22			-		1	100
Krystyna 23	2	1	33			-
Krystyna 24			-			-
Krystyna 25			-			-
Krystyna 26			-			-
Krystyna 27	1	1	50			-
Krystyna 28			-			-
Zofia 21			-			-
Zofia 22			-			-
Zofia 23	3		0			-
Zofia 24			-			-
Zofia 25			-			-
Zofia 26			-			-
Zofia 27	1		0			-
Zofia 28			-			-
Marlena 21			-			-
Marlena 22			-	1		0
(Marlena 23)			-			-
Marlena 24			-			-
Marlena 25			-			-
Marlena 26			-			-
Marlena 27	1	1	50			-
Marlena 28			-			-

Die Kinder der Gruppe B bilden wenige analysierbare Fragen, obwohl die Situationskontexte oft eine Gelegenheit zur Bildung von Fragen bieten. Das erste Kind - Zdenka - produziert keine analysierbaren Fragen. Die Funktion des Fragens drückt das Mädchen durch verblose Äußerungen oder Wortfolgen mit nur zwei Elementen aus (s. Beispiele 7.50-7.51). Derartige Äußerungen sind nicht in der Tabelle 7-17 enthalten.

(7.50) *du autos?* (Zdenka KM23)
(=sammelst du Autos?)

- (7.51) *wo wohnen?* (Zdenka KM27)
 (=wo wohnt er/wo wohnen sie?)

Das zweite Kind – Krystyna – bildet im gesamten Erhebungszeitraum 5 Entscheidungsfragen mit finiten Verben, von denen 3 die VSX- und 2 die SVX-Wortfolge aufweisen. Das nächste Kind – Zofia – ist das einzige Kind in der Gruppe, das mehrere, d.h. 4 Entscheidungsfragen mit Inversion bildet (s. Beispiel 7.52).

- (7.52) *sind sie verliebt* (Zofia KM27)

Das letzte Kind – Marlena – bildet im ganzen Erhebungszeitraum nur eine VSX- und eine SVX-Frage.

WH-Fragen werden in der Gruppe B noch seltener gebildet. Einige tauchen mit Infinitiven auf, worauf oben eingegangen worden ist (s. Beispiel 7.46). In der ganzen Erhebungszeit werden eine XVS-Frage von Marlena und eine XSV-Frage von Krystyna gebildet.

Die Anzahl der Fragestrukturen mit finiten Verben zeugt davon, dass die Operation der Fragebildung von den Kindern der Gruppe B nicht erworben worden ist.

Erwerb der Satznegation

Tabelle 7-18 zeigt die Stellung des Negators in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei den Kindern der Gruppe B. Die Häufigkeit des inkongruenten Gebrauchs des Verbs in den Äußerungen der gegebenen Struktur wird in Klammern angegeben.

Ähnlich wie bei der Gruppe A findet man einige Belege für die nicht-anaphorische Verwendung des Negators *nein* auch in der Gruppe B. Der Negator wird dann außerhalb der Satzstruktur platziert (s. Beispiele 7.53-7.54)

- (7.53) *nein ich sammel* (Zofia KM23)
 (7.54) *trinke nein* (Marlena KM24)

Ab KM25 gebrauchen jedoch alle Kinder der Gruppe B nur noch den Negator *nicht*.

Tabelle 7-18 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Gruppe B)

Struktur/Kind	Neg Vinf	Vinf Neg	Neg Vfin	Vfin Neg	Vfin S Neg	Vfin X Neg	Insgesamt
Zdenka 21							-
Zdenka 22							-
Zdenka 23	2						2
Zdenka 24		1					1
Zdenka 25							-
Zdenka 26							-
Zdenka 27							-
Zdenka 28		3 (1)					3
Krystyna 21							-
Krystyna 22							-
Krystyna 23							-
Krystyna 24							-
Krystyna 25							-
Krystyna 26							-
Krystyna 27							-
Krystyna 28		6 (5)					6
Zofia 21							-
Zofia 22							-
Zofia 23			1*				1
Zofia 24							-
Zofia 25		1 (1)					1
Zofia 26		4 (4)					4
Zofia 27							-
Zofia 28	2 (1)	4 (3)					6
Marlena 21							-
Marlena 22							-
(Marlena 23)							-
Marlena 24				1**			1
Marlena 25	3 (1)						3
Marlena 26	1						1
Marlena 27							-
Marlena 28	1 (1)	3 (1)					4

*Bei der Äußerung handelt es sich um einen negierten Verbstamm, der mit dem Subjekt kongruent ist – *nein ich sammel* (Zofia KM23)

** Die Äußerung wird durch den nicht-anaphorisch verwendeten Negator *nein* negiert – *trinke nein* (Marlena KM24).

Die Tabelle 7-18 zeigt, dass in den negierten Äußerungen mit und ohne Subjekt bei allen Kindern der Gruppe mehrere Infinitive vorkommen. Bei drei Kindern – Zdenka, Krystyna und Zofia – überwiegen die Infinitive, die vor dem Negator erscheinen (s. Beispiele 7.55-7.56).

(7.55) *rauchen nicht* (Zdenka KM24)

(7.56) *ich kino gehen nicht* (Zofia KM28)

Nur bei einem Kind – Marlena – wird die Mehrzahl der negierten Infinitive nach dem Negator platziert (s. Beispiel 7.57).

(7.57) *nicht haben die birne* (Marlena KM25)

Aber auch Marlena verwendet im KM28 mehrere Infinitive vor dem Negator. Darüber hinaus benutzt sie im KM25 unter den Strukturen mit Infinitiven nach dem Negator eine Äußerung mit dem Subjekt, das zwischen den Negator und das Verb platziert ist. Aus dem Kontext wird deutlich, dass das Kind eine Satznegation meint. Eine solche Abfolge lässt vermuten, dass das Kind den Negator außerhalb der Satzstruktur platziert (s. Beispiel 7.58).

(7.58) *nicht ich haben die möhren* (Marlena KM25)

Da die Kinder in der Gruppe B wenige finite Verben benutzen, erscheinen im gesamten Sprachkorpus der Gruppe nur zwei Äußerungen mit negierten finiten Verben (s. Beispiele 7.53-7.54). In einer erscheint das Verb vor und in einer nach dem Negator. Da es sich in beiden Sätzen um den nicht-anaphorisch verwendeten Negator *nein* handelt, liegt die Vermutung nahe, dass die Wortfolge nicht strukturell bedingt ist, sondern dass der Negator außerhalb der Satzstruktur erscheint.

Der Erwerb der Satznegation bei den Kindern der Gruppe B befindetet sich also noch in der Anfangsphase. Der Einsatz des Negators *nicht* zeugt zwar davon, dass der Erwerb im Vergleich zur Gruppe A etwas weiter fortgeschritten ist. Der Negator wird aber immer noch außerhalb der Satzstruktur platziert.

7.3.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe B

Die Analyse der Sprachdaten der Gruppe B lässt schlussfolgern, dass sich der Erwerb der Zweitsprache bei den Kindern noch in der Anfangsphase befindet. Kein Flexiv wird von den Kindern produktiv gebraucht. Die Gesamt-Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz liegen bei allen Kindern weit unter der Grenze von 90%. Das Ergebnis der Analyse

ist also, dass keines der Kinder der Gruppe B die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. Das am häufigsten benutzte Flexiv ist das -en-Flexiv, das nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz gebraucht wird. Das Flexiv -t wird von den Kindern gar nicht verwendet. Auch die Formen des Verbs *sein* können nicht als erworben betrachtet werden.

Die von den Kindern benutzten Infinitive treten fast immer in der Zweitstellung auf. Dabei handelt es sich manchmal auch um Fragesätze, die Infinitive in der V1-Stellung beinhalten⁴. Bei jedem Kind der Gruppe B bilden die Infinitive in der Endstellung eine sehr kleine Minderheit im Vergleich zu den Infinitiven in der Zweitstellung. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen Verben in der Zweitstellung ist ebenfalls bei allen Kindern sehr hoch. Die wenigen finiten Verben, die von den Mädchen produziert werden, erscheinen meistens in der SVX-Struktur. Zwei Mädchen gebrauchen dabei nur diese Struktur bei den finiten Verben. Im gesamten Sprachkorpus der Gruppe kommt nur eine Äußerung mit einem finiten thematischen Verb und Subjekt vor, die nicht die universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge aufweist. Bei der Bildung von Fragen wird ebenfalls die SVX-Wortfolge gebraucht, obwohl einige Kinder die Inversion in den Entscheidungsfragen schon zu benutzen beginnen. Auf Grund der geringen Anzahl der analysierbaren Fragen, die von den Kindern produziert werden, kann jedoch diesbezüglich keine feste Aussage getroffen werden. Die Analyse der Stellung des Negators zeigt aber, dass die Kinder die Struktur des deutschen Satzes noch nicht erworben haben.

Bei Betrachtung der Daten im Hinblick auf die im Kap. 6.1.1 und 7.1.1 dargestellten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-, L2-Erwerbs der Erwachsenen oder des kindlichen L2-Erwerbs gelten, muss man feststellen, dass die Sprachentwicklung der Gruppe B zu wenig fortgeschritten ist, um die Kriterien überprüfen zu können, die mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz verbunden sind.

In Hinsicht auf die Entwicklung im morphologischen Bereich lässt sich festhalten, dass die Sprachentwicklungsphase vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz, in der sich die Kinder der Gruppe B befinden, nicht der entsprechenden Phase im L1- und im kindlichen L2-Erwerb ähnelt. Die Kinder der Gruppe verwenden vor allem das -en-Flexiv und vereinzelt alle anderen Flexive außer -t. Diese Tatsache erinnert mehr an den Verlauf des Zweitspracherwerbs der Erwachsenen. Das Flexiv -st wird zwar von den Kindern nie inkongruent zum Subjekt gebraucht, da aber im ganzen

⁴ Zweimal tritt sogar eine WH-Frage auf, die einen Infinitiv in einer XVS-Struktur beinhaltet.

Sprachkorpus der Gruppe nur 3 Äußerungen mit dem Flexiv -st auftreten, können daraus keine Schlussfolgerungen gezogen werden.

Im syntaktischen Bereich muss vor allem die Untersuchung der Stellung der Infinitive berücksichtigt werden, die sich auch auf die Phase vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bezieht. Da die Kinder Infinitive fast immer in die Zweitstellung platzieren, kann das 5. Kriterium für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des kindlichen L2-Erwerbs – Gebrauch von nicht-finiten Verben in der V2-Stellung, der höher als im Erstspracherwerb, aber niedriger als im Zweitspracherwerb der Erwachsenen ist – nicht als erfüllt gelten. Sowohl der Anteil der Infinitive an allen Verben in der V1/V2-Stellung als auch der Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Infinitiven sind sehr hoch. Dieser Befund lässt den Vergleich der Sprachentwicklung der Kinder aus der Gruppe B mit dem L2-Erwerb der Erwachsenen zu.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sich der Erwerbsverlauf in der Anfangsphase bei den Kindern der Gruppe B von dem L1-Erwerb und von dem kindlichen L2-Erwerb gravierend unterscheidet und einige Merkmale aufweist, die für den Zweitspracherwerb der Erwachsenen charakteristisch sind.

7.4 Sprachentwicklung nach 30 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe C

Zur Gruppe C gehören 3 Mädchen – Martyna, Ola, Maria und ein Junge – Franek. Zu Beginn des Fremdspracherwerbs waren sie 6;8 bis 7;1 Jahre alt. Am Anfang der Erhebungszeit waren sie im Alter von 9;10 bis 10;3 Jahren. Es liegen 7 Aufnahmen der Gruppe vor, die im Zeitraum zwischen dem 32. und dem 38. Kontaktmonat mit der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden. Wegen der Abwesenheit des betreffenden Kindes am Aufnahmetag fehlen eine Aufnahme von Martyna im KM35, eine Aufnahme von Ola im KM38 und eine Aufnahme von Maria im KM37 in der Datenbasis der Gruppe (s. Tabelle 7-1).

Die Tabelle 7-19 gibt einen Überblick über das Datenkorpus der Gruppe C.

Der Tabelle kann entnommen werden, dass die Kinder in der Gruppe C produktiver als die Kinder aus den jüngeren Gruppen sind. Ihre Produktivität ist in verschiedenen Aufnahmen, die alle von vergleichbaren Dauer (ca. 45 Min.) sind, unterschiedlich. Auch die Anzahl der analysierbaren Äußerungen ist im Vergleich zu den Gruppen A und B gestiegen, woraus man

schließen kann, dass die Kinder in der Gruppe C weniger verblose Äußerungen und unanalysierten Einheiten gebrauchen.

Tabelle 7-19 Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe C

Kontaktmonate	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
32	95	56
33	78	58
34	92	49
35	112	105
36	115	108
37	91	84
38	77	75

7.4.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe C

In der Tabelle 7-20 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und am Verb *sein* durch die Kinder der Gruppe C dargestellt. Der Zeitpunkt, von dem an ein Flexiv vom gegebenen Kind produktiv verwendet wird, wird in Kontaktmonaten (KM) ausgedrückt.

Tabelle 7-20 Produktiver Gebrauch der Flexive durch die Kinder der Gruppe C

Kind	Flexiv	-t	ist	-ø	-e	bin	-st	bist	-en	sind	-en	sind	-t	- seid
	Subjekt	3.Sg	3.Sg	1.Sg	1.Sg	1.Sg	2.Sg	2.Sg	3.Pl	3.Pl	1.Pl	1.Pl	2.Pl	2.Pl
Martyna		KM37	KM32	-	KM34	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-
Franek		-	-	-	KM32	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ola		-	-	-	KM34	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-
Maria		-	KM34	-	KM34	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-

Wie die Tabelle 7-20 darstellt, kann der Gebrauch der Flexive von den Kindern der Gruppe C in einigen Fällen als produktiv bezeichnet werden. Im Vergleich zu den Gruppen A und B verwenden die Kinder mehr Flexive und dies häufig an mehreren Verben. In einigen Fällen kann ein Gebrauch von einem Flexiv an mehreren Verben in mehreren Aufnahmen belegt werden. Es handelt sich dabei um das Flexiv -t, dessen Gebrauch von Martyna ab KM37 als produktiv bezeichnet werden kann. Das Flexiv -e kann ab KM32 bei Franek und ab KM34 bei Martyna, Ola und Maria produktiv genannt werden. Der produktive Gebrauch des Flexivs -st kann ab KM33 bei Martyna, Ola und Maria belegt werden. Zwei Kinder gebrauchen auch die

Form *ist* produktiv. Martyna benutzt sie produktiv ab KM32 und Maria ab KM34. In anderen Fällen des Flexivsgebrauchs kann die Produktivität nicht zweifellos nachgewiesen werden⁵.

Der Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und dem Verb *haben* durch die Kinder aus der Gruppe C wird in der Tabelle 7-21 dargestellt.

Im Vergleich zu den jüngeren Gruppen wird das Flexiv *-st* in der Gruppe C viel häufiger produziert. Alle Kinder aus der Gruppe C gebrauchen es in einigen Aufnahmen. Das Flexiv *-st* wird von Martyna, Ola und Maria ab KM33 produktiv benutzt (s. Beispiele 7.59-7.60).

- | | | |
|--------|----------------------------|--------------|
| (7.59) | <i>du gehst johnsallee</i> | (Maria KM33) |
| (7.60) | <i>du hast die butter?</i> | (Ola KM35) |

Franek gebraucht es immer an einzelnen Verben in gegebenen Monaten, daher wird der Gebrauch des Flexivs nicht als produktiv betrachtet.

Das erste Kind Martyna gebraucht das Flexiv *-st* meistens kongruent zum Subjekt. Davon gibt es in ihrem Sprachkorpus drei Ausnahmen (s. Beispiel 7.61).

- | | | |
|--------|----------------------------|----------------|
| (7.61) | <i>maria hast pullover</i> | (Martyna KM36) |
|--------|----------------------------|----------------|

Franek übergeneralisiert nur einmal das Flexiv *-st* im ganzen Erhebungszeitraum (s. Beispiel 7.62).

- | | | |
|--------|---------------------------------|---------------|
| (7.62) | <i>nein hast ich kartoffeln</i> | (Franek KM35) |
|--------|---------------------------------|---------------|

Das dritte Kind – Ola – gebraucht das *-st*-Flexiv immer kongruent zum Subjekt. Auch bei dem vierten Kind – Maria – wird das Flexiv meistens kongruent zum Subjekt benutzt. Bei Maria gibt es aber davon drei Ausnahmen im KM36 (s. Beispiel 7.63).

- | | | |
|--------|------------------------------|--------------|
| (7.63) | <i>frank hast der pyjama</i> | (Maria KM36) |
|--------|------------------------------|--------------|

⁵ Anzumerken ist hier, dass die Analyse aus logischen Gründen eine klare Aussage nur darüber zulässt, welches Flexiv produktiv benutzt wird. Wegen der Zeiteinschränkung der Aufnahmen kann auf Grund der Datenauswertung nicht zweifellos belegt werden, dass gegebene Flexive in der Lernalterssprache zum gegebenen Zeitpunkt nicht produktiv gebraucht werden.

Tabelle 7-21 Flexion an thematischen Verben und dem Verb *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe C)

Kind KM/ Flexiv	ø	[+agr]	e	[+agr]	t	[+agr]	st	[+agr]	n	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Martyna 32			1	1	1	0	2	2	2	0	6	3	50
Martyna 33	2	2					4	4	5	0	11	6	54
Martyna 34			2	2	1	1			5	0	8	3	37
(Martyna 35)													
Martyna 36			14	14			14	11	2	0	30	25	83
Martyna 37					7	7			4	4	11	11	100
Martyna 38					3	3			19	0	22	3	14
Franek 32			4	4			1	1	2	0	7	5	71
Franek 33	1	0					6	6	4	0	11	6	54
Franek 34	2	2	2	2					4	0	8	4	50
Franek 35			1	1			4	3	11	0	16	4	25
Franek 36			1	1	1	0	9	9	14	0	25	10	40
Franek 37			1	1	1	1			7	5	9	7	78
Franek 38									16	0	16	0	0
Ola 32			1	1			2	2	2	0	7	5	71
Ola 33			1	1			2	2	1	0	4	3	75
Ola 34	1	1	3	3							4	4	100
Ola 35			8	8	7	7	9	9	1	0	25	24	96
Ola 36			13	13			10	10			23	23	100
Ola 37	1	0	1	1	7	7			5	3	14	11	79
(Ola 38)													
Maria 32			1	1					2	0	3	1	33
Maria 33			1	1			1	1	3	0	5	2	40
Maria 34			3	3							3	3	100
Maria 35			12	12	3	3	7	7	2	0	24	22	92
Maria 36			15	15			11	8			26	23	88
(Maria 37)													
Maria 38					1	1			14	0	15	1	7

Das -ø-Flexiv wird von den Kindern der Gruppe C selten gebraucht. Maria gebraucht es im gesamten Erhebungszeitraum gar nicht. Bei anderen Kindern treten Äußerungen mit dem Flexiv vereinzelt auf. Martyna ge-

braucht es zweimal im KM33. Franek benutzt das -ø-Flexiv einmal inkongruent zum Subjekt im KM33 und zweimal kongruent zum Subjekt im KM34, und Ola einmal kongruent zum Subjekt im KM34 und einmal inkongruent zum Subjekt im KM37.

Viel häufiger gebrauchen die Kinder aus der Gruppe C das Flexiv -e. Bei allen kann der produktive Gebrauch des Flexivs belegt werden. Der Gebrauch geschieht immer kongruent zum Subjekt (s. Beispiele 7.64-7.65).

- | | | |
|--------|--------------------------|----------------|
| (7.64) | <i>ich esse paprika</i> | (Franek KM32) |
| (7.65) | <i>ich habe der rock</i> | (Martyna KM36) |

Im gesamten Sprachkorpus der Gruppe C befindet sich keine Äußerung, in der das Flexiv -e übergeneralisiert wäre.

Das Flexiv -t wird von den Kindern seltener gebraucht. In den Sprachdaten aller Kinder der Gruppen können einige Äußerungen mit dem Flexiv belegt werden. Nur bei einem Kind – Martyna – kann der Gebrauch als produktiv bezeichnet werden. Das Flexiv -t wird bei allen Kindern fast immer kongruent zum Subjekt gebraucht. Die einzigen Ausnahmen sind die Äußerungen von Martyna im KM32 und von Franek im KM36 (s. Beispiel 7.66).

- | | | |
|--------|--|----------------|
| (7.66) | <i>dann du geht der baum des gehängten</i> | (Martyna KM32) |
|--------|--|----------------|

Ähnlich wie in den Gruppen A und B wird das Flexiv -en am häufigsten benutzt. Meistens wird es zur Bildung einer *default*-Form und nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet (s. Beispiele 7.67-7.68).

- | | | |
|--------|-------------------------|----------------|
| (7.67) | <i>ich riechen</i> | (Martyna KM32) |
| (7.68) | <i>ich haben pyjama</i> | (Franek KM36) |

Im KM37 treten bei Martyna, Franek und Ola einige Äußerungen auf, in denen die Kongruenz zwischen einem Verb mit dem -en-Flexiv und einem Pluralsubjekt hergestellt wird (s. Beispiel 7.69)

- | | | |
|--------|-------------------------|------------|
| (7.69) | <i>sie machen musik</i> | (Ola KM37) |
|--------|-------------------------|------------|

Die Gesamt-Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz weisen bei keinem Kind eine lineare Entwicklung auf. Beim ersten Kind – Martyna – schwanken die Werte zwischen 14% und 100%. In den meisten Monaten liegt der Wert um oder unter 50%. Im KM37 steigt der Wert zwar auf 100%, aber im unmittelbar folgenden Monat fällt er wie-

der weit unter die Grenze von 90%, nämlich auf 14%. Da der Anstieg so kurzfristig ist, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Martyna nicht als erworben betrachtet.

Beim zweiten Kind – Franek – liegt der Gesamt-Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz in allen Monaten unter der Grenze von 90%, was belegt, dass er die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht erworben hat.

Das dritte Kind – Ola – verwendet das Flexiv *-st* produktiv ab KM33 und *-e* ab KM34. Auf Grund der Zeiteinschränkung der Aufnahmen kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie auch die anderen Flexive produktiv gebraucht, diese aber in der Erhebung nicht oft genug von ihr verwendet wurden, um als produktiv betrachtet zu werden. Im KM34 steigt der Gesamt-Kongruenzwert an thematischen Verben bezogen auf das Verb *haben* bei Ola auf 100%. In den darauf folgenden Monaten bleibt der Wert hoch und liegt bei 96% im KM35 und 100% im KM36. Im KM37 sinkt der Kongruenzwert zwar auf 79%, aber dies kann mit einer geringeren Anzahl der Verben in diesem Monat erklärt werden. Da die Senkung nicht sehr groß ist, wird der Anstieg der Kongruenzwerte im KM34 als dauerhaft betrachtet. Dadurch werden beide Kriterien erfüllt, die für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz gelten. In der weiteren Analyse wird daher der KM34 als Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz durch Ola betrachtet.

Beim vierten Kind – Maria – schwankt der Gesamt-Kongruenzwert in den verschiedenen Monaten sehr. Er liegt zwischen 7% und 100%. In den ersten beiden Erhebungsmonaten liegt er bei 33% (KM32) und 34% (KM33). Im KM34 steigt er rapide auf 100% an, wobei sich die Prozentzahl auf nur 4 Verben bezieht. Im KM35 beträgt der Wert 92% und im KM36 88%. Die Senkung ist im KM36 noch gering, aber im folgenden Erhebungsmonat sinkt der Wert Marias auf 7%, woraus folgt, dass der Anstieg des Kongruenzwertes in den KM34-KM35 nicht dauerhaft war. Ein Kriterium für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz wird dadurch nicht erfüllt. Obwohl Maria die Flexive *-st* und *-e* sowie die Form *ist* produktiv gebraucht, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz in der weiteren Analyse als nicht von Maria erworben betrachtet.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* wird in der Tabelle 7-22 dargestellt.

Die Kinder der Gruppe C gebrauchen das Verb *sein* relativ selten. Die Form *bin* tritt einmal und die Form *sind* tritt zweimal im ganzen Sprachkorpus der Gruppe C auf. Es sticht hervor, dass die Form des Infinitivs einmal im finiten Kontext benutzt wird (s. Beispiel 7.70).

(7.70) *sie sein verheiratet* (Ola KM37)

Tabelle 7-22 Flexion am Verb *sein* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe C)

Kind / Flexiv	<i>bin</i>	[+agr]	<i>bist</i>	[+agr]	<i>ist</i>	[+agr]	<i>sind</i>	[+agr]	<i>sein</i>	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Martyna 32					2	2					2	2	100
Martyna 33											-		
Martyna 34					6	6					6	6	100
(Martyna 35)											-		
Martyna 36											-		
Martyna 37											-		
Martyna 38											-		
Franek 32					1	1					1	1	100
Franek 33					1	1					1	1	100
Franek 34					1	1					1	1	100
Franek 35											-		
Franek 36											-		
Franek 37					2	2	1	1			3	3	100
Franek 38											-		
Ola 32											-		
Ola 33											-		
Ola 34					6	6					6	6	100
Ola 35	1	1									1	1	100
Ola 36											-		
Ola 37							1	1	1	-	2	1	50
(Ola 38)											-		
Maria 32											-		
Maria 33					1	1					1	1	100
Maria 34					8	8					8	8	100
Maria 35											-		
Maria 36											-		
(Maria 37)											-		
Maria 38					1	1					1	1	100

Die Form *ist* wird von allen Kindern viel häufiger verwendet. Bei Martyna und Maria kann der produktive Gebrauch der Form belegt werden. Es fällt auf, dass die Kinder die Form nie übergeneralisieren. Mit der Ausnahme des KM37 bei Ola liegt der Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz beim Verb *sein* in allen Monaten, in denen das Verb gebraucht wird, bei allen Kindern bei 100%.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe C im Vergleich zu den zwei jüngeren Gruppen A

und B weiter fortgeschritten ist. Die Kinder der Gruppe C verwenden mehrere Flexive. Bei einigen Kindern kann der produktive Gebrauch der Flexive -t, -e und -st sowie der Form *ist* belegt werden. Das Flexiv -e wird nie und die Flexive -st und -t werden selten übergeneralisiert. Das Flexiv -ø wird noch selten benutzt. Die Markierung -en wird nur selten zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet. Die Form *ist* wird von zwei Kindern produktiv gebraucht. Bei einem Kind – Ola – kann die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben analysiert werden.

7.4.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe C

Im folgenden Kapitel wird der Erwerb der syntaktischen Finitheit durch die Kinder der Gruppe C untersucht. Zuerst wird die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, und dann die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in den negierten Sätzen analysiert.

Infinitive

Die Tabelle 7-23 enthält eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in den Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe C.

Die Kinder aus der Gruppe C gebrauchen in allen Monaten mehrere Infinitive. Zwei der vier Kinder – Martyna und Ola – gebrauchen sie nie in der Endstellung. Einige Fälle des Gebrauchs der Infinitive in der Endstellung können nur bei Franek und Maria belegt werden (s. Beispiele 7.71-7.72).

- | | | |
|--------|-----------------------------|---------------|
| (7.71) | <i>er ins cafe gehen</i> | (Maria KM38) |
| (7.72) | <i>sie schwimmbad gehen</i> | (Franek KM38) |
| | (=sie geht ins Schwimmbad) | |

Die meisten Infinitive werden in die Zweitstellung platziert. Martyna positioniert alle von ihr produzierten Infinitive in allen Monaten in der V2-Stellung (s. Beispiel 7.73).

- | | | |
|--------|--------------------------------------|----------------|
| (7.73) | <i>ich fühlen ein kugelschreiber</i> | (Martyna KM34) |
|--------|--------------------------------------|----------------|

Bei Martyna beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung im Vergleich zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitive also immer 100%.

Tabelle 7-23 Stellung der Infinitive (Gruppe C)

Kind/Struktur	Final	V2			V1		V1/V2 Gesamt	Inf Gesamt	% Final	% V2	MV + sein
		SVX	XVS	XVY	VS(X)	VX(Y)					
Martyna 32		2					2	2	0	100	
Martyna 33		4					4	4	0	100	
Martyna 34		5					5	5	0	100	
(Martyna 35)								-			
Martyna 36		2					2	2	0	100	
Martyna 37			1				1	1	0	100	
Martyna 38		17					17	17	0	100	
Franek 32				1		1	2	2	0	100	
Franek 33		3					3	3	0	100	MV(3xSVX)
Franek 34		2					2	2	0	100	
Franek 35		16		4		1	21	21	0	100	
Franek 36		13		2			15	15	0	100	
Franek 37			2				2	2	0	100	
Franek 38	7	9					9	16	56	44	
Ola 32		2		1			3	3	0	100	
Ola 33		1					1	1	0	100	
Ola 34						1	1	1	0	100	
Ola 35		1					1	1	0	100	
Ola 36								-			
Ola 37		2				2	3	3	0	100	
(Ola 38)											
Maria 32		2		1			3	3	0	100	
Maria 33		3					3	3	0	100	
Maria 34								-			
Maria 35		2					2	2	0	100	
Maria 36								-			
(Maria 37)											
Maria 38	7	7					7	14	50	50	

Auch das zweite Kind – Franek – verwendet Infinitive in 6 von 7 Erhebungsmonaten zu 100 % in der Zweitstellung. Besonders fällt auf, dass er im KM33 drei Modalverben⁶ in einer SVX-Struktur im Infinitiv gebraucht (s. Beispiel 7.74).

(7.74) *du wollen postkarten?* (Franek KM33)

Nur in einem Monat (KM38) machen bei Franek die Infinitive in der Endstellung 56% aller Infinitive in diesem Monat aus.

Beim dritten Kind – Ola – treten Infinitive seltener auf. Die Infinitive, die von Ola in allen Monaten produziert werden, erscheinen ausnahmslos in

⁶ Da die Modalverben extrem selten im Sprachkorpus vorkommen, werden sie aus der weiteren Analyse ausgeschlossen.

der Zweitstellung. Meistens ist es die SVX-Struktur, in der die Infinitive vorkommen (s. Beispiel 7.75).

(7.75) *er essen eine wurst?* (Ola KM37)

Die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung in Relation zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitive beträgt in allen Erhebungsmonaten 100%. Der Gebrauch der Infinitive sieht also vor und nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im KM34 gleich aus.

Auch das vierte Kind – Maria – bevorzugt eindeutig die Zweitstellung für die von ihr gebrauchten Infinitive. Sie produziert sie seltener als die zwei ersten Kinder, weil sie nur in 4 Erhebungsmonaten in finiten Kontexten erscheinen. In drei Monaten werden sie zu 100% in die Zweitstellung platziert. Nur in einem Monat beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung im Vergleich zu allen im gegebenen Monat verwendeten Infinitiven 50%.

Der Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Verben in dieser Position beträgt:

- bei Martyna: 40% (2/5) im KM32, 33% (4/12) im KM33, 38% (5/13) im KM34, 7% (2/29) im KM36, 6% (1/16) im KM37, 85% (17/20) im KM17;
- bei Franek: 0% (0/6) im KM32, 46% (6/13) im KM33, 40% (2/5) im KM34, 76% (16/21) im KM35, 62% (13/21) im KM36, 17% (2/12) im KM37, 100% (9/9) im KM38;
- bei Ola: 29% (2/7) im KM32, 9% (1/11) im KM33, 0% (0/8) im KM34, 4% (1/24) im KM35, 0% (0/23) im KM36, 12% (2/17) im KM37;
- bei Maria: 66% (2/3) im KM32, 33% (3/9) im KM33, 0% (0/10) im KM34, 9% (2/23) im KM35, 0% (0/23) im KM36, 70% (7/10) im KM38.

Der Anteil der Infinitive an allen Verben in der Zweitstellung ist bei allen Kindern relativ hoch. Besonders interessant sind die Werte bei Ola, die im KM34 die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. In diesem Erhebungsmonat liegt der Anteil bei ihr bei 0%. Im folgenden Monat steigt er jedoch auf 9%, und im KM38 beträgt er sogar 70%, was weder im L1-Erwerb noch im kindlichen Zweitspracherwerb üblich ist.

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen wird im folgenden Kapitel zuerst bei den thematischen und beim possessiven Verb *haben* und dann beim Kopulaverb *sein* untersucht.

Der Tabelle 7-7 kann die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* bei den Kindern der Gruppe A entnommen werden. Die

Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Äußerungen an, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird.

Tabelle 7-24 Stellung der finiten thematischen Verben (Gruppe C)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Martyna 32			2			2	2(1)			2	4
Martyna 33		2	6			8					8
Martyna 34		1	3			4					4
(Martyna 35)											–
Martyna 36			16(3)			16					16
Martyna 37			8			8					8
Martyna 38		1	3			4					4
Franek 32		3	4	1	1	9					9
Franek 33			6			6					6
Franek 34			2			2					2
Franek 35			2		1	3					3
Franek 36			1		1	2					2
Franek 37			1			1					1
Franek 38											–
Ola 32	1		1	1		3					3
Ola 33			3			3					3
Ola 34		1	3			4					4
Ola 35			13			13		1		1	14
Ola 36			13			13					13
Ola 37			10			10					10
(Ola 38)											
Maria 32		1	1			2					2
Maria 33		1	1			2					2
Maria 34			3			3					3
Maria 35			14			14					14
Maria 36			15(3)			15					15
(Maria 37)											–
Maria 38			2			2					2

Im Vergleich zu den Gruppen A und B gebrauchen die Kinder der Gruppe C viel mehr finite Verben. Ähnlich wie in den jüngeren Gruppen ist die SVX-Struktur die meist benutzte Wortfolge. Bei Franek und Ola wird in SVX-Strukturen immer die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt (s. Beispiele 7.76-7.77).

- (7.76) *du gehst nach links* (Franek KM33)
 (7.77) *ich seh- sehe zahn pasta* (Ola KM36)

Bei Martyna und Maria werden unter den SVX-Strukturen jeweils 3 Äußerungen mit Verben produziert, die inkongruent zum Subjekt sind (s. Beispiele 7.78-7.79).

(7.78) *franek hast pullover* (Martyna KM36)

(7.79) *ola hast die krawatte* (Maria KM36)

Abgesehen von SVX-Strukturen gebraucht Martyna nur noch 4 subjektlose Strukturen mit einem Verb in V1-Stellung und 2 XSV-Wortfolgen, wobei in einer keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird (s. Beispiel 7.80).

(7.80) *dann du geht der baum des ge- gehängten* (Martna KM32)

Franek produziert nicht nur SVX-Strukturen sondern auch 6 subjektlose Äußerungen mit dem finiten Verb in der V1- oder V2-Stellung und eine XVS-Struktur (s. Beispiel 7.81). Er verwendet keine V3-Struktur.

(7.81) *dann gehst du der fluss* (Franek KM32)

Bei Ola dominieren ebenfalls die SVX-Strukturen. Darüber hinaus kommen in ihren Sprachdaten eine VS(X)-, eine XVS- und eine SXV-Struktur sowie eine subjektlose VX(Y)-Äußerung vor. Die einzige SXV-Struktur tritt bei ihr im KM35 also einen Monat nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auf (s. Beispiel 7.82).

(7.82) *ich keine habe nase im bauch* (Ola KM35)

Maria benutzt abgesehen von SVX-Strukturen nur zwei subjektlose VX(Y)-Äußerungen.

Die Abfolge Agens-Aktion-Patiens ist also zweifellos die Grundstruktur aller Kinder der Gruppe C unabhängig vom Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Die Stellung von finiten Formen des Verbs *sein* in Sprachdaten der Gruppe C wird in der Tabelle 7-25 verdeutlicht.

Der Darstellung in der Tabelle oben kann entnommen werden, dass das Verb *sein* relativ selten von den Kindern der Gruppe C gebraucht wird, am häufigsten unter Verwendung der VS(X)- und SVX-Struktur. In allen Fällen wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Es fällt auf, dass die XVS-Struktur nur einmal von einem Kind produziert wird. In einer Äußerung kann das Verb *sein* als sog. Pseudo-Auxiliar interpretiert werden (s. Beispiel 7.83).

(7.83) *er ist ins restaurant gehen* (Maria KM38)

Die geringe strukturelle Vielfalt in den Äußerungen mit dem Verb *sein* bestätigt, dass die Kinder der Gruppe C die eigentliche Struktur des deutschen Satzes noch nicht erworben haben.

Tabelle 7-25 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Gruppe C)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Martyna 32			1			1					1
Martyna 33		2				2					2
Martyna 34	1					1					1
(Martyna 35)											-
Martyna 36											-
Martyna 37			2			2					2
Martyna 38											-
Franek 32	1					1					1
Franek 33	1					1					1
Franek 34											-
Franek 35											-
Franek 36											-
Franek 37			2			2					2
Franek 38											-
Ola 32											-
Ola 33	1					1					1
Ola 34	2		1			3					3
Ola 35	1					1					1
Ola 36											-
Ola 37									1	1	1
(Ola 38)											-
Maria 32		1				1					1
Maria 33				1		1					1
Maria 34	1					1					1
Maria 35											-
Maria 36											-
(Maria 37)											-
Maria 38			1*			1					1

* In der Äußerung tritt abgesehen vom Verb *sein* noch ein Vollverb im Infinitiv auf.

Inversion in Fragen

Die Tabelle 7-26 stellt den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen bei den Kindern der Gruppe C dar.

Die Kinder der Gruppe C gebrauchen im Vergleich zu den jüngeren Gruppen viel mehr VS(X)-Strukturen bei der Bildung von Entscheidungsfragen. SVX-Wortfolgen kommen ebenfalls vor, aber sie machen selten 100% der Entscheidungsfragen aus. Maria verwendet ausschließlich und

Martyna fast immer VS(X)-Strukturen zur Bildung der Entscheidungsfragen. Franek ist das einzige Kind, das immer noch die SVX-Wortfolge bevorzugt. Bei Ola überwiegen die VSX-Abfolgen. Man kann jedoch in dieser Hinsicht keine bedeutende Entwicklung ab KM34 bei dem Mädchen beobachten. Nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz werden die SVX-Strukturen genauso häufig wie vorher verwendet.

Tabelle 7-26 Inversion in Entscheidungs- und WH-Fragen (Gruppe C)

Struktur/Kind	Entscheidungsfragen			WH-Fragen		
	VSX	SVX	%SVX	XVS	XSV	%XSV
Martyna 32			-			-
Martyna 33	2		0			-
Martyna 34	2	2	50			-
(Martyna 35)			-			-
Martyna 36	11		0			-
Martyna 37	3		0	2		0
Martyna 38			-			-
Franek 32			-			-
Franek 33			-			-
Franek 34	1		0			-
Franek 35		3	100			-
Franek 36	2	5	71			-
Franek 37			-	7		0
Franek 38			-			-
Ola 32			-	2		0
Ola 33	6		0			-
Ola 34	1	1	50			-
Ola 35	3	6	66			-
Ola 36	10		0			-
Ola 37	1	1	50	3		0
(Ola 38)			-			-
Maria 32			-			-
Maria 33	4		0			-
Maria 34	6		0			-
Maria 35	7		0			-
Maria 36	8		0			-
(Maria 37)			-			-
Maria 38			-			-

WH-Fragen werden immer noch selten gebildet. Maria bildet sie gar nicht. Die anderen drei Kinder produzieren 2 bis 7 XVS-Strukturen im gesamten Erhebungszeitraum. Diese Beobachtung bestätigt, dass die deutsche Satzstruktur von keinem Kind der Gruppe C erworben worden ist.

Erwerb der Satznegation

Tabelle 7-27 zeigt die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei den Kindern der Gruppe C. In Klammern wird die Anzahl des inkongruenten Gebrauchs des Verbs in den Äußerungen der gegebenen Struktur angegeben.

Tabelle 7-27 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Gruppe C)

Struktur/Kind	Neg Vinf	Vinf Neg	Neg Vfin	Vfin Neg	Vfin S Neg	Vfin X Neg	Insgesamt
Martyna 32							–
Martyna 33							–
Martyna 34						1	
(Martyna 35)							–
Martyna 36							–
Martyna 37							–
Martyna 38	3 (3)	6 (6)					
Franek 32							–
Franek 33							–
Franek 34				1*			
Franek 35	4*		3 (1)*				
Franek 36	2*		1*				
Franek 37							–
Franek 38	5 (5)	6 (6)					
Ola 32							–
Ola 33							–
Ola 34			1				
Ola 35						1	
Ola 36							–
Ola 37							–
(Ola 38)							–
Maria 32							–
Maria 33							–
Maria 34							–
Maria 35						1	
Maria 36							–
(Maria 37)							–
Maria 38	5 (5)	6 (6)		1**			

* Nicht-anaphorische Verwendung des Negators *nein*

** In der Äußerung tritt abgesehen vom finiten Verb *sein* (Pseudo-Auxiliar) noch ein Vollverb im Infinitiv auf (s. Beispiel 7.83).

Franek ist das einzige Kind in der Gruppe C, bei dem noch die nicht-anaphorische Verwendung des Negators *nein* vorkommt. Andere Kinder benutzen den Negator *nicht*.

Drei Kinder – Martyna, Franek und Ola – verwenden einige negierten Infinitive. Die Infinitive kommen bei ihnen sowohl vor als auch nach dem Negator vor (s. Beispiele 7.84-7.85).

- (7.84) *sie zeichnen nicht pferd* (Franek KM38)
 (3.Person Sg. – der Kontext schließt die Pluralreferenz des Subjekts aus)
 (7.85) *er nicht gehen in der kino* (Martyna KM38)

Die Sprachdaten belegen wenige finite Verben, die von den Kindern negiert werden. Diese treten vor und nach dem Negator auf. Dies trifft vor allem bei Franek und Ola zu. Bei Ola erscheint ein finites Verb nach dem Negator im KM34, also zum Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und ein finites Verb vor einem sprachlichen Element und dem Negator im KM35 (s. Beispiele 7.86-7.87).

- (7.86) *ich nicht rauch* (Ola KM34)
 (7.87) *nein ich habe karotten nicht* (Ola KM35)

Maria und Martyna gebrauchen finite Verben vor dem Negator, es handelt sich dabei aber nur um ein Verb bei Maria und zwei Verben bei Martyna im gesamten Erhebungszeitraum.

Der Erwerb der Satznegation bestätigt daher, dass sich der Aufbau der Satzstruktur des Deutschen bei allen Kindern der Gruppe C, auch bei Ola – dem Kind, das die morphologische Finitheit schon erworben hat, noch in der Anfangsphase befindet.

7.4.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe C

Die Ergebnisse der Analyse der Sprachdaten der Gruppe C lassen die Feststellung zu, dass der Erwerb der Fremdsprache in der Gruppe im Vergleich zu den jüngeren Gruppen A und B weiter fortgeschritten ist. Die Kinder verwenden mehr Flexive. Bei einigen Kindern kann der produktive Gebrauch der Flexive -t, -e und -st sowie der Form *ist* belegt werden. Die Form *ist* wird von zwei Kindern produktiv gebraucht. Bei einem Kind – Ola – kann die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben analysiert werden, weil sie einige Flexive darunter das -st-Flexiv produktiv benutzt und der Gesamt-Korrektheitswert an thematischen Verben relativ dauerhaft über 90% gestiegen ist. Der Gebrauch der Flexive -e, -st und -t ist nur wenig fehlerbehaftet. Das Flexiv -e wird nie und die Flexive -st und -t werden selten über-

generalisiert. Das Flexiv -ø wird noch selten benutzt. Die Markierung -en wird nur selten zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet.

Fast alle Infinitive, die von den Kindern der Gruppe C gebraucht werden, treten in der Zweitstellung auf. Nur zwei Kinder benutzen einige wenige Infinitive in der Endstellung. Ola gehört nicht zu diesen Kindern. Sie platziert alle von ihr verwendeten Infinitive sowohl vor als auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz in die Zweitstellung. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen im gegebenen Monat produzierten Infinitive liegt bei Ola und Martyna in allen Monaten bei 100%. Bei Franek und Maria beträgt er nur in einem Monat nicht 100 %. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen Verben in der Zweitstellung ist gleichfalls bei allen Kindern sehr hoch. Er ist allerdings etwas kleiner als in den zwei jüngeren Gruppen, was auf die höhere Anzahl von finiten Verben in ihrer Sprache zurückzuführen ist. Besonders fällt auf, dass die Kinder Infinitive von Modalverben und in Fragen gebrauchen.

Die am häufigsten gebrauchte Struktur mit finiten Verben ist nach wie vor die SVX-Wortfolge, die als universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge von mir verstanden wird. Sie kann nicht als Beleg für den Erwerb der Verbbewegung interpretiert werden. Diese Auslegung wird von der Tatsache bestätigt, dass die Kinder wenige XVS- und VSX-Strukturen produzieren. Die SVX-Abfolge ist die Grundform ihrer Äußerungen, weil sie die Struktur des deutschen Satzes noch nicht erworben haben. Dies gilt wiederum für alle Kinder, auch für Ola, die die morphologische Finitheit erworben hat. Auch V3-Sätze werden in der Gruppe C sehr selten gebraucht.

Bei der Bildung von Entscheidungsfragen werden schon einige VS(X)-Wortfolgen benutzt, was als Beleg dafür gedeutet werden kann, dass die Kinder beginnen, die Inversion zu gebrauchen. WH-Fragen werden aber noch selten produziert. Die Analyse der Stellung des Negators bestätigt, dass die Kinder sich in der Anfangsphase des Erwerbs der Regeln des Aufbaus der deutschen Struktur befinden, unabhängig vom Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz..

Bei der Überprüfung der Daten in Hinblick auf die Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-, L2-Erwerbs der Erwachsenen oder des kindlichen Zweitspracherwerbs gelten (s. Kap. 6.1.1 und 7.1.1), muss man feststellen, dass die meisten Kriterien bei drei Kindern aus der Gruppe C nicht überprüft werden können, weil sie die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht erworben haben. Bei einem Kind, das die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, können alle Kriterien überprüft werden.

Im morphologischen Bereich der Finitheit kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Sprachentwicklung der Gruppe C am meisten dem Erwerbsverlauf bei Erwachsenen ähnelt. Die aus L1 bekannten Phasen des Flexivsgebrauchs können bei den Kindern der Gruppe C nicht belegt werden. Die Kinder übergeneralisieren zwar selten das Flexiv -st, und die übrigen Flexive – mit Ausnahme des Flexivs -en – werden ebenfalls selten übergeneralisiert. Die Gesamt-Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz schwanken jedoch sehr, was auf den Gebrauch von des -en-Flexivs zurückzuführen ist, das nicht zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz verwendet wird. Man kann also nicht feststellen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit schnell und fast fehlerlos vorangeht, was im L1- und kindlichen natürlichen L2-Erwerb der Fall ist. Dieser Befund weist auf eine Ähnlichkeit zum L2-Erwerb der Erwachsenen hin.

Im syntaktischen Bereich muss im Hinblick auf die Sprachentwicklung aller Kinder vor allem festgehalten werden, dass der Gebrauch der Infinitive in der Zweitstellung fast zu 100% in Relation zu allen Infinitiven ein klarer Hinweis auf die Nähe zum L2-Erwerb der Erwachsenen ist. Der Anteil der Infinitive an allen Verben in der V1/V2-Stellung ist gleichfalls sehr hoch. Weder im L1- noch im kindlichen natürlichen L2-Erwerb werden so hohe Prozentzahlen belegt.

Bei der Überprüfung der Merkmale der Sprachentwicklung des Kindes, das die morphologische Finitheit während des Erhebungszeitraums erworben hat, kann festgestellt werden, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mit dem Erwerb der Verbstellung korreliert. Das Kind positioniert alle gebrauchten Infinitive auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz in die Zweitstellung. Der Gebrauch eines negierten finiten Verbs nach dem Negator im Monat des Erwerbs der morphologischen Finitheit zeigt, dass das Kind die Regeln der Verbstellung nicht parallel dazu erworben hat. Das Kind benutzt zwar keine V3-Strukturen, die im kindlichen natürlichen L2-Erwerb belegt werden, aber dieser Befund ist nicht durch einen schnellen Erwerb der Verbbewegung in die V2-Position zu erklären, sondern dadurch, dass die Struktur des deutschen Satzes noch gar nicht in der mentalen Grammatik des Kindes aufgebaut worden ist, was durch den fast ausschließlichen Gebrauch der SVX-Abfolge in den Aussagesätzen belegt wird.

Die Sprachentwicklung der Gruppe C, also der Kinder, die zu Beginn des Lernprozesses der Zweitsprache im schulischen Lernkontext 7 Jahre alt waren und am Ende der Erhebungszeit 38 Kontaktmonate hinter haben, weist die meisten Eigenschaften des Verlaufs des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen auf.

7.5 Sprachentwicklung nach 40 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 7 Jahren – Gruppe D

Die Gruppe D besteht aus 3 Mädchen Olga, Jadwiga und Ula. Die Kinder waren zu Beginn des Fremdspracherwerbs 7;1 bis 7;5 Jahre alt. Am Anfang der Erhebung waren sie im Alter von 11;2 bis 11;6. Von der Gruppe liegen 8 Aufnahmen vor, die zwischen dem 41. und dem 48. Kontaktmonat mit der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden. In der Datenbasis der Gruppe D (s. Tabelle 7-1) fehlt jeweils eine Aufnahme von jedem Mädchen wegen der Abwesenheit des betreffenden Kindes am Aufnahmetag. Von Olga fehlt eine Aufnahme im KM41, von Jadwiga im KM47 und von Ula im KM46.

Die Tabelle 7-28 zeigt eine Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe D.

Tabelle 7-28 Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe D

Kontaktmonate	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
41	100	64
42	165	109
43	176	152
44	171	127
45	134	109
46	171	163
47	72	57
48	68	65

Die Tabelle zeigt, dass die Produktivität der Kinder der Gruppe D relativ hoch ist. Mit Ausnahme der beiden letzten Aufnahmen, die aus technischen Gründen etwas kürzer dauerten, dauern alle anderen Aufnahmen ca. 45 Minuten. Die Kinder produzieren in dieser Zeit eine relativ hohe Anzahl von Sprachdaten, unter denen sich verhältnismäßig wenige verblose Äußerungen oder Einwortäußerungen befinden. Die Anzahl der analysierbaren Äußerungen ist daher auch höher als in den jüngeren Gruppen.

7.5.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe D

In der Tabelle 7-29 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und am Verb *sein* durch die Kinder der Gruppe D verdeutlicht. Der Zeitpunkt, von dem an ein

Flexiv vom jeweiligen Kind produktiv verwendet wird, wird in Kontaktmonaten (KM) ausgedrückt.

Tabelle 7-29 Produktiver Gebrauch der Flexive durch die Kinder der Gruppe D

Kind	Flexiv	-t	ist	-ø	-e	bin	-st	bist	-en	sind	-en	sind	-t	seid
	Subjekt	3.Sg	3.Sg	1.Sg	1.Sg	1.Sg	2.Sg	2.Sg	3.Pl	3.Pl	1.Pl	1.Pl	2.Pl	2.Pl
Olga		KM44	KM44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Jadwiga		KM43	-	-	KM43	-	KM41	-	-	-	-	-	-	-
Ula		KM44	KM44	-	KM43	-	KM41	-	-	-	-	-	-	-

Wie die Tabelle 7-29 zeigt, kann der Gebrauch der Flexive durch die Kinder der Gruppe D in einigen Fällen als produktiv betrachtet werden. Olga gebraucht das Flexiv -t und die Form *ist* ab KM44 produktiv. Jadwiga verwendet die Flexive, -t und -e ab KM43 sowie das Flexiv -st ab KM41 produktiv. Bei Ula kann der produktive Gebrauch des Flexivs -st ab KM41, von -e ab KM43 und von -t ab KM44 sowie die produktive Verwendung der Form *ist* ab KM44 belegt werden. Obwohl die Kinder auch andere Flexive benutzen, kann ihre Produktivität anhand der verfügbaren Daten nicht zweifellos nachgewiesen werden.

Der Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und dem Verb *haben* durch die Kinder der Gruppe D wird in der Tabelle 7-30 dargestellt.

Der Tabelle kann entnommen werden, dass die Kinder aus der Gruppe D mehrere Verben mit dem Flexiv -st produzieren. Bei Olga handelt es sich jedoch um einzelne Verben, an denen das Flexiv -st erscheint, und die daher einen produktiven Gebrauch des Flexivs nicht belegen können. Olga benutzt das Flexiv meistens kongruent zum Subjekt. Im ganzen Korpus befinden sich 3 Äußerungen von ihr, in denen beim Flexiv -st keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird. Jadwiga benutzt das Flexiv -st produktiv ab KM41. Das Flexiv wird von ihr nie übergeneralisiert. Auch das dritte Mädchen – Ula – verwendet das Flexiv ab KM41 produktiv. Meistens geschieht der Gebrauch kongruent zum Subjekt. In ihren Sprachdaten befinden sich aber 3 Äußerungen, in denen die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht hergestellt wird (s. Beispiel 7.88).

(7.88) *was machst er?*

(Ula KM47)

Alle drei Mädchen benutzen häufig das Flexiv -e. Der produktive Gebrauch kann bei Jadwiga und Ula nachgewiesen werden. Olga verwendet es nur an einzelnen Verben, überwiegend kongruent zum Subjekt. Zweimal wird das Flexiv bei ihr übergeneralisiert. Jadwiga gebraucht in ihren Sprachdaten das -e-Flexiv nur ein einziges Mal inkongruent zum Subjekt. Bei Ula geschieht es viermal, aber alle Fälle des inkongruenten Gebrauchs

werden im KM41 produziert. Danach übergeneralisiert sie das Flexiv nicht mehr.

Tabelle 7-30 Flexion an thematischen Verben und dem Verb *haben* in Aussagesätzen und Fragesätzen mit Subjekt (Gruppe D)

Kind KM/ Flexiv	ø	[+agr]	e	[+agr]	t	[+agr]	st	[+agr]	n	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
(Olga 41)													
Olga 42			5	5	1	1			14	4	20	10	50
Olga 43	1	1	1	0	1	1			16	0	19	2	10
Olga 44			1	0	8	8	2	0	4	0	15	8	53
Olga 45			2	2	4	4	2	2	18	0	26	8	31
Olga 46			3	3			21	21	18	0	42	24	57
Olga 47					1	1	1	0	13	0	15	1	7
Olga 48	1	0							20	8	21	8	38
Jadwiga 41			1	1			9	9			10	10	100
Jadwiga 42			7	7	9	7	2	2	10	7	28	23	82
Jadwiga 43	1	1	13	12	2	2	12	12	5	0	33	27	82
Jadwiga 44			5	5	19	19					24	24	100
Jadwiga 45			13	13	3	3	13	13			29	29	100
Jadwiga 46			20	20	4	4	26	26			50	50	100
(Jadwiga 47)													
Jadwiga 48									18	6	18	6	33
Ula 41			5	1			4	4			9	5	56
Ula 42			9	9	4	4	1	1	12	4	26	18	70
Ula 43	3	3	14	14			17	15	7	0	41	32	78
Ula 44	1	1	4	4	16	16					21	21	100
Ula 45			5	5	3	3	1	1	12	0	21	9	43
(Ula 46)													
Ula 47							1	0	6	0	7	0	0
Ula 48									19	7	19	7	37

Das Flexiv -ø wird von allen Kindern selten benutzt. Im gesamten Erhebungszeitraum treten lediglich 1 bis 4 Gebrauchsfälle auf. Im Gegensatz dazu wird das Flexiv -t viel häufiger verwendet. Alle drei Kinder gebrauchen es ab KM43 oder KM44 produktiv. Bei Olga und Ula wird das -t-Flexiv nie übergeneralisiert. Jadwiga verwendet es ebenfalls fast immer kongruent zum Subjekt. Davon gibt es aber bei ihr zwei Ausnahmen im KM42 (s. Beispiel 7.89).

(7.89) *schuhe kostet fünfzig euro*

(Jadwiga KM42)

Ähnlich wie in den jüngeren Gruppen wird das Flexiv -en auch in der Gruppe D sehr häufig benutzt. Im Gegensatz zu den Gruppen A-C wird es aber in der Gruppe D viel häufiger zur Zuweisung der Subjekt-Verb-

Kongruenz bei Pluralsubjekten verwendet. Olga ist dasjenige Kind, bei dem dies noch relativ selten geschieht. Sie benutzt das -en-Flexiv meistens zur Bildung einer *default*-Form. Nur im KM42 und KM48 sind bei Olga Belege zu finden, dass sie die Subjekt-Verb-Kongruenz in Äußerungen mit dem Flexiv -en am Verb herstellt. Es handelt sich dabei um einzelne Verben. Jadwiga benutzt das Flexiv -en viel häufiger zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz bei Pluralsubjekten (s. Beispiel 7.90), obwohl sie immer noch das Flexiv übergeneralisiert.

(7.90) *wie viel kosten schuhe?* (Jadwiga KM42)

Ula gebraucht das Flexiv -en ebenfalls in zwei Funktionen, als Kongruenzmarkierung (s. Beispiel 7.91) und zur Bildung einer *default*-Form.

(7.91) *die lampe und das blume passen gut* (Ula KM48)

Bei keinem Kind der Gruppe D verläuft die Entwicklung der Subjekt-Verb-Kongruenz linear. Die Gesamt-Kongruenzwerte schwanken bei allen Kindern sehr, aber die unterschiedlichen Werte lassen die Annahme eines unterschiedlichen Status der Subjekt-Verb-Kongruenz in der mentalen Grammatik der einzelnen Kinder zu. Beim ersten Kind – Olga – sind die Gesamt-Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz sehr niedrig. Sie liegen im gesamten Erhebungszeitraum zwischen 7% und 57%, und übersteigen 57% nicht mehr. Angesichts der niedrigen Kongruenzwerte und der kleinen Anzahl der Flexive, die von Olga produktiv gebraucht werden, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bei dem Mädchen nicht als erworben betrachtet.

Das zweite Kind – Jadwiga – verwendet das Flexiv -st produktiv ab KM41 und -e sowie -t ab KM43. Auf Grund der Zeiteinschränkung der Aufnahmen kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch die anderen Flexive außerhalb der Aufnahmezeit von ihr produktiv gebraucht werden. Im KM41 liegt der Gesamt-Kongruenzwert in Jadwigas Sprachdaten bei 100%, in den nächsten zwei Monaten sinkt er aber auf 82% (KM42 und KM43). Im KM44 steigt der Kongruenzwert wieder auf 100% an, und diesmal kann der Anstieg als dauerhaft betrachtet werden, weil die Werte auch in den darauf folgenden Monaten bei 100% liegen. Im letzten Erhebungsmonat (KM48) sinkt er allerdings wieder auf 33%, was auf eine Instabilität der Subjekt-Verb-Kongruenz hinweist. Die Entwicklung ist daher zwar nicht linear, aber man kann festhalten, dass die Kriterien für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz von Jadwiga im KM44 erfüllt werden. Der Zeitpunkt KM44 wird in der weiteren Analyse als Anfang der Phase be-

Die Gruppe D gebraucht das Verb *sein* viel häufiger als die jüngeren Gruppen. Vor allem handelt es sich hier um die Form *ist*, die von allen drei Kindern relativ oft verwendet wird. Nur bei Jadwiga kann der produktive Gebrauch der Form nicht nachgewiesen werden. Es fällt auf, dass die Form *ist* ausnahmslos im ganzen Erhebungszeitraum kongruent zum Subjekt gebraucht wird (s. Beispiel 7.92).

(7.92) *ja die person ist jung* (Ula KM44)

Die Formen *bin* und *bist* werden in der Gruppe viel weniger häufig gebraucht. Olga benutzt sie gar nicht. Bei Ula sind vereinzelte Äußerungen mit der Form *bist* zu finden. Nur Jadwiga verwendet beide Formen, d.h. *bin* und *bist*. Es handelt sich dabei aber um wenige Gebrauchsfälle im KM41 und im KM45. In allen Äußerungen mit den Formen *bin* und *bist* wird die Subjekt-Verb-Kongruenz von allen Kindern hergestellt.

Die Kinder aus der Gruppe D gebrauchen im ganzen Erhebungszeitraum kein einziges Mal die Form *sind*. Im KM47 kommen bei Olga und Ula jeweils zwei Äußerungen vor, in denen die Form *sein* im finiten Kontext gebraucht wird (s. Beispiel 7.93). Derartige Äußerungen sind weder im L1- noch im kindlichen L2-Erwerb zu finden.

(7.93) *verheiratet sein sie und er?* (Olga KM47)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Verb *sein* größtenteils kongruent zum Subjekt gebraucht wird. Da es sich aber nur in Bezug auf die Form *ist* um mehrere Gebrauchsfälle handelt, kann nur hinsichtlich dieser Form die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Kinder der Gruppe D die Subjekt-Verb-Kongruenz an der Form erworben haben.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit durch die Kinder der Gruppe D bei einzelnen Kindern unterschiedlich fortgeschritten ist. Alle Kinder gebrauchen mehr Flexive als es bei den Gruppen A und B der Fall ist. Bei allen Kindern kann der produktive Gebrauch des Flexivs -t belegt werden und bei zwei Kindern auch der Flexive -e und -st. Der produktive Gebrauch der Form *ist* kann gleichfalls bei einigen Kindern nachgewiesen werden. Die Flexive -e, -st und -t werden selten übergeneralisiert. Dafür wird die Markierung -en von allen Kindern immer noch häufig für die Bildung einer *default*-Form verwendet. Bei einem Kind – Jadwiga – kann die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben analysiert werden.

7.5.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe D

Im folgenden Kapitel wird der Erwerb der syntaktischen Finitheit (die Stellung der Infinitive in Aussage- und Fragesätzen, die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in negierten Sätzen) durch die Kinder der Gruppe D dargestellt.

Infinitive

In der Tabelle 7-32 ist eine Übersicht über die Stellung der Infinitive in den Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe D dargestellt.

Tabelle 7-32 Stellung der Infinitive (Gruppe D)

Kind/Struktur	Final	V2			V1		V1/V2 Gesamt	Inf Gesamt	% Final	% V2	MV + sein
		SVX	XVS	XVY	VS(X)	VX(Y)					
(Olga 41)											
Olga 42		8	2	1			11	11	0	100	
Olga 43		14		4	1*	9	28	28	0	100	
Olga 44		4					4	4	0	100	
Olga 45		11			7		18	18	0	100	
Olga 46		18**				3	21	21	0	100	
Olga 47		8**	2		3		13	13	0	100	sein(2xXVS)
Olga 48	6	6**				1	7	13	46	54	
Jadwiga 41								-			
Jadwiga 42	1	1					1	2	50	50	
Jadwiga 43		3			2		5	5	0	100	
Jadwiga 44								-			
Jadwiga 45								-			
Jadwiga 46								-			
(Jadwiga 47)								-			
Jadwiga 48	7	5				3	8	15	47	53	
Ula 41	1						0	1	100	0	
Ula 42		1	6			1	8	8	0	100	
Ula 43		5**			1	2	8	8	0	100	
Ula 44								-			
Ula 45		12				2	14	14	0	100	
(Ula 46)								-			
Ula 47		5	5			2	12	12	0	100	sein(2xXVS)
Ula 48	6	6				1	7	13	46	54	

*In der Äußerung wird das Verb in V1- und in V2-Stellung wiederholt *sammeln du sammeln auto?* (Olga KM43)

** Es handelt sich hier um SXVX-Äußerungen.

Das Flexiv -en wird von allen Kindern der Gruppe D zur Bildung einer *default*-Form benutzt. Bei Olga und Ula geschieht dies in allen Monaten mehrmals. Jadwiga gebraucht die Form des Infinitivs weniger häufig. Bei

allen Kindern treten Infinitive selten in der Endstellung auf (s. Beispiele 7.94-7.95).

- | | | |
|--------|-----------------------------------|----------------|
| (7.94) | <i>wie viel ein kleid kosten?</i> | (Jadwiga KM42) |
| (7.95) | <i>olga ins kino gehen</i> | (Jadwiga KM48) |

Die meisten Infinitive, die in der Gruppe D gebraucht werden, erscheinen in der V1/V2-Stellung (s. Beispiele 7.96-7.97).

- | | | |
|--------|------------------------------|-------------|
| (7.96) | <i>ich fühlen eine puppe</i> | (Olga KM44) |
| (7.97) | <i>olga essen ein ei</i> | (Ula KM48) |

Es sticht besonders hervor, dass zwei Kinder – Olga und Ula – die Infinitive von *sein* in der V2-Stellung gebrauchen. Darüber hinaus handelt es sich bei mehreren Infinitiven in der V1/V2-Stellung um Fragen, was im L1-Erwerb und kindlichen L2-Erwerb extrem selten vorkommt. Derartige Strukturen sind bei allen Kindern der Gruppe D zu finden (s. Beispiele 7.98-7.100).

- | | | |
|---------|----------------------------------|----------------|
| (7.98) | <i>wie viel kosten hem-hemd?</i> | (Olga KM42) |
| (7.99) | <i>sammeln du bücher?</i> | (Jadwiga KM43) |
| (7.100) | <i>du haben flügel?</i> | (Ula KM45) |

Die Infinitive in der Zweitstellung bilden die überwiegende Mehrheit der im gesamten Erhebungszeitraum von den Kindern der Gruppe D produzierten Infinitive. Bei Olga beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung in fast allen Monaten 100% der im jeweiligen Monat produzierten Infinitive. Nur in einem Monat liegt der Anteil bei 54% (KM48). Jadwiga verwendet Infinitive in drei Monaten, und die Anzahl von Infinitiven in der V1/V2-Stellung in Relation zu allen im betreffenden Monat produzierten Infinitive beträgt 50%, 53% oder 100%, was sehr hoch ist. Bei Ula liegt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung in den meisten Erhebungsmonaten bei 100%. Nur in einem Monat – dem KM41 – beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung 0%, wobei sich diese Prozentzahl nur auf einen Eintrag bezieht, und in einem anderen Monat (KM48) 54% beträgt.

Der prozentuelle Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Verben in dieser Position ist bei den Kindern der Gruppe D in einzelnen Monaten sehr unterschiedlich. Er beträgt:

- bei Olga: 56% (10/18) im KM42, 88% (15/17) im KM43, 14% (4/29) im KM44, 62% (18/29) im KM45, 43% (18/42) im KM46, 50% (13/26) im KM47, 46% (6/13) im KM48;

- bei Jadwiga: 4% (1/24) im KM41, 16% (5/31) im KM42, 0% (0/30) im KM43, 0% (0/43) im KM44, 0% (0/29) im KM45, 0% (0/48) im KM46, 63% (5/8) im KM48;
- bei Ula: 0% (0/12) im KM41, 29% (7/24) im KM42, 17% (6/35) im KM43, 0% (0/42) im KM44, 57% (12/21) im KM45, 40% (10/25) im KM47, 46% (6/13) im KM48.

Stellung der finiten Verben

Die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen wird im Folgenden bei den thematischen Verben, beim possessiven Verb *haben* sowie nachfolgend beim Kopulaverb *sein* untersucht.

Der Tabelle 7-33 kann die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* bei den Kindern der Gruppe D entnommen werden. Die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Äußerungen an, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird.

Tabelle 7-33 Stellung der finiten thematischen Verben (Gruppe D)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
(Olga 41)											-
Olga 42			5			5					5
Olga 43			2(1)			2					2
Olga 44		2	9(2)			11		1(1)		1	12
Olga 45			5			5					5
Olga 46			3			3					3
Olga 47			1			1					1
Olga 48			7(1)			7					7
Jadwiga 41	3					3	1			1	4
Jadwiga 42	1	1	19(1)			21					21
Jadwiga 43			16(1)			16					16
Jadwiga 44		1	19			20					20
Jadwiga 45			15			15					15
Jadwiga 46		1	23			24					24
(Jadwiga 47)											-
Jadwiga 48			3			3					3
Ula 41	1(1)		1	2(2)		4	1(1)		1	2	6
Ula 42		1	10			11					11
Ula 43			15(2)			15		2		2	17
Ula 44		1	18		1	20		1		1	21
Ula 45	1	1	8			10					10
(Ula 46)											-
Ula 47											-
Ula 48			7			7					7

Alle Kinder der Gruppe D verwenden im Gegensatz zu den jüngeren Gruppen in sämtlichen Erhebungsmonaten relativ viele finite thematische Verben. Die einzige Ausnahme bildet der KM47 bei Ula, in welchem das Mädchen kein einziges finites thematisches Verb gebraucht. In den übrigen Monaten gebrauchen die Kinder mehrere oder relativ viele (bis 24) finite Formen von thematischen Verben.

Ähnlich wie bei den jüngeren Gruppen ist auch bei der Gruppe D die Wortfolge SVX die am häufigsten verwendete Struktur. In den meisten SVX-Äußerungen wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Im gesamten Erhebungszeitraum produziert jedoch jedes Kind der Gruppe D einige SVX-Strukturen, in denen das Verb inkongruent zum Subjekt gebraucht wird (s. Beispiele 7.101-7.102).

- | | | |
|---------|--|----------------|
| (7.101) | <i>der zauberer gehe in der kerker</i> | (Jadwiga KM43) |
| (7.102) | <i>ich schwimms viel</i> | (Olga KM44) |

Abgesehen von SVX-Wortfolgen werden von den Kindern im ganzen Erhebungszeitraum nur selten andere Strukturen gebraucht. Olga verwendet zwei subjektlose VX-Abfolgen und eine SXV-Struktur im KM44. Jadwiga produziert im gesamten Erhebungszeitraum vier VS(X)- und eine XSV-Struktur sowie einige subjektlose VX-Abfolgen. Bei Ula treten zwei VS(X)- und zwei XVS-Äußerungen sowie vier V3-Strukturen (XSV, SXV) auf. Darüber hinaus produziert sie auch einige subjektlose Strukturen.

Die strukturelle Variabilität ist somit bei den Kindern der Gruppe D sehr eingeschränkt. Die Abfolge Agens-Aktion-Patiens, also die SVX-Struktur, bildet die Grundform ihrer Äußerungen. Die Inversion kann bei keinem Kind als erworben betrachtet werden, auch nicht bei Jadwiga, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat.

Die Stellung von finiten Formen des Verbs *sein* bei den Kindern der Gruppe D kann der Tabelle 7-34 entnommen werden.

Wie die Tabellen 7-31 und 7-34 verdeutlichen, werden die finiten Formen des Verbs *sein* in der Gruppe D immer kongruent zum Subjekt gebraucht. Sie werden auch immer in die Zweitstellung platziert. Alle drei Kinder verwenden dabei am häufigsten die SVX-Struktur. Olga produziert im ganzen Erhebungszeitraum auch zwei VS(X)-Abfolgen und zwei subjektlose Äußerungen – VX(Y) und XVY. Jadwiga gebraucht drei VS(X)-Strukturen mit den finiten Formen des Verbs *sein*. Die einzige XVS-Äußerung mit einer finiten Form des Verbs *sein* wird von Ula im KM42 produziert (s. Beispiel 7.103).

- | | | |
|---------|--|------------|
| (7.103) | <i>an der ecke alsterchaussee ist öffentliche toilette</i> | (Ula KM42) |
|---------|--|------------|

Die Inversion wird also auch beim Verb *sein* sehr selten von den Kindern der Gruppe D gebraucht.

Tabelle 7-34 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Gruppe D)

Struktur /Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
(Olga 41)											-
Olga 42											-
Olga 43											-
Olga 44	2		5			7					7
Olga 45											-
Olga 46		1				1					1
Olga 47			3		1	4					4
Olga 48											-
Jadwiga 41			2			2					2
Jadwiga 42	1					1					1
Jadwiga 43											-
Jadwiga 44	2		7			9					9
Jadwiga 45			1			1					1
Jadwiga 46											-
(Jadwiga 47)											-
Jadwiga 48											-
Ula 41			1			1					1
Ula 42				1		1					1
Ula 43											-
Ula 44			12			12					12
Ula 45											-
(Ula 46)											-
Ula 47			8			8					8
Ula 48											-

Inversion in Fragen

Die Tabelle 7-35 stellt den Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen mit finiten Verben bei den Kindern der Gruppe D dar.

Ähnlich wie in der Gruppe C und im Gegensatz zu den Gruppen A und B gebrauchen die Kinder der Gruppe D mehrere VS(X)-Strukturen bei der Bildung von Entscheidungsfragen. SVX-Fragen kommen ebenfalls in den Sprachdaten der Gruppe D vor, bilden jedoch nur in einem Monat bei Ula (KM47) 100% der Entscheidungsfragen. Olga und Jadwiga verwenden überwiegend VS(X)-Fragen als Entscheidungsfragen. Jadwiga, die im KM44 die Subjekt-Verb-Kongruenz erwarb, gebrauchte in den beiden folgenden Monaten bei Entscheidungsfragen ausschließlich die VS(X)-Abfolge.

Das dritte Kind – Ula – verwendet ebenfalls mehr VS(X)- als SVX-Fragen, obwohl die Anzahl der VS(X)-Fragen mit finiten Verben geringer ist als bei den beiden anderen Kindern der Gruppe.

Tabelle 7-35 Inversion in Entscheidungs- und WH-Fragen (Gruppe D)

Struktur/Kind	Entscheidungsfragen			WH-Fragen		
	V SX	S VX	%SVX	XVS	XSV	%XSV
(Olga 41)			-			-
Olga 42	1		0	2		0
Olga 43			-			-
Olga 44	8	1	11			-
Olga 45	4	2	33			-
Olga 46	19		0	2		0
Olga 47	2*	6	75	1		0
Olga 48			-			-
Jadwiga 41	9		0	9		0
Jadwiga 42	1		0	3		0
Jadwiga 43	11	3	21			-
Jadwiga 44	6	9	60			-
Jadwiga 45	13		0			-
Jadwiga 46	23		0	2		0
(Jadwiga 47)			-			-
Jadwiga 48			-			-
Ula 41	6		0	1		0
Ula 42	1		0	5		0
Ula 43	12	2	14			-
Ula 44	3	9	75			-
Ula 45			-			-
(Ula 46)			-			-
Ula 47		5	100	2		0
Ula 48		-	-			-

Die Anzahl der verwendeten WH-Fragen ist in der Gruppe D zwar nicht sehr hoch, jedoch höher als in allen drei jüngeren Gruppen. Im gesamten Erhebungszeitraum bildet Olga 5, Jadwiga 14 und Ula 8 XVS-Fragen. Es fällt auf, dass Jadwiga die meisten XVS-Strukturen in den KM41 und KM42 gebraucht. Nachdem sie die Subjekt-Verb-Kongruenz im KM44 erworben hatte, verwendete sie nur noch wenige dieser Strukturen.

Erwerb der Satznegation

Die Tabelle 7-36 verdeutlicht die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei den Kindern der Gruppe D. In Klammern wird die Anzahl des inkongruenten Gebrauchs des Verbs in den Äußerungen der betreffenden Struktur angegeben.

Olga gebraucht noch in einigen Fällen und Ula einmal den Negator *nein* nicht anaphorisch. Jadwiga benutzt immer der Zielsprache entsprechend den Negator *nicht*.

Tabelle 7-36 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Gruppe D)

Struktur/Kind	Neg Vinf	Vinf Neg	Neg Vfin	Vfin Neg	Vfin S Neg	Vfin X Neg	Insgesamt
(Olga 41)							–
Olga 42			1 (1)*,**				1
Olga 43	1(1)*,***						1
Olga 44				1*			1
Olga 45							–
Olga 46				1			1
Olga 47	1 (1)		1*				2
Olga 48	8 (8)			1			9
Jadwiga 41							–
Jadwiga 42							–
Jadwiga 43							–
Jadwiga 44				1		1	2
Jadwiga 45				1			1
Jadwiga 46							–
(Jadwiga 47)							–
Jadwiga 48	3 (3)	4 (4)					7
Ula 41							–
Ula 42							–
Ula 43			2*,***				2
Ula 44			2				2
Ula 45						1	1
(Ula 46)							–
Ula 47							–
Ula 48	5 (4)	4 (4)					9

* Nicht-anaphorische Verwendung des Negators *nein*** *ich nein trinkst du.* (=ich trinke nicht) (Olga KM42)*** Unterbrochene Abfolge Neg Vinf oder Neg Vfin, z.B. *nein ich sammeln* (Olga KM43); *nein ich habe* (Ula KM43)

Alle drei Mädchen verwenden einige negierten Infinitive. Bei Olga treten alle Infinitive nach dem Negator auf (s. Beispiel 7.104).

(7.104) *sie nicht zeichnen ein katze* (Olga KM48)
 (3.Ps. Sg. – der Kontext schließt die Pluralreferenz des Subjekts aus)

Jadwiga und Ula stellen den Negator sowohl in die präverbale als auch in die postverbale Position (s. Beispiel 7.105-7.106).

(7.105) *sie nicht restaurant gehen* (Ula KM48)
 (7.106) *sie zeichnen nicht ein vogel* (Jadwiga KM48)
 (3.Person Sg. – der Kontext schließt die Pluralreferenz des Subjekts aus)

Es fällt auf, dass Jadwiga im KM48 – mithin vier Monate nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz – vier Infinitive vor dem Negator platziert.

Die Kinder negieren auch einige finite Verben. Bei Olga und Ula treten finite Verben vor und nach dem Negator auf. Jadwiga stellt alle finiten Verben vor den Negator (s. Beispiel 7.107).

(7.107) *nein die person ist nicht klein* (Jadwiga KM44)

Der Erwerb der Satznegation zeigt, dass sich der Aufbau des Satzstruktur des Deutschen bei den Kindern der Gruppe D noch nicht vollzogen hat. Die Stellung des Negators nach den finiten Verben bei Jadwiga bestätigt, dass der Erwerb des Deutschen bei ihr am weitesten fortgeschritten ist. Dass der Negator trotz des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz nach den Infinitiven platziert wird, verdeutlicht jedoch, dass der Erwerb der deutschen Satzstruktur durch Jadwiga nicht mit dem Erwerb der morphologischen Finitheit einher ging.

7.5.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe D

Die Analyse der Sprachdaten der Gruppe D lässt die Schlussfolge zu, dass der Erwerb der Fremdsprache bei den Kindern der Gruppe D im Vergleich zu allen drei jüngeren Gruppen weiter fortgeschritten ist, obwohl den Sprachdaten eine interindividuelle Variabilität zu entnehmen ist. Bei allen Kindern kann der produktive Gebrauch des Flexivs -t belegt werden und bei zwei Kindern auch der Flexive -e und -st. Auch die Form *ist* wird von zwei Kindern produktiv gebraucht. Bei einem Kind – Jadwiga – kann die Subjekt-Verb-Kongruenz als erworben analysiert werden. Sie gebraucht einige Flexive darunter das -st-Flexiv produktiv und der Gesamtkorrektheitswert an thematischen Verben steigt bei ihr im KM44 für einige Monate über die Grenze von 90% an. Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz scheint jedoch bei dem Kind nicht stabil zu sein, weil der Kongruenzwert nach vier Monaten wieder weit unter die Grenze von 90% sinkt. Die Flexive -e, -st und -t werden von allen Kindern selten übergeneralisiert. Die Markierung -en wird von allen Kindern häufiger zur Bildung einer *default*-Form gebraucht als zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Die überwiegende Mehrheit der von den Kindern der Gruppe D gebrauchten Infinitive wird in die Zweitstellung platziert. Dies gilt auch für Jadwiga, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen im jeweiligen Monat produzierten Infinitive liegt bei Olga und Ula meistens bei 100%, bei Jadwiga um 50% oder 100%. Besonders sticht hervor, dass alle drei Kinder Infinitive in der Zweitstellung bei Fragen verwenden und dass Olga und Ula den Infinitiv von *sein* in finiten Kontexten gebrauchen. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung an allen Verben in der Zweitstellung ist gleichfalls bei allen

Kindern sehr hoch und beträgt oft um 50%. Bei Jadwiga liegt dieser Anteil in mehreren Monaten bei 0%, doch in anderen Aufnahmemonaten beträgt er 16 oder 63%.

Die am häufigsten gebrauchte Struktur mit finiten Verben ist in der Gruppe D nach wie vor die SVX-Wortfolge, also die universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge. Sie kann nicht als Beleg für den Erwerb der Verbbewegung gelten. Dass die Kinder die Verbbewegung noch nicht erworben haben, wird auch durch den Befund bestätigt, dass sie extrem selten XVS- oder VS(X)-Sätze gebrauchen. Jadwiga, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, gebraucht in der gesamten Aufnahmezeit keine XVS-Struktur und nur vier VS(X)-Strukturen, die sie darüber hinaus vor dem KM44 äußert. V3-Sätze kommen in der Gruppe D ebenfalls selten vor.

Relativ häufig wird von den Kindern der Gruppe D bei der Bildung von Entscheidungsfragen die Inversion gebraucht. Bei WH-Fragen ist dies jedoch nicht mehr der Fall. Die Analyse der Stellung des Negators in Bezug auf das Verb zeigt, dass die Regeln des Aufbaus der deutschen Satzstruktur von keinem Kind erworben worden sind, auch nicht von dem Kind, das die morphologische Finitheit erworben zu haben scheint.

Betrachtet man die Daten im Hinblick auf die im Kap. 6.1.1 und 7.1.1 dargestellten Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-, L2-Erwerbs der Erwachsenen oder des kindlichen L2-Erwerbs gelten, muss man feststellen, dass bei zwei Kindern, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz noch nicht erworben haben, die meisten Kriterien nicht überprüft werden können. Bei dem Kind, das die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat, können jedoch alle Kriterien überprüft werden.

Im morphologischen Bereich der Finitheit kann insgesamt festgestellt werden, dass die Sprachentwicklung der Gruppe D am meisten dem Erwerbsverlauf von erwachsenen Lernern ähnelt. Die vom L1 - Erwerb bekannten Phasen des Flexivsgebrauchs können bei den Kindern der Gruppe D nicht nachgewiesen werden. Das Flexiv -st wird ähnlich wie andere Flexive – mit Ausnahme des Flexivs -en – selten übergeneralisiert, aber die Gesamt-Kongruenzwerte schwanken sehr, was mit dem häufigen Gebrauch von Verbalformen mit dem Flexiv -en in finiten Kontexten zusammenhängt und an den Verlauf des L2-Erwerbs bei Erwachsenen erinnert.

Auf Basis der Analyse der Sprachentwicklung aller Kinder im syntaktischen Bereich ist zunächst herauszustellen, dass die Sprachprofile der Kinder auch auf diesem Gebiet eine Nähe zum L2-Erwerb der Erwachsenen aufweisen. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass über mehrere Monate fast 100 % aller Infinitive in der Zweitstellung verwendet werden. Infinitive werden von allen Kindern auch bei Fragen in der Zweitstellung eingesetzt. Der Anteil der Infinitive an allen Verben in der V1/V2-Stellung er-

reicht Werte, die weder im L1- noch im natürlichen kindlichen L2-Erwerb belegt werden.

Der Erwerbsverlauf des Kindes, das die morphologische Finitheit während des Erhebungszeitraums erworben hat, unterscheidet sich deutlich von den Sprachprofilen, die aus dem L1- oder natürlichen kindlichen L2-Erwerb der deutschen Satzstruktur bekannt sind. Insbesondere kann in den Sprachdaten des Kindes kein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte belegt werden. Jadwiga stellt auch nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz mehrere Infinitive in die Zweitstellung. Darüber hinaus verwendet sie in dieser Erwerbsphase die Infinitive vor dem Negator, was ein deutlicher Hinweis auf die Nähe zum L2-Erwerb der Erwachsenen ist. Das Kind gebraucht zwar fast keine V3-Strukturen, aber dieser Befund ist nicht auf einen parallelen Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der V2-Eigenschaft des Deutschen zurückzuführen, sondern hängt eher damit zusammen, dass das Kind die Satzstruktur des Deutschen noch nicht erworben hat, worauf der fast ausschließliche Gebrauch der universellen SVX-Abfolge in Aussagesätzen hinweist.

Bei der Überprüfung der Merkmale der Sprachentwicklung der Kinder der Gruppe D, also der Kinder, die im Alter von 7 Jahren den Erwerb der Zweitsprache im schulischen Lernkontext begonnen haben und die am Ende der Erhebungszeit 48 Kontaktmonate mit der Fremdsprache hinter sich haben, stellt man im Hinblick auf die Eigenschaften, die für die drei Typen des Zweitspracherwerbs charakteristisch sind, fest, dass die Sprachprofile der Kinder die größte Ähnlichkeit zum L2-Erwerb der Erwachsenen aufweisen.

7.6 Sprachentwicklung nach 30 Kontaktmonaten beim Beginn des Zweitspracherwerbs im Alter von 9 Jahren – Gruppe E

Die Gruppe E besteht aus 6 Mädchen – Alina, Magda, Julia, Daria, Nina und Karen. Die Kinder waren zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs 9;1 bis 9;7 Jahre alt. Am Anfang der Erhebung waren sie 12;3 bis 12;9 Jahre alt. Von der Gruppe liegen 7 Aufnahmen vor, die zwischen dem 32. und dem 38. Kontaktmonat mit der Fremdsprache Deutsch gemacht wurden. In der Datenbasis der Gruppe E (s. Tabelle 7-1) fehlen wegen der Abwesenheit des betreffenden Kindes am Aufnahmetag folgende Aufnahmen: von Alina im KM37, von Magda im KM37 und im KM38, von Julia im KM35, von Daria im KM35 und im KM37, von Nina im KM35 und im KM37 sowie von Karen im KM35 und im KM38.

Die Tabelle 7-37 zeigt eine Übersicht über die Sprachdaten der Gruppe E.

Tabelle 7-37 Übersicht über das Datenkorpus der Gruppe E

Kontaktmonate	Anzahl der sprachlichen Äußerungen	Anzahl der analysierbaren Äußerungen
32	84	58
33	119	88
34	142	98
35	79	72
36	175	169
37	68	62
38	90	81

Die Tabelle 7-37 zeigt, dass die Produktivität der Kinder aus der Gruppe E hoch ist. Die Unterschiede bei der Anzahl der sprachlichen Äußerungen in den einzelnen Aufnahmen sind größtenteils auf die unterschiedliche Länge der Aufnahmen (ca. 35-45 Min) zurückzuführen, die auf organisatorischen Gründen beruhen. Der hohe Anteil der analysierbaren Äußerungen an der Gesamtanzahl der sprachlichen Äußerungen in den gegebenen Aufnahme verdeutlicht, dass die Kinder der Gruppe E wenige verblose Äußerungen oder Einwortphrasen produzieren.

7.6.1 Erwerb der morphologischen Finitheit in der Gruppe E

In der Tabelle 7-38 wird der produktive Gebrauch der Flexive an thematischen Verben, dem Verb *haben*, den Modalverben und am Verb *sein* durch die Kinder der Gruppe E dargestellt. Der Zeitpunkt, ab dem der produktive Gebrauch eines Flexivs durch das betreffende Kind belegt wird, wird in Kontaktmonaten ausgedrückt.

Der Tabelle 7-38 kann entnommen werden, dass der produktive Gebrauch von mehreren Flexiven bei den Kindern der Gruppe E belegt werden kann. Es ist anzumerken, dass die Analyse der Sprachdaten nur den Zeitpunkt zeigen kann, ab dem der produktive Gebrauch bei einem Kind eindeutig nachgewiesen wird. Aus methodologischen Gründen kann nicht ausgeschlossen werden, dass ein Flexiv schon vor dem in der Tabelle angegebenen Zeitpunkt produktiv von einem Kind benutzt wird, aber wegen der notwendigen zeitlichen sowie thematischen Einschränkung der Datenerhebung erst zu dem geschilderten Zeitpunkt erfasst werden konnte.

Das erste Kind – Alina – gebraucht das Flexiv -t ab dem KM38 produktiv, die Flexive -e und -st ab dem KM33 und die Form *ist* ab dem KM34. Magda verwendet die Flexive -e und -st ab dem KM33 sowie *ist* ab dem KM34 produktiv. Bei Julia kann der produktive Gebrauch der Flexive -t und -en für die 3. Person Plural ab dem KM37 sowie der Form *ist* ab dem KM34 belegt werden. Daria gebraucht nur das Flexiv -t ab dem KM38 und die

Form *ist* ab dem KM34 produktiv. Nina gebraucht die folgenden Flexive produktiv: -t ab dem KM38, -e ab dem KM34, -st ab dem KM33 und *ist* ab dem KM34. Das letzte Kind – Karen – verwendet ebenfalls mehrere Flexive produktiv: -t ab dem KM37, -e ab dem KM32, -st ab dem KM33 und *ist* ab dem KM34.

Tabelle 7-38 Produktiver Gebrauch der Flexive durch die Kinder der Gruppe E

Kind	Flexiv	-t	<i>ist</i>	-ø	-e	<i>bin</i>	-st	<i>bist</i>	-en	<i>sind</i>	-en	<i>sind</i>	-t	<i>seid</i>
	Subjekt	3.Sg	3.Sg	1.Sg	1.Sg	1.Sg	2.Sg	2.Sg	3.Pl	3.Pl	1.Pl	1.Pl	2.Pl	2.Pl
Alina		KM38	KM34	-	KM33	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-
Magda		-	KM34	-	KM33	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-
Julia		KM37	KM34	-	-	-	-	-	KM37	-	-	-	-	-
Daria		KM38	KM34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nina		KM38	KM34	-	KM34	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-
Karen		KM37	KM34	-	KM32	-	KM33	-	-	-	-	-	-	-

Es fällt auf, dass das Flexiv -st von vier Kindern produktiv gebraucht wird. Der fehlende Beleg für den produktiven Gebrauch des Flexivs bei zwei anderen Kindern – Julia und Daria – ist nicht auf die Abwesenheit der sprachlichen Kontexte für die Formen der 2. Person Singular in ihren Sprachdaten zurückzuführen (s. beispielsweise 7.115). Das Flexiv kommt bei ihnen zwar vor, aber im Gegensatz zu den anderen Kindern nur an einzelnen Verben. Alle Kinder verwenden auch andere Flexive, deren Produktivität aber anhand der verfügbaren Daten nicht zweifellos nachgewiesen werden kann.

Den Gebrauch einzelner Flexive an thematischen Verben und dem Verb *haben* durch die Kinder der Gruppe E verdeutlicht die Tabelle 7-39.

Alle Kinder der Gruppe E gebrauchen das Flexiv -st. Bei Julia und Daria tritt es jedoch nur an einzelnen Verben auf. Die übrigen Kinder verwenden es an mehreren thematischen Verben (s. Beispiele 7.108-7.111).

- | | | |
|---------|--|--------------|
| (7.108) | <i>du gehst nach nach links in mittelweg</i> | (Alina KM33) |
| (7.109) | <i>sammelst du autos?</i> | (Magda KM33) |
| (7.110) | <i>willst du das?</i> | (Nina KM33) |
| (7.111) | <i>du gehst nach links</i> | (Karen KM33) |

Das Flexiv -st wird mit einer einzigen Ausnahme im ganzen Erhebungszeitraum von allen Kindern kongruent zum Subjekt gebraucht (s. Beispiel 7.112).

- | | | |
|---------|---|--------------|
| (7.112) | <i>magda hast die</i>
(=magda hat die) | (Alina KM35) |
|---------|---|--------------|

Kind KM/ Flexiv	ø	[+agr]	e	[+agr]	T	[+agr]	st	[+agr]	n	[+agr]	Gesamt	[+agr]	% [+agr]
Alina 32			1	1			5	5			6	6	100
Alina 33			3	3			2	2			5	5	100
Alina 34	1	1	2	2	2	2					5	5	100
Alina 35			15	15	1	1	14	13			30	29	97
Alina 36			11	11	5	5	5	5			21	21	100
(Alina 37)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alina 38					16	16			6	6	22	22	100
Magda 32			1	1			5	5			6	6	100
Magda 33	2	2	2	2			8	8	1	0	13	12	92
Magda 34	1	1	1	1	10	10					12	12	100
Magda 35			20	20	3	2	9	9			32	32	100
Magda 36			13	13	5	5	5	5			23	23	100
(Magda 37)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
(Magda 38)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Julia 32			1	1			6	6			7	7	100
Julia 33	4	4	2	2			2	2	2	0	10	8	80
Julia 34			1	1					1	0	2	1	50
(Julia 35)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Julia 36			18	18	5	5	12	12			35	35	100
Julia 37			3	3	8	8	4	4	2	2	17	17	100
Julia 38					7	7			7	5	14	12	86
Daria 32							1	1	1	0	2	1	50
Daria 33	5	4							4	0	9	4	44
Daria 34					2	2			1	0	3	2	66
(Daria 35)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Daria 36			14	14	6	5	7	7			27	26	96
(Daria 37)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Daria 38					4	4			11	6	15	10	66
Nina 32			1	1			7	7			8	8	100
Nina 33	1	0	1	1			4	4	1	0	7	5	71
Nina 34			2	2	2	2					4	4	100
(Nina 35)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nina 36			15	15	4	4	12	12			31	31	100
(Nina 37)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nina 38					19	19			7	7	26	26	100
Karen 32			2	2	1	0	6	6			9	8	89
Karen 33			3	3			4	4			7	7	100
Karen 34	1	1	4	3					3	0	8	4	50
(Karen 35)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Karen 36			15	15	5	5							

In den Kontexten der 1. Person Singular wird viel häufiger das Flexiv -e benutzt. Bei vier Kindern der Gruppe E kann der produktive Gebrauch des Flexivs nachgewiesen werden. Mit Ausnahme von Karen gebrauchen alle Kinder das Flexiv immer kongruent zum Subjekt. Bei Karen treten zwei Äußerungen mit Verben auf, an denen das Flexiv -e erscheint, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird (s. Beispiel 7.113).

Das Flexiv -t wird in der Gruppe gleichfalls relativ häufig gebraucht. Es kommt bei allen Kindern in mehreren Monaten nur am Verb *haben* vor. Erst im KM37 oder im KM38 kann der produktive Gebrauch des Flexivs bei fünf Kindern belegt werden. Dieser Befund kann jedoch methodologisch bedingt sein, weil in den ersten Aufnahmemonaten bei anderen Verben wenige Kontexte für die 3. Person Singular vorkommen. Alina, Julia und Nina gebrauchen das Flexiv -t immer kongruent zum Subjekt. Bei Magda, Daria und Karen treten vereinzelte Fälle auf, in denen das Verb mit dem Flexiv nicht mit dem Subjekt kongruiert.

(7.114) *sie passen gut* (Alina KM38)
(3.Person Plural)

(7.115) *du gehen in die alte* (Daria KM33)

Die Gesamt-Korrektheitswerte in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz zeugen von einem unterschiedlichen Erwerbsfortschritt bei den

einzelnen Kindern. Beim ersten Kind – Alina – liegt der Kongruenzwert schon im ersten Erhebungsmonat KM32 bei 100%. Er sinkt nur einmal auf 97% im KM35. Da Alina in der Erhebungszeit mehrere Flexive produktiv gebraucht und das -st-Flexiv von ihr zumindest ab KM33 auch produktiv benutzt wird, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Alina bereits im KM32 oder sogar früher die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat.

Das zweite Kind – Magda – verwendet die Flexive -e und -st zumindest ab KM33 ebenfalls produktiv. Der Gesamt-Korrektheitswert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz liegt bei ihr schon im ersten Erhebungsmonat KM32 bei 100%. Er sinkt nie unter 90%. Ähnlich wie im Falle von Alina kann daher auch bei Magda die Subjekt-Verb-Kongruenz spätestens im KM32 als erworben betrachtet werden. Beim dritten Kind – Julia – schwanken die Gesamt-Kongruenzwerte von Monat zu Monat. Im KM32 liegt der Korrekturwert zwar bei 100%, doch im darauf folgenden Monat beträgt er 80% (KM33) und im nächsten 50% (KM34). In den folgenden Monaten steigt der Gesamt-Kongruenzwert wieder an, aber in der letzten Aufnahme sinkt er wiederum unter die Grenze von 90%. Aufgrund der hohen Schwankungen der Werte und da bei Julia auch nicht der produktive Gebrauch des Flexivs -st belegt werden kann, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Julia als nicht erworben betrachtet.

Daria, das vierte Kind, gebraucht nur das Flexiv -t und die Form *ist* produktiv. Der Gesamt-Korrekturwert in Bezug auf die Subjekt-Verb-Kongruenz liegt bei ihr in fast allen Monaten mit Ausnahme des KM36 unter der Grenze von 90%, was eindeutig davon zeugt, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz von Daria nicht erworben worden ist.

Beim fünften Kind – Nina – liegt der Gesamt-Kongruenzwert im KM32 bei 100%. Im darauf folgenden Monat sinkt er jedoch auf 71% (KM33). Erst im KM34 kann der Anstieg über die Grenze von 90% als dauerhaft betrachtet werden, weil er danach nicht mehr unter diese Grenze fällt. In dieser Zeit verwendet Nina auch einige Flexive – einschließlich des -st-Flexivs – produktiv. Somit werden beide Kriterien erfüllt, die für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz gelten. In der weiteren Analyse wird daher der KM34 als Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz durch Nina betrachtet.

Beim sechsten Kind – Karen – schwankt der Gesamt-Kongruenzwert in den verschiedenen Monaten sehr. Er liegt zwischen 50% und 100%. In den ersten beiden Erhebungsmonaten ist er mit 89% (KM32) und 100% (KM33) relativ hoch. Im KM34 sinkt er auf 50%, doch im KM36 steigt er rapide auf 100% an. Im folgenden Erhebungsmonat sinkt der Wert wiederum unter 90%, was die Schlussfolgerung zulässt, dass der Anstieg des Kongruenzwertes bei Karen stets von kurzer Dauer ist. Dadurch wird eines der Kriterien für den

Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht erfüllt. Obwohl Karen die Flexive -st, -e und -t sowie die Form *ist* produktiv gebraucht, wird die Subjekt-Verb-Kongruenz in der weiteren Analyse als nicht von Karen erworben betrachtet.

Der Erwerb der Formen des Verbs *sein* in der Gruppe E wird in der Tabelle 7-40 dargestellt.

Alle Kinder der Gruppe E verwenden relativ häufig die Form *ist*. Sie wird ausnahmslos von allen Kindern kongruent zum Subjekt gebraucht (s. Beispiel 7.116).

(7.116) *die person ist eine frau* (Alina KM34)

Die Formen *bin* und *bist* kommen in den Sprachdaten der Gruppe E sehr selten vor. Julia, Daria, Nina und Karen gebrauchen sie gar nicht. Bei Alina und Magda sind vereinzelte Äußerungen mit der Form *bin* und *bist* zu finden. In den meisten Äußerungen mit den Formen *bin* und *bist* wird von den Kindern die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Die einzige Ausnahme ist eine Äußerung von Magda im KM35 (s. Beispiel 7.117).

(7.117) *ja ich bist* (Magda KM35)

Im gesamten Erhebungszeitraum verwendet nur Karen im KM37 die Form *sind* dreimal. Die Formen kongruieren immer mit dem Subjekt. Julia gebraucht die Form des Infinitivs *sein* dreimal in finiten Kontexten (s. Beispiel 7.118), was sehr auffällig ist, weil dies weder im L1- noch im natürlichen kindlichen L2-Erwerb vorkommt.

(7.118) *sein du dein fahrrad gut?* (Julia KM37)

Das Verb *sein* wird demnach in der Gruppe E größtenteils kongruent zum Subjekt gebraucht. Da jedoch nur bei der Form *ist* mehrere Gebrauchsfälle auftreten, kann nur im Hinblick auf diese Form die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Subjekt-Verb-Kongruenz von den Kindern der Gruppe E erworben worden ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit bei einzelnen Kindern der Gruppe E unterschiedlich fortgeschritten ist. Alle Kinder gebrauchen mehrere Flexive. Der produktive Gebrauch des Flexivs -t kann bei fünf Kindern der Gruppe E belegt werden. Vier Kinder gebrauchen die Flexive -e und -st produktiv. Der produktive Gebrauch der Form *ist* kann gleichfalls bei allen Kindern nachgewiesen werden. Das Flexiv -en wird im Vergleich zu den jüngeren Gruppen viel

(Gruppe E)

[illegible]

häufiger zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz gebraucht. Der produktive Gebrauch des Flexivs kann aber anhand der Daten nur bei einem Kind belegt werden. Die Finitheitsmarkierungen -e, -st und -t werden selten übergeneralisiert. Das Flexiv -en wird nur noch von zwei Kindern häufiger für die Bildung einer *default*-Form verwendet. Bei zwei Kindern – Alina und Magda – kann die Subjekt-Verb-Kongruenz zumindest ab dem KM32 als erworben analysiert werden. Ab dem KM34 wird die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Nina als erworben betrachtet. In der Sprachentwicklung von drei Kindern – Julia, Daria und Karen – werden die Kriterien für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht erfüllt.

7.6.2 Erwerb der syntaktischen Aspekte der Finitheit in der Gruppe E

Im Folgenden wird die Stellung der Infinitive in Aussagesätzen und Fragesätzen, und sodann die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen sowie die Inversion in Fragesätzen und die Platzierung des Negators in Bezug auf das Verb in den negierten Sätzen durch die Kinder der Gruppe E dargestellt.

Infinitive

Die Tabelle 7-41 gibt einen Überblick über die Stellung der Infinitive in den Sprachdaten der Kinder der Gruppe E.

Die Kinder der Gruppe E verwenden Infinitive viel weniger häufig in finiten Kontexten als die Kinder der jüngeren Gruppen. Alina, Magda und Nina, also die Kinder, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, gebrauchen im gesamten Erhebungszeitraum kein einziges Mal einen Infinitiv in einem finiten Kontext. Karen verwendet nur dreimal im KM34 einen Infinitiv in einem finiten Kontext. Julia und Daria benutzen in mehreren Monaten Infinitive in finiten Kontexten.

In der ganzen Aufnahmezeit positionieren die Mädchen keinen Infinitiv eines thematischen Verbs in die Endstellung. Alle Kinder, welche Infinitive gebrauchen, setzen diese in die Zweitstellung. Es handelt sich dabei meistens um eine SVX-Struktur (s. Beispiel 7.119) oder um eine subjektlose XYV-Äußerung (s. Beispiel 7.120).

- | | | |
|---------|----------------------------------|--------------|
| (7.119) | <i>ich reichen kaffee</i> | (Daria KM33) |
| (7.120) | <i>ins restaurantgehen nicht</i> | (Julia KM38) |

Karen und Julia gebrauchen auch den Infinitiv des Verb *sein* in finiten Kontexten. Bei Julia tritt dies einmal in einer SVX-, einmal in einer VS(X)-Struktur und zweimal in einer satzfinalen Position auf. Karen produziert zwei

Tabelle 7-41 Stellung der Infinitive (Gruppe E)

Kind/Struktur	Final	V2			V1		V1/V2 Gesamt	Inf Gesamt	% Final	% V2	MV + sein
		SVX	XVS	XVY	VS(X)	VX(Y)					
Alina 32								-			
Alina 33								-			
Alina 34								-			
Alina 35								-			
Alina 36								-			
(Alina 37)								-			
Alina 38								-			
Magda 32								-			
Magda 33								-			
Magda 34								-			
Magda 35								-			
Magda 36								-			
(Magda 37)								-			
(Magda 38)								-			
Julia 32								-			
Julia 33		1					1	1	0	100	
Julia 34		1					1	1	0	100	sein(1xSVX)
(Julia 35)								-			
Julia 36								-			
Julia 37								-			sein(2xfinal 1xVSX)
Julia 38		1		1			2	2	0	100	
Daria 32		1		1			2	2	0	100	
Daria 33		4					4	4	0	100	
Daria 34		1					1	1	0	100	
(Daria 35)								-			
Daria 36								-			
(Daria 37)								-			
Daria 38		5		3			8	8	0	100	
Nina 32								-			
Nina 33								-			
Nina 34								-			
(Nina 35)								-			
Nina 36								-			
(Nina 37)								-			
Nina 38								-			
Karen 32								-			
Karen 33								-			
Karen 34		3					3	3	0	100	
(Karen 35)								-			
Karen 36								-			
Karen 37								-			sein(2xSVX)
(Karen 38)								-			

SVX-Strukturen mit dem Infinitiv *sein*. In einigen Fällen handelt es sich um Fragen (s. Beispiel 7.121-7.122).

(7.121)	<i>die person sein eine frau?</i>	(Julia KM34)
(7.122)	<i>sie verliebt sein?</i>	(Karen KM37)

Da die Infinitive thematischer Verben in den Sprachdaten der Gruppe E nie in der Endstellung auftreten, beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung bei allen Kindern, welche Infinitive (thematischer Verben) in finiten Kontexten benutzen, in allen Monaten 100% der im jeweiligen Monat produzierten Infinitive. In einigen Fällen beziehen sich die Prozentzahlen auf einzelne Einträge (s. Tabelle 7-41), weil Infinitive bei der Gruppe E nicht mehr so häufig vorkommen.

Der prozentuelle Anteil von Infinitiven in der V1/V2-Stellung an allen Verben in der Zweitstellung liegt bei den Kindern, die keine Infinitive in finiten Kontexten verwenden, naturgemäß bei 0%. Bei den Kindern der Gruppe E, die in einigen Monaten Infinitive in finiten Kontexten gebrauchen, ist der Wert in den betreffenden Monaten vergleichsweise hoch. Er beträgt:

- bei Julia: 50% (1/2) im KM33, 18% (2/11) im KM34, 5% (1/21) im KM37 und 7% (1/14) im KM38;
- bei Daria: 40% (4/10) im KM33, 14% (1/7) im KM34, 33% (5/15) im KM38;
- bei Karen: 23% (3/13) im KM34.

Stellung der finiten Verben

Im folgenden Kapitel wird die Stellung der finiten Verben in Aussagesätzen bei den thematischen Verben und beim possessiven Verb *haben* und sodann beim Kopulaverb *sein* untersucht.

Die Tabelle 7-42 zeigt die Stellung der finiten thematischen Verben und des Verbs *haben* bei den Kindern der Gruppe E. Die Zahlen in Klammern geben die Anzahl der Äußerungen an, in denen keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird.

Alle Kinder der Gruppe E gebrauchen mehrere finite thematische Verben. Ihre Anzahl ist bei einzelnen Kindern in verschiedenen Monaten unterschiedlich. Im Vergleich zu den Gruppen A-C ist sie aber viel höher.

Ebenso wie bei allen jüngeren Gruppen ist die SVX-Wortfolge die am häufigsten gebrauchte Struktur. In allen SVX-Äußerungen der Gruppe E mit finiten thematischen Verben wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Abgesehen von SVX-Strukturen werden in der Gruppe E wenige XVS-Sätze gebildet.

Tabelle 7-42 Stellung der finiten thematischen Verben (Gruppe E)

Struktur / Kind	V1		V2			Σ V2	V3			Σ V3	Σ
	VS(X)	VX(Y)	SVX	XVS	XVY		XSV	SXV	XYV		
Alina 32			1	4		5	1			1	6
Alina 33			4			4					4
Alina 34			4			4					4
Alina 35			17			17					17
Alina 36			16			16					16
(Alina 37)											-
Alina 38			22			22					22
Magda 32			3	1	1	5					5
Magda 33		1	4	2		7					7
Magda 34			1			1		1		1	2
Magda 35			15			15		5		5	20
Magda 36			18			18					18
(Magda 37)											-
(Magda 38)											-
Julia 32			2	6		8					8
Julia 33			5			5					5
Julia 34		1	1			2					2
(Julia 35)											-
Julia 36			22			22					22
Julia 37	2		11			13		1		1	14
Julia 38			13			13					13
Daria 32							1			1	1
Daria 33	1		4			5					5
Daria 34			1			1					1
(Daria 35)											-
Daria 36			20			20					20
(Daria 37)											-
Daria 38			10			10					10
Nina 32			1	7		8					8
Nina 33			5	1		6					6
Nina 34			4			4					4
(Nina 35)											-
Nina 36			18			18					18
(Nina 37)											-
Nina 38			26			26					26
Karen 32	1		3	1(1)		5	4			4	9
Karen 33			6		1	7	2			2	9
Karen 34			4			4					4
(Karen 35)											-
Karen 36			20			20					20
Karen 37	1		7			8					8
(Karen 38)											-

Alina produziert vier, Magda drei, Julia sechs, Nina acht und Karen eine VXX-Struktur, in der jedoch keine Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird

(s. Beispiele 7.123-7.124). Daria benutzt im gesamten Erhebungszeitraum keine XVS-Struktur.

(7.123) *dann gehst du zu zu wald zu der wald* (Alina KM32)

(7.124) *dann geht du* (Karen KM32)

Julia, Daria und Karen gebrauchen auch einige wenige VS(X)-Strukturen. Es handelt sich jeweils um ein bis zwei Äußerungen (s. Beispiel 7.125).

(7.125) *gehst du oben* (Karen KM32)

In allen VS(X)-Äußerungen der Gruppe E wird die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt. Außerdem treten auch in den Sprachdaten der Gruppe E einige subjektlose Strukturen VX und XVY auf.

Alle Kinder – mit Ausnahme von Nina – gebrauchen auch einige wenige V3-Wortfolgen. Bei Alina ist es eine XSV-Struktur im KM32, bei Magda sind es sechs SXV-Strukturen im KM34 und im KM35. Julia produziert nur eine SXV- im KM37 und Daria eine XSV-Struktur im KM32. Karen gebraucht sechs XSV-Wortfolgen im KM32 und im KM33 (s. Beispiele 7.126-7.127). In allen V3-Strukturen der Gruppe kongruieren die Verben mit dem Subjekt.

(7.126) *nein ich nicht habe die marmelade* (Magda KM35)

(7.127) *dann du gehst nach rechts* (Karen KM33)

Auf Grund der geringen Anzahl von VS(X)- oder XVS-Strukturen bei den Kindern der Gruppe E kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass sich der Aufbau der deutschen Satzstruktur immer noch in der Anfangsphase befindet. Die Abfolge Agens-Aktion-Patiens ist immer noch die Grundform der Äußerungen. Die geringe Anzahl der V3-Sätze ist daher ähnlich wie in den jüngeren Gruppen nicht auf den Erwerb der Regeln der Verbstellung durch die Kinder, sondern auf die eingeschränkte strukturelle Variabilität von kindlichen Äußerungen zurückzuführen. Die Inversion kann bei keinem Kind als erworben betrachtet werden, auch nicht bei den Kindern, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben.

Die Tabelle 7-43 verdeutlicht die Stellung von finiten Formen des Verbs *sein* bei den Kindern der Gruppe E.

Der Tabelle 7-43 kann entnommen werden, dass die finiten Formen des Verbs *sein* in der Gruppe E stets kongruent zum Subjekt gebraucht werden. Fast immer werden sie in die Zweitstellung platziert. Davon gibt es im ganzen Sprachkorpus der Gruppe E nur eine Ausnahme (s. Beispiel 7.128).

(7.128) *nein die nein ist* (Alina KM34)

Tabelle 7-43 Stellung der finiten Formen des Verbs *sein* (Gruppe E)[illegible]

Die am häufigsten gebrauchte Struktur ist – ähnlich wie bei den thematischen Verben – die SVX-Abfolge. Die Kinder der Gruppe E gebrauchen aber auch beim Verb *sein* die VS(X)- und seltener die XVS-Abfolge (s. Beispiele 7.129-7.130).

- | | | |
|---------|---------------------------------------|--------------|
| (7.129) | <i>ja ist ein mann</i> | (Magda KM34) |
| (7.130) | <i>das ist die person nummer neun</i> | (Karen KM34) |

Die Inversion wird also auch beim Verb *sein* durch die Kinder der Gruppe E relativ selten gebraucht, obwohl die VS(X)- und XVS-Sätze mit *sein* bei der Gruppe E etwas häufiger als in jüngeren Gruppen vorkommen.

Inversion in Fragen

In der Tabelle 7-44 wird der Gebrauch von VS(X)- und SV(X)-Wortfolgen in Entscheidungsfragen sowie XVS- und XSV-Wortfolgen in WH-Fragen mit finiten Verben bei den Kindern der Gruppe E dargestellt.

Die Kinder der Gruppe E gebrauchen bei der Bildung von Entscheidungsfragen meistens die VS(X)-Wortfolge. SVX-Fragen kommen bei Alina, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben hat und Daria, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz nicht erworben hat, überhaupt nicht vor. Die übrigen Kinder verwenden sie selten. Der Gebrauch der VS(X)-Strukturen in den Entscheidungsfragen ist also nicht an den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz durch die Kindern gekoppelt.

WH-Fragen werden in der Gruppe E fast gar nicht gebildet. Das einzige Kind, bei dem sie vorkommen, ist Karen, bei der die Subjekt-Verb-Kongruenz wegen der großen Schwankungen der Kongruenzwerte als nicht erworben betrachtet wird. Sie bildet im KM37 vier XVS Fragen (s. Beispiel 7.131).

- | | | |
|---------|---------------------|--------------|
| (7.131) | <i>wo wohnt sie</i> | (Karen KM37) |
|---------|---------------------|--------------|

Tabelle 7-44 Inversion in Entscheidungs- und WH-Fragen (Gruppe E)

Struktur /Kind	Entscheidungsfragen			WH-Fragen		
	VSX	SVX	%SVX	XVS	XSV	%XSV
Alina 32			-			-
Alina 33	1		0			-
Alina 34	6		0			-
Alina 35	17		0			-
Alina 36	5		0			-
(Alina 37)			-			-
Alina 38			-			-
Magda 32			-			-
Magda 33	3		0			-
Magda 34	6		0			-
Magda 35	9	1	10			-
Magda 36	5		0			-
(Magda 37)			-			-
(Magda 38)			-			-
Julia 32			-			-
Julia 33			-			-
Julia 34	2		100			-
(Julia 35)			-			-
Julia 36	12		0			-
Julia 37*	1	2	67			-
Julia 38			-			-
Daria 32			-			-
Daria 33			-			-
Daria 34	4		0			-
(Daria 35)			-			-
Daria 36	7		0			-
(Daria 37)			-			-
Daria 38			-			-
Nina 32			-			-
Nina 33	1		0			-
Nina 34	4	2	33			-
(Nina 35)			-			-
Nina 36	12		0			-
(Nina 37)			-			-
Nina 38			-			-
Karen 32			-			-
Karen 33	2		0			-
Karen 34	4		0			-
(Karen 35)			-			-
Karen 36	12		0			-
Karen 37	3	2	40	4		0
(Karen 38)			-			-

*Julia gebraucht in dem betreffenden Monat auch einmal eine SXV-Struktur zur Bildung einer Entscheidungsfrage.

Erwerb der Satznegation

Der Tabelle 7-45 kann die Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt bei den Kindern der Gruppe E entnommen werden. In Klammern wird die Anzahl des inkongruenten Gebrauchs des Verbs in den Äußerungen der gegebenen Struktur angegeben.

Mit Ausnahme von Magda verwenden alle Kinder noch vereinzelt nicht anaphorisch den Negator *nein*. Alle Mädchen, die Infinitive in finiten Kontexten benutzen, verwenden Infinitive vor allem vor dem Negator. Bei Julia und Daria werden alle negierten Infinitive vor den Negator platziert (s. Beispiele 7.132).

(7.132) *alina zeichnen ein löwe nicht* (Daria KM38)

Karen platziert den Negator bei den negierten Infinitiven sowohl vor als auch nach dem Verb.

Einzelne finite Verben treten bei allen Kindern mit Ausnahme von Daria nach dem nicht-anaphorisch verwendeten Negator *nein* auf. Magda, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz spätestens im KM32 erworben hat, benutzt die Abfolge Neg V_{fin} auch bei dem Negator *nicht* (s. Beispiel 7.133).

(7.133) *nein ich nicht habe milch* (Magda KM35)

In anderen negierten Sätzen kommt bei den Kindern der Gruppe E die zielsprachliche Abfolge V_{fin} Neg vor. In einigen Fällen wird die Abfolge V_{fin} Neg durch ein anderes sprachliches Element unterbrochen (s. Beispiel 1.134). Diese Unterbrechung tritt bei mehreren Kindern auf, unabhängig davon, ob sie die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben oder nicht.

(7.134) *sie zeichnet ein vogel nicht* (Alina KM38)

Der Erwerb der Satznegation bestätigt, dass der Erwerb der deutschen Satzstruktur in der Gruppe E weiter fortgeschritten ist als in den jüngeren Gruppen. Er zeigt aber auch, dass die zielsprachliche Stellung der Negation nicht mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz durch die Kinder zusammenhängt.

Tabelle 7-45 Stellung des Negators in Bezug auf das Verb in Äußerungen mit und ohne Subjekt (Gruppe E)

Struktur/Kind	Neg Vinf	Vinf Neg	Neg Vfin	Vfin Neg	Vfin S Neg	Vfin X Neg	Insgesamt
Alina 32							-
Alina 33							-
Alina 34			1*	3			4
Alina 35				5	1		6
Alina 36				1			1
(Alina 37)							-
Alina 38						12	12
Magda 32							-
Magda 33							-
Magda 34							-
Magda 35			5				5
Magda 36				1			1
(Magda 37)							-
(Magda 38)							-
Julia 32							-
Julia 33							-
Julia 34						1	1
(Julia 35)							-
Julia 36							-
Julia 37			2*,**	1		1	2
Julia 38		2 (2)				9	11
Daria 32							-
Daria 33							-
Daria 34							-
(Daria 35)							-
Daria 36				1			1
(Daria 37)							-
Daria 38		7 (4)**					7
Nina 32							-
Nina 33							-
Nina 34			1*				1
(Nina 35)							-
Nina 36							-
(Nina 37)							-
Nina 38						10	10
Karen 32							-
Karen 33							-
Karen 34	1 (1)	2 (2)**		2		1	6
(Karen 35)							-
Karen 36							-
Karen 37	1*,**		1*				1
(Karen 38)							-

* Nicht-anaphorische Verwendung des Negators *nein*** Unterbrochene Abfolge von Neg und Vinf oder Neg und Vfin, z.B. *ich trinken viel milch nicht* (Karen KM34), *nein sie verheiratet sein* (Karen KM37), *nein meine nase ist lang/ist nicht lang* (Julia KM37)

7.6.3 Zusammenfassung der Sprachdaten der Kinder aus der Gruppe E

Auf Basis der Analyse der Sprachdaten der Gruppe E ist zunächst herauszustellen, dass der Erwerb der Fremdsprache bei den Kindern im Vergleich zu allen jüngeren Gruppen weiter fortgeschritten ist. Die interindividuellen Unterschiede sind in dem Erwerbsfortschritt deutlich zu sehen.

Die Kinder der Gruppe E verwenden mehrere Flexive. Bei fast allen Kindern (fünf) kann der produktive Gebrauch des Flexivs -t belegt werden. Vier Kinder gebrauchen auch die Flexive -e und -st produktiv. Die Form *ist* wird von allen Kindern der Gruppe produktiv gebraucht. Die Finitheitsmarkierungen -e, -st und -t werden selten übergeneralisiert. Das Flexiv -en wird nur noch von zwei Kindern häufiger für die Bildung einer *default*-Form verwendet. Alle Kinder verwenden das Flexiv zur Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz. Bei zwei Kindern – Alina und Magda – wird die Subjekt-Verb-Kongruenz spätestens ab dem KM32 als erworben analysiert, weil die Mädchen produktiv mehrere Flexive benutzen und der Gesamtkongruenzwert bei ihnen in allen Erhebungsmonaten über 90% beträgt. Ab dem KM34 kann die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Nina als erworben betrachtet werden, weil ab diesem Zeitpunkt die Gesamtkongruenzwerte bei dem Mädchen über 90% liegen und sie mehrere Flexive produktiv gebraucht. Bei drei Kindern – Julia, Daria und Karen – gilt die Subjekt-Verb-Kongruenz als nicht erworben, weil die Kriterien für den Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz in ihren Sprachprofilen nicht erfüllt werden.

Die Kinder, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, gebrauchen keine Infinitive in finiten Kontexten. Die anderen drei Kinder der Gruppe E gebrauchen sie in Einzelfällen. In der ganzen Aufnahmezeit stellen die Mädchen keinen Infinitiv eines thematischen Verbs in die Endposition. Alle Kinder, die Infinitive verwenden, positionieren diese in die Zweitstellung. Zwei Kinder gebrauchen auch den Infinitiv des Verb *sein* in finiten Kontexten. Der Infinitiv von *sein* wird sowohl in die Zweit- als auch in die Endstellung gesetzt. Es fällt besonders auf, dass beide Kinder den Infinitiv von *sein* auch in Fragen verwenden. Da die Kinder Infinitive von thematischen Verben nicht in der Endstellung verwenden, beträgt die Anzahl der Infinitive in der Zweitstellung in allen Monaten 100% der im gegebenen Monat produzierten Infinitive bei allen Kindern, die Infinitive in finiten Kontexten benutzen. Der prozentuelle Anteil der Infinitive in der V1/V2-Stellung an allen Verben in der Zweitstellung liegt bei den Kindern, die Infinitive in finiten Kontexten gar nicht benutzen, aus logischen Gründen bei 0%. Bei den Kindern der Gruppe E, die Infinitive in finiten Kontexten in einigen Monaten gebrauchen, ist der Wert in den gegebenen Monaten relativ hoch und liegt zwischen 5 und 50%.

Die am häufigsten gebrauchte Struktur mit finiten Verben ist in der Gruppe E nach wie vor die SVX-Wortfolge, also die universale konzeptuelle Struktur Agens-Aktion-Patiens-Abfolge. Obwohl die Kinder mehrere thematische finite Verben benutzen, kann die SVX-Struktur nicht als Beleg für den Erwerb der Verbbewegung gelten. Dass die Kinder die Regeln der Verbstellung im deutschen Satz noch nicht erworben haben, wird durch den Befund bestätigt, dass sie sehr selten XVS- oder VS(X)-Sätze gebrauchen. Die Inversion kann bei keinem Kind als erworben betrachtet werden, auch nicht bei den Kindern, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben. Die geringe Anzahl an V3-Sätzen ist nicht die Folge des Erwerbs der Verbbewegung, sondern darauf zurückzuführen, dass die Abfolge Agens-Aktion-Patiens immer noch die Grundform der Äußerungen aller Kinder der Gruppe E ist. Es fällt auf, dass in dieser Hinsicht kein Unterschied zwischen den Kindern zu sehen ist, welche die morphologische Finitheit erworben haben und denjenigen Kindern, welche diese nicht erworben haben.

Bei der Bildung von Entscheidungsfragen wird in der Gruppe E meistens die VS(X)-Wortfolge benutzt. Dies geschieht bei allen Kindern, unabhängig davon, ob sie die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben. Der Gebrauch von VS(X)-Strukturen in Entscheidungsfragen hängt also nicht mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz durch die Kinder zusammen. WH-Fragen werden in der Gruppe E fast gar nicht gebildet. Die Analyse der Stellung des Negators in Bezug auf das Verb bestätigt, dass die Regeln des Aufbaus der deutschen Satzstruktur von den Kindern nicht zusammen mit der morphologischen Finitheit erworben worden sind. Einzelne finite Verben erscheinen auch bei den Kindern, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, nach dem nicht-anaphorisch verwendeten Negator *nein*. Ein Kind, das die Subjekt-Verb-Kongruenz spätestens im KM32 erworben hat, benutzt die Abfolge Neg V_{fin} auch bei dem Negator *nicht*. Die Unterbrechung der Abfolge V_{fin} Neg durch ein anderes sprachliches Element tritt in den Sprachdaten von mehreren Kindern auf, unabhängig davon, ob die Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben oder nicht. Alle Kinder, die Infinitive in finiten Kontexten benutzen, verwenden die Infinitive vor allem vor dem Negator.

Bei der Überprüfung der Daten im Hinblick auf die Kriterien, die für die Einstufung eines Erwerbsverlaufs als Fall des L1-, L2-Erwerbs der Erwachsenen oder des kindlichen Zweitspracherwerbs gelten (s. Kap. 6.1.1 und 7.1.1), muss man feststellen, dass die Sprachentwicklung der Kinder der Gruppe E am meisten dem L2-Erwerb der Erwachsenen ähnelt.

Im morphologischen Bereich der Finitheit können nur einige Kriterien überprüft werden, weil der Fremdspracherwerb in der Gruppe E in einiger Hinsicht zu weit fortgeschritten ist. So können die aus L1 bekannten

Phasen des Flexivsgebrauchs bei den Kindern der Gruppe E nicht nachgewiesen werden. Dennoch können derartige Phasen auf der Grundlage der aus dieser Gruppe zugänglichen Daten nicht ausgeschlossen werden. Das Flexiv -st wird ähnlich wie andere Flexive selten übergeneralisiert, aber die Gesamt-Kongruenzwerte schwanken bei drei Kindern der Gruppe E sehr, was an den Verlauf des L2-Erwerbs bei Erwachsenen erinnert.

Im syntaktischen Bereich fällt zunächst bei Betrachtung der Daten der drei Kinder, bei denen der Fremdsprachenerwerb weniger fortgeschritten ist, d.h. die das Flexiv -en in finiten Kontexten übergeneralisieren, was einerseits zu großen Schwankungen in den Gesamt-Kongruenzwerten und andererseits zum Gebrauch von Infinitiven in finiten Kontexten führt, auf dass ihre Sprachprofile eine Nähe zum L2-Erwerb der Erwachsenen aufweisen. Weitere deutliche Indizien hierfür sind. Der Gebrauch der Infinitive zu 100% in der Zweitstellung in Relation zu allen in gegebenen Monaten produzierten Infinitiven und ihr Gebrauch in den Fragen sowie die Verwendung des Infinitivs von *sein* sind dafür deutliche Indizien. Auch der Anteil der Infinitive an allen Verben in der V1/V2-Stellung erreicht Werte, die weder im L1- noch im natürlichen kindlichen L2-Erwerb belegt werden.

Die Sprachentwicklung der Kinder, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, ist einerseits zu weit fortgeschritten, so dass die Überprüfung einiger Kriterien nicht möglich ist. In finiten Kontexten werden Infinitive von den Kindern nicht mehr verwendet, so dass keine Aussage über die Stellung von Infinitiven in Aussage- und Fragesätzen sowie über deren Position in Bezug auf den Negator getroffen werden kann. Andererseits haben die Kinder die Satzstruktur des Deutschen noch nicht erworben, worauf der fast ausschließliche Gebrauch der universellen SVX-Abfolge in Aussagesätzen hinweist. Die Kinder verwenden wenige V3-Strukturen. Doch dieser Befund ist nicht auf einen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der V2-Eigenschaft des Deutschen, sondern eher auf das Fehlen der Verbbewegungsregel zurückzuführen. Dass die Inversion nur in Fragesätzen eingesetzt wird bestätigt, dass der Erwerb dieses Bereichs der Fremdsprache bei den Kindern schrittweise geschieht und nicht mit dem Erwerb der morphologischen Finitheit korreliert.

Diese Interpretation wird durch den Befund bestätigt, dass alle Kinder der Gruppe E -unabhängig davon, ob sie die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben oder nicht – die Inversion bei der Bildung von Entscheidungsfragen verwenden. Darüber hinaus traten die Phänomene, die im L1-Erwerb nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit zu sehen sind, in den Sprachdaten der Gruppe E unabhängig vom Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz auf. Die Unterbrechung der Abfolge V_{fin} Neg durch ein anderes

sprachliches Element (*scrambling*) ist in den Sprachdaten von mehreren Kindern der Gruppe E zu sehen, unabhängig davon, ob sie die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass die Sprachentwicklung der Gruppe E, also der Kinder, die im Alter von 9 Jahren den Erwerb der Zweitsprache im schulischen Lernkontext begonnen und am Ende der Erhebungszeit 38 Kontaktmonate hinter sich haben, die meisten Eigenschaften des Verlaufs des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen aufweist.

7.7 Zusammenfassung der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext

In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext in Hinblick darauf diskutiert werden, ob die Befunde durch eine generalisierende Hypothese erklärt werden können.

Zu Beginn der Diskussion ist zunächst festzuhalten, dass die Kinder mit Hinblick auf den Lernkontext und ihre Erstsprache eine homogene Gruppe bilden. Die Muttersprache aller untersuchten Kinder ist Polnisch und der Fremdsprachenunterricht ist in quantitativer und qualitativer Hinsicht in allen Gruppen sehr ähnlich. In den Gruppen A-D ist auch das Alter, in welchem die Kinder zum ersten Mal der Fremdsprache ausgesetzt waren, gleich. Der einzige Faktor⁷, der die Kinder in den vier Gruppen unterscheidet, ist die Anzahl der Kontaktmonate mit der Fremdsprache, welche die Kinder hinter sich haben (s. Tabelle 7-1).

Betrachtet man die Befunde zum Erwerbsverlauf der Kinder der Gruppen A-D, die mit 7 Jahren den Fremdsprachenunterricht begonnen und die entsprechend zwischen 10 und 18, 20 und 28, 30 und 38 sowie 40 bis 48 Kontaktmonate hinter sich haben, so lässt sich feststellen, dass der Fortschritt des Fremdspracherwerbs mit der Länge des Fremdsprachenunterrichts korreliert. Die Untersuchung der einzelnen Gruppen kann demnach einen Einblick in die Sprachentwicklung von Kindern geben, die zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs sieben Jahre alt sind und die Sprachdaten der einzelnen Gruppen können mit gewisser Vorsicht als Widerspiegelung von einzelnen aufeinander folgenden Phasen dieser Sprachentwicklung verstanden werden.

⁷ Es wird hier von emotionalen oder kognitiven Faktoren abgesehen (s. Kap. 3.2), auf die im Rahmen der Arbeit nicht eingegangen werden kann.

Die Gruppe E wird separat behandelt, da sie sich im Hinblick auf das Alter der Kinder zu Beginn des Fremdspracherwerbs von allen anderen Gruppen unterscheidet. Die Kinder der Gruppe E haben den Erwerb der Zweitsprache im schulischen Lernkontext mit 9 Jahren begonnen. Da sie zu Beginn der Erhebung 32 KM und am Ende des Erhebungszeitraums 38 KM hinter sich haben, sind sie diesbezüglich mit der Gruppe C vergleichbar, welche dieselbe Anzahl an Kontaktmonaten hinter sich hat. Die Gruppen C und E unterscheiden sich hinsichtlich des Alters zu Beginn des Fremdspracherwerbs, das im Fall der Gruppe C 7 Jahre und im Fall der Gruppe E 9 Jahre beträgt.

Die Analyse der Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Lernkontext wird in der Tabelle 7-46 zum morphologischen Bereich und der Tabelle 7-47 zum syntaktischen Bereich zusammengefasst.

Tabelle 7-46 Zusammenfassung der Befunde im morphologischen Bereich

Gruppe	Alter bei Erwerbsbeginn	KM	L1-Phasen der Entwicklung	Schnelligkeit/Linearität der Entwicklung	Keine Übergeneralisierung von -st
A	ca. 7	>10	-	-	?
B	ca. 7	>20	-	-	?
C	ca. 7	>30	-	-	+
D	ca. 7	>40	?	-	+
E	ca. 9	>30	?	-	+

Auf Basis der Analyse der Sprachdaten der Kinder meiner Studie lässt sich feststellen, dass die Phasen der Entwicklung der morphologischen Finitheit, die im L1-Erwerb festgelegt worden sind, in der Sprachentwicklung der Zweitsprache im schulischen Kontext nicht auftreten. In den zwei jüngeren Gruppen, die sich in der Anfangsphase des Erwerbs der morphologischen Finitheit befinden und in den älteren Gruppen, in denen die Sprachentwicklung einzelner Kinder ebenfalls der Stufe vor dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz zuzuordnen ist, können diese Phasen nicht belegt werden, was ein klarer Unterschied zum L1-Erwerb ist.

Der Erwerbsverlauf der morphologischen Finitheit kann in keiner Gruppe und in keiner Entwicklungsstufe des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Lernkontext als schnell und linear bezeichnet werden. Die Gesamt-Kongruenzwerte schwanken bei den meisten Kindern von Monat zu Monat und zeugen davon, dass die Kinder Schwierigkeiten mit der Zuweisung der Subjekt-Verb-Kongruenz haben. Dies steht im Gegensatz zu dem, was uns aus dem L1- und dem natürlichen kindlichen L2-Erwerb bekannt ist und weist auf die Nähe zum L2-Erwerb der Erwachsenen hin.

Das Unterbleiben der Übergeneralisierung des Flexivs -st ist das einzige Merkmal, das sowohl im natürlichen als auch im schulischen Lernkontext des kindlichen L2-Erwerbs zu beobachten ist. Ab dem Zeitpunkt, ab dem das Flexiv häufiger in den Sprachdaten der Kinder vorkommt – nach dem 30 KM – wird das Flexiv von den Kindern sehr selten übergeneralisiert.

Die Auswertung der Daten zum Erwerbsverlauf des kindlichen Fremdspracherwerbs im syntaktischen Bereich zeigt, dass sich der Prozess deutlich vom L1- und kindlichen L2-Erwerb im natürlichen Lernkontext unterscheidet. Die Dominanz der Infinitive in der Endstellung über die Infinitive in der V1/V2-Stellung kommt in keiner Phase des kindlichen Fremdspracherwerbs vor. Die überwiegende Mehrzahl der Infinitive, die von den Kindern in allen Gruppen gebraucht werden, erscheint in der Zweitstellung. Bei sehr vielen Kindern beträgt der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung in Relation zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitive in mehreren Erhebungsmonaten 100%. In der ersten Erwerbsphase, in der sich die Gruppen A und B befinden, werden von den Kindern ganz wenige thematische finite Verben gebraucht. Der Anteil der Infinitive in der Zweitstellung im Vergleich zu allen Verben in dieser Stellung ist in diesen beiden Gruppen daher sehr hoch. In den Gruppen C und D, die vergleichsweise mehr finite Verben verwenden, ist der Anteil etwas niedriger, aber er weist gleichfalls hohe Werte auf, die weder im L1- noch im natürlichen kindlichen L2-Erwerb zu sehen sind.

Tabelle 7-47 Zusammenfassung der Befunde im syntaktischen Bereich

Gruppe	Alter bei Erwerbsbeginn	KM	Dominanz der Infinitive in der Endstellung	Fehlen der Infinitive in V2 nach dem Erwerb der SVK	Korrelation zwischen SVK- und Inversionserwerb	Inversion in WH-Fragen nach dem Erwerb der SVK	Zielsprachliche Stellung der negierten Infinitive nach SVK-Erwerb
A	ca. 7	>10	–	?	?	?	?
B	ca. 7	>20	–	?	?	?	?
C	ca. 7	>30	–	– (1 Kind)	– (1 Kind)	? (1 Kind)	– (1 Kind)
D	ca. 7	>40	–	– (1 Kind)	– (1 Kind)	? (1 Kind)	– (1 Kind)
E	ca. 9	>30	–	? (3 Kinder)	– (3 Kinder)	? (3 Kinder)	? (3 Kinder)

Die Untersuchung der Sprachprofile der Kinder, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, verdeutlicht, dass der Erwerb der morphologischen Finitheit beim kindlichen Fremdspracherwerb nicht mit dem

Erwerb der Regeln der Verbstellung des Deutschen einhergeht. Das Kind aus der Gruppe C (Ola), bei dem die Subjekt-Verb-Kongruenz ab dem KM34 als erworben analysiert werden kann, verwendet nach diesem Zeitpunkt einige Infinitive in der Zweitstellung und keinen in der Endstellung. Bei dem Kind aus der Gruppe D (Jadwiga), das die Subjekt-Verb-Kongruenz im KM44 erworben hat, treten Infinitive sowohl in der Zweit- als auch in der Endstellung auf, wobei jedoch die V1/V2-Position bevorzugt wird. Die Kinder aus der Gruppe E, welche die morphologische Finitheit erworben haben, gebrauchen Infinitive nicht mehr in finiten Kontexten, was in dieser Hinsicht auf Grund ihrer Daten eine Aussage unmöglich macht. Insgesamt kann daher bei keinem Kind das Fehlen von Infinitiven in der Zweitstellung nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz belegt werden.

Die Analyse des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Positionierung der finiten Verben in Aussagesätzen hat ergeben, dass bei keinem Kind eine zeitliche Korrelation zwischen dem ersten Phänomen und dem Erwerb der Inversion zu sehen ist. Bei allen Kindern, unabhängig davon, ob sie die morphologische Finitheit erworben haben oder nicht, ist die SVO-Struktur die Grundform der Äußerungen. Als universelle Agens-Aktion-Patiens-Abfolge interpretiere ich sie nicht als Beleg für den Erwerb der deutschen Satzstruktur. Die Inversionskontexte (VSX, XVS) treten bei den Kindern in allen Gruppen extrem selten auf. Auch die Kinder, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, benutzen sehr selten diese Wortfolgen. Der Befund zeugt davon, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht mit dem Erwerb der Inversion einhergeht. Eine derartige Sprachentwicklung unterscheidet sich einerseits vom L1-Erwerb, in dem eine strikte Korrelation des Erwerbs der Phänomene vorliegt, und andererseits vom natürlichen kindlichen L2-Erwerb, in dem die Phänomene zwar nicht gleichzeitig erworben werden, aber doch in einem Abstand von einigen wenigen Monaten aufeinander folgen. Die Tatsache, dass die Kinder (und zwar auch die, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben) nach dem 48. KM immer noch fast keine XVS-Sätze (und überhaupt keine V3-Sätze) verwenden, zeugt davon, dass der Erwerb der Verbstellung im kindlichen Fremdspracherwerb langsam und völlig unabhängig vom morphologischen Bereich vorangeht.

Diese Interpretation der Daten wird durch die Analyse der Bildung von WH-Fragen nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bestätigt. Alle Kinder, die die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, benutzen keine oder sehr wenige WH-Fragen. Bei keinem der Kinder ist eine Erhöhung der Anzahl von WH-Fragen nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz zu beobachten. Das Kind aus der Gruppe C bildet nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit drei WH-Fragen. Beim Kind aus der Gruppe D sind es zwei WH-Fragen. Die Kinder aus der Gruppe E, welche die Subjekt-

Verb-Kongruenz erworben haben, bilden überhaupt keine WH-Fragen. Diese Zahlen zeugen davon, dass Inversion bei den WH-Fragen von den Kindern nicht erworben worden ist. Anzumerken ist hier, dass viele Kinder aus den Gruppen C, D und E im Gegensatz zu den Gruppen A und B die Inversion in Entscheidungsfragen verwenden. Der Erwerb der Inversion geht demnach voran, ist aber an einzelne Strukturen gebunden. Der Prozess verläuft schrittweise und der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz ist eindeutig keine Voraussetzung für ihn, da VS(X)-Fragen sowohl von den Kindern gebildet werden, welche die morphologischen Finitheit erworben haben, als auch von denen, bei denen der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz nicht belegt werden kann. Dieses Merkmal teilt die Sprachentwicklung beim kindlichen Fremdspracherwerb mit dem L2-Erwerb der Erwachsenen.

Das letzte Phänomen, das in der vorliegenden Studie untersucht wird, weist darauf hin, dass zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und der Verbstellung gleichfalls keine Korrelation besteht. Bei den Kindern, welche die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben haben, treten in der Phase nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit Infinitive vor dem Negator und finite Verben nach dem Negator auf. Der Befund bestätigt, dass die Regeln der Verbstellung des Deutschen im schulischen kindlichen L2-Erwerb nicht parallel zum Fortschritt im morphologischen Bereich erworben werden. Die nicht-zielsprachliche Stellung der Negation nimmt mit dem allgemeinen Lernfortschritt ab.

Die Ergebnisse der Analyse des kindlichen Zweitspracherwerbs im schulischen Lernkontext zeigt, dass der Prozess mehrere Merkmale des Zweitspracherwerbs der Erwachsenen aufweist. In den Sprachprofilen der Kinder, die mit 7 Jahren den Fremdspracherwerb beginnen, können weder diejenigen Phänomene belegt werden, die für den Erstspracherwerb charakteristisch sind, noch diejenigen Merkmale, die den kindlichen L2-Erwerb im natürlichen Kontext charakterisieren.

Der Vergleich der Sprachentwicklung der Gruppen C und E, die vergleichbar lang der Fremdsprache ausgesetzt sind, und sich darin unterscheiden, in welchem Alter der erste Kontakt zur Zweitsprache aufgenommen wurde, zeigt, dass der Unterschied von 7 vs. 9 Jahren zu Beginn des Fremdspracherwerbs kein bedeutender Faktor im schulischen Lernkontext ist. Der allgemeine Lernfortschritt scheint zwar in der älteren Gruppe etwas größer zu sein, was beispielsweise an dem häufigeren Gebrauch von finiten Verben oder der geringeren Anzahl an Infinitiven in finiten Kontexten bei den Kindern der Gruppe E zu sehen ist. Hinsichtlich der Phänomene, die den Prüfstein für die unterschiedlichen Spracherwerbstypen bilden, und die daher die Grundlage der vorliegenden Untersuchung darstellen, verhalten sich jedoch beide Gruppen ähnlich. Weder in der jüngeren noch in der älte-

ren Gruppe können die Merkmale des kindlichen L2-Erwerbs im natürlichen Lernkontext belegt werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen und im schulischen Lernkontext zeigen daher, dass der Lernkontext eine wesentliche Variable des Zweitspracherwerbs im frühen Alter ist. Die qualitative Analyse der Sprachdaten macht es möglich, beide Prozesse unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Unterschiede des Inputs in beiden Situationen zu vergleichen. Die Auswertung der Sprachdaten zum kindlichen Zweitspracherwerb im natürlichen und schulischen Lernkontext verdeutlicht, dass das Alter zu Beginn des Zweitspracherwerbs den Verlauf der Sprachentwicklung nicht völlig determiniert. Im folgenden Kapitel gehe ich auf die Frage ein, wie der Erwerbsverlauf in beiden Lernkontexten theoretisch erfasst werden kann.

Kapitel 8

DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im vorliegenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Datenauswertung im Hinblick darauf diskutiert, wie sie theoretisch erfasst werden können und inwieweit die Daten diejenigen Theorien und Modelle, die im Rahmen der Spracherwerbsforschung in der letzten Zeit zu den relevanten Bereichen dargestellt worden sind, stützen oder ihnen widersprechen. Wie in Kap. 2.1 und 3.5 erläutert, beschränke ich mich bei der detaillierten Diskussion in Kap. 8.2 und 8.3 auf zwei Ansätze, den generativen Ansatz und die *Processability Theory*, welche es ermöglichen, Hypothesen in Bezug auf die Entwicklung der Finitheit im kindlichen Spracherwerb herzuleiten, was Gegenstand der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist.

8.1 Diskussion der Ergebnisse im Rahmen der Spracherwerbsforschung

Die Auswertung der Sprachdaten der vorliegenden Untersuchung liefert einen deutlichen Beleg dafür, dass das Alter ein sehr wichtiger Faktor beim Spracherwerb ist (s. Kap. 6.7). Der Erwerbsverlauf des jüngsten hier untersuchten Kindes unterscheidet sich im gravierenden Maße von den Erwerbsverläufen der älteren Kinder der Studie. Dieser Befund kann am plausibelsten mit der Hypothese der kritischen Periode erfasst werden (s. Kap. 3.3.1). Obwohl die Hypothese in ihrer ersten Fassung von Penfield u. Roberts (1959) sowie Lenneberg (1967) nicht aufrechtzuerhalten ist, ist das Konzept der kritischen Periode in der Spracherwerbsforschung ein wichtiger Begriff. Die neuere Fassung des Begriffs besteht darin, dass die neuronalen Reifungsprozesse nicht, die Sprache insgesamt, sondern Teilbereiche des Sprachvermögens betreffen (s. Kap. 3.3.1). Die einzelnen grammatischen Bereiche werden nicht in der gleichen Entwicklungsphase von der kriti-

schen Phase betroffen (vgl. Eubank u. Gregg 1999). Die kritische Periode wird daher als Bündel sensibler Phasen verstanden (s. Kap. 3.3.1).

Im generativen Rahmen gehen die Vertreter der Hypothese der kritischen Periode davon aus, dass die fundamentalen Unterschiede zwischen dem L1- und dem erwachsenen L2-Erwerb mit den reifungsbedingten Veränderungen der Spracherwerbsfähigkeit erklärt werden können. Teilbereiche der Grammatik entwickeln sich in der Interaktion von angeborenem und erlerntem Wissen. In sensiblen Phasen können sie optimal in das kindliche Sprachsystem integriert werden. Die sensiblen Phasen liegen jedoch in einem früheren Altersbereich als man aufgrund der in der einschlägigen Literatur gängigen Unterscheidung zwischen L1- und L2-Erwerb angenommen hatte (vgl. Meisel 2007: 104). Die Datenauswertung der vorliegenden Studie ist Evidenz dafür, dass schon im Alter von 3;8 Jahren bei Beginn des Erwerbs einer zweiten Sprache einige Unterschiede zum L1-Erwerb festzustellen sind. Der Befund deutet darauf hin, dass die für die Syntax relevanten sensiblen Phasen schon im Alter zwischen 3 und 4 Jahren auszuklingen beginnen.

Hierbei ist anzumerken, dass es für ein adäquates Verständnis des Konzepts der sensiblen Phasen von Bedeutung ist, dass eine optimale Phase nicht abrupt beginnt und endet. Man muss vielmehr davon ausgehen, dass eine sensible Phase innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums einsetzt (*onset*), rasch den Höhepunkt (*peak*) erreicht und dann über einen längeren Zeitraum ausklingt (*offset*) (vgl. Meisel 2007: 103). Der Prozess wird in der Abbildung 8-1 verdeutlicht.

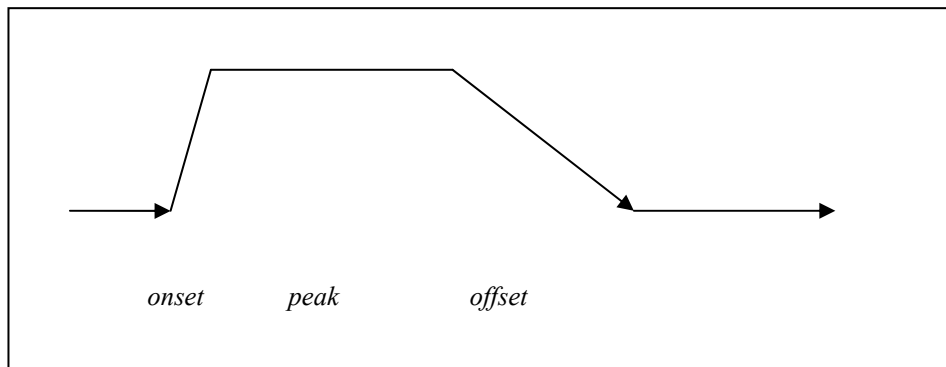


Abb. 8-1 Entwicklungsverlauf einer sensiblen Phase (nach Meisel 2007: 103)

Dieser Verlauf von sensiblen Phasen hat zur Folge, dass die genaue Sprachentwicklung einzelner L2-Lerner schwer vorauszusagen ist. Wenn man darüber hinaus bedenkt, dass für einzelne grammatische Phänomene

differenzierte optimale Phasen anzunehmen sind und zudem – ebenso wie bei den erwachsenen L2-Lernern – externe und interne individuelle Faktoren zu berücksichtigen sind, wird verständlich, dass der Verlauf der Sprachentwicklung bei Kindern, die eine zweite Sprache erlernen, noch komplexer ist als bei erwachsenen L2-Lernern, die sich im Zeitraum nach dem graduellen Ausklang der sensiblen Phase befinden (also nach dem *offset* auf der Graphik 8-1, wo die Linie nicht mehr abfällt sondern stabil ist).

Dieses Verständnis der sensiblen Phasen verdeutlicht, dass altersbedingte Unterschiede zum (monolingualen und simultan bilingualen) Erstspracherwerb an dem Punkt auftreten können, in dem die Linie abzufallen beginnt, wenn also der Ausklang der sensiblen Phase (*offset*) beginnt. Während die Differenzen am Anfang des Zeitraums jedoch subtiler Art sind, können sie später gravierender und auffälliger sein. Dies ist in der Tat, was in der Datenauswertung der vorliegenden Studie meines Erachtens zu sehen ist. Das Sprachprofil von Ala, die mit 9;1 Jahren den Erwerb des Deutschen als L2 begonnen hat, weist im Vergleich zum Erstspracherwerb mehr Auffälligkeiten auf als die Profile der jüngeren Kinder. Die Sprachprofile der Kinder weisen darüber hinaus darauf hin, dass im Zeitraum des Ausklangs der sensitiven Phase der Faktor des Alters mit anderen individuellen Faktoren interagiert. So kann die Sprachentwicklung eines Kindes, das mit 4;7 Jahren den L2-Erwerb beginnt, dem L1-Erwerb etwas näher sein als der Erwerbsverlauf eines Kindes, das zu Beginn des L2-Erwerbs 3;8 Jahre alt ist. Bei Jan, der mit 4;7 Jahren begonnen hat, eine zweite Sprache zu erwerben, sind die Unterschiede zum Erstspracherwerb relativ subtil. Bei den anderen Kindern, die zu Beginn des L2-Erwerbs im Alter von 3;8, 4;0 und 9;1 Jahren waren, sind die Unterschiede bereits gravierender. Nichtsdestoweniger zeugt die Sprachentwicklung der Kinder davon, dass sie sich im Zeitraum des Ausklangs der sensitiven Phase (*offset*) befinden. Dabei ist zu betonen, dass auch die Sprachentwicklung des Kindes, das zu Beginn des L2-Erwerbs 9;1 Jahre alt ist, in dieser Zeitspanne anzusiedeln ist. Das Sprachprofil von Ala unterscheidet sich zwar vom Erstspracherwerb, ist aber dennoch mit der Sprachentwicklung der Kinder vergleichbar, die den L2-Erwerb mit 3;8, 4;0 und 4;7 Jahren begonnen haben. Dieser Befund belegt, dass sich Ala noch in der Phase des Ausklangs der sensiblen Periode befindet. Ihr L2-Erwerb zeichnet sich wie die Sprachentwicklung der jüngeren Kinder durch einige Abweichungen vom L1-Erwerb (der Gebrauch von Infinitiven in V2-Stellung nach dem Erwerb der SVK, keine strikte Korrelation zwischen SVK- und Inversionserwerb) aus, weist jedoch auch solche Merkmale wie die Schnelligkeit des Erwerbs der morphologischen Finitheit, die zeitliche Einschränkung des Vorkommens nicht-zielsprachlicher V3-Strukturen sowie ein relativ geringes Ausmaß des Gebrauchs von Infiniti-

ven in V2-Stellung auf. Diese Eigenschaften unterscheiden den kindlichen L2-Erwerb vom L2-Erwerb der Erwachsenen. Nur in einem Bereich ist die Sprachentwicklung von Ala auffälliger als die der jüngeren Kinder. Von Anfang an gebraucht sie mehrere Flexive und erwirbt diese nicht in der aus dem L1-Erwerb bekannten Reihenfolge. Dieser Befund deutet darauf hin, dass sich das Kind etwas weiter im Ausklungsstadium der sensiblen Phase befindet.

Die Ergebnisse der Auswertung der Daten der Kinder, die im natürlichen Kontext Deutsch als ihre zweite Sprache erwerben, können mit anderen empirischen Untersuchungen zum kindlichen Zweitspracherwerb verglichen werden (s. Kap. 4.2.1 und 4.2.2 sowie 5.4). Die Sprachentwicklung des jüngsten Kindes, das mit 2;6 Jahren den Erwerb des deutschen begonnen hat, weist mehrere Ähnlichkeiten zu den Sprachprofilen der Kinder FE und Gül, die von Rothweiler (2006) und Chilla (2008) untersucht worden sind (vgl. Kap. 5.4). Die Gemeinsamkeiten zwischen der Dynamik des Zweitspracherwerbs bei den älteren Kindern und dem Erwerbsverlauf des Zweitspracherwerbs erwachsener Lerner, die in der vorliegenden Arbeit belegt werden, bestätigen die Nähe dieser zwei Erwerbstypen, die beispielsweise auch in Arbeiten von Unsworth (2005) oder Meisel (2008, im Druck) nachgewiesen wird (vgl. Kap. 4.2.2). Die Schnelligkeit des kindlichen Zweitspracherwerbs wird abgesehen von der vorliegenden Arbeit in einigen anderen Studien belegt, in denen Kinder im Kindergartenalter untersucht werden (s. z.B. Kroffke u. Rothweiler 2006, Thoma u. Tracy 2006). Das hohe Erwerbstempo ist auch ein charakteristisches Merkmal des Zweitspracherwerbs der Kinder im Schulalter, was durch die Sprachentwicklung von Ala deutlich belegt wird. Der Befund bestätigt die Ergebnisse der empirischen Studien von Pienemann (1981), Wegener (1993, 1998), Habertzettl (2005) sowie Kroffke u. Rothweiler (2006), die auch auf diese Eigenschaft des kindlichen Zweitspracherwerb im Schulalter im natürlichen Kontext hinweisen (vgl. Kap. 5.4).

Die Sprachprofile der Kinder, die mit etwa 7-9 Jahren im schulischen Lernkontext Deutsch als Fremdsprache erwerben, sind auf der Linie in der Graphik 8-1 noch weiter rechts festzulegen. Durch den quantitativ und qualitativ eingeschränkten Input kann ihre in diesem Alter noch vorhandene Fähigkeit zum Erwerb der Zweitsprache auf die Art, die bei den im natürlichen Lernkontext eine L2 erwerbenden Kindern festgestellt worden ist, nicht aktiviert werden. Dass diese Fähigkeit in dem betreffenden Alter bei den Kindern noch vorhanden ist, ist an der Sprachentwicklung von Ala zu sehen, die den Zweitspracherwerb im Alter von 9;1 Jahren begonnen hat und immer noch dem kindlichen L2-Erwerb zugeordnet werden konnte. Die Sprachprofile der Kinder, die den L2-Erwerb des Deutschen zwei Jahre

früher oder im vergleichbaren Alter im schulischen Lernkontext begonnen haben, weisen gravierende Unterschiede zu Alas Sprachentwicklung auf¹. Die Verbmorphologie wird durch Kinder im schulischen Lernkontext nicht nur langsamer als im natürlichen Lernkontext erworben, was auf die Diskontinuität und quantitative Einschränkung des Inputs zurückgeführt werden kann. Der Erwerb der morphologischen Finitheit im schulischen Kontext ist darüber hinaus auch nicht linear und wird von mehreren auffälligen Übergeneralisierungen begleitet, was auf die Nähe der Sprachentwicklung zum L2-Erwerb der Erwachsenen hinweist. Im syntaktischen Bereich verläuft die Entwicklung im schulischen Lernkontext völlig unabhängig vom morphologischen Bereich. Sowohl die Kinder, welche die SVK erworben haben, als auch diejenigen Kinder, welche die SVK nicht erworben haben, zeigen geringe Kenntnisse der deutschen Satzstruktur. Der Befund belegt, dass die Kinder, die im schulischen Kontext Deutsch als L2 erwerben, nicht davon profitieren können, dass sie sich noch im Zeitraum des Ausklangs der sensiblen Phase befinden.

Die in Kap. 4.1 dargestellten Arbeitshypothesen, welche nachstehend wiederholt werden, können teilweise bestätigt werden:

- Kinder, die bis zum 3. Lebensjahr ihren ersten Kontakt mit der L2 Deutsch hatten, sind als bilinguale Kinder zu verstehen;
- Kinder, die zwischen dem 3. und 9. Lebensjahr ihren ersten Kontakt mit der L2 Deutsch hatten, sind als frühe L2-Lerner einzuordnen;
- Kinder, die im 10. Lebensalter oder später ihren ersten Kontakt mit der L2 Deutsch hatten, ähneln den erwachsenen Lernern.

Die erste Hypothese spiegelt sich im Erwerbsverlauf von Ewa wider, die mit 2;6 Jahren den Erwerb ihrer zweiten Sprache begonnen hat. Die zweite Hypothese kann anhand der Sprachdaten derjenigen Kinder bestätigt werden, die zu Beginn des L2-Erwerbs 3,8 bis 9,1 Jahre alt sind und im natürlichen Lernkontext Deutsch als Zweitsprache erwerben. Diejenigen Kinder, welche im schulischen Lernkontext Deutsch als Fremdsprache erlernen, sind trotz des vergleichbaren Alters zu Beginn des L2-Erwerbs (ca. 7-9 Jahre) nicht mehr als frühe L2-Lerner einzustufen. Ihre Sprachentwicklung ähnelt der von erwachsenen L2-Lernern. Die zweite Hypothese kann daher

¹ In der vorliegenden Studie wird nur ein Kind im Schulalter untersucht, das L2-Deutsch im natürlichen Kontext erwirbt, was eine keine Vergleichsbasis ausmacht. Die Ergebnisse der Auswertung der Sprachdaten des Kindes stehen jedoch im Einklang mit Befunden über die Schnelligkeit des Zweitspracherwerbs im frühen Schulalter, die auch von einigen anderen empirischen Studien bestätigt werden (z.B. Pienemann 1981, Wegener 1993, 1998, Siebert-Ott 2001, Haberzettl 2005, Ahrenholz (Hrsg.) 2007, Kroffke u. Rothweiler 2006). Dies ermöglicht die Annahme, dass das Alter ein bedeutenderer Faktor als andere individuelle Variablen, wie beispielsweise Sprachbegabung, bei der Beeinflussung des Erwerbsverlauf im natürlichen Kontext ist.

nur mit der Einschränkung bestätigt werden, dass die Kinder in dem angegebenen Alter die Zweitsprache im natürlichen Lernkontext erwerben. Die Sprachdaten derjenigen Kinder, die im schulischen Kontext Deutsch erlernen und den erwachsenen Lernern ähneln, weisen indirekt darauf hin, dass die dritte Hypothese wahrscheinlich ist. Da in der vorliegenden Studie jedoch keine Kinder untersucht worden sind, die zu Beginn des L2-Erwerbs 10 Jahre oder älter waren, kann die dritte Hypothese weder widerlegt noch bestätigt werden.

In einem weiteren Schritt möchte ich die Hypothesen von Schwartz (2004) und Meisel (2008, im Druck) zum Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs (s. Kap. 4.2) an den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit überprüfen. Schwartz (2004) geht davon aus, dass die Unterschiede zwischen kindlichem L2- und L1-Erwerb im Bereich der Syntax zu erwarten sind, während sie für den morphologischen Bereich Gemeinsamkeiten mit dem L1-Erwerb und Unterschiede zum erwachsenen L2-Erwerb vorher sieht. Im Gegensatz dazu argumentiert Meisel (2008, im Druck) dafür, dass sowohl Syntax als auch Flexionsmorphologie im kindlichen L2-Erwerb Unterschiede zum L1-Erwerb aufweisen.

Beide Hypothesen sagen somit im kindlichen L2-Syntaxerwerb Unterschiede zum L1-Erwerb vorher, was in den Sprachprofilen der hier untersuchten Kinder, die zu Beginn des L2-Erwerbs 3;8 Jahre oder älter waren, tatsächlich zu erkennen ist. Die Unterschiede zum L1-Erwerb im syntaktischen Bereich sind an den hier untersuchten Sprachdaten deutlich abzulesen. Schwartz (2004) nimmt darüber hinaus an, dass der kindliche L2-Syntaxerwerb dem erwachsenen L2-Erwerb ähnelt, und zwar in der Weise, dass im Erwerbsverlauf der Kinder auch Phänomene zu sehen sind, die durch L1-Transfer bedingt sind (s. Schwartz u. Sprouse 1994, 1996 – *Full Transfer/Full Access Hypothesis*), was im Kap. 3.5.1 näher erläutert worden ist. Diese Voraussage spiegelt sich in den Sprachdaten der hier untersuchten Kinder nicht wider. Auf die mit L1-Transfer verbundenen Phänomene gehe ich detaillierter im Kap. 8.3.2 ein.

Die Sprachentwicklung der Kinder im morphologischen Bereich bestätigt die Hypothese von Schwartz (2004) teilweise, weil die verbale Flexionsmorphologie von den Kindern sehr schnell erworben wird, was auf die diesbezügliche Nähe zum L1-Erwerb hinweist. Andererseits zeigen sich jedoch im Erwerbsverlauf eines Kindes (Witek) Schwierigkeiten beim Erwerb der morphologischen Finitheit, was bei dem Kind an der nicht linearen Entwicklung in diesem Bereich erkennbar ist. Alle Kinder produzieren auch Übergeneralisierungen, die im L1-Erwerb nur sehr selten belegt sind, wie beispielsweise die Übergeneralisierung des -n-Flexivs an Modalverben. Während somit anhand der vorliegenden Daten bei einzelnen Kindern im

morphologischen Bereich eine Nähe zum L1-Erwerb festgestellt werden kann (Jan und Adam), gilt diese Aussage nicht für alle in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder (Witek und Ala). Die analysierten Sprachdaten der Kinder stehen daher mit der Hypothese von Meisel (2008, im Druck) im Einklang, nach der Unterschiede zwischen kindlichem L2-Erwerb und L1-Erwerb sowohl im syntaktischen als auch im morphologischen Bereich zu finden sind. Auch die Sprachprofile derjenigen Kinder, die im frühen Alter L2-Deutsch im schulischen Lernkontext erwerben, weisen in beiden Bereichen Unterschiede zum L1-Erwerb auf, wobei diese Unterschiede jedoch so groß sind, dass ihre Sprachentwicklung nicht mehr als Fall des kindlichen L2-Erwerbs im linguistischen Sinne gelten kann.

In den vorangehenden Abschnitten habe ich argumentiert, dass die Ergebnisse der Analyse der empirischen Daten der vorliegenden Studie im Hinblick auf die modifizierte Hypothese der kritischen Periode zu interpretieren sind. Dabei ist anzumerken, dass die vorliegend zur Verfügung stehenden Daten nur eine Aussage über die frühe Phase des Spracherwerbs zulassen, weil nur dieser Zeitraum von den Daten erfasst wird. Die Sprachdaten aus der frühen Phase der Sprachentwicklung der Kinder erlauben keine Aussage über den weiteren Verlauf des L2-Erwerbs der untersuchten Kinder oder den Endzustand des Prozesses (vgl. Kap. 3.3.1).

Die vorliegende Analyse der Sprachdaten von Kindern, die sich in der frühen Phase des L2-Erwerbs befinden, unterstützt die Hypothese des fundamentalen Unterschieds (*Fundamental Difference Hypothesis*) von Bley-Vroman (1990), die besagt, dass Erstspracherwerb und erwachsener Zweitspracherwerb fundamental unterschiedlich sind, da ihnen unterschiedliche Erwerbsmechanismen zugrunde liegen. Die Hypothese betrifft nicht nur den Endzustand des Erwerbs, sondern die Art der erworbenen Kompetenz. Das Wissen der L2-Lerner wird als fundamental unterschiedlich von der Kompetenz der Muttersprachler aufgefasst (s. Kap. 3.3.1). Die kritische Periode wird daher von Bley-Vroman (1990) als Zeitspanne aufgefasst, in der den Lernern die sprachspezifischen Erwerbsmechanismen zugänglich sind. Nach dieser Zeit ist das Erlernen von unterschiedlichen zielsprachlichen Phänomenen zwar möglich, aber der Erwerb ist nicht wie im Falle des L1-Erwerbs mit dem Parametersetzen zu erklären (s. Kap. 2.2.1 zum Begriff des Parameters und des Parametersetzens im L1-Erwerb).

In den Erwerbsverläufen der Kinder, die zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache 3;8 Jahre oder älter waren, findet man keine Belege für die strikte zeitliche Korrelation zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte. Eine solche chronologische Bündelung wäre ein Beleg für die Parametersetzung als Mechanismus des Spracherwerbs der untersuchten Kinder. Da diese jedoch nicht vorliegt,

muss davon ausgegangen werden, dass schon im kindlichen L2-Erwerb neben einer angeborenen Sprachlernfähigkeit auch andere Lernmechanismen eine wichtige Rolle spielen. In verschiedenen Arbeiten wird angenommen, dass erwachsene L2-Lerner nicht-sprachspezifische Lernstrategien für den Erwerb der Phänomene der Zweitsprache verwenden (Clahsen u. Muysken 1986, 1989, Bley-Vroman 1990, Meisel 1997, Carroll 2001). Es kann sich dabei um Problemlösungsstrategien oder Strategien handeln, die auf der Oberfläche der L2-Äußerungen operieren, sowie um metalinguistische Informationen, die von den L2-Lernern für den Aufbau der Zweitsprachkompetenz verwendet werden. Ob und wie weit sich derartige Lernmechanismen im kindlichen L2-Erwerb feststellen lassen, bleibt jedoch anhand von experimentellen Daten zu klären.

8.2 Ergebnisse aus der Perspektive des generativen Ansatzes

Im Folgenden sollen die aktuellen Hypothesen des generativen Ansatzes zum Erst- und Zweitspracherwerb in Bezug zu den Ergebnissen der empirischen Untersuchung gesetzt werden, die in Kap. 6 und 7 dargestellt und zusammengefasst worden sind.

8.2.1 Erstspracherwerbs-hypothesen

Die Ergebnisse der Untersuchung des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen und schulischen Lernkontext zeigen, dass sich die Sprachprofile des Kindes, das den Zweitspracherwerb mit 2;6 Jahren begonnen hat, und der Kinder, die zu Beginn des Zweitspracherwerbs 3;8 Jahre oder älter waren, deutlich voneinander unterscheiden (s. Kap. 6.7 und 7.7). Wenn der Erwerbsverlauf von Ewa, dem jüngsten Kind in der Untersuchung, dem Erstspracherwerb zugeordnet werden soll, muss nachgewiesen werden, dass sich die Sprachentwicklung von Ewa als Prozess vollzieht, der als allmählicher Aufbau der inneren Struktur der Sprache aufgefasst werden kann und demnach im Einklang mit der Hypothese des Strukturaufbaus (Guilfoyle und Noonan 1992; Clahsen, Penke und Parodi 1993/94; Meisel 1994; Tsimpli 2001, 2005) erfasst werden kann².

² Wie in Kap. 2.3 dargestellt worden ist, legen die Hypothesen, die einen allmählichen Strukturaufbau im Erstspracherwerb annehmen, viel überzeugendere Argumente vor als diejenigen Hypothesen, die davon ausgehen, dass dem Kind von Anfang an die gesamte Satzstruktur zu Verfügung steht. In der vorliegenden Arbeit wird daher davon ausgegangen, dass sich der Erstspracherwerb mit dem allmählichen Strukturaufbau erklären lässt. Die

Die Sprachdaten aus der frühen Phase der Sprachentwicklung sollten entsprechend der Strukturaufbauhypothese nur lexikalische Kategorien oder Äußerungen beinhalten, denen nur eine Projektion einer nicht vollständig spezifizierten funktionalen Kategorie zu Grunde liegt (s. Kap.2.3 und Kap. 4.2.1). Die Sprachentwicklung von Ewa entspricht dieser Beschreibung teilweise. In den frühen Sprachdaten des Mädchens sind mehrere Äußerungen enthalten, die sich mit ausschließlich lexikalischen Projektionen oder mit einer nicht vollständig spezifizierten funktionalen Projektion erfassen lassen. Es handelt sich dabei um in dieser Phase häufige VP-Strukturen mit Verb im Infinitiv (s. Tabelle 6-6), die als lexikalische Projektionen interpretiert werden können, und um Äußerungen mit finiten Verben in der Zweitposition (s. Tabelle 6-7), die als eine nicht vollständig spezifizierte funktionale Projektion erfasst werden können. Ewa produziert aber auch schon in der ersten Phase einige komplexere Strukturen. Es sind dies vor allem Satznegationen mit dem finiten Verb vor dem Negator (s. Tabelle 6-14), die vom Vorhandensein einer IP schon am Anfang des Zweitspracherwerbs zeugen könnten. Darüber hinaus gebraucht Ewa relativ früh einige WH-Fragen (s. Tabelle 6-13), die nur mit der Annahme einer (zumindest unterspezifizierten) CP in der mentalen Grammatik des Kindes kompatibel sind.

Diese Befunde können meines Erachtens damit erklärt werden, dass ein Kind im Alter von 2;6 Jahren im Hinblick auf seine kognitiven Fähigkeiten viel weiter entwickelt ist als L1-Kinder, die im jüngeren Alter die ersten Äußerungen in ihrer Erstsprache produzieren. Die Gedächtniskapazität der Kinder, die im frühen Alter eine zweite Sprache erwerben, ist viel größer als diejenige der jüngeren Kinder beim Erwerb der Erstsprache. Ein Kind, das eine zweite Sprache erwirbt, kann sich daher vergleichsweise viel mehr Äußerungen als unanalysierte oder teilweise unanalysierte Strukturen merken. Der Sprachhandlungskontext des Kindergartens liefert dafür mehrere Möglichkeiten. Eine eindeutige Zuordnung zu derartigen unanalysierten Strukturen ist in der Analyse der Sprachdaten unmöglich³. Sie wurden daher in die Datenauswertung einbezogen, doch die Produktivität derartiger Strukturen darf nur mit Vorsicht interpretiert werden.

Berücksichtigung der alternativen Hypothesen zum Erstspracherwerb würde den Rahmen der Arbeit überschreiten. Auch die Frage nach der genauen Erwerbsreihenfolge, ob zunächst nur lexikalische Projektionen verfügbar sind oder ob interpretierbare Merkmale der funktionalen Kategorien früher als nicht-interpretierbare erscheinen, wird hier nicht berücksichtigt, weil die Erforschung des Erstspracherwerbs nicht im Zentrum der vorliegenden Untersuchung liegt.

³ Eindeutige Fälle von unanalysierten Strukturen wurden aus der Analyse ausgeschlossen (s. Kap. 6.1.3).

Der Unterschied des Sprachprofils von Ewa zum L1-Erwerb kann auch durch einen möglichen positiven Einfluss des L1-Wissens auf den Strukturaufbau in der zweiten Sprache erklärt werden. Das Vorhandensein von vollständig spezifizierten funktionalen Kategorien in der mentalen Grammatik der Erstsprache des Kindes kann den Aufbau der entsprechenden Kategorien in der zweiten Sprache des Kindes beschleunigen und es ihm ermöglichen, die komplexen Strukturen früher zu produzieren⁴.

Das wichtigste Merkmal des Strukturaufbaus im Erstspracherwerb ist die Parametersetzung, also die Korrelation beim Erwerb unterschiedlicher grammatischen Phänomene, die oberflächlich nicht miteinander zusammenhängen, aber bei einer genauen sprachlichen Analyse auf die Festlegung eines Parameters zurückzuführen sind (s. Kap. 2.2.1). Die relevanten Strukturen werden gleichzeitig oder schnell nacheinander erworben (*clustering of properties*).

In der Sprachentwicklung von Ewa lässt sich eine solche Korrelation beim Erwerb der unterschiedlichen Aspekte der Finitheit nachweisen (s. Tabelle 6-73). Nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz treten bei Ewa Infinitive nicht mehr in der V1/V2-Stellung auf. Der Erwerb der Kongruenz korreliert bei dem Mädchen auch mit dem Erwerb der zielsprachlichen Platzierung der Negation vor Infinitiven. In der Phase nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz gebraucht Ewa in den von ihr produzierten WH-Fragen alle finiten Verben in der Zweitposition. In den Aussagesätzen wird die Inversion nicht in allen Inversionskontexten realisiert, aber die Anzahl der Sätze mit finiten Verben in der Zweitstellung in Inversionskontexten beträgt bei ihr nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit über 80% und steigt in den darauf folgenden Monaten an. Der Erwerbsverlauf von Ewa kann daher als Fall der Parametersetzung betrachtet werden, weil die relevanten Bereiche der Struktur des Deutschen zusammen erworben werden. Dies steht im Einklang mit denjenigen Hypothesen, die den Erstspracherwerb als Prozess des Strukturaufbaus sehen.

Eine strikte Korrelation zwischen dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der zielsprachlichen Platzierung von Verben kann bei keinem anderen in der vorliegenden Studie untersuchten Kind nachgewiesen werden (s. Tabelle 6-73). Alle Kinder, die den Erwerb der Zweitsprache im natürlichen oder schulischen Kontext mit 3,8 oder mehr Jahren begonnen haben, platzieren Infinitive auch nach dem Erwerb der morphologischen Finitheit in der Zweitstellung. Bei fast allen Kindern können Infinitive vor dem Negator belegt werden. Der Erwerb der Inversion hängt auch nicht

⁴ S. Meisel (2004) zu der Hypothese *Bilingual Bootstrapping*.

strikt mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz zusammen. Die Sprachentwicklung der Kinder kann also nicht als Parametersetzung charakterisiert werden.

8.2.2 Hypothesen zum Zweitspracherwerb

Die Analyse der Sprachdaten derjenigen Kinder, die mit 3;8 oder mehr Jahren den Erwerb ihrer zweiten Sprache begonnen haben, hat gezeigt, dass ihr Erwerbsverlauf einige Ähnlichkeiten zum Zweitspracherwerb der Erwachsenen aufweist. Der Prozess der Aneignung der Zweitsprache wird im Rahmen der generativen Spracherwerbsforschung als Erwerb einer komplexen kognitiven Fähigkeit angesehen (s. Kap. 3.5.1). Die Zweitsprache wird von den meisten Forschern als natürliche Sprache betrachtet, in der die L2-Lerner die universalen Prinzipien anwenden. Der Erwerb von Merkmalen funktionaler Kategorien in der Zweitsprache wird von verschiedenen Forschern unterschiedlich aufgefasst (s. Kap. 3.5.1). Im Folgenden sollen zwei aktuelle Haupthypothesen zum L2-Erwerb der Finitheit zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie in Bezug gesetzt werden.

Viele empirische Arbeiten haben gezeigt, dass der L2-Erwerb der Finitheit durch eine große Variabilität gekennzeichnet ist. Eine Reihe von Forschern interpretiert dieses Phänomen als Indiz für ein Defizit in der zu Grunde liegenden L2-Syntax⁵ (z. B. Smith und Tsimpli 1995, Hawkins und Chan 1997, Meisel 1997, Beck 1998, Tsimpli und Dimitrakopoulou 2007, Tsimpli und Mastropavlou 2007, Hawkins u.a. 2008). Ihre Ansätze werden unter dem Namen *Impaired Representation Hypothesis* (IRH) zusammengefasst. Im Rahmen der Hypothese wird angenommen, dass in der Lernaltersprache einige Merkmale unspezifiziert bleiben. In der klassischen Version dieser Richtung wird der Prozess des L2-Erwerbs der Finitheit durch die Annahme erklärt, dass die V-Merkmale von T nicht spezifiziert werden, was zu morphologischer Variabilität führt (s. z. B. Beck 1998).

Da die V-Merkmale unspezifiziert sind, kann die Platzierung von finiten und nicht-finiten Verben nicht mit dem Prozess der Merkmalüberprüfung zusammenhängen. Im Minimalistischen Programm (Chomsky 1995) werden die V-Merkmale als entweder stark oder als schwach bezeichnet (s. Kap. 2.2.2). Wenn in einer Sprache die V-Merkmale stark sind, bedarf es für die Merkmalüberprüfung einer overt Verb-bewegung. Deutsch ist eine Sprache mit starken V-Merkmalen, was an der Position von finiten Verben

⁵ Ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung im morphologischen und syntaktischen Bereich wird im L1 von mehreren Forschern angenommen (z.B. Clahsen 1988, Meisel 1991, 1997, Clahsen, Parodi u. Penke 1993/94).

vor dem Negator zu sehen ist. Wenn V-Merkmale schwach sind, wie es beispielsweise im Englischen der Fall ist, werden die Merkmale nicht vor der Logischen Form überprüft. Ergebnis ist, dass keine overte Verbbewegung stattfindet und thematische Verben im Englischen nach dem Negator in der V-Position erscheinen. Wenn nun die V-Merkmale in der Lernersprache unspezifiziert bleiben, d.h. weder stark noch schwach sind, können die Verben in beiden Positionen auftreten. Nach der IRH treten sowohl finite als auch nicht-finite Verben in der Position vor und nach dem Negator auf.

Im Gegensatz zur IRH argumentieren andere Forscher, dass die morphologische Variabilität nicht auf ein Defizit in der zu Grunde liegenden Grammatik zurückzuführen sei (Haznedar u. Schwartz 1997; Lardiere 1998a, 1998b, 2007; Prevost u. White 1999; Goad u. White 2004; McDonald 2006; Prevost 2008; White 2008). Im Rahmen der sog. *Missing Surface Inflection Hypothesis* (MSIH) wird angenommen, dass funktionale Kategorien mit den interpretierbaren oder nicht-interpretierbaren Merkmalen, Merkmalstärke und Mechanismen der Merkmalüberprüfung Teil der sich entwickelnden Lernersprache sind (s. Kap. 3.5.1). Obwohl die abstrakten funktionalen Eigenschaften in der zu Grunde liegenden L2-Grammatik nach dieser Hypothese vollständig spezifiziert sind, werden sie von den L2-Lernern nicht systematisch morphologisch realisiert. Die Gründe dafür werden von verschiedenen Forschern in unterschiedlichen Sprachbereichen gesehen⁶. Am häufigsten werden von den Forschern im Rahmen des Ansatzes die Probleme der L2-Lerner mit dem Zugang zum relevanten morphologischen Bereich (Prevost u. White 2000a, 2000b) oder mit der Verbindung zwischen Syntax und Morphologie (Lardiere 2000) als Quelle der morphologischen Variabilität angegeben. Gemäß der Hypothese werden somit von L2-Lernern Infinitive als *default*-finite Verbalformen gebraucht. Das bedeutet, dass in der Lernersprache Verben, die oberflächlich gesehen nicht-finit sind, in finiten Positionen, also beispielsweise im Deutschen in der Zweitstellung und vor dem Negator, erscheinen können, ohne dass dies von einem Defizit in der L2-Syntax zeugt.

Als Argumente für diese Hypothese werden einige empirische Befunde angegeben. Zu diesen zählt vor allem die Beobachtung, dass die morphologische Variabilität in der Lernersprache vor allem mit der fehlenden und nicht mit der inkorrekten Verbmorphologie zusammenhängt (Grondin u. White 1996; White 2008). Ein anderes Argument für die MSIH besteht darin, dass die morphologische Variabilität nicht zufällig ist und die Substitutio-

⁶ Als Gründe für die morphologische Variabilität im Bereich der Finitheit werden auch phonologische Einschränkungen (Goad u. White 2004) oder Verarbeitungsprobleme (z.B. McDonald 2006) angegeben (s. Kap. 3.5.1).

nen nur in einer Richtung geschehen sollen, d.h. die finiten Verben durch nicht-finite Formen und nicht umgekehrt ersetzt werden (Prevost u. White 2000b).

Die Voraussagen der Hypothese im Bezug auf den L2-Erwerb der Finitheit im Deutschen sind, dass erstens die nicht-finiten Verben sowohl in finiten als auch nicht-finiten Positionen auftreten, die finiten Verben aber nur in finiten Positionen erscheinen sollten und zweitens, dass die Flexive -n oder -ø auch für finite Kontexte verwendet werden, die anderen Flexive aber nicht übergeneralisiert werden sollten.

Die Datenauswertung der vorliegenden Studie zeigt, dass die MSIH nicht bestätigt werden kann⁷. Entgegen der Voraussage gebrauchen die in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder, die nach dem 3. Lebensjahr den Erwerb der zweiten Sprache begonnen haben, sowohl nicht-finite Verbformen in der V1/V2-Stellung als auch finite Verbformen in nicht-finiten Positionen.

Alle untersuchten Kinder gebrauchen einige Strukturen, in denen finite Verben nach zwei oder mehr Elementen am Satzende stehen. Wenn in den Sätzen die Subjekt-Verb-Kongruenz hergestellt wird, werden solche Strukturen als V3-Sätze interpretiert, in denen ein Adverbial an eine IP adjungiert wird. Wenn in solchen Sätzen kein weiteres Element auf das finite Verb folgt, könnten diese Äußerungen auch als Strukturen mit finiten Verben in der Endstellung interpretiert werden. Eine Analyse dieser Konstruktionen ist also zwangsläufig mehrdeutig⁸. Eine eindeutige nicht-finite Position ist jedoch im Deutschen die Stellung nach dem Negator. Derartige Äußerungen sind bei allen untersuchten Kindern zu finden. Bei den Kindern, die L2-Deutsch im natürlichen Kontext erwerben, handelt es sich um vereinzelte Sätze mit Neg Vfin-Reihenfolge. Bei einigen Kindern, die im schulischen Lernkontext Deutsch erwerben, handelt es sich jedoch um mehrere Äußerungen.

Gegen die MSIH spricht auch die qualitative Analyse des Erwerbsverlaufs von einzelnen Kindern. Witek übergeneralisiert die Flexive -ø und -n an thematischen Verben. Beim Verb *sein* wird die Form *sind* am häufigsten inkongruent zum Subjekt gebraucht, d.h. sowohl im Singular- als auch im Pluralkontext eingesetzt. Vereinzelt übergeneralisiert Witek die Form *ist* (s. Tabelle 6-19). Bei Ala wiederum werden sowohl die Flexive -ø, -n als

⁷ Die MSIH betrifft vor allem den Zweitspracherwerb der Erwachsenen, aber wegen der Ähnlichkeiten zwischen dem Erwerbsverlauf im kindlichen und erwachsenem Zweitspracherwerb können ihre Vorhersagen auch anhand von kindlichen Sprachdaten überprüft werden.

⁸ Im generativen Rahmen können die Verben am Satzende als in V verbleibende Elemente oder als nach T bewegte Elemente interpretiert werden.

auch das Flexiv -t sehr häufig an thematischen Verben übergeneralisiert. Obwohl fast alle vorliegend untersuchten Kinder, die im natürlichen Lernkontext die Zweitsprache erlernen, die Verbmorphologie relativ schnell erwerben, ist ihre Sprachentwicklung nicht mit der MSIH zu erklären.

Der Erwerbsverlauf der Kinder, die im schulischen Lernkontext Deutsch als L2 erwerben, entspricht auch nicht den Voraussagen, die im Rahmen der MSIH gemacht werden. Obwohl das -n-Flexiv in allen Gruppen am häufigsten übergeneralisiert wird, trifft es keinesfalls zu, dass es das einzige von den Kindern übergeneralisierte Flexiv ist. Auch andere Flexive, wie beispielsweise -t, -e und sogar in einigen Fällen -st, werden in den fortgeschritteren Gruppen in einigen Äußerungen an Verben inkongruent zum Subjekt verwendet (s. z.B. Tabelle 7-21, 7-30, 7-39).

Ich gehe daher entgegen den Vertretern der MSIH davon aus, dass die Sprachentwicklung der Kinder, die im Alter von 3;8 oder mehr Jahren den Zweitspracherwerb begonnen haben, und die von ihnen produzierten Strukturen nicht mit der Annahme eines rein morphologischen Defizits erklärt werden können. Alle in der vorliegenden Studie untersuchten Kinder, die im natürlichen Lernkontext Deutsch als L2 erlernt haben, haben die Struktur des Deutschen in ihrer mentalen L2-Grammatik aufgebaut und die V2-Eigenschaft der Sprache erworben. Die Kinder, die zu Beginn des Zweitspracherwerbs 3;8 Jahre alt oder älter waren, gebrauchten nach dem Zeitpunkt des Erwerbs der Subjekt-Verb-Kongruenz einige oder mehrere Infinitive in der Zweitstellung. Im Gegensatz dazu verwendet das jüngste Kind der vorliegenden Studie, das mit 2;6 Jahren den Erwerb ihrer zweiten Sprache begonnen hat, nach dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz Infinitive nicht mehr in der Zweitposition. Unter Annahme eines Defizits in der zu Grunde liegenden Grammatik im Falle der älteren Kinder lässt sich der Unterschied in der Sprachentwicklung am plausibelsten erfassen. Entsprechend der IRH nehme ich an⁹, dass die nicht-interpretierbaren Merkmale von T bei den älteren Kindern wie bei erwachsenen L2-Lernern permanent oder zeitweise unspezifiziert bleiben können. Die funktionalen Kategorien, die interpretierbaren Merkmale, deren Stärke und die Mechanismen der Merkmalüberprüfung werden aber in ihre Lernaltersprache implementiert. Weil die nicht-interpretierbaren Merkmale von T unspezifiziert bleiben können, wird die Merkmalüberprüfung optional ausgeführt. In einigen Äußerungen der L2-Lerner erfolgt die Merkmalsabgleichung zwischen den nicht-interpretierbaren phi-Merkmalen in T und den interpretierbaren phi-Merkmalen am Nomen (vgl. Chomsky 1999: 4), was sich in der hergestellten

⁹ Die IRH betrifft wie die MSIH den Zweitspracherwerb der Erwachsenen, aber ihre Voraussagen können, ähnlich wie es bei der MSIH der Fall war, *per analogiam* auch im kindlichen Zweitspracherwerb überprüft werden.

Subjekt-Verb-Kongruenz in den gegebenen Sätzen niederschlägt. In manchen Äußerungen wird der Mechanismus der Merkmalüberprüfung wegen der unspezifizierten nicht-interpretierbaren Merkmale von den L2-Lernern nicht angewandt, was dazu führt, dass Verben inkongruent zum Subjekt in finiten oder nicht-finiten Positionen produziert werden. Die SVX-Abfolge solcher Äußerungen kann als Widerspiegelung einer universalen konzeptuellen Struktur Agens-Aktion-Patiens (s. dazu Kap. 3.5.2 und 5.3.2) interpretiert werden.

Die nicht-interpretierbaren Merkmale werden von L2-Lernern entweder ignoriert oder mit anderen, beispielsweise mit semantischen oder pragmatischen Eigenschaften der Zielsprache gleichgesetzt. Als Quelle der Reinterpretation von nicht-interpretierbaren Merkmalen können interpretierbare Merkmale gelten (s. Tsimpli u. Mastropavlou 2008), worauf im Rahmen der Arbeit nicht mehr eingegangen werden kann. Mehrere Forscher des generativen Ansatzes (z.B. Hawkins u.a. 2008; Platzack 2008; Tsimpli u. Mastropavlou 2008) verbinden die Probleme der L2-Lerner beim Erwerb der nicht-interpretierbaren Merkmale mit der Annahme der kritischen Periode im Spracherwerb. Die Ergebnisse der Analyse der empirischen Sprachdaten der vorliegenden Studie bestätigen diese Annahme.

8.3 Ergebnisse aus der Perspektive der *Processability Theory*

Die *Processability Theory* (PT) von Pienemann (1998b, 2005) ist eine Theorie, die den Verlauf der Sprachentwicklung durch die sich entwickelnden Verarbeitungskapazitäten erklärt (s. Kap. 3.5.2). Im Folgenden sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung der vorliegenden Studie im Lichte der PT interpretiert werden. Dabei ist noch einmal zu unterstreichen, dass die Perspektive der PT von mir nicht als Alternative zu generativen Ansätzen zum Spracherwerb verstanden wird, weil die PT nur einen ganz bestimmten Aspekt der Sprachentwicklung erklären will und keine Aussage über die epistemologische Quelle der Lernaltersprache trifft (s. Kap. 3.5.3).

8.3.1 Verlauf der Sprachentwicklung im Erst- und Zweitspracherwerb aus der Perspektive der PT

Die Grundannahme der PT im Hinblick auf die Dynamik des Erst- und Zweitspracherwerbs lautet, dass der Erst- und Zweitspracherwerb derselbe Entwicklungsprozess ist, der durch die menschliche Sprachverarbeitungsfähigkeit eingeschränkt wird (s. Kap. 3.5.1). Die Unterschiede im Verlauf

des Erst- und Zweitspracherwerbs des Deutschen werden von Pienemann (1998a) durch unterschiedliche Anfangshypothesen der Lerner erklärt. Mit der Annahme des Konzepts vom *generative entrenchment*¹⁰ argumentiert Pienemann dafür, dass die Ausgangsstruktur SOV im L1-Erwerb des Deutschen und SVO im L2-Erwerb des Deutschen determinieren, wie der weitere Verlauf der beiden Spracherwerbstypen aussieht. Die SOV-Struktur, welche die Ausgangsstruktur der L1-Lerner ist, kann relativ leicht zu V2-Strukturen entwickelt werden, weil die Satzendstellung der nicht-finiten Verben schon vorhanden ist. Im Gegensatz dazu erfordert die SVO-Struktur, mit der L2-Lerner ihren Spracherwerb beginnen, mehr Zwischenphasen, bevor die V2-Strukturen von den L2-Lernern verarbeitet werden können (s. Pienemann 1998a,b). In der Tabelle 8-1 werden die relevanten Phasen der L1- und L2-Entwicklung des Deutschen im syntaktischen Bereich dargestellt (nach Pienemann 1998a).

Tabelle 8-1 L1- und L2-Entwicklung des Deutschen im syntaktischen Bereich (dargestellt nach Pienemann 1998a)

Verarbeitungsprozedere	Prozess	L1-Syntax	L2-Syntax
6. Nebensatzprozedere	Matrixsatz/Subordinierung	Verb-Endstellung	Verb-Endstellung
5. S-Prozedere	Interphrasaler Austausch	V2	Subjekt-Verb-Inversion (INV)
4. Phrasales Prozedere VP	Informationsaustausch in der VP	-	Satzklammer (SEP)
3. Phrasales Prozedere NP	Informationsaustausch in der NP	-	Adverbvoranstellung (ADV)
2. Kategorieprozedere	Kein Informationsaustausch	b) Kanonische Wortstellung (SOV) a) Variable Wortstellung	Kanonische Wortstellung (SVO)
1. Wort/Lemma	‘Wörter’	Ein-Konstituenten-Äußerung	Ein-Konstituenten-Äußerung

Die dritte Spalte der Tabelle 8-1 zeigt den Erstspracherwerb des Deutschen nach Pienemann (1998a) an. Auf die Phase der Ein-Konstituenten-Äußerungen und der variablen Wortstellung folgt die Phase der kanonischen Wortstellung, welche im L1-Erwerb des Deutschen die SOV-Struktur ist. In der Entwicklungsphase wird kein Informationsaustausch zwischen den Konstituenten angenommen. Ohne die Mittelstufen 3 und 4 durchlau-

¹⁰ Der Begriff *generative entrenchment* stammt aus der Biologie und Philosophie und wird in der PT als Prinzip verstanden, nach dem die entwicklungsmäßig früheren Entscheidungen die weitere Entwicklung der Lernersprache im hohen Maße determinieren.

fen zu haben, kommen die L1-Lerner in die 5. Phase der S-Prozedere und produzieren V2-Sätze. Die vierte Spalte der Tabelle 8-1 zeigt den L2-Erwerb des Deutschen, der graduell verläuft und durch Pienemann (1998a, 1998b, 2005) anhand der Implementierung der aufeinander folgenden Verarbeitungsprozedere erklärt wird (s. Kap. 3.5.2).

Diese Entwicklungssequenz kann größtenteils durch die Daten der vorliegenden Arbeit bestätigt werden. Weil eine detaillierte Analyse der empirischen Daten in Kap. 6 und Kap. 7 dargestellt worden ist, wird in der Tabelle 8-2 nur das Entwicklungsschema der Lernaltersprache einzelner Kinder für den Bereich der Syntax vorgestellt, welche die im Rahmen der PT und der vorliegenden Studie relevanten Phänomene verdeutlicht¹¹. Die Zahl der Kontaktmonate (KM) zeigt den Zeitpunkt, von dem an eine Struktur im Rahmen der PT als erworben gilt. Pienemanns Erwerbskriterium orientiert sich an dem Zeitpunkt, zu dem ein Lerner beginnt, die gegebene Struktur zu verwenden (*emergence criterion*). Ein Entwicklungsmerkmal gilt bei der Wortstellung als erworben, wenn es in einer Stichprobe drei unterschiedliche Belege dafür gibt (vgl. Pienemann u.a. 2006: 78). Die Tabelle 8-2 bezieht sich auf die Ergebnisse der Analyse der Stellung der Infinitive und der finiten thematischen Verben einschließlich des Verbs *haben* bei einzelnen Kindern, die detailliert in den Tabellen 6-6, 6-7, 6-9, 6-20, 6-21, 6-23, 6-34, 6-35, 6-37, 6-48, 6-49, 6-51, 6-62, 6-63 und 6-65 dargestellt worden sind¹².

Tabelle 8-2 Entwicklungsschema der ausgewählten Phänomene im syntaktischen Bereich bei den Kindern, die im natürlichen Lernkontext Deutsch als L2 erwerben

Stufe	2 SOV (L1)/SVO (L2)	3 ADV	5 V2/INV
Ewa (KM)	2 SOV / 2 SVO	4	4
Witek (KM)	5 SOV / 5 SVO	5	7
Adam (KM)	3 SOV / 4 SVO	4	7
Jan (KM)	- SOV / 3 SVO	4	5
Ala (KM)	5 SOV / 2 SVO	3	3

Die Tabelle 8-2 zeigt eine innere Konsistenz auf. Bei jedem Kind ist das Merkmal der nach der PT jeweils tieferen Entwicklungsstufe vor dem Merkmal der höheren Stufe vertreten. In einigen Fällen kann die genaue zeitliche Reihenfolge nicht festgelegt werden, weil die Merkmale von zwei aufeinander folgenden Phasen in einer Aufnahme gleichzeitig auftreten. Bei

¹¹ Der Erwerb der Satzklammer, der für die vierte Stufe der Verarbeitbarkeitshierarchie ausschlaggebend ist, jedoch nicht der Gegenstand der vorliegenden Studie ist, wird in der folgenden Tabelle nicht berücksichtigt. Auf die vierte Phase der Sprachentwicklung (SEP) wird im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit L1-Transfer eingegangen.

¹² Als Belege gelten Äußerungen mit Subjekt, Verb und einem anderen Element.

Adam kommen beispielsweise Belege für die erste Phase und die darauf folgende ADV-Phase im selben Monat vor. Angesichts der Schnelligkeit des kindlichen Zweitspracherwerbs erweist sich somit die Erhebungshäufigkeit von einem Monat als zu gering, um die Entwicklungssequenz nach der PT eindeutig zu belegen. Die Daten widersprechen jedoch in keinem Kontaktmonat den PT-Voraussagen¹³. Die empirischen Daten der vorliegenden Studie sind vor allem in dem Sinne mit der PT kompatibel, als dass keine Struktur in der Sprachentwicklung der Kinder früher produziert wird als es die in der gegebenen Phase nach der PT angenommene Verarbeitungskapazität erlaubt. Die PT sagt hauptsächlich voraus, welche Strukturen zu einem gegebenen Zeitpunkt auf Grund der Verarbeitungseinschränkungen nicht produziert werden können. Die Entwicklungssequenz aller Kinder stimmt mit dieser Voraussage der PT überein.

Im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit steht ein Vergleich des kindlichen Zweitspracherwerbs mit dem L1-Erwerb einerseits und dem erwachsenen L2-Erwerb andererseits. Die PT sieht beide Erwerbstypen als denselben Entwicklungsprozess an, der denselben Verarbeitungseinschränkungen unterliegt. Die fundamentalen Unterschiede im Verlauf der Prozesse werden auf den unterschiedlichen Ausgangspunkt zurückgeführt. Die Untersuchung der frühen Phase des Zweitspracherwerbs der Kinder, die im Alter von 2;6 bis 9;1 Jahren den Erwerb ihrer zweiten Sprache beginnen, zeigt, dass bei den meisten Kindern in der ersten Entwicklungsstufe Belege für beide Strukturtypen gefunden werden können. Bei Ewa und Witek werden die für den L1-Erwerb charakteristische SOV-Struktur und die für den L2-Erwerb charakteristische SVO-Struktur im selben Monat belegt. In den Sprachdaten von Adam erscheint die SOV-Struktur im 3. KM und die SVO-Struktur im 4. KM. Auch bei dem ältesten Kind (Ala) treten SOV-Sätze auf, dies allerdings viel später als bei den jüngeren Kindern. Bei allen Kindern überwiegen SVO-Sätze. Auf Grund der Voraussagen der PT hinsichtlich der ersten Phase des L1/L2-Erwerbs kann somit keine Einstufung der Sprachprofile der untersuchten Kinder Ewa, Witek und Adam als L1- oder L2-Prozess erfolgen. Bei Jan und Ala kann die Anfangsphase nach der PT als frühe Phase des L2-Erwerbs betrachtet werden.

In der nächsten Phase des Erwerbs der Zweitsprache sagt die PT den Unterschied voraus¹⁴, dass L2-Lerner im Gegensatz zu L1-Lernern die ADV-Phase durchlaufen (s. Tabelle 8-1). Die ADV-Phase kann bei allen un-

¹³ Bei dem schnellen Erwerb der Zweitsprache der Kinder könnte nur eine häufigere Erhebungsprozedur das Problem der genauen Kompatibilität der Erwerbssequenz der Kinder mit den Vorhersagen der PT klären, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann.

¹⁴ Auf den Unterschied in der Phase SVO/SOV wird im nächsten Kapitel eingegangen.

tersuchten Kindern belegt werden. Bei Ewa können jedoch im selben Monat Belege für die dritte (ADV) und fünfte Stufe (INV) gefunden werden. Dies kann entweder so interpretiert werden, dass diese Phase bei Ewa extrem kurz ist oder als Fehlen einer regelmäßigen ADV-Phase bei Ewa. Wie im Kap. 6.7 argumentiert, kann Ewas Entwicklung trotz einiger Auffälligkeiten als Fall des bilingualen L1-Erwerbs angesehen werden. Bei den anderen Kindern, mit Ausnahme von Ala, dauert diese Entwicklungsstufe etwas länger.

Bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse stellt sich die Frage, wie die Entwicklungssequenzen der Kinder im Lichte der PT erklärt werden können. Das Konzept vom *generative entrenchment* erweist sich bei der Erklärung des kindlichen Zweitspracherwerbs als nicht ausreichend. Die Kinder Ewa, Witek und Adam durchlaufen eine Phase mit einer variablen Wortstellung, in der zwar die für die L2-Entwicklung charakteristische SVO-Abfolge dominiert, die SOV-Struktur jedoch ebenfalls belegt ist. Die weitere Entwicklung, die bei den Kindern unterschiedlich verläuft, kann nicht allein mit der Annahme des Konzepts vom *generative entrenchment* erklärt werden, welches einen eindeutigen Ausgangspunkt des Spracherwerbs annimmt. Auch die Begründung der ADV-Phase im L2-Erwerb ist im Rahmen der PT wenig überzeugend. Pienemann (1998:110) argumentiert, dass der Grad der Unifikationskomplexität in der ADV-Stufe und der vorliegenden Stufe derselbe ist und in beiden Phasen des L2-Erwerbs kein interphrasaler Informationsaustausch erfolgt¹⁵. Als Erklärung dafür, dass diese Phase im L1-Erwerb nicht vorkommt, wird im Rahmen der PT lediglich argumentiert, dass das Auftreten der Phase nach der Verarbeitungshierarchie nicht obligatorisch sei. „The processability hierarchy allows for ADV to emerge at level 3. However, it does not predict that it will necessarily develop“ (Pienemann 2005: 40). Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung im syntaktischen Bereich lassen sich daher hinsichtlich der Unterschiede in den Entwicklungssequenzen der Kinder auf Basis der PT nicht überzeugend erklären.

Auf die anderen Bereiche der Sprachentwicklung, wie beispielsweise die Entwicklung der Verbmorphologie oder die Korrelation zwischen dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz und der V2-Stellung der Verben, wird hier nicht weiter eingegangen, weil sie schon in Kap. 6 und Kap. 7 ausführlich betrachtet wurden. Die PT bietet keinen neuen Erklärungsansatz für das Phänomen der fehlenden Korrelation zwischen dem Erwerb der morphologischen Finitheit und ihrer syntaktischen Aspekte im L2-Erwerb. Diesbezüglich argumentiert Pienemann (2005), dass sich die Subjekt-Verb-

¹⁵ Zur Kritik an diesem Punkt vgl. auch Haberzettl 2005: 160.

Kongruenz und die Inversions-Regel zwar aus der Sicht der PT auf derselben Stufe der mentalen Satzverarbeitungskapazität befänden. Als Folge hiervon könnten sie zwar gleichzeitig erworben werden, dies müsse aber nicht der Fall sein.

...[The theory] does not predict that whatever can be processed will indeed be acquired. Instead, the theory predicts that what cannot be processed will not be acquired. In other words, processability acts as a constraint on development and therefore does not entail the prediction that the above structures are acquired simultaneously.

(Pienemann 2005: 39-40)

Die Sprachentwicklung der Kinder, die im schulischen Lernkontext Deutsch als L2 erwerben, ist auch konform mit der Entwicklungssequenz für die Zweitsprache, die im Rahmen der PT vorausgesagt wird. Alle in der vorliegenden Arbeit untersuchten Kinder, die im schulischen Lernkontext Deutsch erwerben, können als Lerner eingestuft werden, die sich nach der PT in der Entwicklungsphase befinden, in der die zweite Stufe der Verarbeitbarkeitshierarchie erkennbar ist. Es handelt sich dabei um die Phase der Kategorieprozedere, in welcher die kanonische SVO-Wortstellung von den L2-Lernern produziert wird¹⁶. Die Stufe verlangt keinen Informationsaustausch innerhalb oder zwischen den Konstituenten. Die Äußerungen der L2-Lerner in der Entwicklungsphase werden in der PT als „grammatiklos“ betrachtet, weil sie aus einer Aneinanderreihung von Wörtern bestehen, die nur in einem semantischen Zusammenhang stehen. Grammatische Merkmale werden auf dieser Ebene noch nicht angeglichen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich unter Pienemanns *Processability Theory* die Erwerbsverläufe der hier untersuchten Kinder subsumieren lassen, die sowohl im natürlichen als auch im schulischen Lernkontext Deutsch als L2 erwerben. Die Unterschiede zwischen den Erwerbssequenzen der Kinder, die im frühen Alter ihre zweite Sprache im natürlichen Kontext erwerben, können jedoch auf Basis der Theorie von Pienemann nicht überzeugend erklärt werden. Während die Verarbeitungskapazität als bedeutender Faktor gelten kann, der die Sprachentwicklung einschränkt, bietet sie offensichtlich keine hinreichende Erklärung für den unterschiedlichen Erwerbsverlauf im kindlichen Zweitspracherwerb. Damit soll jedoch das Erklärungspotenzial der Theorie in anderen Aspekten der L2-Entwicklung nicht in Frage gestellt werden. Im Folgenden wird auf

¹⁶ Bei einzelnen Lernern aus den Gruppen C-E können zwar einige XSV- oder XVS-Strukturen gefunden werden. Wegen einer geringen Variabilität der Strukturen können sie jedoch nicht als Belege für die weiteren Phasen der Sprachentwicklung im Rahmen der PT gelten.

das Transfer-Phänomen in den Sprachdaten der untersuchten Kinder eingegangen, bei dem die psycholinguistischen Einschränkungen der Sprachverarbeitung eine wichtige Rolle spielen.

8.3.2 L1-Transfer aus der Perspektive der PT

Das Phänomen des L1-Transfers ist schon seit einem Jahrhundert einer der Hauptaspekte, die im Rahmen der Erforschung des Erlernens einer zweiten Sprache untersucht werden (s. z.B. Sweet 1899). Im Rahmen dieser Arbeit kann keine Darstellung der umfangreichen Theorien und empirischen Untersuchungen zum Phänomen der Beeinflussung der Entwicklung der Lerner Sprache durch die Erstsprache der Lerner geleistet werden¹⁷.

Eine der Haupthypothesen zum Transfer im generativen Ansatz ist die Hypothese von Schwartz u. Sprouse (1994, 1996)¹⁸. Die Autoren gehen davon aus, dass der Anfangszustand des L2-Erwerbs der Endzustand des L1-Erwerbs sei (*Full Transfer*). Die L2-Struktur werde dann infolge des dem Lerner zugänglichen Inputs im Rahmen der UG-Optionen umgebaut.

Pienemann (1998) stellt dagegen die Hypothese auf, dass die Erstsprache nicht der Anfangszustand des L2-Erwerbs sei. Die Aufgabe des L2-Lerners besteht nach Pienemann im Aufbau der L2-Struktur.

Unless the learner simply limits herself or himself to the L1 Formulator, thus relexifying the L1 [...] and not acquiring the L2, there is no other obvious choice than re-construct the set of diacritic features and syntactic routines specific to the L2.

(Pienemann 1998: 81)

Die L1- Prozeduren können im Verlauf des L2-Erwerbs genutzt werden. Der Transfer aus der Erstsprache ist jedoch psycholinguistisch eingeschränkt, d.h. ein L1-Transfer kann nur dann vorkommen, wenn die relevante Struktur in dem sich entwickelnden L2-System verarbeitbar ist (vgl. Pienemann u.a. 2005: 96).

Schwartz und Sprouse (1994, 1996) sagen also voraus, dass im L2-Erwerb die Entwicklung einer Struktur von einem L1-Wert zu einem anderen (L2-)Wert zu sehen sein soll¹⁹. Pienemann (1998, 2005) macht andererseits die Voraussage, dass der L1-Wert einer Struktur erst dann im Prozess des L2-Erwerbs vorkommen wird, wenn der entsprechende Komplexitäts-

¹⁷ Für eine klare Zusammenfassung der Thematik s. Harden (2006: 57–64). S. z.B. Schatte, C. (2006) für die Transferproblematik in die Drittsprache im lexikalischen Bereich.

¹⁸ S. Kap. 3.5.1 zu den Hypothesen über den L1-Transfer im generativen Ansatz.

¹⁹ Die Entwicklung kann schrittweise geschehen und der andere Wert muss nicht unbedingt von Anfang an der Zielsprachliche L2-Wert sein.

grad der Verarbeitbarkeithierarchie durch den L2-Lerner erreicht wird. Im Folgenden soll überprüft werden, ob sich der Erwerb der deutschen Verbalphrase durch die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Kinder mit einer der Hypothesen erklären lässt.

Wie im Kap. 5.1.2 dargestellt, ist die Verbalphrase im Deutschen rechtsköpfig (OV), was an der Endstellung der nicht-finiten Verben zu sehen ist. Im Polnischen ist die Verbalphrase linksköpfig (VO) und die kanonische Wortfolge des polnischen Satzes ist die SVO-Abfolge (s. Kap. 5.5). Nach der Hypothese von Schwartz und Sprouse sollte im L2-Erwerb des Deutschen durch die Kinder, die Polnisch als Erstsprache haben, eine Entwicklung vom L1-Wert VO zum L2-Wert OV zu sehen sein. Nach der Theorie von Pienemann kann die linksköpfige Verbalphrase aus der L1 erst in die L2-Erwerbsprache implementiert werden, wenn die Verarbeitung auf der Ebene der Verbalphrase dem L2-Lerner zugänglich ist, d.h. in der vierten Phase, für die der Erwerb der Satzklammer charakteristisch ist.

Im Folgenden werden die Voraussagen der beiden Hypothesen anhand der Sprachdaten von Kindern überprüft, die Deutsch im natürlichen Kontext als Zweitsprache erwerben. Da die Kinder, die im schulischen Lernkontext Deutsch als L2 erwerben, nicht über die SVO-Phase hinausgegangen sind, ist ihre Sprachentwicklung mit beiden Hypothesen konform und kann daher nicht als Prüfstein für die Hypothesen dienen. Die Abbildung 8-2 verdeutlicht die Stellung der Optionalen Infinitive²⁰ in der Endposition in Relation zu allen im gegebenen Monat produzierten Infinitiven bei den untersuchten Kindern, die im natürlichen Kontext Deutsch als L2 erwerben. Die Infinitive in Endstellung werden hier als Beleg für die rechtsköpfige Verbalphrase in der mentalen Struktur der L2-Erwerbsprache betrachtet, die Teil der Zielsprache der Erwachsenen ist und im L1-Erwerb des Deutschen bevorzugt wird. Die Erst- oder Zweitstellung von Infinitiven wird dagegen als Indiz für eine linksköpfige Verbalphrase angesehen²¹, die im Polnischen auftritt und vom L1-Transfer zeugen kann. Die Graphik 8-2 bezieht sich auf die Analysen der Sprachdaten, die in den Tabellen 6-6, 6-20, 6-34, 6-48 und 6-62 im Kap. 6 detailliert dargestellt worden sind. Die Pfeile zeigen den Zeitpunkt an, ab dem die SEP-Strukturen bei den untersuchten Lernern auftreten.

²⁰ Als Optionale Infinitive werden Äußerungen verstanden, die nicht-finite Verbalelemente anstelle von finiten Verben beinhalten (s. Kap. 5.2.1).

²¹ Im Rahmen der generativen Theorie können Äußerungen mit Infinitiven in der Erst- und Zweitstellung als linksköpfige Verbalphrasen oder als Konstruktionen mit Infinitiven in T oder C analysiert werden. Bei der Berücksichtigung der Theorie der Verarbeitbarkeit sind solche Strukturen als Verbalphrasen zu verstehen, weil sie mit der phrasalen VP-Prozedur verarbeitbar sind und der interphrasaler Informationsaustausch bei ihrer Produktion nicht involviert ist.



Abb. 8-2 Stellung der Optionalen Infinitive in der Endposition

Der Abbildung 8-2 kann entnommen werden, dass die Sprachentwicklung bei keinem der untersuchten Kinder den Voraussagen der *Full Transfer*-Hypothese entspricht. Bei keinem der Kinder kann eine lineare Entwicklung von der VO-Struktur zur OV-Struktur festgestellt werden, was nach der Annahme des Transfers aus der L1 zu Beginn des L2-Erwerbs und eines anschließenden Umbaus in Richtung der Zielsprachenstruktur jedoch zu erwarten gewesen wäre.

Die Sprachentwicklung der vier jüngeren Kindern Ewa, Witek, Adam und Jan zeigt, dass die Kinder in der ersten Phase des L2-Erwerbs in der Verbalphrase eine variable Wortstellung haben. Der Gebrauch der OV-

Abfolge liegt bei allen jüngeren Kindern in der ersten Phase um 50%. Dieser Befund kann als die zweite Phase der Sprachentwicklung in Pienemanns Model interpretiert werden, in welchem zwischen den sprachlichen Elementen kein Austausch von grammatischen Informationen stattfindet und die semantischen Funktionen direkt mit der Oberflächenstruktur verbunden werden (s. Tabelle 8-1). Bei allen genannten Kindern kann sodann eine Tendenz zum sinkenden Gebrauch der OV-Struktur beobachtet werden. Bei Ewa ist diese Tendenz gering. Die VO-Strukturen übersteigen in ihrem Sprachprofil in keinem Monat 50%. Bei Witek, Adam und Jan ist der Gebrauch der VO-Struktur in dieser Entwicklungsstufe viel höher. Diese Beobachtung kann als Transfer der VO-Phrase aus dem L1 interpretiert werden. Wie die Graphik zeigt, korreliert der höhere Gebrauch der VO-Äußerungen bei Ewa, Witek, Adam und Jan mit der SEP-Phase in der PT, nach welcher genau in dieser Phase bei den Lernern eine Verarbeitungskapazität angenommen wird, die einen Informationsaustausch innerhalb einer L2-Verbalphrase zulässt. Gemäß der Hypothese des psycholinguistisch determinierten Transfers (s. Pienemann u.a. 2005) ist dies genau die Phase, in welcher der Transfer der Struktur der Verbalphrase aus dem L1 stattfinden kann. Der Vorteil der Annahme eines L1-Transfers, der nicht gleich zu Beginn des L2-Erwerbs geschieht, sondern erst in der Phase auftritt, in der die relevante Struktur verarbeitbar ist, besteht darin, dass die Ergebnisse der Analyse des Gebrauchs der Optionalen Infinitive bei den vier untersuchten Kindern damit plausibel erklärt werden können.

Eine etwas andere Entwicklung ist bei dem ältesten Kind (Ala) zu sehen. In der ersten Phase des L2-Erwerbs gebraucht sie zu 100% die VO-Abfolge, was sowohl als früher L1-Transfer²² als auch als Gebrauch der kanonischen SVO-Wortfolge interpretiert werden kann. Im späteren Erwerbsverlauf korreliert der höhere Gebrauch der VO-Abfolge nicht strikt mit der SEP-Phase, weil diese zwei Monate später eintritt. Die Ergebnisse der Analyse der Stellung der Optionalen Infinitive in den Sprachdaten von Ala sind mit Vorsicht zu betrachten, weil sich die Prozentzahlen in ihrem Fall im Gegensatz zu den jüngeren Kindern auf wenige Beispiele beziehen (s. Tabelle 6-62). Während die vier jüngeren Kinder relativ häufig Optionale Infinitive verwenden, gebraucht Ala diese selten. Die Hypothese des vollen Transfers und des psycholinguistisch determinierten Transfers müssten daher im

²² Der Befund könnte als Unterstützung des vollen Transfers zu Beginn des L2-Erwerbs (Schwartz u. Sprouse 1996) oder als Indiz für die mit der PT konforme Übernahme der *c-structure* aus der L1 interpretiert werden. Vgl. eine solche Interpretation von Sprachdaten russischsprachiger Kinder, die in vergleichbarem Alter Deutsch als L2 erwerben, bei Habertz (2005: 159-163).

Sprachprofil von Ala anhand von anderen Phänomenen überprüft werden, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann.

Als Fazit der Überlegungen ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Analyse der Stellung der Optionalen Infinitive bei den vier jüngeren Kindern im Einklang mit der *Processability Theory* und mit der Hypothese des Transfers stehen, der durch die Kapazität der Verarbeitbarkeit eingeschränkt ist. Da das Erklärungspotenzial der PT nur für Unifikationsprozesse gilt, kann auf ihrer Basis jedoch keine Interpretation des offenkundigen Unterschieds im weiteren Verlauf der Sprachentwicklung des jüngsten Kindes Ewa und der etwas älteren Kindern geleistet werden. Der Erklärungsbedarf kann durch Theorien abgedeckt werden, die den Faktor des Alters zu Beginn des Zweitspracherwerbs berücksichtigen, worauf im Kap. 8.1 und 8.2 eingegangen worden ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Daten der vorliegenden Studie die entscheidende Rolle der Faktoren des Alters und des Lernkontexts belegen. Die Unterschiede, die sich aus dem unterschiedlichen Alter zu Beginn des Erwerbs der zweiten Sprache ergeben, können am besten mit der Annahme einer sensitiven Periode erklärt werden, die im Alter zwischen 2;6 und 3;8 Jahren auszuklingen beginnt. Die Sprachentwicklung des Kindes, das vor diesem Alter den Erwerb seiner zweiten Sprache im natürlichen Kontext beginnt, ist dem Erstspracherwerb zuzuordnen, während die Sprachprofile der etwas älteren Kinder als Fall des kindlichen Zweitspracherwerbs zu betrachten sind. Bei den Kindern, die im vergleichbaren Alter im schulischen Lernkontext L2-Deutsch erwerben, ist die Zuordnung zum kindlichen Zweitspracherwerb aufgrund der viel größeren Auffälligkeiten nicht mehr möglich.

Die altersbedingten Unterschiede im Verlauf des Zweitspracherwerbs können überzeugend mit der Hypothese des Defizits der syntaktischen Repräsentation erklärt werden, die im Rahmen des generativen Ansatzes der Spracherwerbsforschung vorgeschlagen und ausgearbeitet worden ist. Die Hypothesen, die nur ein morphologisches Defizit annehmen, tragen der Sprachentwicklung der hier untersuchten Kinder nicht Rechnung. Dies gilt auch für die *Processability Theory*, weil sie die subtilen altersbedingten Unterschiede im Verlauf der Sprachentwicklung der Kinder außer Acht lässt. Die Berücksichtigung des verarbeitungsorientierten Ansatzes durch die *Processability Theory* lässt jedoch ein besseres Verständnis davon zu, welche Rolle das L1-Wissen beim Aufbau der Zweitsprache spielt.

Kapitel 9

GLOTTODIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN

9.1 Zur Relevanz der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit für die Glottodidaktik

Jede wissenschaftliche Disziplin muss sich aus wissenschaftsimmanen und gesellschaftlichen Gründen darum bemühen, auch applikative Forschungsaufgaben miteinzubeziehen (vgl. Grucza 1990: 25; Grucza 2009). Die Aufgabe der Glottodidaktik ist, ihren Gegenstand nicht nur systematisch in deskriptivem, explikativem und prädikativem Umfang zu erfassen, sondern auch applikative Aussagen zu formulieren, die wissenschaftlich begründet sind (vgl. Sadownik 1997: 241). Aufgrund ihres umfassenden Forschungsgegenstandes ist die Glottodidaktik in besonderem Maße auf wissenschaftliche Interdisziplinarität angewiesen, was in keinem Widerspruch zur Autonomie der Disziplin steht. Die Ergebnisse der Bezugswissenschaften können die weitere theoretische Entwicklung der Glottodidaktik implizieren oder direkt in der Praxis angewandt werden (vgl. Pfeiffer 2001a: 29).

Im Zentrum des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit liegen die internen Prozesse des Spracherwerbs und der Sprachverarbeitung von Kindern, die ihre zweite Sprache unter differierenden Lernbedingungen und in unterschiedlichem Alter erwerben. Der Fokus der Studie auf die internen Prozesse verursacht, dass die externen Faktoren nicht detailliert untersucht werden. Wie in Kap. 3.2 erörtert, ist der Zweitspracherwerb von mehreren Variablen abhängig. Das Zusammenspiel der Faktoren ist sehr komplex und kann in einer empirischen Untersuchung nicht als Ganzes berücksichtigt werden. In der vorliegenden Studie wird der Spracherwerbsprozess aus der Perspektive des Lerners betrachtet und der Versuch unternommen, eine Grundlage für eine Beschreibung und Erklärung der Gesetzmäßigkeiten der Sprachentwicklung, für ein besseres Verständnis von einem Teil der internen Faktoren und für eine adäquate Erfassung ihrer Rolle im kindlichen Zweitspracherwerb zu schaffen. Die Fokussierung der Studie auf die internen Prozesse des Spracherwerbs durch Kinder ermöglicht,

valide Aussagen zur Sprachentwicklung von Kindern unabhängig von externen Faktoren zu treffen (vgl. Lightbown u. Spada 2006; Pienemann 1998b; Pienemann u.a. 2006).

Abbildung 9-1 veranschaulicht das Zusammenspiel der Faktoren des Zweitspracherwerbs (nach Ellis 1985; 276 und Edmondson u. House 2000: 111, vgl. Kap. 3.2) und das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit.

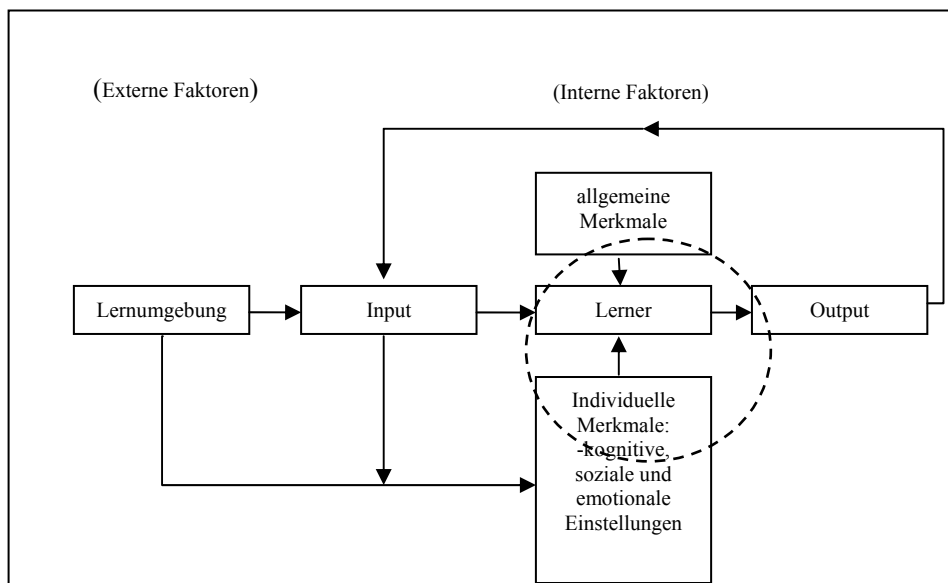


Abb. 9-1 Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit

Aus Abbildung 9-1 wird deutlich, dass die vorliegende Arbeit nur einen Teil der im Zweitspracherwerb interagierenden Faktoren umfasst. Die erwerbstheoretische Perspektive stellt zwar grundlegende psycholinguistische Informationen über den Prozess des Zweitspracherwerbs zur Verfügung, doch müssen diese in ein Gesamtbild des glottodidaktischen Gefüges (vgl. Abb. 1-1 das glottodidaktische Gefüge nach Pfeiffer 2001b: 69 in Kap. 3.2) integriert werden. Um die in der vorliegenden Arbeit gewonnenen Einblicke in den Prozess des Spracherwerbs von Kindern, die ihre zweite Sprache in unterschiedlichem Alter und differierendem Lernkontext erlernen, in einem didaktischen Kontext zu nutzen, bedarf es mehrerer weiterer Schritte, die im Rahmen der Arbeit nur teilweise erörtert werden können.

Der empirische Teil der vorliegenden Studie besteht aus mehreren Longitudinalstudien, was mit den Erkenntnisinteressen und Forschungszielen der Arbeit sowie der Methodologie der Spracherwerbsforschung zusam-

menhängt. Obwohl es mehrere Personen sind, die untersucht worden sind, handelt es sich dabei immer noch um Einzelfälle, was das Problem der Generalisierbarkeit der Daten nach sich zieht. Bevor jedoch eine Untersuchung einer statistisch signifikanten Population durchgeführt werden kann, müssen zunächst Entwicklungstendenzen an einzelnen Lernern ermittelt werden. Solche qualitativen Untersuchungen führen zu Hypothesen, die dann an größeren Gruppen überprüft werden können. Der im Rahmen der vorliegenden Longitudinalstudie unternommene Versuch, Entwicklungssequenzen im kindlichen Zweitspracherwerb aufzuzeigen, gründet daher auf Daten einer eingeschränkten Anzahl von Kindern. Solche Daten können zwar keine direkte Grundlage für glottodidaktische Empfehlungen bilden, sie können aber eine tiefe systematische Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Zweitspracherwerbs liefern und dadurch zu Einstellungsänderungen auf dem Gebiet des frühen Fremdsprachenunterrichts führen.

Im Folgenden soll die Relevanz der Ergebnisse der vorliegenden Studie und der gewonnenen psycholinguistischen Erkenntnisse für die Praxis des Fremdsprachenerwerbs gezeigt werden.

9.2 Zum kindlichen Zweitspracherwerb als besonderen Typ des Spracherwerbs

Die in der vorliegenden Arbeit erzielten Erkenntnisse über den Verlauf der Sprachentwicklung bei Kindern, die ihre zweite Sprache zwischen dem 3. und 9. Lebensjahr im natürlichen oder schulischen Lernkontext erwerben, weisen darauf hin, dass der kindliche Zweitspracherwerb als besonderer Typ des Spracherwerbs zu verstehen ist. Er kann weder mit dem (bilingualen) Erstspracherwerb, noch mit dem Zweitspracherwerb der erwachsenen Lerner gleichgesetzt werden. Bereits der sukzessive Erwerb einer zweiten Sprache im Alter von ca. 4 Jahren weist im Vergleich zum simultan bilingualen Spracherwerb altersbedingte Unterschiede auf (s. Kap.6). Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeugen auch davon, dass die für den kindlichen Zweitspracherwerb charakteristischen Eigenschaften auch in einem Erwerbsverlauf auftreten können, der im Alter von ca. 9 Jahren ansetzt (s. Kap. 6.6). In der Studie konnte auch nachgewiesen werden, dass das Alter zu Beginn des Spracherwerbs den Erwerbsverlauf nicht gänzlich determiniert. Kinder, die mit dem Erlernen ihrer zweiten Sprache im Alter von ca. 7 oder 9 Jahren im schulischen Lernkontext beginnen, durchlaufen im Vergleich zu dem Erwerbsverlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen Kontext eine andere Erwerbssequenz (s. Kap. 7). Die Eigenschaften, die für den kindlichen Zweitspracherwerb als charakteristisch gel-

ten können, sind vor allem die große Schnelligkeit des Prozesses, kürzere Phasen des Auftretens von nicht-zielsprachlichen Strukturen und ihre kleinere Anzahl.

Diese Befunde stehen im Einklang mit der Hypothese der reifungsbedingten Veränderungen in der Spracherwerbsfähigkeit (s. Kap. 8.1). Kinder zwischen ca. 3 und 9 Jahren befinden sich in der Phase des graduellen Ausklangs der sensiblen Phasen, in denen Teilbereiche der L2-Grammatik optimal in das mentale Sprachsystem integriert werden können. Dies führt dazu, dass sich der kindliche Zweitspracherwerb zwar gravierend vom Erstspracherwerb unterscheidet, doch weist er besondere Merkmale auf – wie beispielsweise ein sehr schnelles Erwerbstempo – die im höheren Alter nur sehr selten aufzufinden sind.

Die Unterschiede zwischen dem kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb von Erwachsenen sind auf mehrere Faktoren zurückzuführen. Die neurophysiologischen Faktoren, die mit der Annahme von anderen Aneignungsprozessen in unterschiedlichem Alter verbunden sind, sind ein Teil davon. Einige grammatische Bereiche, die während der sensitiven Phase in der Interaktion von angeborenem und erlerntem Wissen entwickelt werden können, werden mit dem Ausklang der Phase zunehmend schwieriger erworben (vgl. BleyVroman 1990, 2009; Meisel 2007b). Die neurophysiologischen Faktoren sind bei allen Lernern im gegebenen Alter als gleich zu betrachten, unabhängig davon ob der Spracherwerb im natürlichen oder schulischen Lernkontext stattfindet. Ihre Wirkung ist jedoch nicht automatisch. Die unzulänglichen qualitativen oder quantitativen Eigenschaften des Inputs können verhindern, dass die neurophysiologischen Vorteile des kindlichen Zweitspracherwerbs in Gang gesetzt werden¹.

Einen enormen Einfluss auf den frühen Fremdspracherwerb haben auch psychologische Faktoren². Als erstes muss hier die allgemeine Lernlust der Kinder genannt werden (vgl. Apeltauer 1992; Stasiak 2000a: 404, 2006: 126). Die Kinder sind auf natürliche Weise dazu motiviert, etwas Neues kennenzulernen. Nicht zu überschätzen ist auch die Emotionalität der Kinder, die es ihnen möglich macht, spontan auf die äußere Welt zu reagieren. Zu den wichtigen allgemeinen psychologischen Faktoren, die den kindlichen Fremdspracherwerb beeinflussen, gehören noch (vgl. Stasiak 2006: 126):

¹ Anzumerken ist hier, dass die neurophysiologischen Faktoren nur den Erwerb von Phonetik und Morphosyntax beeinflussen können. Die Aneignung von Lexik oder pragmatischen Aspekten der Fremdsprache ist mit der Spracherwerbsfähigkeit nicht verbunden. In den Bereichen spielen kognitive Faktoren eine größere Rolle, die die älteren Lerner begünstigen.

² Für detaillierte Darstellungen der psychologischen Entwicklung im Kindesalter s. Lee (1997), Wilgocka-Okon (2003) und Radziwiłłowicz (2004).

- Hohe Handlungsbereitschaft und Schaffensfreude
- Neugier, Offenheit
- Bewegungsbedarf und –freude
- Starke Emotionalität
- Phantasie

Stasiak (2006: 126) nennt noch zwei weitere Eigenschaften aus dem psychologischen Bereich, die für den Erwerb einer Sprache besonders wichtig sind, weil sie sich direkt auf den Verlauf des Fremdspracherwerbs auswirken können. Diese sind:

- die Hemmungslosigkeit bei Äußerungen, die sich in dem generellen Fehlen von Sprechangst bei Kindern niederschlägt,
- die Imitationsleichtigkeit, die im Fremdsprachenlehrprozess genutzt werden kann.

Die psychologischen Faktoren, die den frühen Fremdsprachenerwerb beeinflussen, können auch eine negative Auswirkung auf den Erwerbsprozess haben. Hier ist vor allem der Mangel an Konzentrationsfähigkeit bei kleinen Kindern zu nennen. Man müsste hier jedoch nicht von einem Mangel, sondern von der Spezifik der Konzentrationfähigkeit sprechen, worauf Stasiak (2006: 126) zu recht hinweist. Kleine Kinder können sich sehr wohl auf eine Aufgabe konzentrieren, die sie fasziniert. Wenn der Gegenstand ihrer Beschäftigung von den Kindern als monoton oder langweilig wahrgenommen wird, lässt die Konzentration der Kinder sofort nach. Eine andere psychologische Eigenschaft von Kindern, die sich negativ auf den Fremdsprachenerwerb auswirken kann (aber nicht muss), ist ihre Überempfindlichkeit gegen Kritik oder Misserfolg (vgl. Komorowska 1996a).

Die dritte Gruppe von Faktoren, die den frühen Fremdsprachenerwerb beeinflussen, bilden die kognitiven Faktoren. Kinder und Erwachsene eignen sich Wissen und Fähigkeiten auf unterschiedliche Art und Weise an. Beim Erlernen von Fremdsprachen wird von Kindern vor allem das prozedurale Gedächtnis genutzt, das implizit wirkt und mit induktiven Prozessen verbunden ist (vgl. Durkin 1989). Das prozedurale Gedächtnis ist wenig flexibel und bezieht sich auf feste Inhalte (vgl. Haberlandt 1999: 277). Bei Erwachsenen dominiert im Gegensatz zu den Kindern das deklarative Gedächtnis, das explizit wirkt. Das deklarative Gedächtnis hat den Vorteil, dass das dank ihm memorierte Wissen in vielen anderen Gebieten ausgenutzt werden kann (vgl. Traore 2000; Grotjahn 2003).

Alle diese Faktoren beeinflussen den kindlichen Zweitspracherwerb in allen Lernkontexten und tragen zum besonderen Status des Spracherwerbstyps bei. Neurophysiologische Faktoren, die aus logischen Gründen bei allen Kindern im ähnlichen Alter als gleich angenommen werden müssen³,

³ Es wird hier von pathologischen Fällen abgesehen.

wirken sich im natürlichen Lernkontext jedoch deutlicher aus. Die psychologischen und kognitiven Faktoren sind dafür vor allem bei Kindern wichtig, die eine Fremdsprache im schulischen Lernkontext erwerben. Alle Eigenschaften von Kindern müssen bei den Konzeptionen, Methoden und Techniken des frühen Fremdsprachenunterrichts beachtet werden.

9.3 Zu den Konzepten des frühen Fremdsprachenunterrichts

Angesichts der Spezifik des kindlichen Zweitspracherwerbs wird deutlich, dass der frühe Fremdsprachenunterricht nicht nur als Verschiebung des Lehr- und Lernprozesses um ein paar Jahre früher betrachtet werden kann. Beim Beginn des Fremdsprachenlernens im frühen Schulalter müssen die für dieses Alter charakteristischen Eigenschaften und Bedürfnisse der Kinder sowie ihr Potenzial berücksichtigt werden⁴. Die Konzepte und Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts unterschieden sich also gravierend von denen, die dem Fremdsprachenunterricht bei älteren Lernern unterliegen. Die Zielsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts ist zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Debatte in den letzten zwanzig Jahren in Deutschland geworden.

Einerseits haben wir es mit Konzepten zu tun, die unter dem Namen *Begegnung mit Fremdsprachen* zusammengefasst werden können. Als Hauptziel des frühen Fremdsprachenlernens wird in diesen Konzepten die interkulturelle Erfahrung der Kinder betrachtet. Das Ziel des Unterrichtsmodells ist nicht die systematische Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, sondern das Erwecken des Interesses der Kinder an anderen Kulturen, die Bildung von Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Nationalitäten. Ein wesentlicher Bestandteil der Konzepte ist die Sensibilisierung der Kinder für die Sprachenvielfalt, was mit Kontakten mit unterschiedlichen Sprachen verbunden ist.

Das Konzept der Sensibilisierung der Kinder für unterschiedliche Sprachen wurde vor allem in Grenzregionen entwickelt, wo sie ein fester Teil der Entwicklungspolitik der Regionen ist und mit interkultureller Problematik im Alltag verbunden ist. Es geht hier vor allem um die deutsch-französische Grenzregion, wo die Regionspolitik eine lange Tradition hat. Paradebeispiele für das Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts ist

⁴ Einen interessanten Vorschlag hierzu bildet das Konzept von Pfeiffer (1989), der auf einem Aufbau einer Basiskompetenz in der Zweitsprache im Kindesalter beruht. Die Kompetenz kann dann eingefroren werden und der weitere Lernvorgang kann nach einigen Jahren auf der Grundlage der früher aufgebauten Basiskompetenz erfolgen, was zur Ausschöpfung des Potentials der Kinder beim Fremdsprachenlernen beitragen könnte.

das Modell *Lerne die Sprache des Nachbarn* (Pelz 1993), in dessen Rahmen ein Schüleraustausch zwischen Saarland und Elsass vorgesehen ist, und das Modell *Begegnung mit Sprachen* (vgl. Bebermeier 1992), das in Nordrhein-Westfalen entwickelt worden ist.

In 90er Jahren des 20. Jhs. sind die Konzepte der *Begegnung mit Fremdsprachen* auf harte Kritik gestoßen. Vor allem wurde das Ausschließen von sprachlichen Zielen im frühen Fremdsprachenunterricht kritisiert (z.B. Doye 1991: 145–146). Ein wichtiger Kritikpunkt war auch, dass die Konzepte der sprachlichen Sensibilisierung keine Fortsetzung des Lernens einer gegebenen Fremdsprache angenommen haben. Das Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts sollte nur in der Schaffung eines günstigen Ausgangspunkts für den späteren Unterricht einer Fremdsprache liegen, die nicht unbedingt diejenige sein musste, die in der Grundschule gelehrt wurde (vgl. Vollmuth 2004: 74).

Die Gegner des Konzepts der *Begegnung mit Fremdsprachen* schlugen ein anderes Modell, nämlich ein systematisches Lehren einer Fremdsprache, vor. Die systematische Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, die in der Grundschule begonnen und in der Sekundarstufe fortgesetzt werden sollte, war das Hauptziel des Modells. In dem Konzept des frühen Fremdsprachenlernens wurde dabei eine systematische Arbeit mit den Schülern, eine individuelle Arbeit der Lerner und eine mit anderen Fächern vergleichbare Benotung der Lernfortschritte vorgesehen (Doye 1992).

Im Rahmen des Konzepts des systematischen frühen Fremdsprachenunterrichts wurden die interkulturellen Aspekte gar nicht berücksichtigt, was eine starke Kritik an dem Modell ausgelöst hat (vgl. Bebermeier 1994). Die Beschränkung des frühen Fremdsprachenlernens auf eine Fremdsprache (Englisch), macht die Erziehung zur Mehrsprachigkeit schwieriger, weil die Sprachen der Nachbarländer und der Minderheiten nicht berücksichtigt werden (vgl. Pelz 1992: 167).

In der Diskussion über die unterschiedlichen Konzepte des frühen Fremdsprachenunterrichts wurden auch Ansätze entwickelt, die die Alternativen der Begegnung mit Fremdsprachen und des systematischen Unterrichts zu vereinbaren versuchten (Schröder 1993). Als Beispiel eines Modells des frühen Fremdsprachenunterrichts, das Elemente von beiden Konzepten beinhaltet, kann ein Hamburger Projekt dienen (Brusch 1993). Wichtige Ziele des Projekts waren sowohl die Sensibilisierung für die Andersartigkeit der Lebensstile, als auch eine systematische Entwicklung von Sprachfertigkeiten. Im Unterricht sollte dem Konzept zufolge Bewegung, Spiel und Musik herrschen.

Die Polarisierung bezüglich der Zielsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts, d.h. der Auseinandersetzung um interkulturell-pädago-

gische Ziele einerseits und sprachliche Ziele andererseits, gilt in Deutschland mittlerweile als überwunden (vgl. Mertens 2007: 65). Obwohl das Konzept des systematischen Unterrichts zu dominieren scheint (vgl. Mayer 2003: 58), werden in den Lehrprogrammen Elemente berücksichtigt, die beiden Ausgangskonzepten entstammen. Das Hauptziel des modernen frühen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland ist, dass die Lernenden eine elementare Kommunikationskompetenz in der Fremdsprache erreichen (vgl. Mindt/Schlüter 2003: 11)⁵.

In Polen wird ein Konzept des frühen Fremdsprachenunterrichts verfolgt⁶, in dem ebenso Elemente beider Ansätze zu finden sind⁷. In der Anfangsphase des frühen Fremdsprachenunterrichts spielt die Sensibilisierung für die andere Kultur eine größere Rolle, und im Alter von 11–12 Jahren beginnt eine systematische Arbeit mit der Fremdsprache (s. Komorowska 1996b: 318). Zu den Hauptzielen, die an den frühen Fremdsprachenunterricht in Lehrprogrammen des Deutschen in der Grundschule in Polen gesetzt werden, gehören der Beitrag zur vielfältigen Entwicklung der Kinder, ihre Motivation zum weiteren Fremdsprachenlernen und die Offenheit auf andere Kulturen⁸ (z.B. Szot u. Starczewska 2003; Furche u. Gnyś 2005)⁹.

Die erwerbstheoretische Perspektive, die einen Einblick in die inneren Prozesse des Fremdspracherwerbs im frühen Alter gewährt, zeigt deutlich, dass der kindliche Zweitspracherwerb einerseits anders als im späteren Alter im natürlichen Lernkontext verläuft und dass andererseits eine Diskrepanz zwischen dem Erwerbsverlauf der Kinder im natürlichen und schulischen Erwerbskontext herrscht. Aus neurophysiologischen, emotionalen und kognitionspsychologischen Gründen sind Kinder imstande, einzelne Phasen der Sprachentwicklung schneller und erfolgreicher zu durchlau-

⁵ Der frühe Fremdsprachenunterricht ist heutzutage ein häufiges Thema der wissenschaftlichen Debatte in Deutschland (s. z.B. Sammelbände Edelhoff Hrsg. (2003), Kierepka, Klein u. Krüger Hrsg. (2007) und monographische Bearbeitungen Klippel (2000), Schmid-Schönbein (2001), Mayer (2003), Mindt u. Schlüter (2003), Schmid-Schönbein (2004), Vollmuth (2004), Thee (2006), Elsner (2007), Mindt u. Wagner (2007). Auf die Arbeiten kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht eingegangen werden. S. Sopata (im Druck b) für eine zusammenfassende Darstellung der Debatte zum frühen Fremdsprachenlernen in Deutschland.

⁶ Im Rahmen der Arbeit wird nur auf den frühen Fremdsprachenunterricht in der Standardbildung eingegangen. S. Lewicki (2001) zur zweisprachigen Schulbildung im frühen Alter sowie Iluk (2000, 2002, 2004) zu bilingualer Didaktik und Lewicki (2008) zum Fremdsprachenunterricht im Kindergarten.

⁷ Die Methodik des frühen Fremdsprachenunterrichts im Kontext der Gesamtbildung wird von Pamula (2003) behandelt. S. auch Stasiak (1999) und Myczko (2000) zu den Problemen des frühen Fremdsprachenlernens.

⁸ S. Karolak (2004) zur Rolle der Literatur im Prozess des Verstehens fremder Kulturen.

⁹ Eine ausführliche Darstellung der Lehrprogramme kann im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden. Für eine umfangreichere Behandlung des Themas s. Sopata (2008c).

fen¹⁰. Dieses Potential sollte im frühen Fremdsprachenlernen ausgeschöpft werden. Die Zielsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts sollte daher möglichst breit gefasst werden. Beim Frühbeginn des Fremdsprachenlernens sollten den Kindern Freiräume für das Lernen geschaffen werden, in denen eine optimale Nutzung der kindlichen Eigenschaften möglich ist. Es geht nicht darum, nur das technische Ziel zu verfolgen und die Zielsetzung des frühen Fremdsprachenunterrichts auf reine Sprachkompetenz einzunengen. Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule soll eine Öffnung der Kinder auf unterschiedliche Kulturen¹¹, Entfaltung ihrer Persönlichkeit, Freude am Gebrauch der Fremdsprache, am Ausdrücken eigener Gedanken in der Fremdsprache (es müssen ja nicht sehr komplizierte Gedanken sein) und das Verstehen anderer ermöglichen¹². Dabei darf aber das Ziel einer positiven Beeinflussung von Sprachlernprozessen bei den Kindern nicht aus den Augen verloren werden. Das Potential von Kindern, das unter anderem auch in der vorliegenden Arbeit gezeigt worden ist, kann bei entsprechender Unterrichtsgestaltung zumindest teilweise auch im institutionalisierten Lernkontext ausgeschöpft werden.

9.4 Zu den Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts

Die Bedingungen des kindlichen Zweitspracherwerbs im natürlichen und schulischen Lernkontext sind sehr unterschiedlich, worauf in Kap. 3.4.1 eingegangen worden ist. Die große Diskrepanz ist unter anderem auf die quantitativen und qualitativen Eigenschaften des Inputs, einen anderen Status der zu erlernenden Sprache (relevantes Kommunikationsmittel vs. Fremdsprache) und andere emotionale sowie soziale Faktoren zurückzuführen. Die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung, die sich auf empirische Untersuchungen des Spracherwerbs im natürlichen Erwerbskontext beziehen, lassen sich nicht direkt in den Fremdsprachenunterricht übertragen (vgl. Lightbown u. Spada 2003: 105). Auch aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können keine direkten Schlussfolgerungen für die Formulierung von Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts gezogen werden, obwohl die empirische Untersuchung sowohl natürliche als

¹⁰ Anzumerken ist hier, dass Kinder eine Sprache nicht unbedingt im allgemeinen schneller lernen. Beim Erlernen des Lexikons, wo Gedächtniskapazität und Lernstrategien eine große Rolle spielen, wird dies bestimmt nicht der Fall sein.

¹¹ S. Jaroszewska (2007) für die Darstellung des interkulturellen Bewusstseins der Kinder beim frühen Fremdsprachenlernen.

¹² S. das europäische Projekt Ja-Ling, das zeigt, wie man die Vielfalt von Sprachen und Kulturen den Kindern bewusst machen kann (<http://jaling.ecml>).

auch schulische Bedingungen erfasst. Die Studie befasst sich nur mit einem Teil des glottodidaktischen Gefüges (s. Kap. 9.1). Die durch die vorliegende Arbeit erzielten Erkenntnisse über die Erwerbsverläufe im kindlichen Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Lernkontexten gewähren uns aber einen Einblick in die inneren Prozesse des Zweitspracherwerbs bei Kindern und können daher als notwendiger Bestandteil des Prüfkatalogs für Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden.

Die Analyse der Sprachentwicklung von Kindern, die die Zweitsprache im natürlichen Lernkontext erwerben, und die in Kap. 6 der vorliegenden Arbeit dargestellt worden ist, zeigt, dass Kinder im Alter bis zu mindestens 9 Jahren sehr erfolgreich und schnell sein können. Der Befund bestätigt die Annahme, dass Kinder in diesem Alter die Regeln der Sprache implizit und intuitiv erfassen können, was zu dem Erwerbserfolg beiträgt. Die Ergebnisse der Untersuchung des Erwerbsverlaufs bei Kindern im schulischen Lernkontext lassen darauf schließen, dass das implizite und intuitive Erfassen der Regelhaftigkeit der Fremdsprache bei den untersuchten Kindern im institutionellen Kontext nicht erfolgt, was sich in einem anderen Erwerbsverlauf der Kinder niederschlägt. Das Schaffen von Bedingungen, in denen den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, die ihnen zugänglichen Spracherwerbsmechanismen auszunutzen, sollte daher das Leitmotiv der Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts sein. Edelenbos, Johnstone u. Kubanek (2006: 147) formulieren es folgenderweise: „An early start by itself [...] guarantees nothing; it needs to be accompanied minimally by good teaching, by a supportive environment and by continuity from one year to the next“.

Der Erwerb einer Fremdsprache erfolgt im allgemeinen nicht auf Grund einer mechanischen Wiederholung von Wörtern und Wendungen, sondern durch kreative Sprachverwendung. Eine bekannte Hypothese der Zweitspracherwerbsforschung ist, dass der Erwerb der Zweitsprache überwiegend von freier sprachlicher Interaktion begünstigt wird. Im schulischen Lernkontext übernimmt die Interaktion der Lerner mit dem Lehrer und die der Lerner untereinander diese wichtige Rolle¹³. Diese Annahme wird durch mehrere empirische Untersuchungen und theoretische Ausführungen gestützt (s. z.B. Long 1996; Ellis 2003; Lightbown u. Spada 2003).

Im frühen Fremdsprachenunterricht ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass die Rolle der Interaktion noch wichtiger ist. Infolge der sprachlichen spontanen Interaktion können bei Kindern intuitive Mechanismen der Regelbildung, die das Verstehen und Formulieren von fremd-

¹³ S. Myczko (2004) zur Rolle sinnvoller Kommunikationskontexten für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz bei den Lernern in jedem Alter.

sprachlichen Äußerungen steuern (vgl. Iluk 2006: 25), und induktive Prozesse der Sprachaneignung (vgl. Arabski 1996: 9) aktiviert werden. Die kindlichen Äußerungen sollten daher nicht nur auf Reproduktion und Produktion von formelhaften Wendungen beruhen. Die Kinder müssen eine Chance bekommen, ihre impliziten Fremdsprachenregeln in der Praxis auszuprobieren. Die Phase der Reproduktion und Imitation ist eine natürliche und notwendige Etappe des Fremdspracherwerbs, aber Kinder sind dank ihren emotionalen Eigenschaften auch imstande, zu weiteren Entwicklungsphasen überzugehen. Sie haben weniger Sprechangst als ältere Lerner und entdecken oft Freude am spontanen Sprechen in der Fremdsprache (vgl. Stasiak 2000a, Sopata 2007b). Implizite Spracherwerbsmechanismen können dann in Gang gesetzt werden. Die Förderung der Bereitschaft der Kinder zum Sprechen bezeichnet auch Komorowska (1996a, 1996b) als ein wichtiges Prinzip des frühen Fremdsprachunterrichts. Die Bereitschaft zum Sprechen soll durch Ermutigung zum Formulieren von spontanen Äußerungen durch die Kinder, durch das Schaffen unterschiedlicher Anlässe zur Interaktion in der Klasse und durch die Ausnutzung schauspielerischer Begabungen der Kinder in Rollen- sowie Theaterspielen unterstützt werden.

Sprache kann im frühen Fremdsprachenunterricht nicht als eine Liste von fertigen Wörtern und Wendungen im behavioralen Sinne missverstanden werden (vgl. Iluk 2006: 24). Eine übertrieben große Berücksichtigung von Imitation und Reproduktion im Unterricht, d.h. mehrmaliges Wiederholen von Wörtern, Wendungen und den von den Kindern meist gern gelernten Gedichten und Liedern kann darüber hinaus auch mit der Zeit zu Demotivation der Kinder führen. Imitationstechniken sind in einem beschränkten Umfang natürlich sehr nützlich, aber sie dürfen den frühen Fremdsprachenunterricht nicht dominieren¹⁴.

In Folge der Auffassung des frühen Fremdspracherwerbs als Prozess des Bildens und Testens von impliziten Hypothesen durch Kinder findet ein Prinzip des frühen Fremdsprachenerwerbs das von Rück (2007) vorgeschlagen worden ist, eine deutliche Bestätigung. Das sog. Input-Prinzip soll dazu beitragen, dass Kinder die Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache erfassen können. Den Kindern soll ein reicher und gezielter Input zugänglich gemacht werden. Der reiche Input hat zur Aufgabe, den Kindern die intuitive Regelbildung zu ermöglichen. Solche Regeln implizieren natürlich, dass Kinder auch nicht-zielsprachliche Äußerungen produzieren. Solche Äußerungen zeugen jedoch davon, dass in ihren Köpfen das Bilden und Testen von Hypothesen erfolgt, also wirklich ein Spracherwerb zustande kommt.

¹⁴ S. auch Lewicka u. Lewicki (2004) zur Kritik an Imitation als Mittel zum Fremdsprachenerwerb im Kindesalter.

Unter dem reichen und gezielten Input wird keine „Sprachimmersion“ verstanden oder das, was oft darunter verstanden wird, d.h. „das Berieseln“ der Kinder mit der Fremdsprache, ohne Rücksicht darauf, ob sie den Inhalt verstehen oder nicht. Der gezielte Input soll auf spontanen Äußerungen beruhen, die an die Kinder oder an eine Figur gerichtet sind, an die die Kinder emotional gebunden sind (z.B. eine Handpuppe). Die Äußerungen sollen von großer Bildhaftigkeit und hoher Redundanz geprägt sein und von reicher Mimik und Gestik begleitet werden.

Die implizite Regelbildung erhält eine Chance aktiviert zu werden, wenn man den Kindern auch Zeit gibt, sich auf einen bestimmten, gezielt ins Auge gefassten sprachlichen Phänomenbereich in Ruhe einzulassen, statt sie sofort mit dem Zwang zum Sprechen zu konfrontieren (Rück 2007: 11). Die Devise des frühen Fremdsprachenunterrichts sollte zuerst „Entspanntes Zuhören“ lauten, bei dem Kinder die Möglichkeit haben, die gehörten Äußerungen mental zu verarbeiten¹⁵. Die Sprechfreude ist auf diesem Weg leichter zu erzielen als durch Anspannung und mühselige Imitationsübungen oder vielfaches Vor- und Nachsprechverfahren¹⁶. Kinder sollten nicht dazu aufgefordert werden, die Worte des Lehrers im Chor zu wiederholen, da dies nur zu einer scheinbaren Aneignung eines gegebenen Wortes oder einer gegebenen Phrase durch die Kinder führen kann. Das Sprechen soll nach einer Phase der mehrfachen akustischen Rezeption erfolgen und erforderliche Korrekturen können unaufdringlich in weitere Übungen einfließen. Die impliziten Spracherwerbsmechanismen können dadurch aktiviert werden¹⁷.

Auch wenn den vorliegenden Ausführungen der Grundgedanke zugrunde liegt, dass die Aktivierung der intuitiven und impliziten Spracherwerbsmechanismen *conditio sine qua non* für den frühen Fremdspracherwerb ist, soll dadurch nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass anderen Eigenschaften der Kinder im Unterrichtsgeschehen weniger Beachtung geschenkt werden soll. Die emotionalen und kognitiven Faktoren, die den Früherwerb von Fremdsprachen beeinflussen, machen es beispielsweise erforderlich, dass das Sprachmaterial oft wiederholt wird. Die Wiederholung soll aber

¹⁵ Das verstehende Hören wird als Ausgangspunkt für andere Sprachhandlungen auch beim Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter aufgefasst (s. Adamczak-Krysztofowicz 2009).

¹⁶ S. Kahl u. Knebler (1996), Andreas (1998), Blondin u.a. (1998), Stasiak (2000a,b), Kubanek-German (2003) und Sopata (2007b, im Druck c) für empirische Untersuchungen der Entwicklung unterschiedlicher Sprachfertigkeiten und des Sprechens im frühen Fremdsprachenunterricht.

¹⁷ Komorowska (1996a,b) betrachtet den Primat der rezeptiven über den produktiven Fertigkeiten sowie der mündlichen über den schriftlichen Fertigkeiten als Grundprinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts.

auf variierende Weise erfolgen, damit die Kinder den Spaß und die Motivation am Lernen nicht verlieren (vgl. Rück 2007).

Im Gegensatz zu den Kindern, die ihre Zweitsprache im Zielsprachenland erwerben und auf mehrfache Weise zum Spracherwerb motiviert werden, kann bei den Kindern, die eine Fremdsprache in der Grundschule erlernen von einer instrumentellen Motivation nicht die Rede sein, worauf beispielsweise Stasiak (2000b: 17) zu recht hinweist. Durch Freude am Agieren oder durch Erfolgserlebnisse kann die Motivation zum Fremdsprachenlernen geweckt werden. Nur dann, wenn die natürlichen Bedürfnisse der Kinder nach Spielen, Phantasieren und Bewegung im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden, bleiben Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg motiviert und der Fremdspracherwerb kann in ihren Köpfen vorangehen¹⁸.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Erkenntnisse über die inneren Prozesse der Spracheignung in der Kindheit solche Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts als besonders geeignet und erfolgsversprechend erscheinen lassen, die den Kindern die implizite Regelbildung und intuitives sowie induktives Lernen der Fremdsprache ermöglichen.

9.5 Zur Rolle des Lehrers im Frühbeginn

Die Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten der Erwerbsprozesse einer Fremdsprache zeigen deutlich, dass die Steuerbarkeit der Prozesse von außen beschränkt ist¹⁹. Sadownik (1997) drückt diese Erkenntnis folgenderweise aus:

Das Wie des Erwerbs, die Funktionsweise der linguo-kognitiven Prozesse zur Verarbeitung und Speicherung, lässt sich von außen nicht beeinflussen. [...] Stark beeinflussbar sind das Lerntempo und der Lernerfolg. Sadownik (1997: 242)

Über geschickte Strukturierung und eine entsprechende Art des Inputs kann die Schnelligkeit des Erwerbsverlaufs der Autorin zufolge jedoch beeinflusst werden.

Zawadzka (2004: 254) weist zu recht auf didaktische Gefahren hin, die eine Konzeption des Fremdsprachenerwerbs mit sich zieht, die ihn als einen von inneren Gesetzmäßigkeiten determinierten Prozess versteht. Die wichtigsten scheinen mir dabei die Bedrohungen zu sein, die darin bestehen,

¹⁸ S. Siek-Piskozub (2001) und Lewicka u. Lewicki (2004) zur Rolle des Spiels im Fremdsprachenunterricht. S. Badstübner-Kizik (2007) zur Musik im Fremdsprachenunterricht.

¹⁹ Zur Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation s. Szczodrowski (2001a).

dass der Fremdsprachenunterricht an die Bedingungen des Erstspracherwerbs angepasst werden könnte oder dass der Förderung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht zu wenig Beachtung geschenkt wird, weil erwartet werden könnte, dass der Fremdsprachenerwerb unabhängig von der Lehrkraft vorangehen wird.

Solche Fehlfolgerungen werden aus den Erkenntnissen der vorliegenden Arbeit nicht gezogen. Auch wenn ich in den vorliegenden Ausführungen von der Schlüsselrolle der inneren Prozesse des Spracherwerbs ausgehe und Kinder als Subjekte im Sprachlernprozess betrachte, will ich die wichtige Rolle des Lehrers beim Prozess des Fremdspracherwerbs unterstreichen.

Dem heutigen Fremdsprachenlehrer kommen sehr verschiedene Rollen zu, die er in seinen Aufgaben erfüllen muss und die von Zawadzka (2004) detailliert thematisiert werden. Der Fremdsprachenlehrer wird zuerst einmal als Experte verstanden, der eine Lehrerkompetenz besitzen soll, die als Fähigkeit einer effizienten Nutzung seines Wissens verstanden wird. Das sprachbezogene Wissen und Können muss vom pädagogischen, psychologischen und methodischen Wissen sowie von den den Bereichen entsprechenden Kompetenzen begleitet werden. Die Lehrkraft, die eine Fremdsprache vermittelt, erfüllt auch ähnlich wie andere Lehrer die Rolle des Erziehers, Organisators, Moderators und Beraters. Als Rollen, die sehr eng mit dem Fremdsprachenlehrer verbunden sind, sind die des kulturellen Mittlers und des Evaluators zu betrachten²⁰.

Die Rollen kommen in voller Ausprägung bei Fremdsprachenlehrern zur Geltung, die in der Grundschule tätig sind²¹. Für Kinder im frühen Schulalter ist der Lehrer eine unantastbare Autorität, und zwar nicht nur im sprachlichen Bereich, sondern auch als Vorbild für Verhaltensweisen, die das Gebiet des Fachwissens des Lehrers weit überschreiten (vgl. Stasiak 2001). Die Anforderungen, die an die Lehrkräfte bei der Frühförderung gestellt werden, sind daher besonders hoch²².

Auf Grund besonderer Kompetenzerwartungen an Fremdsprachenlehrer beim Frühbeginn können folgende Lehrerkompetenzen als Schlüsselkompetenzen genannt werden (vgl. Mertens 2007: 66-67):

- adressatenspezifische Zielsprachenkompetenz
- didaktische Gestaltungskompetenz
- Kompetenz beim Einsatz von Sprachlehrtechniken.

²⁰ S. auch Myczko (2003) zum heutigen Stand der Lehrerausbildung.

²¹ S. auch Jaroszewska (2008) zu den Kompetenzen der Fremdsprachenlehrkräfte beim Frühbeginn.

²² S. Lewicki (2008) zur Ausbildung der Kindergartenerzieherinnen.

Unter adressatenspezifischer Zielsprachenkompetenz wird zum einen eine hohe authentische allgemeine Fremdsprachenkompetenz der Lehrkräfte verstanden. Zum anderen ist eine Fähigkeit einzufordern, die Lernszenarien den kindlichen Interessen, ihrem Weltwissen und ihrem kognitiven Leistungsvermögen entsprechend gestalten zu können. Beispielsweise müssen die Lehrer den Kindern in der Fremdsprache Spiele erklären und sie durchführen können. Die Rolle des Moderators (vgl. Zawadzka 2004) ist für den Lehrer im frühen Fremdsprachenunterricht dabei unverzichtbar, weil er kindgerechte Aktivitäten zu initiieren im Stande sein muss und das Unterrichtsgeschehen dem Alter der Lerner entsprechend kommunikativ und interaktiv managen können muss.

Im Hinblick auf die Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts, auf die in Kap. 9.4 eingegangen worden ist, ist eine Kompetenz einzufordern, die es den Fremdsprachenlehrern ermöglicht, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie den Kindern die Gelegenheit zur authentischen Interaktion geben. Die Aufgabe des Lehrers ist es, einen pädagogisch-situativen Handlungsrahmen zu schaffen, in dem Kinder inhaltsbezogen agieren²³ und sich der Sprache kreativ bedienen können. Didaktische Gestaltungskompetenz muss bedeuten, dass bei der Frühförderung im Klassenraum authentische Sprachanwendungssituationen²⁴ von dem Fremdsprachenlehrer entweder gestaltet oder simuliert werden.

Die Kompetenz von Sprachlehrtechniken besteht nach Mertens (2007: 67) darin, dass die Kinder in Interaktion treten können und dass das notwendige Material so eingesetzt wird, dass es seinen Zweck erfüllt, aber auch kontinuierlich wiederholt wird. Darüber hinaus soll das Kompetenzprofil meines Erachtens auch darauf beruhen, dass die Fremdsprachenlehrer beim Frühbeginn bewusst Lehrtechniken einsetzen können, die die Aktivierung der impliziten Erwerbsmechanismen bei den Kindern ermöglichen. Diese Forderung setzt natürlich voraus, dass die Fremdsprachenlehrer beim Frühbeginn über das systematische Wissen um den kindlichen Fremdspracherwerb verfügen.

Es liegt daher auf der Hand, dass die Lehrerbildung im Falle des frühen Fremdsprachenunterrichts besonders viele Inhaltsbereiche umfassen muss und auf die Ausbildung mehrerer Kompetenzen ausgerichtet werden soll²⁵. Eine entsprechende Vorbereitung der Lehrer auf die spezifischen Be-

²³ Vgl. auch Myczko (2004).

²⁴ Zu kommunikativer Adäquatheit glottodidaktischer Texte und zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats s. Grucza, S. (1998, 2000).

²⁵ Eine besondere Rolle in der Fremdsprachenlehrerbildung beim Frühbeginn kommt der praktischen Ausbildung zu. S. dazu konkrete Vorschläge für die Vorbereitung der Grund-

dingungen der Frühförderung muss daher zwangsläufig sehr komplex sein²⁶, aber nur dadurch kann der Grundstein für einen frühen Fremdsprachenunterricht gelegt werden, der den Kindern ermöglicht, ihr volles Potential auszuschöpfen.

schullehrer bei Stasiak (2000b) und der Lehrpersonen in den Kindergärten bei Bień-Lietz u. Vogel (2008).

²⁶ Die Problematik der Fremdsprachenlehrerbildung ist sehr komplex und kann nicht im Rahmen der Arbeit detaillierter behandelt werden, weil es zu weit vom eigentlichen Thema der Arbeit wegführen würde. S. Zawadzka 1998, 2001, 2004; Dakowska 2005.

Kapitel 10

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Kein Soziologe, kein Linguist und kein Lehrer würde heutzutage Weisgerber (1966: 77) beipflichten, der in 60er Jahren des 20. Jhs. seine negative Einschätzung der kindlichen Zweisprachigkeit mit „[...] Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes [...]“ begründete. Die Zweisprachigkeit wird zur Zeit positiv gesehen, obwohl subtilere Vorbehalte sich noch gelegentlich finden. Die kindliche Mehrsprachigkeit wird in Ländern mit mehrsprachigen Gesellschaften als kognitiver und gesellschaftlicher Normalzustand verstanden oder als erstrebenswertes Ziel der Schulausbildung in Ländern, in denen Sprachkenntnisse sich zumindest als wichtige Zusatzqualifikation für den Arbeitsmarkt erweisen können.

Eine wissenschaftlich fundierte Ausarbeitung des Potentials des kindlichen Zweitspracherwerbs, die neurophysiologische, kognitive, psychologische und soziale Aspekte des Prozesses berücksichtigen würde, steht noch aus, obwohl die Mehrsprachigkeit im Kindesalter eine wichtige Rolle in der öffentlichen Debatte um Bildungsinhalte in ganz Europa und in der Fachdiskussion im Rahmen der Spracherwerbsforschung sowie der Glottodidaktik spielt.

In der vorliegenden Habilitationsschrift wurde daher der Versuch unternommen, die Dynamik des Aufbaus des Sprachsystems der Zweitsprache in der Kindheit in unterschiedlichen Lernkontexten zu erforschen. Das Hauptforschungsziel der Arbeit war es, die Sprachentwicklung von Kindern in differierendem Alter und in unterschiedlichem Lernkontext einer Analyse zu unterziehen und dadurch Einblick in die Gesetzmäßigkeiten der Erwerbsverläufe und in die Mechanismen des Sprachstrukturaufbaus beim frühen Erwerb einer Zweitsprache zu gewinnen. Darauf aufbauend wurde

das Ziel verfolgt, die Befunde zum kindlichen Zweitspracherwerb im Rahmen der im Hinblick auf den Forschungsgegenstand relevanten Ansätze der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie der Psycholinguistik zu interpretieren und aus den Erkenntnissen glottodidaktische Implikationen zum frühen Fremdsprachenunterricht zu ziehen.

Die Auseinandersetzung mit den Zielen der vorliegenden Studie spiegelt sich in dem Aufbau der Arbeit wider. Im ersten Kapitel wurden die glottodidaktische und erwerbstheoretische Perspektive auf Sprache im allgemeinen und den Prozess des Spracherwerbs dargestellt. Das Kapitel ist als eine Einführung in die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu verstehen. Nach notwendiger Klärung zentraler Begriffe und Thematisierung der gegenseitigen Beziehungen zweier wissenschaftlicher Disziplinen, nämlich Spracherwerbsforschung und Glottodidaktik, wurden hier Forschungsgegenstand und Ziele der Arbeit erörtert.

Da das Hauptforschungsziel der Einblick in die Mechanismen des Sprachstrukturaufbaus im kindlichen Zweitspracherwerb ist und dieser Typ des Spracherwerbs gewissermaßen als Brücke zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb verstanden wird, wurden diese zwei Erwerbstypen in den zwei folgenden Kapiteln thematisiert. Im zweiten Kapitel wurden die Grundlagen der Erstspracherwerbsforschung dargestellt und auch die Grundzüge der generativen Spracherwerbstheorie skizziert, die einen Ausgangspunkt für die Interpretation der Sprachdaten in den meisten Studien zum Syntaxerwerb innerhalb der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie den meisten empirischen Studien zum kindlichen Zweitspracherwerb im Bereich der Syntax bilden. Im dritten Kapitel bin ich auf den Zweitspracherwerb von Erwachsenen eingegangen. Das Hauptaugenmerk richtete sich auf die Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb und auf unterschiedliche Faktoren des Zweitspracherwerbs, wobei zwei Faktoren, nämlich das Alter und der Lernkontext, auf Grund der Forschungsthematik der vorliegenden Arbeit detaillierter diskutiert worden sind. Der Zweitspracherwerb ist bekanntlich ein vielschichtiger Prozess, der von der Wissenschaft bis heute nicht hinreichend erforscht wurde. Erkenntnisse mehrerer Disziplinen sind erforderlich, um zu fundierten Aussagen über den Prozess gelangen zu können. In Kap. 3.5 wurden zwei Ansätze der Erforschung des Zweitspracherwerbs, nämlich der generative Ansatz und die *Processability Theory* dargestellt, die für den Forschungsgegenstand sowie die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit von höchster Relevanz sind und eine theoretische Perspektive des empirischen Teils der Studie bilden. Die Auseinandersetzung mit dem Haupterkenntnisziel der vorliegenden Studie erforderte in einem ersten Schritt das Problem der Altersgrenze zu thematisieren und im weiteren Schritt vorhandenes Wissen um die Sprach-

entwicklung im kindlichen Zweitspracherwerb in unterschiedlichen Lernkontexten zusammenzufassen. Die ermittelten Merkmale des Verlaufs des Erwerbs einer zweiten Sprache im Kindesalter ließen jedoch ein deutliches Forschungsdefizit in Bezug auf die charakteristischen Eigenschaften des kindlichen Zweitspracherwerbs und die Abgrenzung des Prozesses von dem Erstspracherwerb einerseits und dem Zweitspracherwerb andererseits konstatieren. Im Anschluss an diese Überlegungen wurde im fünften Kapitel der Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Studie näher betrachtet. Eine detaillierte Analyse von Sprachdaten erfordert ihre Beschränkung des Forschungsgegenstands, was mit einer notwendigen Auswahl der untersuchten Strukturbereiche einhergeht. Im Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit steht der Erwerb der Flexionsmorphologie, der Subjekt-Verb-Kongruenz und der Regularitäten der Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache und als Fremdsprache, die für den Erwerbsverlauf in unterschiedlichem Alter und in beiden Lernkontexten von zentraler Bedeutung sind.

Im sechsten und siebten Kapitel wurden die kindlichen Spracherwerbsdaten aus dem natürlichen und schulischen Lernkontext einer detaillierten Analyse unterzogen. Dabei wurden die im Rahmen des von mir geleiteten Forschungsprojekts erhobenen Longitudinaldaten zum kindlichen natürlichen und institutionellen Zweitspracherwerb miteinander und mit den aus der Spracherwerbsliteratur bekannten Daten zum Erst- und Zweitspracherwerb der relevanten Bereiche verglichen. Der Schwerpunkt der zwei Kapitel lag auf einer Klärung der Bedeutung der Faktoren Alter und Lernkontext für den Verlauf des kindlichen Zweitspracherwerbs und das Datenmaterial wurde hier so weit wie möglich theorieneutral dargestellt, um das Bild des Erwerbsverlaufs nicht durch theoretische Interpretationen verfrüht zu verzerren. Die empirische Untersuchung hat einen Einblick in die Sprachentwicklung im Kindesalter geliefert, indem die Befunde der empirischen Studie die Festlegung der oberen Zeitgrenze des Erstspracherwerbs in dem untersuchten Sprachbereich im Zeitraum zwischen ca. 2;6 bis 3;8 Jahren zulassen und besondere Merkmale des Erwerbsverlaufs als für den natürlichen kindlichen Zweitspracherwerb charakteristische Eigenschaften ausweisen lassen. Die Ergebnisse der Erforschung des kindlichen Fremdspracherwerbs zeigen, dass das Alter allein keine hinreichende Voraussetzung des kindlichen Zweitspracherwerbs ist. Der schulische Lernkontext scheint nicht oder unzureichend zur Entfaltung der für den natürlichen kindlichen Zweitspracherwerb charakteristischen Merkmale beizutragen, wie beispielsweise große Schnelligkeit der aufeinander folgenden Phasen des Spracherwerbs und geringe Anzahl der zielsprachlichen Abweichungen in der Lernaltersprache.

Eine systematische Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Erwerbssequenzen bedarf aber einer theoretischen Verankerung, worauf im achten Kapitel eingegangen worden ist. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, die auf eine wichtige Rolle sowohl des Alters als auch des Lernkontextes im kindlichen Erwerb einer zweiten Sprache schließen lassen, wurden hier im Rahmen des generativen Ansatzes der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie der Verarbeitbarkeitstheorie (*Processability Theory*) theoretisch reflektiert.

Leitgedanke dieser Arbeit war, dass Erkenntnisse über die Dynamik des Erwerbsverlaufs im Kindesalter und die dadurch gewonnenen Einblicke in die inneren Prozesse des kindlichen Zweitspracherwerbs in unterschiedlichem Lernkontext von höchster Relevanz für die Glottodidaktik im allgemeinen und für den frühen Fremdsprachenunterricht im besonderen sind. Im neunten Kapitel wurden daher die glottodidaktischen Implikationen aus den Ergebnissen der empirischen Studie und den theoretischen Befunden im Hinblick auf die Konzepte und Prinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts sowie auf die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte beim Frühbeginn gezogen. Sie sind als Versuch einer Nutzung der spracherwerbstheoretischen Perspektive für die Glottodidaktik zu verstehen und sind darauf hin angelegt, in künftiger Forschung weiterentwickelt zu werden.

So bedarf die Explikation der Unterschiede zwischen dem kindlichen Zweitspracherwerb im natürlichen und schulischen Lernkontext noch weiterer empirischer und theoretischer Forschungen. Auf eine Einbeziehung der Erforschung der Gründe für den zumindest quantitativ anderen Erwerbsverlauf im kindlichen natürlichen und schulischen Zweitspracherwerb wurde verzichtet, weil eine methodologisch adäquate Untersuchung der Abhängigkeit zwischen dem Erwerbsverlauf im Kindesalter und der Qualität sowie Quantität des Inputs den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei weitem übersteigen würde.

Die Möglichkeiten einer Beeinflussung der Erwerbssequenz oder der Erwerbsschnelligkeit durch die Art und Strukturierung des sprachlichen Inputs im Fremdsprachenunterricht konnten in der Arbeit ebenfalls nicht berücksichtigt werden. Es besteht kein Zweifel daran, dass mehr spracherwerbstheoretische und glottodidaktische Untersuchungen benötigt werden, um eine optimale Lernumgebung für Kinder im Unterrichtsgeschehen zu entwickeln. Die weitere Beschäftigung mit den sowohl lernerinternen als auch lernerexternen Faktoren, die den Prozess der Sprachaneignung im Kindesalter beeinflussen, ist anzustreben, damit daraus abgeleitete glottodidaktische Implikationen und Applikationen für das frühe Fremdsprachenlernen die Ausschöpfung des kindlichen Potentials ermöglichen.

Eine offenkundige Schlussfolgerung aus der vorliegenden Studie ist die Forderung nach einer Intensivierung der Forschungsarbeiten zum kindlichen Zweitspracherwerb. Ein vollständiges Bild der Dynamik der Sprachentwicklung bei den Kindern kann nur durch Akkumulation sich gegenseitig ergänzender Interpretationen von Sprachdaten aus unterschiedlichen Fallstudien erreicht werden. Die im Rahmen der Arbeit erzielten Erkenntnisse über den Prozess des kindlichen Zweitspracherwerbs sind als Zwischenschritt in der Erlangung eines theoretisch gut fundierten Wissens um die Mechanismen des Zweitspracherwerbs bei den Kindern aufzufassen. Mehrere Bestandteile des Wissens müssen durch weitere Forschungen präzisiert werden.

So bleibt die Frage offen, inwieweit Lerner, die eine Zweitsprache erlernen, auf die angeborene und im Erstspracherwerb präsente Spracherwerbsfähigkeit zurückgreifen und in welchem Ausmaß sie kognitive Lernstrategien anwenden. Die Beantwortung der Frage kann unterschiedlich im Zweitspracherwerb der Erwachsenen und im kindlichen Zweitspracherwerb lauten. Auch wenn in der vorliegenden Arbeit argumentiert wurde, dass die Kinder im Zweitspracherwerb zum Teil Regeln verwenden, die im Zweitspracherwerb der Erwachsenen und nicht im Erstspracherwerb angewendet werden, so bleibt doch die Definierung der kognitiven Erwerbsmechanismen unklar. Dies ist zweifellos ein Forschungsgebiet, das detailliert nur auf dem Wege von interdisziplinären Untersuchungen erforscht werden kann. Da die Kompetenz der Kinder, die die Zweitsprache erwerben, sowohl aus sprachspezifischen als auch nicht-sprachspezifischen Anteilen besteht, müssen die psycholinguistische und die lernpsychologische Perspektive bei ihrer Untersuchung berücksichtigt werden.

Auf eine Einbeziehung der Analyse lernerexterner Faktoren musste in der Arbeit verzichtet werden, weil ihre methodologisch adäquate Berücksichtigung den Rahmen der Arbeit bei weitem übersteigen würde. Ihre Rolle im kindlichen Zweitspracherwerb im natürlichen und schulischen Lernkontext muss durch weitere Untersuchungen präzisiert werden.

Die Bedeutung einzelner Faktoren für den kindlichen Zweitspracherwerb ist ein Thema, das immer wieder aufs Neue empirisch untersucht und theoretisch reflektiert werden muss. Die Sprachlandschaft in Europa wird immer vielfältiger und der Bedarf nach fundierten Erkenntnissen über die kindliche Mehrsprachigkeit wächst mit jedem Jahr.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adamczak-Krysztofowicz, S., 2009, *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Adger, D., 2003, *Core Syntax: A Minimalist Approach*. Oxford, Oxford University Press.
- Aguado, K., Grotjahn, R. u. Schlak T., 2007, Erwerbsalter und Sprachlernerfolg: Zeitlimitierte C-Tests als Instrument zur Messung prozeduralen sprachlichen Wissens. In: Vollmer, J. (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt/Main, Peter Lang, 137–149.
- Ahrenholz, B., 2002, Grammatisches Grundwissen für Deutsch-als-fremdsprache-Lehrer – Skizzierung eines Lernmoduls am Beispiel von Nebensätzen. In: Börner, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen, Narr, 261–295.
- Ahrenholz, B. (Hrsg.), 2007, *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Andersen, R., 1990, Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside of the classroom. In: Van Patten, B. u. J. Lee (Hrsg.), *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters, 45–68.
- Andreas, R., 1998, *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayrischen Schulversuch*. Donauwörth, Auer.
- Andrzejewska, E., 2005, Słownictwo we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. *Poliglota* 1, 55–61.
- Andrzejewska, E., 2008a, Aneignung von fremdsprachlicher Lexik im frühen Schulalter. Methodologische Probleme bei der empirischen Forschung im grundschulischen Kontext. In: Chlossta, Ch., Leder, G., Krischer, B. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen, Universitätsverlag, 17–34.
- Andrzejewska, E., 2008b, Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. *Języki Obce w Szkole* 4, 42–47.
- Apeltauer, E., 1987, Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, E. (Hrsg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München, Hueber, 9–50.
- Apeltauer, E., 1992, Sind Kinder bessere Sprachenlerner? *Lernen in Deutschland* 1, 6–12.
- Arabski, J., 1996, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice, Śląsk.

- Arabski, J. (Hrsg.), 2001, *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Badstübner-Kizik, C., 2007, *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Baker, M., 2002, Building and merging, not checking. The non-existence of (Aux)-S-V-O languages. *Linguistic Inquiry* 33, 321–328.
- Bańczerowski, J., 1979, Na czym powinna się opierać strategia glottodydaktyki? In: Grucza, F. (Hrsg.), 31–43.
- Bates, E. u. MacWhinney, B., 1987, Competition, variation and language learning. In: MacWhinney, B. (Hrsg.), *Mechanism of Language Acquisition*. Hillsdale, Lawrence, 157–193.
- Bates, E. u. MacWhinney, B., 1989, Functionalism and the competition model. In: MacWhinney, B. u. Bates, E. (Hrsg.), *The Crosslinguistic Study of Sentence Processing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Baudouin de Courtenay, J., 1903, Język i języki. Językoznawstwo. In: *Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana*. Bd. 33, 266–296.
- Bausch, K.-R., 1974, Sprachlehrforschung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 4, 13.
- Bausch, K.-R. (Hrsg.), 1998, Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: *Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J., 1995, Das Lehren und Lernen von fremden Sprachen: Wissenschaftskonzepte im internationalen Vergleich, In: Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 13–24.
- Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 1995, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Auflage. Tübingen, Narr.
- Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 2003, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen, Narr.
- Bausch, K.-R. u. Kasper, G., 1979, Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen Hypothese“. *Linguistische Berichte* 64, 3–35.
- Bausch, K.-R. u. Krumm, H.-J., 1995, Sprachlehrforschung. In: Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 7–12.
- Bayley, R. u. Preston, D. R., 1996, *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*. Amsterdam, John Benjamins.
- Bebermeier, H., 1992, Begegnung mit Sprache(n). *Die Grundschulzeitschrift* 56, 10–13.
- Bebermeier, H., 1994, Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Hegele, I. (Hrsg.), *Kinder begegnen Fremdsprachen*. Braunschweig, Westermann, 33–50.
- Beck M.-L., 1998, L2 acquisition and obligatory head movement: English speaking learners of German and the Local Impairment Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 311–348.
- Belikova, A. u. White, L., 2009, Evidence for the Fundamental Difference Hypothesis or not? *Studies in Second Language Acquisition* 31, 199–223.
- Beretta, A., 1991, Theory construction in SLA: In search of barriers to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 13 (4), 493–511.
- Beretta, A., 1993, Theory construction in SLA. *Special Issue of Applied Linguistics* 14, 221–4.
- Besten, H., 1983, On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. In: Abraham, W. (Hrsg.), *On the Formal Syntax of the Westgermania. Papers from the "3rd*

- Groningen Grammar Talks", Groningen, January 1981, Amsterdam, John Benjamins, 47-131.
- Bever, T., 1970, The cognitive basis for linguistic structures. In: Hayes, J. (Hrsg.), *Cognition and the Development of Language*. New York, Wiley.
- Bhatia, T. K. u. Ritchie, W.C. (Hrsg.), 2004, *The Handbook of Bilingualism*. Oxford, Blackwell.
- Bialystok, E., 2002, On the reliability of robustness: A reply to DeKeyser. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 481-488.
- Bialystok, E. u. Hakuta, K., 1994, *In Other Words: The Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York, Basic Books.
- Bialystok, E. u. Hakuta, K., 1999, Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: Birdsong, D. (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ, Erlbaum, 161-81.
- Bialystok, E. u. Miller, B., 1999, The problem of age in second language acquisition: influences from language, structure, and task. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, 127-145.
- Birdsong, D., 1999, Introduction: whys and why nots of the critical period hypothesis for second language acquisition. In: Birdsong, D. (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1-22.
- Birdsong, D., 2004, Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, A. u. Elder, C. (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA, Blackwell, 82-105.
- Birdsong, D., 2005, Interpreting age effects in second language acquisition. In: Kroll, J.F. u. DeGroot, A.M.B. (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York, Oxford University Press, 109-127.
- Birdsong, D., 2006, Age and second language acquisition and processing: a selective overview. *Language Learning* 56 (1), 9-49.
- Birdsong, D. u. Molis, M., 2001, On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of Memory and Language* 44, 235-249.
- Blex, K. u. Schlak, T., 2001, Fremdsprachenerwerbsforschung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Aguado, K. u. Riemer, C. (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren, Schneider Verlag, 103-116.
- Bley-Vroman, R., 1990, The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20 (1-2), 3-49.
- Bley-Vroman, R., 2009, The evolving context of the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 175-198.
- Blom, E., 2006, Agreement inflection in child L2 Dutch. In: Belletti, A., Bennati, E., Chesi, C., DiDomenico, E. u. Ferrari, I. (Hrsg.), *Language Acquisition and Development (Proceedings of GALA 2005)*, Cambridge UK, Cambridge Scholars Press.
- Blom, E. u. Polisenska, D., 2006, Verbal inflection and verbal placement in first and second language acquisition. In: Vliegen, M. (Hrsg.), *Linguistik International 16, Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb; Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004*, Amsterdam, Lang, 1-10.
- Blondin, Ch., Candelier, M. u. Edelenbos, P., 1998, *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen aus der Forschung*. Berlin, Cornelsen.

- Bobaljik, J.D. u. Thrainsson, H., 1998, Two heads aren't always better than one. *Syntax* 1, 37–71.
- Bohnacker, U., 2007, On the „Vulnerability“ of syntactic domains in Swedish and German. *Language Acquisition* 14, 31–73.
- Bongartz, Ch. u. Kolb, N., 2008, The syntax-semantics interface in child L2 acquisition: The DP in L2 French. Vortrag auf der SLRF-Konferenz. University of Hawaii.
- Bonnesen, M., 2005, *Der Erwerb der Linken Satzperipherie bei Französisch/Deutsch Bilingual aufwachsenden Kindern*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Bonnet, G. (Hrsg.), 2002, *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*. Project commissioned by the European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems.
<http://cisad.adc.education.fr/revapdf/assessmentofenglish.pdf>.
- Borer, H. u. Rohrbacher, B., 2002, Minding the absent: Arguments for the Full Competence Hypothesis. *Language Acquisition* 10 (2), 123–175.
- Borer, H. u. Wexler, K., 1987, The maturation of syntax. In: Roeper, T. u. Williams, E. (Hrsg.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 123–172.
- Bresnan, J., 1982, *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass, MIT Press.
- Bresnan, J., 2001, *Lexical-Functional Syntax*. Malden, MA, Blackwell.
- Bresnan, J. (Hrsg.), 1982, *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass, MIT-Press.
- Brown, R., 1973, *A First Language: The Early Stages*. London, George Allen & Unwin.
- Brusch, W., 1993, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – nach welchem Konzept? *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 94–100.
- Burstall, C., Jamieson, M., Cohen, S. u. Hardgreaves, M., 1974, *Primary French in the Balance*. Windsor. NFER Publishing Company.
- Bybee, J., 2001, *Phonology and Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Carroll, S., 2001, *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins.
- Cazden, C. B., 1972, *Child Language and Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Celaya, M., Luz, M., Torras, R. u. Perez-Vidal, C., 2001, Short and mid-term effects of an early start: An analysis of EFL written production. *EUROSLA Yearbook* 1, 195–209.
- Cenoz, J., 2002, Age differences and foreign language learning. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 136, 125–142.
- Cenoz, J., 2003, The influence of age on the acquisition of English. In: Garcia, M. u. Lecumberri, G. (Hrsg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 77–93.
- Chilla, S., 2008, *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv- bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg, Dr. Kovač.
- Chomsky, N., 1957, *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- Chomsky, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT-Press.
- Chomsky, N., 1981, *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N., 1986, *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York, Praeger.
- Chomsky, N., 1989, Some Notes on Economy of Derivation and Representation. In: Laka, I. u. Mahajan, A. (Hrsg.), *Functional Heads and Clause Structure*. MIT Working Papers in Linguistics 10, 43–74.

- Chomsky, N., 1995, *The Minimalist Program*. Cambridge Mass, MIT-Press.
- Chomsky, N., 2000a, Minimalist inquiries: the framework. In: Martin, R., Michaels, D. u. Uriagereka, J. (Hrsg.), *Step by Step*. Cambridge, MA, MIT-Press, 89-155.
- Chomsky, N., 2000b, *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Chomsky, N., 2001, Derivation by phase. In: Kenstowicz, M. (Hrsg.), *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge, MA, MIT-Press, 1-52.
- Christ, H. u. Hüllen, W., 1995, Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 1-6.
- Clahsen, H., 1982, *Spracherwerb in der Kindheit*. Tübingen, Narr.
- Clahsen, H., 1988a, Kritische Phasen der Grammatikentwicklung. Eine Untersuchung zum Negationserwerb bei Kindern und Erwachsenen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7, 79-106.
- Clahsen, H., 1988b, *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam, John Benjamins.
- Clahsen, H., 1988c, Parameterized grammatical theory and language acquisition: A study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults. In: Flynn, S. u. O'Neil, W. (Hrsg.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. 47-75.
- Clahsen, H., 1991a, Constraints on parameter setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. *Language Acquisition* 1, 361-391.
- Clahsen, H., 1991b, Die Untersuchung des Spracherwerbs in der generativen Grammatik. Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachtheorie und Psycholinguistik. In: Grohnfeld, M. (Hrsg.), *Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 4. Störungen der Grammatik*. Berlin, Spiess, 40-53.
- Clahsen, H., 2006, Linguistic perspectives on morphological processing. In: Wunderlich, D. (Hrsg.), *Advances in the Theory of the Lexicon*. Berlin, Mouton de Gruyter, 355-388.
- Clahsen, H., 2008, Behavioral methods for investigating morphological and syntactic processing in children. In: Sekerina, I., Fernández, E. u. Clahsen, H. (Hrsg.), *Developmental Psycholinguistics: On-line Methods in Children's Language Processing*, Amsterdam, John Benjamins, 1-27.
- Clahsen, H., Bartke, S. u. Göllner, S., 1997, Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10 (2/3), 151-171.
- Clahsen, H., Eisenbeiss S. u. Penke, M., 1996a, *Lexical learning in early syntactic development*. In: Clahsen, H. (Hrsg.), *Generative Perspectives on Language Acquisition: Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons*. Amsterdam, John Benjamins, 129-159.
- Clahsen, H., Eisenbeiss, S. u. Vainikka, A., 1994, The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking. In: Hoekstra, T. u. Schwartz, B. (Hrsg.), *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins, 85-118.
- Clahsen, H., Kursawe, C. u. Penke, M., 1996b, *Introducing CP: wh-questions and subordinate clauses in German child language*. In: Koster, Ch. u. Wijnen, F. (Hrsg.), *Proceedings of the Assembly on Language Acquisition [GALA 1995]*. Groningen, Center for Language and Cognition, 5-22.
- Clahsen, H., Meisel, J. u. Pienemann, M., 1983, *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen, Narr.

- Clahsen, H. u. Muysken, P., 1986, The availability of Universal Grammar to adult and child learners: a study of the acquisition of German word order. *Second Language Research* 2, 93–119.
- Clahsen, H. u. Muysken, P., 1989, The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29.
- Clahsen, H. u. Penke, M., 1992, The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: New evidence on German child language from the Simone-corpus. In: Meisel, J. M. (Hrsg.), *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer, 181–223.
- Clahsen, H., Penke, M. u. Parodi, T., 1993/94, Functional categories in early child German. *Language Acquisition* 3, 395–429.
- Cochrane, R., 1980, The acquisition of /r/ and /l/ by Japanese children and adult learning English as a second language. *Journal of Multilingualism and Multicultural Development* 1, 331–60.
- Coulmas, F., (Hrsg.), 1997, *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Blackwell.
- Curtiss, S., 1977, *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day "Wild Child"*. New York. Academic Press.
- Curtiss, S., 1988, Abnormal language acquisition and the modularity of language. In: Newmeyer, F.J. (Hrsg.), *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. II*. Cambridge, Cambridge University Press, 99–116.
- Dakowska, M., 2005, *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa, PWN.
- Davis, K., 1947, Final note on a case of extreme social isolation. *American Journal of Sociology* 52, 432–7.
- de Houwer, A., 1995, Bilingual language acquisition. In: Fletcher, P. u. MacWhinney, B. (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*. Oxford, Blackwell, 219–250.
- DeKeyser, R.M., 1995, Learning second language grammar rules: an experiment with miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 379–410.
- DeKeyser, R.M., 2000, The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22/4, 493–533.
- DeKeyser, R.M., 2003, Implicit and Explicit Learning. In: Doughty, C.J. u. Long, M.H. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, 314–348.
- DeKeyser, R. M. u. Larson-Hall, J., 2005, What does the critical period really mean? In: Kroll, J.F. u. DeGroot, A.M.B. (Hrsg.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York, Oxford University Press, 88–108.
- Dekydspotter, L. u. Sprouse, R.A., 2003, L2 performance: interlanguage representations, computations and intuitions. In: Liceras, J.M., Zobl, H., Goodluck, H. (Hrsg.), *Proceedings of the Sixth Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002): L2 Links*. Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA, 45–54.
- Dietrich, R., 2007, *Psycholinguistik*. Stuttgart, Verlag Metzler.
- Diller, K., 1981, 'Natural methods' of foreign language teaching: Can they exist? What criteria must they meet? In: Winnitz, H. (Hrsg.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York, The New York Academy of Sciences, 75–91.
- Dimroth, C., 2002, Topics, assertions, and additive words: How L2 learners get from information structure to target-language-syntax. *Linguistics* 40 (4), 891–923.
- Dimroth, C., 2008, Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. *Language Learning* 58, 117–150.

- Dimroth, C.P., Gretsche, P., Jordens, P., Perdue, C. u. Sterren, M., 2003, Finiteness in Germanic languages. A stage-model for first and second language development. In: Dimroth, C. u. Starren, M. (Hrsg.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins, 65–94.
- Doughty, C. J., 2003, Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. In: Doughty, C.J. u. Long, M.H. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, 257–310.
- Doughty, C. J. u. Long, M.H. (Hrsg.), 2003, *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell.
- Doye, P., 1991, Systematischer Unterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. *Neusprachliche Mitteilungen* 3, 145–148.
- Doye, P., 1992, Zu Manfred Pelz' Ausführungen in diesem Heft. *Neusprachliche Mitteilungen* 45, 168–169.
- Drach, E., 1963, *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- duPlessis, J., Solin, D., Travis, L. u. White, L., 1987, UG or not UG, that is the question: a reply to Clahsen and Muysken. *Second Language Research* 3, 56–75.
- Durkin, A., 1989, Implicit memory and language acquisition. In: Lewandowsky, S. (Hrsg.), *Implicit Memory: Theoretical Issues*. Hillsdale, 241–257.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. u. Kubanek, A., 2006, The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Report to the European Commission. EAC 89/04, Lot 1 study.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Edelhoff, Ch. (Hrsg.), 2003, *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus*. Frankfurt/Main, Diesterweg.
- Edmondson, W., 1999, *Twelve Lectures on Second Language Acquisition*. Tübingen, Narr.
- Edmondson, W. u. House, J., 2000, *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen, Francke.
- Eisenberg, P., 2006, *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2. Der Satz*. Stuttgart-Weimar, Metzler.
- Ellis, N. u. Schmidt, R., 1997, Morphology and longer distance dependencies: laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second language Acquisition* 19, 145–171.
- Ellis, R., 1985, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R., 1989, Sources of intra-learner variability in language use and their relationship to second language acquisition. In: Gass, S., Madden, C., Preston, D. u. Selinker, L. (Hrsg.), *Variation in Second Language Acquisition. B. II: Psycholinguistic Issues*. Clevedon, Multilingual Matters, 22–45.
- Ellis, R., 1992, *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R., 2003, *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Elman, J.L., Bates, A., Johnson, M.H., Krmiloff-Smith, A., Parisi, D. u. Plunkett, K., 1996, *Rethinking Innateness*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Elsner, D., 2007, *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit deutscher Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt/Main, Peter Lang.

- Epstein S.D., Flynn, S. u. Martohardjono, G., 1996, Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences* 19, 677-758.
- Epstein S. D., Flynn, S. u. Martohardjono, G., 1998, The strong continuity hypothesis: Some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. In: Flynn u. a. (Hrsg.), 61-77.
- Epstein, S. D., Thrainsson, H. u. Zwart, C. J.-W., 1996, Introduction to minimal ideas. Syntactic studies in the minimal framework. In: Abraham, W., Epstein, S.D., Thrainsson, H. u. Zwart, C.J.-W. (Hrsg.), *Minimal Ideas. Syntactic Studies in the Minimalist Framework*. Amsterdam, John Benjamins, 1-66.
- Eubank, L., 1993/94, On the transfer of parametric values in L2 development. *Language Acquisition* 3, 183-208.
- Eubank, L., 1994, Optionality and the initial state in L2 development. In: Hoekstra, T. u. Schwartz, B. (Hrsg.), 369-388.
- Eubank, L., 1996, Negation in early German-English interlanguage: More valueless features in the L2 initial state. *Second Language Research* 12, 73-106.
- Eubank, L., (Hrsg.), 1991, *Point Counterpoint, Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam, John Benjamins.
- Eubank L., Bischoff, J., Huffstutler, A., Leek, P. u. West, W., 1997, Tom eats slowly cooked eggs: Thematic verb raising in L2 knowledge. *Language Acquisition* 6, 171-200.
- Eubank, L. u. Gregg, K. R., 1999, Critical periods and (second) language acquisition: Divide et impera. In: Birdsong, D. (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 65-99.
- Eurydice, 2008, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf>
- Felix, S., 1981, The effects of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning* 31 (1), 87-112.
- Felix, S., 1984, Maturational aspects of Universal Grammar. In: Davis, A., Crippen, C. u. Howatt, A. (Hrsg.), *Interlanguage*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 133-161.
- Felix, S., 1985, More evidence on competing cognitive systems. *Second Language Research* 1, 47-72.
- Felix, S., 1992, Language acquisition as a maturational process. In: Weissenborn, J., Goodluck, H. u. Roeper, T. (Hrsg.), *Theoretical Issues in Language Acquisition: Continuity and Change in Development*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 25-53.
- Fillmore, Ch., Kay, P. u. O'Connor, C., 1988, Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions. The Case of Let Alone. *Language* 64, 501-538.
- Flege, J.E. u. MacKay, I., 2004, Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 26, 1-34.
- Florio-Hansen, I., 1991, Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenerwerb. Ein Vergleich der Sprachaufnahme Probleme. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 38, 339-345.
- Flynn, S., 1987, *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition*. Dordrecht, Reidel.
- Flynn, S., 1996, A parameter setting approach to second language acquisition, In: Ritchie, W. u. Bhatia, T. K. (Hrsg.), 121-158.
- Flynn, S. u. G. Martohardjono u. W. O'Neil (Hrsg.), 1998, *The Generative Study of Second Language Acquisition*. Mahwah NJ, Erlbaum.
- Fodor, J.A., 1983, *The Modularity of Mind*. Cambridge Mass, MIT-Press.

- Fodor, J.D., 1998, Unambiguous triggers. *Linguistic Inquiry* 29, 1–36.
- Franceschini, R., 2002, Das Gehirn als Kulturinskraption. In: Müller-Lance, J. u. Riehl, C.M. (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen, Editiones Euro-Com 9, 45–62.
- Franceschini, R., Zappatore, D. u. Nitsch, C., 2003, Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. u. Jessner, U. (Hrsg.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Kluwer, 153–166.
- Friederici, A. D., 2002, Towards a neural basis of auditory sentence processing. *TRENDS in Cognitive Sciences* 6, 78–84.
- Fritzenschaft, A., Gawlitzek-Maiwald, I. u. Tracy, R., 1990, Wege zur komplexen Syntax. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, 52–134.
- Furche, E. i Gnyś, D., 2005, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–III szkoły podstawowej*. Poznań, Lektorklett.
- Gardner, R., 1988, The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38 (1), 101–126.
- Gass, S. u. Selinker, L. (Hrsg.), 1983, *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House.
- Gasser, M., 1990, Connectionism and universals of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 179–99.
- Gawlitzek-Maiwald, I. u. Tracy, R., 1996, Bilingual bootstrapping. *Linguistics* 34, 901–26.
- Gazdar, G., 1982, Phrase structure grammar. In: Jacobson, P. u. Pullum, G. (Hrsg.), *The Nature of Syntactic Representations*. Dordrecht, Kluwer.
- Genesee, F., 1989, Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16, 161–179.
- Gleitman, L. u. Gleitman, H., 1997, What is a language made out of? *Lingua* 100, 29–55.
- Gleitman, L. u. Newport, E., 1995, The invention of language by children: environmental and biological influences on the acquisition of language. In: Gleitman, L. u. Liberman, J. (Hrsg.), *Language: An Invitation to Cognitive Science. Vol. 1*. Second Edition. Cambridge, MA, MIT-Press, 1–24.
- Gleitman, L.R. u. Wanner, E., 1982, Language acquisition: The state of the state of the art. In: Wanner, E. u. Gleitman, L.R. (Hrsg.), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge, Cambridge University Press, 3–48.
- Goad, H. u. White, L., 2004, Ultimate attainment in L2 inflection: effects of L1 prosodic structure. In: Foster-Cohen, S., Sharwood Smith, M., Sorace, A. u. Ota, M. (Hrsg.), *EUROSLA Yearbook*, Amsterdam, John Benjamins, 119–145.
- Goad, H., White, L. u. Steele, J., 2003, Missing inflection in L2 acquisition: defective syntax or L1-constrained prosodic representation? *Canadian Journal of Linguistics* 48, 243–263.
- Goldberg, A., 2006, *Constructions at Work. The Nature of Generalization in Language*. Oxford, Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S., 2003, *The Resilience of Language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York, Psychology Press.
- Gomph, G. u. Karbe, U., 1995, Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In: Bausch, K.-R., Christ, H. u. Krumm, H.-J. (Hrsg.), 436–442.
- Goodluck, H., 1986, Language acquisition and linguistic theory. In: Fletcher, P. u. Garman, M. (Hrsg.), *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 49–68.

- Granfeldt, J., Schlyter, S. u. Kihlstedt, M., 2007, French as cL2, 2L1 and L1 in pre-school children. In: Granfeldt, J. (Hrsg.), *Studies in Romance Bilingual Acquisition – Age of Onset and Development of French and Spanish*. PERLES (Petites Études Romanes de Lund) 24, 7–42.
- Gregg, K.R., 1993, Taking explanation seriously; or, let a coupe of flowers bloom. *Applied Linguistics* 14(3), 276–294.
- Gregg, K.R., 1996, The logical and developmental problems of second language acquisition. In: Ritchie, W.C. u. Bhatia, T.K. (Hrsg.), 49–81.
- Grewendorf, G., 1988, *Aspekte der deutschen Syntax*. Tübingen, Narr.
- Grewendorf, G., 1990, Verb-Bewegung und Negation im Deutschen. *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik* 30, 57–125.
- Grewendorf, G., 1992, Parametrisierung der Syntax. In: Hoffmann, L. (Hrsg.), *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*, Berlin, de Gruyter, 11–73.
- Grewendorf, G., 2002, *Minimalistische Syntax*. Tübingen, Francke.
- Grewendorf, G., Hamm, F. u. Sternefeld, W., 1987, *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung*. Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Grigorenko, E., 2002, Foreign language acquisition and language-based learning disabilities. In: Robinson, P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, John Benjamins, 95–112.
- Gronin, N. u. White, L., 1996, Functional categories in child L2 acquisition of French. *Language Acquisition* 5, 1–34.
- Grosjean, F., 1982, *Life with two languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grotjahn, R., 2003, Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 32–41.
- Grotjahn, R., 2005, Je früher desto besser? Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, H. u. Tinnefeld, T. (Hrsg.), *Moderne Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum, AKS-Verlag, 186–202.
- Grucza, F., 1978, *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Grucza, F., 1983a, Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik. *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX, 217–234.
- Grucza, F., 1983b, *Zagadnienia metalingwistyki*. Warszawa, PWN.
- Grucza, F., 1990, Über den Status der Angewandten Linguistik. In: Kühlwein, W. u. Raasch A. (Hrsg.), *Angewandte Linguistik heute: zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Grucza, F., 1993a, On concepts of human language(s), the subject and goals of linguistics. In: Darski, J. u. Vetulani, Z. (Hrsg.), *Sprache – Kommunikation – Informatik. Akten des 26. Linguistischen Kolloquiums*. Tübingen, Niemeyer.
- Grucza, F., 1993b, Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Grucza, F., Krumm, H.-J. u. Grucza, B. (Hrsg.), *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa, 7–96.
- Grucza, F., 2007a, Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki. In: Kardela, H. u. Zygmunt, T. (Hrsg.) *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Chełm, Instytut Neofilologii PWSZ w Chełmie, 12–24.
- Grucza, F., 2007b, *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa, Euro-Edukacja.

- Grucza, F., 2009, Lingwistyka stosowana – jej szerokie (tradycyjne) i ścisłe rozumienie. Vortrag auf der Konferenz der Polnischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik (PTLS) *Lingwistyka Stosowana jako nauka*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, F. (Hrsg.), 1979, *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975*. Warszawa, PWN.
- Grucza, S., 1998, Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć. *Przegląd Glottodydaktyczny* 16, 13–27.
- Grucza, S., 2000, Kommunikative Adäquatheit glottodidaktische Texte – Zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. *Deutsch im Dialog* 2, 73–103.
- Guilfoyle, E. u. Noonan, M., 1992, Functional Categories and Language Acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37, 241–272.
- Haberlandt, K., 1999, *Human Memory: Exploration and Application*. Boston.
- Habertzettel, S., 2005, *Der Erwerb von Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen, Niemeyer.
- Haegeman, L., 1991, *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford, Basil Blackwell.
- Hahne, A. u. Friederici, A.D., 2001, Processing a second language. Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related potentials. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 123 – 141.
- Haider, H., 1993, *Deutsche Syntax – generativ. Parameter der deutschen Syntax. Vorstudien zur Theorie einer projektiven Grammatik*. Tübingen, Narr.
- Hakansson, G., 2005, Similarities and differences in L1 and L2 development. In: Pienemann, M. (Hrsg.), *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, Benjamins, 179–197.
- Hamann, C., 1996, Null arguments in German Child Language. *Language Acquisition* 5, 155–208.
- Hamann, C., Penner, Z. u. Lindner, K., 1998, German impaired grammar. The clause structure revisited. *Language Acquisition* 7 (2–4), 193–245.
- Hawkins, R., 2001, *Second Language Syntax: A Generative Introduction*. Oxford, Blackwell.
- Hawkins, R., 2008, The nativist perspective on second language acquisition. *Lingua* 118, 465–477.
- Hawkins, R., Casillas, G., Hattori, H., Hawthorne J., Husted, R., Lozano, C., Okamoto A., Thomas, E. u. Yamada, K., 2008, The semantic effects of verb raising and its consequences in second language grammars. In: Licerias, J., Zobl, H. u. Goodluck, H. (Hrsg.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London, Routledge, 328–351.
- Hawkins, R. u. Chan, C. Y., 1997, The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The „failed functional features hypothesis“. *Second Language Research* 13, 187–226.
- Hawkins, R. u. Liszka, S., 2003, Locating the source of defecting past tense marking in advanced L2 English speakers. In: van Hout, R., Hulk, A., Kuiken, F. u. Towell, R. (Hrsg.), *The Interface between Syntax and Lexicon in Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins, 21–44.
- Haznedar, B., 1997, L2 Acquisition by a Turkish-Speaking Child: Evidence for L1 Influence. In: Hughes, E. u. Greenhill, A. (Hrsg.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, Vol 1, Somerville, MA, Cascadilla Press.
- Haznedar, B., 2001, The acquisition of IP system in child L2 acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 1–39.

- Haznedar, B., 2003, The status of functional categories in child second language acquisition: Evidence from the acquisition of CP. *Second Language Research* 19, 1–41.
- Haznedar, B. u. Schwartz, B., 1997, Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In: Hughes, E., Hughes, M. u. Greenhill, A., (Hrsg.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, Somerville, Mass., Cascadia Press, 257–268.
- Haznedar, B. u. Schwartz, B., 1997, Are there optional infinitives in child L2 acquisition? In: Hughes u. a. (Hrsg.), 257–268.
- Henrici, G., 1986, Gegen Ausschließlichkeitsansprüche in der Erforschung des Erwerbs von Fremdsprachen. In: Bausch, K.R. u. Königs, F.G. (Hrsg.), *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdspracheunterrichts*. Tübingen, Narr, 37–50.
- Henrici, G., 2000, Solo für Kognitives? Für eine mehrperspektivische Erforschung des Fremdspracherwerbs. In: Riemer, C., (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr, 222–227.
- Herschensohn, J., 2007, *Language Development and Age*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Herschensohn, J., 2009, Fundamental and gradient differences in language development. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 259–289.
- Hoekstra, T. u. Hyams, N., 1998, Aspects of Root Infinitives. *Lingua* 106, 81–112.
- Hoekstra, T. u. Schwartz, B. (Hrsg.), 1994, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam, John Benjamins.
- Höhle, T.N., 1986, Der Begriff „Mittelfeld“. Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Schöne, A. (Hrsg.), *Kontroversen, alte und neue. Akten des VII Internationalen Germanistenkongresses Göttingen 1985. Band 3*. Tübingen, Niemeyer, 329–340.
- Hopp, H., 2006, Syntactic features and reanalysis in near-native processing. *Second Language Research* 22, 369–97.
- <http://jaling.ecml>
- Hufeisen, B., 2003, Modelle der wissenschaftlichen Beschreibung von individueller Mehrsprachigkeit und Bedingungen ihrer Entstehung. In: de Cillia, R., Krumm, H.-J. u. Wodak, R. (Hrsg.), *Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung Und sprachliche Vielfalt*. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 57–70.
- Hughes, E., M. Hughes u. A. Greenhill (Hrsg.), 1997, *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville MA: Cascadia Press.
- Hulk, A. u. Cornips, L., 2006, Between 2L1 and child L2 acquisition. In: Lleó, C. (Hrsg.), *Interfaces in Multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins. 115–137.
- Hyams, N., 1986, *Language and the Theory of Parameters*. Dordrecht, Reidel.
- Hyams, N., 1987, The theory of parameters and syntactic development. In: Roeper, T. u. Williams, E. (Hrsg.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Kluwer, 340–371.
- Hyltenstam, K. u. Abrahamsson, N., 2003, Maturational constraints in second language acquisition. In: Doughty, C.J. u. Long, M.H. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell, 539–588.
- Iatridou, S., 1990, About Agr(P). *Linguistic Inquiry* 21, 551–77.
- Iluk, J., 2000, *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J., 2003, Probleme und Widersprüche bei der Vermittlung von Mehrsprachigkeit im Rahmen bilingualer Bildungsgänge. *Zielsprache Deutsch* 2–3, 3–10.

- Iluk, J., 2004, 10 lat nauczania dwujęzycznego w Polsce. *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, 13–19.
- Iluk, J., 2006, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Częstochowa. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Ionin, T. u. Wexler, K., 2002, Why is 'is' easier than '-s'? Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research* 18, 95–136.
- Ionin, T., Ko., H. u. Wexler, K., 2004, Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity. *Language Acquisition* 12, 3–69.
- Ioup, G., Boustagui, E., Tigi, M. E., u. Moselle, M., 1994, Reexamining the critical period hypothesis: A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16 (1), 73–98.
- Jaroszewska, A., 2007, *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Dissertationes Inaugurales Selectae 36. Wrocław, ATUT.
- Jaroszewska, A., 2008, Problematyka wczesnoszkolnego nauczania języków obcych w kontekście kompetencji nauczyciela. In: Jaroszewska, A. u. Torenc, M. (Hrsg.), *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65. urodzin*. Warszawa, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 189–198.
- Johnson, J. u. E. Newport, 1989, Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology* 21, 60–90.
- Jordan, G., 2004, *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins.
- Kahl, P. u. Knebler, U., 1996, *Englisch in der GS, und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3*. Berlin, Cornelsen.
- Kaltenbacher, E. u. Klages, H., 2007, Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau, Fillibach, 80–97.
- Karmiloff-Smith, A., 1992, *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Karolak, Cz., 2004, Zur integrierenden Funktion von Literatur im Verstehensprozess fremder Kultur. In: Badstübner-Kizik, C., Rożałowska-Żądło, R. u. Uniszewska, A. (Hrsg.), *Sprachen lehren- Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 231–239.
- Kellerman, E., 1979, Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37–58.
- Kierepka, A., Klein, E., Krüger R. (Hrsg.), 2007, *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr.
- Klein, W., 2005, Vom Sprachvermögen zum sprachlichen System. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. Heft 140. Spracherwerb*. 8–40.
- Klein, W. u. Perdue, C., 1992, *Utterance Structure: Developing Grammars again*. Amsterdam, John Benjamins.
- Klein, W. u. Perdue, C., 1997, The basic variety. Or: Couldn't natural language be much simpler? *Second Language Research* 13, 301–347.

- Klippel, F., 2000, *Englisch in der Grundschule*. Berlin, Cornelsen.
- Komorowska, H., 1982, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa, PWN.
- Komorowska, H., 1996a, Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy. *Języki Obce w Szkole* 2, 213–220.
- Komorowska, H., 1996b, Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego. *Języki Obce w Szkole* 4, 316–322.
- Königs, F. G., 1983, *Normaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr.
- Königs, F.G., 1986, Fremdsprachenlernen *innerhalb* des Klassenzimmers: Überlegungen zu seiner Spezifik und Erforschung. In: Bausch, K.-R. u. Königs, F.G., (Hrsg.), *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdspracheunterrichts*. Tübingen, Narr, 89–116.
- Königs, F.G., 2005, Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In: Wolff, A., Riemer, C. u. Neubauer, F. (Hrsg.), *Sprache lehren – Sprache lernen*. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 5–28.
- Koordinierungsgremium im DGF- Schwerpunkt Sprachlehrforschung (Hrsg.), 1983, *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*. Tübingen, Narr.
- Köpcke, K.-M., 1987, Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2-Lerner am Beispiel der Personalflexion. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 6 (2), 186–205.
- Krashen, S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Longman.
- Kroffke, S. u. Rothweiler, M., 2006, Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Vliegen, M. (Hrsg.), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam*. Frankfurt/Main, Peter Lang, 145–154.
- Kubanek-German, A., 2003, *4 Stunden, 4 Sprachen. Kurzfassung des vorläufigen Forschungsberichts vom Januar 2003 zum Modellprojekt 'Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen'*. Dresden, Kultusministerium des Freistaates Sachsen.
- Kurcz, I., 1992, *Język a psychologia. Podstawy lingwistyki*. Warszawa, WSiP.
- Kurcz, I., 2000, *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa, WN Scholar.
- Labov, W., 1966, *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Labov, W., 1972, *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G., 1987, *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, Chicago University Press.
- Lakshmanan, U., 1994, *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins.
- Langacker, R., 1987, *Foundations of Cognitive Grammar. Bd. 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford U.P.
- Langacker, R., 1988, An Overview of Cognitive Grammar. In: Rudzka-Ostyn, B. (Hrsg.), *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam, John Benjamins, 3–48.
- Lantolf, J., 1996, Second language acquisition theory building? In: Blue, G. u. Mitchell, R. (Hrsg.), *Language and Education*. Clevedon, BAAL/Multilingual Matters, 16–27.
- Lantolf, J.P. u. Thorne, S.L., 2006, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford, Oxford University Press.

- Lardière, D., 1998a, Case and tense in the „fossilized“ steady-state. *Second Language Research* 14, 1–26.
- Lardière, D., 1998b, Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research* 14, 359–75.
- Lardiere, D., 2007, *Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lasnik, H., 1999, *Minimalist Analysis*. Malden, MA, Blackwell.
- Lasser, I., 2002, The roots of root infinitives: remarks on infinitival main clauses in adult and child language. *Linguistics* 40, 767–796.
- Lee, C., 1997, *Wzrastanie i rozwój dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Lenneberg, E. H., 1967, *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley and Sons.
- Levelt, W.J.M., 1981, The speaker's linearisation problem. *Philosophical Transactions*. Royal Society London. 295, 305–315.
- Levelt, X.J.M., 1989, *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Lewicka, G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław, ATUT.
- Lewicka, G. u. Lewicki, R., 2004, Zur Rolle des Spiels in der Fremdsprachenfrüherziehung. In: Badstübner-Kizik, C., Rożałowska-Żądło, R. u. Uniszewska, A. (Hrsg.), *Sprachen lehren- Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 167–175.
- Lewicki, R., 1997, Temperamentbedingte Lernstrategien aus linguodidaktischer Sicht. In: Meißner, F.J. (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation*. Tübingen, 45–51.
- Lewicki, R., 2001, *Program nauczania języka niemieckiego na etapie zintegrowanej dwujęzycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Lewicki, R., 2008, The European cooperation project COALA and its impact on communication and language promotion in training Polish pre-school teachers and their instructors. In: Myczko, K., Skowronek, B. u. Zabrocki, W. (Hrsg.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 177–184.
- Lightbown, P., 2000, Classroom second language acquisition research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21 (4), 431–82.
- Lightbown, P.M., u. Spada, N., 2006, *How languages are learned* (3. Auflage). Oxford, Oxford University Press.
- Locke, J. L., 1997, A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language* 58, 265–326.
- Long, M. H., 1990, Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, 251–285.
- Long, M. H., 1996, The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W. u. Bhatia, T. (Hrsg.), 413–468.
- Long, M. H., 1983, Does instruction make a difference? *TESOL Quarterly* 17, 359–82.
- Long, M. H., 1988, Instructed interlanguage development. In: Beebe, L. (Hrsg.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Rowley, MA, Newbury House, 115–41.
- Long, M. H., 1993, Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. In: Hyltenstam, K. u. Viberg, A. (Hrsg.), *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 196–221.

- Long, M. H., 2005, Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. *International Review of Applied Linguistics*, 43(4), 287–317.
- Long, M. H., 2007, *Problems in SLA*. New York, Lawrence Erlbaum.
- Maas, U., 2004, „Finite“ and „nonfinite“ from a typological perspective. *Linguistics* 42 (2), 359–385.
- MacIntyre, P.D., 2002, Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, John Benjamins, 45–68.
- Marcus, G. F., 1999, Connectionism: With or without rules? *Trends in Cognitive Sciences* 3, 168–170.
- Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J. u. Xu, F., 1992, *Overregularization in Language Acquisition*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serie 228, Vol. 57 (4), Chicago, University of Chicago Press.
- Mayer, N., 2003, Wo Fremdsprachlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In: Bach, G. u. Timm, J.P. (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen, Francke, 56–81.
- McDonald, J., 2006, Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgments performance by late second language learners. *Journal of Memory and Language* 55, 381–401.
- McLaughlin, B., 1978, *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Mecner, P., 1995, Vorstudien zur generativen Morphosyntax des Polnischen: Das X-bar Schema des Verbkomplexes (Finitparadigma). *Linguistica Silesiana* 16, 79–86.
- Mecner, P., 1997, Skizzen zur generativen Morphosyntax des Polnischen im Vergleich mit dem Deutschen. *Colloquia Germanica Stetinensia* 7, 5–26.
- Mecner, P., 2005, *Elementy gramatyki umysłu. Od struktur składniowych do Minimalizmu*. Kraków, Universitas.
- Meerholz-Härle, B. u. Tschirner, E., 2001, Processability Theory: eine empirische Untersuchung. In: Aguado, K. u. Riemer, C. (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren, Schneider Verlag, 155–175.
- Meisel, J. M., 1983, Transfer as a second-language strategy. *Language and Communication* 3, 11–46.
- Meisel, J. M., 1986, Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics* 24, 123–183.
- Meisel, J. M., 1989, Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, K. u. Obler, L. (Hrsg.), *Bilingualism across the Life Span. Aspects of Acquisition, Maturity, and Loss*. Cambridge, Cambridge University Press, 13–40.
- Meisel, J.M., 1990, INFL-lection: Subjects and Subject-Verb Agreement in Early Child Language. In: Meisel, J. M. (Hrsg.), *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris, 237–298.
- Meisel, J. M., 1994, Getting FAT: The role of finiteness, agreement and tense in early grammars. In: Meisel, J. M. (Hrsg.), *Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development*. Amsterdam, John Benjamins, 89–129.
- Meisel, J. M., 1995, Parameters in Acquisition. In: Fletcher, P. u. MacWhinney, B. (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*. Oxford, Blackwell, 123–156.

- Meisel, J. M., 1997, The acquisition of the syntax of negation in French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research* 13, 374–385.
- Meisel, J. M., 2000, On transfer at the initial state of L2 acquisition. *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 1, 1–24.
- Meisel, J. M., 2004, The bilingual child. (2004). In: Bhatia, T. K. u. Ritchie, W.C. (Hrsg.), 91–113.
- Meisel, J. M., 2007a, Age of onset in successive acquisition of bilingualism: Effects on grammatical development. In: Kail, M. Fayol, M. u. Hickman, M. (Hrsg.), *Proceedings of the International Conference on First and Second Language Acquisition*, Paris.
- Meisel, J. M., 2007b, Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit. Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen, Attempto, 93–113.
- Meisel, J.M., 2007c, The weaker language in early child bilingualism. *Applied Psycholinguistics* 28 (03), 495–514.
- Meisel, J. M., 2008, Child second language acquisition or successive first language acquisition? In: Haznedar, B. u. Gavruseva, E. (Hrsg.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*, Amsterdam, John Benjamins.
- Meisel, J. M., im Druck, Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*.
- Meisel, J. M., H. Clahsen u. M. Pienemann, 1981, On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3(2), 109–135.
- Mertens, J., 2007, Zum Wechselspiel von Inhalt und Form beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Kierepka, A., Klein, E., Krüger R. (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, 61–72.
- Michońska-Stadnik, A., 1996, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Mikołajczyk, B., 1998, Zur Nachfeldbesetzung im Deutschen. *Glottodidactica* 25, 63–72.
- Mikołajczyk, B., 1999, Einige Bemerkungen zum Vorfeld im Deutschen. *Acta Neophilologica* 1, 62–72.
- Mikołajczyk, B., 2000, Eine kurze Skizze der Wortstellungsforschung. *Acta Neophilologica* 2, 33–66.
- Mikołajczyk, B., 2006, Wypełnienie postpola we współczesnej niemczyźnie. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* 8, 139–146.
- Mindt, D., Schlüter, N., 2003, *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin, Cornelsen.
- Mindt, D., Wagner, G., 2007, *Lernstand im Englischunterricht*. Berlin, Cornelsen.
- Mitchell, R. u. Myles, F. 1998, *Second Language Learning Theories*. London, Arnold.
- Molnar, H. u. Schlak, T., 2005, Zum Zusammenhang zwischen Alter und Aussprachekompetenz. Die kritische Periode des Ausspracheerwerbs im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule* 73, 70–99.
- Montrul, S., 2009, Reexamining the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 225–257.
- Mora, J.C., 2003, Age effects on oral fluency development. In: Garcia, M. u. Lecumberri, G. (Hrsg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 65–88.

- Morford, J.P. u. Mayberry, R.I., 2000, A reexamination of "early exposure" and its implications for language acquisition by eye. In: Chamberlain, C., Morford, J.P. u. Mayberry, R.I. (Hrsg.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 111–27.
- Moyer, A., 2004, *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Müller, H., 2003, Neurobiologische Aspekte des Fremdsprachenlernens. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 168–177.
- Müller, N., 1993, *Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und von Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern (Französisch/Deutsch)*. Tübingen, Narr.
- Müller, N. u. Hulk, A., 2001, Crosslinguistic influence in bilingual acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 1–21.
- Munoz, C., 2003, Variation in oral skills development and age onset. In: Garcia, M. u. Lecumberri, G. (Hrsg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 161–181.
- Munoz, C., 2006a, The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In: Munoz, C. (Hrsg.), *Age and the rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters, 1–40.
- Munoz, C. (Hrsg.), 2006b, *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Munoz, C., 2008a, Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning. *Applied Linguistics*. Advance Access published September 9, 2008, doi: 10.1093/applin/amm056.
- Munoz, C., 2008b, Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL* 46, 197–220.
- Myczko, K., 2000, Zu Problemen des frühen Fremdsprachenunterrichts. *Studia Germanica Posnaniensia* 26, 199–210.
- Myczko, K., 2003, Kształcenie nauczycieli języków obcych na początku XXI stulecia. IV Konferencja Regionu Europy Środkowej FIPLV. *Języki Obce w Szkole* 182–184.
- Myczko, K., 2004, Kognition und Wortschatzarbeit. In: Badstübner-Kizik, C., Rożałowska-Żądło, R. u. Uniszewska, A. (Hrsg.), *Sprachen lehren- Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 291–302.
- Myczko, K., 2008a, Konstruktion und Instruktion in der Fremdsprachendidaktik. In: Mikołajczyk, B. u. Kotin, M. (Hrsg.), *Terra grammatica : Ideen – Methoden – Modelle: Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/Main, Peter Lang, 287–297.
- Myczko, K., 2008b, Das kognitive Lernkonzept in der Fremdsprachendidaktik – ein Rückblick und die heutige Sicht. In: Jaroszevska, A. u. Torenc, M. (Hrsg.), *Kultury i języki : poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa, Uniwersytet Warszawski, 97–107.
- Nagórko, A., 1998, *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa, PWN.
- Neuner, G., 1998, Kognition vs. Emotion im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.), 134–141.
- Norris, J.M. u. Ortega, L., 2000, Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417–528.
- O'Grady, W., 1996, Language acquisition without universal grammar: A general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research* 12 (4), 374–397.
- O'Grady, W., 2008, The emergentist program. *Lingua* 118, 447–464.

- Odlin, T., 1989, *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Otsu, Y., 1981, *Universal Grammar and Syntactic Development in Children*. Cambridge, Mass, MIT-Press.
- Ouhalla, J., 1991, *Functional Categories and Parametric Variation*. London, Routledge.
- Pamuła, M., 2003, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Paradis, M., 2003, Differential Use of Cerebral Mechanisms in Bilinguals. In: Banich, M.T. u. Mack, M. (Hrsg.), *Mind, Brain and Language: Multidisciplinary Perspectives*. London, 351–370.
- Parodi, T., 1998, *Der Erwerb Funktionaler Kategorien im Deutschen*. Tübingen, Narr.
- Parodi, T., 2000, Finiteness and verb placement in second language acquisition. *Second Language Research* 16, 355–381.
- Patkowski, M.S., 1994, The critical period hypothesis and interlanguage phonology. In: Yavas, M. (Hrsg.), *First and Second Language Phonology*. San Diego, Singular, 205–21.
- Patkowski, M.S., 2003, Laterality effects in multilingualism during speech production under the concurrent task paradigm: Another test of the age of acquisition. *IRAL* 41 (3), 175–200.
- Peltzer-Karpf, A. u. Zangl, R., 1998, *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen, Narr.
- Pelz, M., 1992, Zu Peter Doye: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen. *Neusprachliche Mitteilungen* 45, 167–168.
- Pelz, M., 1993, Lerne die Sprache des Nachbarn. Dimension eines Partnerschafts- und Begegnungsprogramms. *Grundschule* 12, 25–28.
- Penfield, W. u. Roberts, L., 1959, *Speech and Brain Mechanisms*, New York, Athenaeum.
- Penka, D. u. von Stechow, A. (2001). Negative Indefinita unter Modalverben. In: Müller, R. u. Reis, M. (Hrsg.), *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg, Buske, 263–286.
- Penner, Z., Tracy, R. u. Wymann, K., 1999, Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: Meibauer, J. u. Rothweiler, M. (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Francke, 229–251.
- Perez-Leroux, A.T. u. Glass, W., 1997, OPC effects in the L2 acquisition of Spanish. In: Perez-Leroux, A.T. u. Glass, W. (Hrsg.), *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish. Vol. 1: Developing Grammars*. Boston, MA, Cascadilla Press, 149–165.
- Perez-Leroux, A.T. u. Glass, W., 1999, Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research* 15, 220–249.
- Pfeiffer, W., 1979, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa, PWN.
- Pfeiffer, W., 1980, Kierunki badań glottodydaktyki. In: Szczodrowski, M. (Hrsg.), *Efektywność nauczania języków obcych na kursach pozaszkolnych*. Szczecin, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, 7–27.
- Pfeiffer, W., 1989, Ein sprachdidaktisches Konzept für Mehrsprachigkeit. In: Buscha, J. u. Schröder (Hrsg.), *Linguistische und didaktische Grammatik. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Leipzig, Enzyklopädie Verlag.
- Pfeiffer, W., 1995, Zur Kriese der wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik. Ein methodologischer Essay. In: Popp, H. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. Berlin, Iudicium, 637–647.

- Pfeiffer, W., 2001a, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros.
- Pfeiffer, W., 2001b, Glottodidaktik als Wissenschaft. In: Aguado, K. u. Riemer, C. (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren, Schneider Verlag, 63–96.
- Piaget, J., 1923, *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf, Schwann.
- Piaget, J., 1948, *The Psychology of Intelligence*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Pienemann, M., 1981, *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn, Bouvier.
- Pienemann, M., 1989, Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics* 1, 52–79.
- Pienemann, M., 1998a, Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 1–20.
- Pienemann, M., 1998b, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins.
- Pienemann, M., 1999, A unified approach toward the development of Swedish as L2: A processability account. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 383–420.
- Pienemann, M., 2002, Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *ZfAL* 37, 3–26.
- Pienemann, M., 2005, An introduction to Processability Theory. In: Pienemann, M. (Hrsg.), 2005, *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins, 1–59.
- Pienemann, M. (Hrsg.), 2005, *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins.
- Pienemann, M., Di Biase, B., Kawaguchi, S., Hakansson, G., 2005, Processability, typological distance and L1 transfer. In: Pienemann, M. (Hrsg.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam, John Benjamins, 85–115.
- Pienemann, M., Kessler, J.U., Liebner, M., 2006, Englischerwerb in der Grundschule: Untersuchungsergebnisse im Überblick. In: Pienemann, M., Kessler, J.U., Ross, E. (Hrsg.), *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 67–89.
- Pierce, B.N., 1995, Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 9–31.
- Pilarski, A. 2002. *Die Operation Merge im Verbalkomplex des Polnischen und des Deutschen*. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Pinker, S., 1984, *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Pinker, S., 1994, How could a child use verb syntax to learn verb semantics? *Lingua* 92, 377–410.
- Pinker, S., 2001, Talk of genetics and vice versa. *Nature* 413, 465–466.
- Platon, 1991, *Menon, Kratylos, Euthydemos, Hippias Maior*. Griechisch und Deutsch. Sämtliche Werke III. Frankfurt/Main, Insel Verlag.
- Platzack, C., 2008, Uninterpretable features and EPP: A minimalist account of language buildup and breakdown. In: Liceras, J., Zobl, H. u. Goodluck, H. (Hrsg.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London, Routledge, 48–81.
- Platzack, C. u. Holmberg, A., 1989, The role of AGR and finiteness in Germanic VO Languages. *Scandinavian Working Papers in Linguistics* 43, 51–76.
- Plunkett, K. u. Marchman, V., 1993, From rote learning to system building: Acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition* 48, 21–69.

- Plunkett, K. u. Sinha, C., 1992, Connectionism and developmental theory. *British Journal of Developmental Psychology* 10, 209–254.
- Poeppel, D. u. Wexler, K., 1993, The Full Competency Hypothesis of clause structure in early German. *Language* 69, 1–33.
- Pollock, J. Y., 1989, Verb movement, universal grammar and the structure of IP. *Linguistic Inquiry* 20, 365–424.
- Prévost, P., 2003, Truncation and missing inflection in initial child L2 German. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 65–97.
- Prevost, P., 2005, Verb-types and modality in early child L2 root infinitives. In: Licerias, J.M. u.a. (Hrsg.), *Proceedings of the 6th GASLA Conference*. Somerville MA, Cascadilla Proceedings Project, 238–247.
- Prevost, P., 2008, Knowledge of morphology and syntax in early adult L2 French: Evidence for the Missing Surface Inflection Hypothesis. In: Licerias, J., Zobl, H. u. Goodluck, H. (Hrsg.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London, Routledge, 352–378.
- Prévost, P. u. White, L., 1999, Accounting for morphological variation in second language acquisition: truncation or missing inflection? In: Friedemann, M.-A. u. Rizzi, L. (Hrsg.), *The Acquisition of Syntax*. London, Longman, 202–35.
- Prévost, P. u. White, L., 2000a, Accounting for morphological variation in L2 acquisition: Truncation or missing inflection? In: Friedemann, M.-A. u. Rizzi, L. (Hrsg.), *The Acquisition of Syntax*. London, Longman, 202–235.
- Prévost, P. u. White, L., 2000b, Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16, 103–133.
- Pulvermüller, F. u. Schumann, J.H., 1994, Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning* 44, 681–734.
- Radford, A. 1997, *Syntactic Theory and the Structure of English. A Minimalist Approach*. Cambridge, Ma., Cambridge University Press.
- Radford, A., 1990, *Syntax Theory and the Acquisition of Syntax*. Oxford, Blackwell.
- Radford, A., 1995, Phrase structure and functional categories. In: Fletcher, P. u. MacWhinney, B. (Hrsg.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, Ma., Basil Blackwell, 483–507.
- Radziwiłłowicz, W., 2004, *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Raupach, M., 2002, “Explizit/implizit” in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte? In: Börner, W. u. Vogel, K. (Hrsg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen, Narr, 99–117.
- Riedel, A.K., 2008, „Root Infinitives“ im kindlichen Zweitspracherwerb (Französisch). Projektinternes Arbeitspapier Nr. 1, Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit.
- Ritchie, W. u. Bhatia, T. K. (Hrsg.), 1996, *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press.
- Rittel, T., 1985, *Kategoria osoby w polskim zdaniu*. Warszawa, PWN.
- Rizzi, L., 1993/94, Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives. *Language Acquisition* 3 (4), 371–393.
- Roberts, I., 2005, *Principles and Parameters in a VSO language: A Case Study in Welsh*. Oxford, UK, Oxford University Press.

- Robinson, P., 1997, Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. *Language Learning* 47, 45–99.
- Robinson, P. u. Ellis, N.C., 2008, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York, Routledge.
- Roeper, T. u. Weissenborn, J., 1990, How to make parameters work. In: Frazier, L. u. de Villiers, J. (Hrsg.), *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer, 147–162.
- Roeper, T. u. Williams, E., 1987, *Parameter Setting*. Dordrecht, Foris.
- Ross, S., Yoshinaga, N. u. Sasaki, M., 2002, Aptitude-exposure interaction effects on Wh-movement violation detection by pre- and postcritical period Japanese bilingual. In: Robinson, P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, John Benjamins, 267–300.
- Rothweiler, M., 1993, *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen*. Tübingen, Niemeyer.
- Rothweiler, M., 2006, The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Lleó, C. (Hrsg.), *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam, John Benjamins, 91–113.
- Rothweiler, M., 2008, Verbal inflection, case morphology and the acquisition of sentence structure in early successive bilinguals. Vortrag auf der IASCL-Konferenz. Edinburgh.
- Rück, H., 2007, Prinzipien des frühen Fremdspracherwerbs. *Karlsruher Pädagogische Beiträge* 65, 9–22.
- Russell, J., 2004, *What is Language Development? Rationalist, Empiricist, and Pragmatists Approaches to the Acquisition of Syntax*. Oxford, Oxford University Press.
- Sadownik, B., 1991, *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B., 1997, *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Sadownik, B., 1999, Spracherwerb und Kognition. Zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht. *Lubelskie Materiały Neofilologiczne* 23, 179–198.
- Sadownik, B., 2000, Teoria akwizycji języków obcych w glottodydaktyce – główne problemy. In: Kielar, B., Krzeszowski, T., Lukszyn, J. u. Namowicz, T. (Hrsg.), *Problemy komunikacji międzynarodowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa, 372–397.
- Schachter, J., 1990, On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research* 6, 93–104.
- Schachter, J., 1996, Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition. In: Ritchie, W.C. u. Bhatia, T.K. (Hrsg.), 159–193.
- Schaner-Wolles, C., 1994, Intermodular synchronization: On the role of Morphology in the normal and impaired acquisition of verb-second language. In: Tracy, R. u. Lattey, E. (Hrsg.), *How tolerant is Universal Grammar?* Tübingen, Niemeyer, 205–224.
- Schatte, Ch., 2006, Die transferstützende Rolle von Interphraseologismen beim Erlernen einer Drittsprache am Beispiel des Polnischen, Deutschen und Englischen. In: Mielczarek, Z. (Hrsg.), *Erinnerte Zeit. Festschrift für Prof. Lothar Pikulik*. Częstochowa, 317–326.
- Schatte, Ch., 2001, Podejście kognitywne w semantyczno-syntaktycznym opisie czasowników. *Przegląd Glottodydaktyczny* 17, 9–13.

- Schlak, T., 1999, Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5–33.
- Schlak, T., 2003, Gibt es eine kritische Periode des Spracherwerbs? Neue Erkenntnisse in der Erforschung des Faktors Alter beim Spracherwerb. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 18–23.
- Schlyter, S., 1993, The weaker language in bilingual Swedish-French children. In: Hyltenstam, K. u. Viberg, A. (Hrsg.), *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological and Linguistic Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 289–308.
- Schmid-Schönbein, G., 2001, *Didaktik Grundschulenglisch*. Berlin, Cornelsen.
- Schmid-Schönbein, G., 2004, Frühstart in die Fremdsprachen: Fortschritte und Folgen. In: Deringer, L. (Hrsg.), *Innovative Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main, Peter Lang, 65–80.
- Schmidt, C.M., 1995, *Satzstruktur und Verbbewegung. Eine minimalistische Analyse zur internen Syntax der IP (Inflection Phrase) im Deutschen*. Tübingen, Niemeyer.
- Schmidt, R., 1994, Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review* 11, 11–26.
- Schröder, K., 1993, Nicht A oder B, sondern A plus B. *Neusprachliche Mitteilungen* 46, 72–73.
- Schumann, J., 1978, *The Pidginisation Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA, Newbury House.
- Schumann, J.H., 1986, Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, 379–392.
- Schwartz, B., 1993a, An alternative account of apparent inaccessibility to UG in L2A. *Newcastle and Durham Working Papers in Linguistics* 1, 240–250.
- Schwartz, B., 1993b, On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 147–163.
- Schwartz, B., 2004, On child L2 development of syntax and morphology. *Lingue e Linguaggio* 3, 97–132.
- Schwartz, B. u. Sprouse, R. A., 1994, Word order and nominative case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: Hoekstra, T. u. Schwartz, B. (Hrsg.), 317–368.
- Schwartz, B. u. Sprouse, R. A., 1996, L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research* 12, 40–72.
- Schwartz, B. u. Sprouse, R.A., 2002, Parallels across L1 acquisition and child L2 acquisition. In: Marsden, H., Pourcel, S. u. Whong-Barr, M. (Hrsg.) *Durham Working Papers in Linguistics* 8, 139–152.
- Scovel, T., 1988, *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Language*. Rowley, MA, Newbury House.
- Segalowitz, N., 1997, Individual differences in second language acquisition. In: de Groot, A.M.B. u. Kroll, J.F. (Hrsg.), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey, 85–112.
- Seliger, H.W., 1978, Implications of a multiple critical hypothesis for second language learning. In: Ritchie, C. (Hrsg.), *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. New York, Academic Press, 11–19.
- Selinker, L., 1972, Interlanguage. *IRAL* 10 (2), 209–231.
- Sharwood S. M., 2000, SLA beyond 2000. In: Riemer, C., (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr, 1–11.

- Siebert-Ott, G., 2001, *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen, Niemeyer.
- Siek-Piskozub, T., 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sinclair, H., 1973, Language acquisition and cognitive development. In: Moore T. (Hrsg.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York, Academic Press.
- Singleton, D., 1989, *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Singleton, D., 2003, Critical period or general age factor(s)? In: Garcia, M. u. Lecumberri, G. (Hrsg.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Singleton, D., 2005, The critical period hypothesis: A coat of many colours. *IRAL* 43 (4), 269–285.
- Singleton, D. u. Ryan, L., 2004, *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skowronek, B., 1997, *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Slavoff, G.R. u. Johnson, J.S., 1995, The effects of age on the rate of learning a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 1–16.
- Slabakova, R., 2008, How do we learn inflectional morphology? Beitrag auf der EUROSILA-Konferenz, Aix en Provence.
- Slabakova, R., 2009, L2 Fundamentals. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 155–173.
- Slobin, D., 1973, Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ferguson, C. u. Slobin, D. (Hrsg.), *Studies of Child Language Development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D., 1985, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Smith, N. u. Tsimpli, I.-M., 1995, *The Mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. Oxford, Blackwell.
- Snow, C. u. Hoefnagel-Höhle, M., 1978, The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development* 49, 114–28.
- Solan, L., 1983, *Pronominal Reference: Child Language and Theory of Grammar*. Dordrecht, Foris.
- Song, H.S. u. Schwartz, B., 2009, Testing the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 31, 323–361.
- Sopata, A., 2004, *Universalgrammatik und Fremdsprachendidaktik*. Danziger Beiträge zur Germanistik. Band 14. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Sopata, A., 2005, Optionality in non-native grammars: L2 acquisition of German constructions with absent expletives. *Bilingualism: Language and Cognition* 8 (3), 177–193.
- Sopata, A., 2007a, Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactica* 33, 47–58.
- Sopata, A., 2007b, Rozwijanie sprawności mówienia we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. *Poliglota* 6, 27–34.
- Sopata, A., 2008a, Aufbau der Sprachstruktur im Erstspracherwerb. In: Lipczuk, R. u. Jackowski, P., (Hrsg.), *Wörter und Wörterbücher. Übersetzung und Spracherwerb*. Hamburg, Dr. Kovač, 173–190.
- Sopata, A., 2008b, Funktionale Kategorien im Erwerb des Deutschen und des Polnischen als Erstsprache. *Convivium*. 405–432.

- Sopata, A., 2008c, Koncepte wczesnoszkolnego nauczania języków obcych a praktyka kształcenia językowego dzieci. In: Jodłowiec, M. u. Niżegorodcew, A., (Hrsg.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków, Tertium, 313–322.
- Sopata, A., im Druck a, The acquisition of negation in Early Child Polish. *Linguistics Applied*.
- Sopata, A., Im Druck b. Wczesnoszkolna edukacja językowa w Niemczech. *Poliglota*.
- Sopata, A., Im Druck c. Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej. In: Sikora-Banasik D. (Hrsg.), *Wczesnoszkolna edukacja językowa*. Warszawa, Wydawnictwo CODN.
- Speas, M., 1994, Null arguments in a theory of economy of projection. In: Benedicto u. Runner (Hrsg.), *Functional Projections*. UMOP 17, 179–208.
- Spolsky, B., 1989, *Conditions for Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Stasiak, H., 1992, *Wybrane psychodydaktyczne uwarunkowania uczenia się i nauczania języków obcych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stasiak, H., 1999, Wczesne nauczanie języków obcych. *Możliwości i granice*. *Linguodidactica* 3, 169–191.
- Stasiak, H., 2000a, Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. In: Kielar B., Krzeszowski T., Lukszyn J. u. Namowicz, T. (Hrsg.), *Problemy komunikacji międzynarodowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa, 402–427.
- Stasiak, H., 2000b, *Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme*. Reihe: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Hrsg. von Apeltauer, E. 22/23. Universität Flensburg.
- Stasiak, H., 2001, Curriculare Überlegungen zum Konzept der Lehrerbildung für den Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, H. u. Koenig, M. (Hrsg.), *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München, 213–220.
- Stasiak, H., 2006, Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenunterricht in Polen. In: Ahrenholz, B. u. Apeltauer, E. (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen*. Tübingen, Stauffenburg, 123–141.
- Stauble, A.-M., 1978, The process of decreolization: a model for second language development. *Language Learning* 28, 29–54.
- Stauble, A.-M., 1984, A comparison of a Spanish-English and a Japanese-English second language continuum: negation and verb morphology. In: Andersen, R. W. (Hrsg.), *Second Languages: a Cross Linguistic Perspective*. Rowley, M.A, Newbury House, 323–353.
- Steinhauer, B., 2005, *Transfer im Fremdspracherwerb. Ein Forschungsüberblick und eine empirische Untersuchung des individuellen Transferverhaltens*. Frankfurt/Main, Peter Lang.
- Stern, D.H.H., hrsg. von Allen, P. u. Harley, B., 1992, *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Szczodrowski, M., 2001a, *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczodrowski, M., 2001b, Zur Aneignung des Deutschen als Fremdsprache aus kodematischer Sicht. In: Aguado, K. u. Riemer, C. (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren, Schneider Verlag, 177–187.

- Szczodrowski, M., 2004a, *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczodrowski, M., 2004b, Fremdsprachliche Fähigkeiten und ihre möglichen Leistungen. In: Badstübner-Kizik, C., Rożałowska-Żądło, R. u. Uniszewska, A. (Hrsg.), *Sprachen lehren- Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych. Festschrift für Professor Halina Stasiak zum 70. Geburtstag. Prace ofiarowane Profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 97–108.
- Szczodrowski, M., 2007, Język jako specyficzny rodzaj kodu. *Opuscula Linguistica Georgio Treder Dedicta*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 413–420.
- Szot, M. u. Starczewska, B., 2003, *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–III szkoły podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Tarone, E., 1988, *Variation in Interlanguage*. London, Edward Arnold.
- Taylor, B., 1974, Toward a theory of language acquisition. *Language Learning* 24, 23–36.
- Thee, L., 2006, *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Oldenburg, BIS-Verlag.
- Thiersch, C., 1978, *Topics in German Syntax*, Cambridge, MIT, Ph.D. thesis.
- Thoma, D. u. Tracy, R., 2006, Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund*. Breisgau, Fillibach, 58–79.
- Thrainsson, H., 1996, On the (non-)universality of functional categories. In: Werner, A., Epstein, S.D., Thrainsson, H. u. Zwart, C.J.-W. (Hrsg.), *Minimal Ideas*. Amsterdam, John Benjamins, 253–81.
- Timm, J.-P. u. Vollmer, H.J., 1993, Fremdsprachenforschung. Zur Konzeption und zur Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 1–47.
- Tokarski, J., 1973, *Fleksja polska*. Warszawa.
- Tomaselli, A. u. Schwartz, B., 1990, Analyzing the acquisition stages of negation in L2 German: Support for UG in adult SLA. *Second Language Research* 6 (1), 1–38.
- Tomasello, M., 1999, *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Mass., MIT-Press.
- Tomasello, M., 2000a, Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 209–253.
- Tomasello, M., 2000b, The item-based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences* 4, 156–163.
- Tomasello, M., 2003, Introduction to the volume: Some surprises for Psychologists. In: Tomasello, M. (Hrsg.), *The New Psychology of Language. Volume 2: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Tönshoff, W., 1992, *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktionen*. Hamburg, Dr. Kovač.
- Towell, R. u. Hawkins, R., 1994, *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Trabant, J., 2003, *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*. München, Beck.
- Tracy, R. u. Thoma, D., 2008, Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Jordens, P. u. Dimroth, C. (Hrsg.), *Functional Elements: Variation in Learner Systems. Studies on Language Acquisition (SOLA)*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Tracy, R., 2002, Growing (clausal) roots: all children start out (and remain) multilingual. *Linguistics* 40, 653–686.

- Tracy, R., 1991, *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitions-psychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen, Narr.
- Tracy, R., 1996, Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. *Sprache und Kognition* 15 (1-2), 70-92.
- Tracy, R., 2007a, *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen, Francke.
- Tracy, R., 2007b, Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, T. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*, Tübingen, Attempto, 69-92.
- Tran, J., 2005, Word order and verb inflection in English-speaking children's L2 acquisition of German V2. *University of Hawai'i Working Papers in Linguistics* 36, 1-35.
- Traore, S., 2000, Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 234-239.
- Travis, L., 1991, Parameters of phrase structure and verb-second phenomena. In: Freidin, R. (Hrsg.), *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge, MA, MIT Press, 339-364.
- Tsimpli, I.-M., 2001, LF-Interpretability and language development: a study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children. *Brain and Language* 77, 432-448.
- Tsimpli, I.-M., 2005, Peripheral positions in early Greek. In: Stavrou, M. u. Terzi, A. (Hrsg.), *Advances in Greek Generative Syntax: Synchrony, Diachrony and Acquisition*. Amsterdam, John Benjamins, 176-216.
- Tsimpli, I.M. u. Dimitrakopoulou, M., 2007, The Interpretability Hypothesis: evidence from wh-interrogatives in second language acquisition. *Second Language Research* 23 (2), 215-242.
- Tsimpli, I.-M. u. Mastropavlou, M., 2008, Feature-interpretability in L2 Acquisition and SLI: Greek clitics and determiners. In: Licerias, J, Zobl, H. u. Goodluck, H. (Hrsg.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London, Routledge, 142-183.
- Unsworth, S., 2005, *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Utrecht, LOT.
- Uriagereka, J., 2007, Clarifying the Notion "Parameter". *Biolinguistics* 1, 99-113. <http://www.biolinguistics.eu>
- Vainikka, A. u. Young-Scholten, M., 1994, Direct access to X' theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. In: Hoekstra, T. u. Schwartz, B. (Hrsg.), 265-316.
- Vainikka, A. u. Young-Scholten, M., 1996, Gradual development of L2 phrase structure. *Second Language Research* 12, 7-39.
- Valian, V., 1990, Logical and psychological constraint on the acquisition of syntax. In: Frazier, L. u. de Villiers, J., (Hrsg.), *Language Processing and Language Acquisition*. Dordrecht, Kluwer, 119-145.
- van Lier, L., 1994, Forks and hope: pursuing understanding in different ways. *Applied Linguistics* 15, 328-46.
- VanPatten, B., 2004, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. u. Williams, J., 2007, *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- Verrips, M. u. Weissenborn, J., 1992, Routes to verb placement in early German and French: The independence of finiteness and agreement. In: Meisel, J. M. (Hrsg.), *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*, Dordrecht, Kluwer, 283–331.
- Vollmer, H.J., 1998, Dem Lerner auf der Spur: kognitive, emotionale und interaktive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.), 197–25.
- Vollmuth, I., 2004, *Englisch in der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen. Eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg, Universitätsverlag Winter.
- von Humboldt, W., 1963, *Werke*. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart, Cotta.
- Weber-Fox, C. M. u. Neville, H. J., 1999, Functional neural subsystems are differentially affected by delays in second language immersion. ERP and behavioural evidence in bilinguals. In: Birdsong, D. (Hrsg.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 23–38.
- Wegener, H., 1993, Der, die, das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Russland und der Türkei. In: Küper, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Arbeitspapiere zur Linguistik 29*. Berlin, 81–114.
- Wegener, H., 1998, *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen, Narr.
- Weisgerber, L., 1966, Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. *Wirkendes Wort* 2, 73–89.
- Weiß, H., 1998, *Syntax des Bairischen. Studien zur Grammatik einer natürlichen Sprache*. Tübingen, Niemeyer.
- Weissenborn, J., 1990, Functional categories and verb movement: The acquisition of German syntax reconsidered. In: Rothweiler, M. (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik: Linguistische Überlegungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 190–224.
- Wexler, K., 1994, Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. In: Lightfoot, D. u. Hornstein, N. (Hrsg.), *Verb Movement*, Cambridge, Cambridge University Press, 305–350.
- Wexler, K. u. Manzini, M.R., 1987, Parameters and learnability in binding theory. In: Roeper, T. u. Williams, E. (Hrsg.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 41–76.
- White, L., 1996, Universal grammar and second language acquisition: Current trends and new directions. In: Ritchie, W. u. Bhatia, T. K. (Hrsg.), 85–120.
- White, L., 2003, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- White, L., 2008, Some puzzling features of L2 features. In: Liceras, J., Zobl, H. u. Goodluck, H. (Hrsg.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London, Routledge, 300–327.
- White, L. u. Genesee, F., 1996, How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12, 233–265.
- Wildgen, W., 2008, *Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Wilgocka-Okon, B., 2003, *Gotowość szkolna dzieci sześcioltnich*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Williams, J.N., 1999, Memory, attention, and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 1–48.

- Wode, H., 1977, Four early stages in the development of L1 negation. *Journal of Child Language* 4, 87–102.
- Wode, H., 1981, *Learning a Second Language. An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen, Narr.
- Wode, H., 1988, *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning, Hueber.
- Wolff, D., 1994, Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 92, 510–531.
- Wygotski, L., 1979, *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main, Fischer.
- Yang, C.D., 2002, *Knowledge and Learning in Natural Language*. New York, Oxford University Press.
- Zabrocki, W., 1990, Czy język jest wrodzony? *Językoznawstwo Chomsky'ego a hipoteza natywnizmu*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zabrocki, W., 2006a, Prawo negacji negacji w dziejach refleksji nad językiem naturalnym. *Investigationes Linguisticae* 14, 13–17.
- Zabrocki, W., 2006b, *Psychologizm i socjologizm w dziejach transformacyjno-generatywnej refleksji nad językiem naturalnym*. Stuttgart-Poznań, Ernst Klett Sprachen.
- Zawadzka, E., 1998, Deutschunterricht, Lehreraus- und Fortbildung in Polen. *Neofilolog* 15, 10–17.
- Zawadzka, E., 2001, Hochschulausbildung Und Germanistikstudium in Polen im Lichte politisch-gesellschaftlicher Wandlungen. *Studia Niemcoznawcze* 21, 603–616.
- Zawadzka, E., 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zobl, H., 1995, Converging evidence for the "acquisition-learning" distinction. *Applied Linguistics* 16, 35–56.
- Zwart, J., 1997, *Morphosyntax and Verb Movement: A Minimalist Approach to the Syntax of Dutch*. Dordrecht, Kluwer.

AKWIZYCYJNE I GLOTTODYDAKTYCZNE ASPEKTY WCZESNEGO PRZYSWAJANIA JĘZYKA DRUGIEGO

Rozwój językowy dzieci w kontekście naturalnym i szkolnym

Streszczenie

Znaczenie znajomości wielu języków we współczesnym świecie jest od wielu lat podkreślane w debacie społecznej i naukowej. Najwłaściwszą drogą do celu posługiwania się dwoma językami lub nawet większą ich liczbą wydaje się być wczesne rozpoczęcie przyswajania języka drugiego w kontekście naturalnym bądź szkolnym. Z roku na rok rośnie więc potrzeba empirycznych badań procesu uczenia się języka drugiego przez dzieci oraz refleksji teoretycznej dotyczącej różnorodnych zagadnień determinujących bądź wpływających na ten proces. Zbyt mała ilość takich badań jest szeroko referowana w literaturze przedmiotu.

Niniejszą pracę poświęcono zatem problematyce związanej z dynamiką rozwoju systemu języka drugiego w dzieciństwie w różnych kontekstach przyswajania języka. Głównym celem pracy jest szczegółowa analiza rozwoju językowego dzieci w różnym wieku i kontekście oraz pozyskanie dzięki szerokiej bazie empirycznej wiedzy na temat przebiegu procesu przyswajania języka w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, a także pełniejsze poznanie mechanizmów leżących u podłoża mentalnych procesów przyswajania języka drugiego w wieku dziecięcym. Wyniki badań empirycznych poddano interpretacji w ramach najważniejszych teorii akwizycji języka pierwszego i drugiego oraz psycholingwistyki. Implikacje glottodydaktyczne wynikające z tych rozważań stanowią przyczynek do wyodrębnienia czynników wpływających na efektywne kształtowanie procesów uczenia się i nauczania we wczesnoszkolnej edukacji językowej.

Struktura książki jest odbiciem jej przedmiotu i celów. W rozdziale pierwszym przedstawiono glottodydaktyczną i akwizycyjną perspektywę badawczą procesów przyswajania języka, a także przedmiot badań, cele oraz pytania badawcze niniejszej pracy. Rozdział drugi poświęcony jest krytycznej analizie teorii i hipotez dotyczących przyswajania języka pierwszego. W tej części pracy przedstawione zostały też główne zagadnienia generatywnej teorii języka, które stanowią niezbędne tło do rozważań teoretycznych w dalszej części niniejszej monografii, a także do pogłębionej interpretacji badań empirycznych omawianych w pracy. Rozdział trzeci stanowi analizę aktualnego stanu badań nad przyswajaniem języka drugiego. W centrum zainteresowania znajdują się w tym rozdziale zagadnienia związane z dwoma czynnikami, które znacząco wpły-

wają na rozwój językowy u dzieci, a mianowicie wiek rozpoczęcia przyswajania języka drugiego oraz kontekst uczenia się. Krytycznej analizie zostały też tu poddane główne teorie i hipotezy dotyczące rozwoju składni oraz morfologii języka drugiego. Rozdział drugi i trzeci stanowią tło dla następnego rozdziału czwartego, w którym krytycznie omówione zostały koncepcje teoretyczne oraz badania empiryczne dotyczące dziecięcej akwizycji językowej, którą trzeba pojmować jako pomost pomiędzy dwoma poprzednio omawianymi typami przyswajania języka. Nieliczne dostępne w literaturze przedmiotu studia procesu uczenia się języka drugiego w wieku dziecięcym w różnych warunkach świadczą o braku pełnej naukowo zweryfikowanej wiedzy na temat mechanizmów przyswajania języka drugiego w tym przedziale wiekowym. Rozdział piąty poświęcono analizie aktualnego stanu badań językoznawczych, przede wszystkim w ujęciu generatywnym, na temat osobowych form czasownika i morfologicznych oraz syntaktycznych aspektów tego zagadnienia w języku niemieckim, który jest językiem drugim dzieci badanych w części empirycznej pracy, a także dla całości obrazu w języku polskim, który jest ich językiem ojczystym. W rozdziale omówiono również badania dotyczące rozwoju fleksji czasownika i struktury zdaniowej w procesie przyswajania języka niemieckiego przez dzieci jako ich języka ojczystego oraz przez dorosłych jako ich języka drugiego, a także w dziecięcej akwizycji języka niemieckiego jako języka drugiego. Rozważania te stanowią punkt wyjścia do sprecyzowania pytań badawczych niniejszej pracy.

Analiza badań empirycznych zawarta została w kolejnych dwóch rozdziałach pracy. Rozdział szósty poświęcony jest dogłębnej analizie przyswajania wybranych zagadnień języka niemieckiego jako języka drugiego przez pięcioro dzieci w różnym wieku (od 2;6 do 9;1 lat) w warunkach naturalnych. Materiał empiryczny składa się z 49 około godzinnych nagrań, które dokumentują rozwój językowy dzieci w przeciągu roku. W rozdziale siódmym przedstawiona została analiza przyswajania tych samych zagadnień przez małe dzieci w warunkach szkolnych. Podstawą empiryczną są nagrania rozwoju językowego 22 dzieci w przeciągu roku szkolnego. Wyniki badań empirycznych wskazują na olbrzymie znaczenie dwu czynników na przebieg akwizycji językowej, a mianowicie wieku dziecka na początku procesu przyswajania języka drugiego oraz kontekstu, w jakim proces ten ma miejsce. Analiza materiału empirycznego świadczy o tym, iż przyswajanie języka drugiego może przebiegać do wieku ok. 3 lat w sposób bardzo zbliżony do procesu nabywania języka pierwszego. Akwizycja językowa w nieco późniejszym wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym wykazuje pewne cechy charakterystyczne dla procesu przyswajania języka pierwszego, ale także takie, które kojarzone są z uczeniem się języka drugiego w wieku dorosłym.

W rozdziale ósmym dokonano interpretacji wyników badań empirycznych w świetle teorii przyswajania języka pierwszego i hipotez dotyczących akwizycji języka drugiego oraz w ramach teorii psycholingwistycznej. Rozdział dziewiąty zawiera implikacje glottodydaktyczne dotyczące optymalnego kształtowania praktyki glottodydaktycznej we wczesnej edukacji językowej. Pełniejsze wykorzystanie potencjału dzieci w świetle wyników badań niniejszej rozprawy jest warunkiem sukcesu procesu glottodydaktycznego we wczesnym nauczaniu języków obcych. Ostatni rozdział pracy to podsumowanie i konkluzje wskazujące pola badawcze dla kontynuacji studiów nad procesem przyswajania języka drugiego przez dzieci.