SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei frühsequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache - Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt

Rothweiler, Monika

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Rothweiler, M. (2016). Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei frühsequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache - Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, *11*(1), 9-25. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46582-7

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt

Monika Rothweiler

Zusammenfassung
Der Beitrag berichtet zusammenfassend Ergebnisse eines Forschungsprojektes zum Grammatikerwerb bei sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache, die als Teilstudien bereits veröffentlicht wurden. Die Datenbasis besteht im Wesentlichen aus longitudinalen Daten. Untersucht wurden der Erwerb der Satzstruktur und der Verbflexion sowie die Verwendung von Artikeln und der Erwerb von Kasusmarkierungen. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit der Grammatikerwerb im frühen Zweitspracherwerb dem Erwerb bei einsprachigen Kindern gleicht. Die Ergebnisse zeigen, dass Satzstruktur, Verbflexion und Kasusmarkierungen weitgehend parallel zum Erstspracherwerb erworben werden. Der Erwerb von Artikeln allerdings wird im Beobachtungszeitraum nicht abgeschlossen und scheint verzögert zu sein.

Schlagwörter: Kindlicher Zweitspracherwerb, Türkisch-Deutsch, Grammatik

Aspects of grammatical acquisition of German in early sequentially bilingual children with Turkish as first language – results from a research project

Abstract
The paper presents results of a research project on the grammatical acquisition of German in sequentially bilingual children with Turkish as first language. The results have been published as studies on separate phenomena elsewhere, and are summarized here. The research is based on analyses of longitudinal spontaneous speech data. The studies examine the acquisition of sentence structure and verbal inflections, and article use and the acquisition of case markings. The central research question asks how far the grammatical development of early second language learners resembles that of first language learners. The results show that the acquisition of sentence structure, verbal inflections and case markings basically parallels first language acquisition. The acquisition of articles, however, is yet not completed at the end of the observation period and may be delayed.

Keywords: Child L2, Turkish-German, grammar

1. Einleitung

Ein großer Teil der Kinder, die in Deutschland mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, kommt erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung in einen regelmäßigen und umfangreichen Kontakt mit dem Deutschen. Die meisten dieser Kinder sind bis zu diesem

Zeitpunkt einsprachig, viele auch zweisprachig, falls die Eltern verschiedene Sprachen mit ihnen sprechen. So sind diese Kinder einerseits Zweitsprachlernende, denn sie verfügen bereits über mindestens eine Sprache, andererseits aber beginnt der Erwerb der Zweitsprache Deutsch so früh, dass unter der Annahme kritischer bzw. optimaler Perioden für den Erwerb der Sprachstruktur (bzw. Grammatik) mit Erwerbsschritten zu rechnen ist, die dem Erstspracherwerb des Deutschen gleichen und sich damit vom Zweitspracherwerb Erwachsener unterscheiden (vgl. *Chilla/Rothweiler/Babur* 2010; *Meisel* 2011). Daran geknüpft ist die Erwartung, dass der frühe sequentielle Erwerb des Deutschen zu einer vergleichbaren Kompetenz des Deutschen führen könne wie der Erstspracherwerb bzw. wie der simultane Spracherwerb (vgl. *Hyltenstam/Abrahamsson* 2003). Tatsächlich scheint es für den Erwerb von Syntax und Flexionsmorphologie um den Abschluss des vierten Lebensjahrs herum eine Veränderung in der Erwerbsfähigkeit zu geben, die sich sowohl in neurolinguistischen Studien als auch in Erwerbsstudien zur Morphosyntax zeigt (vgl. *Meisel* 2011, S. 206ff.). Beginnen Kinder vor dem Alter von 3;6 mit dem Erwerb einer zweiten Sprache, befinden sie sich noch in der optimalen Periode für den Erwerb von Syntax und Verbmorphologie (vgl. *Meisel* 2007).

Die Idee der optimalen Perioden impliziert, dass der Erwerb bestimmter grammatischer Formen und Strukturen während dieser Phasen mühelos erfolgt. Erreicht ein zweitsprachlernendes Kind erst nach der optimalen Phase für den Grammatikbereich X den Erwerbsstand, der die notwendige Voraussetzung für den Erwerb von X darstellt, dann ist die Erwerbsanstrengung größer, der Erwerb verläuft möglicherweise langsamer und über „Umwege“ und führt im Extremfall nicht zum zielsprachlich adäquaten Ergebnis.

Besonderheiten oder Abweichungen im sequentiellen Spracherwerb können verschiedene Erwerbsaspekte betreffen. So könnte der Erwerb (a) insgesamt oder bezogen auf bestimmte Formen und Strukturen verlangsamt oder beschleunigt sein (vgl. *Müller* u.a. 2006 für den simultanen Zweisprachenerwerb). Eine weitere Option ist (b), dass die aus dem Erstspracherwerb bekannten Erwerbsfolgen nicht eingehalten werden. Die bedeutsamste Abweichung wäre (c), dass der Erwerb bestimmter Formen und Strukturen qualitativ anders, z.B. wie im Zweitspracherwerb Erwachsener erfolgt und es zudem noch zu eindeutigem – und im ungünstigsten Fall dauerhaftem – Transfer von Strukturen aus der Erstsprache kommt oder zu anderen vom Erstspracherwerb abweichenden (Interims-)Strukturen. In diesem Fall besteht die Gefahr, dass letztendlich keine Erstsprachkompetenz erreicht wird.

Der kindliche Zweitspracherwerb des Deutschen wurde in den letzten ca. zehn Jahren intensiv untersucht, insbesondere der frühe Zweitspracherwerb, d.h. der Erwerb einer zweiten Sprache mit einem Erwerbsbeginn im vierten und fünften Lebensjahr (vgl. u.a. *Kaltenbacher/Klages* 2006; *Lemke* 2009; *Ose/Schulz* 2010; *Ruberg* 2013; *Sopata* 2009; *Thoma/Tracy* 2006; *Tracy/Lemke* 2012; *Tracy/Thoma* 2009). Aus dem Forschungsprojekt zum Hamburger Korpus, das im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht, wurden seit 2006 Ergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen veröffentlicht (vgl. die Abschnitte 2 und 3 sowie Fußnote 1). Der Erwerbsbeginn zwischen drei und vier Jahren ist von besonderem Interesse: Zum einen aus pragmatischen Gründen, da viele Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung einen umfänglichen und konstanten Input im Deutschen bekommen, zum anderen aus psycholinguistischen Gründen, denn, wie bereits erwähnt, beginnen sich in diesem Alter optimale Zeitfenster für den Spracherwerb zu schließen.

Als erstes kurzes Fazit der genannten Studien (und zahlreicher weiterer Arbeiten) kann zusammengefasst werden, dass der Erwerb des Satzbaus und der Verbmorphologie im Wesentlichen den Erwerbsschritten folgt, die aus dem Erstspracherwerb bekannt sind, vor allem dann, wenn der Erwerbsbeginn vor Vollendung des vierten Lebensjahres liegt, dass aber auch bei frühem Erwerbsbeginn (ab drei Jahren) im Erwerb der Nominalphrase und der Nominalmorphologie Unterschiede zum Erstspracherwerb auftreten (können). Wichtige Ergebnisse zum Grammatikerwerb werden auch in weiteren Beiträgen in diesem Heft vorgestellt. So befasst sich der Beitrag von *Grimm/Schulz* mit dem Erwerb von w-Fragen, Satznegation, Kasus und Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) bzw. der Beitrag von *Cristante/Dimroth/Schimke* mit dem Erwerb von Verbstellung, Diskursmarkierungen und Passiv.

Der vorliegende Aufsatz fasst Ergebnisse aus dem Hamburger Forschungsprojekt zusammen, die in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen vorgestellt und veröffentlicht wurden (s.u.). Das Projekt hat sich mit der Frage befasst, ob grammatische Formen und Strukturen, deren Erwerb im Erstspracherwerb als definierend für das Erreichen bestimmter Erwerbsstufen gilt (vgl. *Clahsen* 1988; *Tracy* 1991), im frühen Zweitspracherwerb parallel zum Erstspracherwerb oder abweichend davon erworben werden. Die Teilstudien befassen sich mit dem Erwerb von Verbmorphologie (SVK und Partizipien), Satzstruktur, Kasusmarkierungen und Artikelverwendung. Im Mittelpunkt stehen Kinder mit Türkisch als Erstsprache, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. Im folgenden Abschnitt 2 werden die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts berichtet und in Abschnitt 3 unter Berücksichtigung weiterer Studien zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen diskutiert.

2. Der Erwerb zentraler Aspekte der deutschen Grammatik bei sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse eines Forschungsprojektes

Die vorgestellten Ergebnisse stammen aus einem mehrjährigen Forschungsprojekt, in dem longitudinal Spontansprachdaten von türkischsprachigen Kindern erhoben wurden, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben (*Rothweiler* 2006)[1]. Die Studie konzentriert sich auf den Erwerb des grammatischen Systems, insbesondere auf die Satzstruktur und Verbflexion (s.u. 2.2 bis 2.4) sowie auf die Kasusflexion und die Verwendung von Artikeln (s.u. 2.5 und 2.6). Es geht um Formen und Strukturen, deren Erwerb im Erstspracherwerb wichtige Entwicklungsschritte markiert und die von einer Veränderung der Erwerbsfähigkeit mit zunehmendem Alter betroffen sein könnten (vgl. *Clahsen* 1988; *Rothweiler* 1993; *Tracy* 1991). Die zentrale Fragestellung konzentriert sich darauf, ob bei einem Erwerbsbeginn von drei bis vier Jahren noch ein Erwerbsverlauf und Erwerbserfolg wie in der Erstsprache zu erwarten ist oder ob sich für bestimmte grammatische Strukturen bereits Unterschiede zum Erstspracherwerb abzeichnen.

Im Abschnitt 2.1 werden zunächst die allgemeinen Hintergrundinformationen zum Gesamtkorpus zusammengestellt.

2.1 Das Hamburg-Korpus zum kindlichen Zweitspracherwerb

Das Hamburg-Korpus (*Rothweiler* 2006) zum frühen kindlichen sequentiellen Erwerb des Deutschen besteht aus Spontansprachdaten und in begrenztem Umfang aus elizitierten Daten (z.B. zu Kasus- und Pluralmarkierungen) von sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern. Das Teilkorpus zum unauffälligen frühen sequentiellen Erwerb des Deutschen umfasst Daten von 12 Kindern, die Türkisch als Erstsprache erwerben.

Die Datenerhebung fand in der Kita statt. Es wurden nur Kinder in die Studie aufgenommen, die eindeutig Türkisch als Erstsprache erwarben, und zwar bis zum Eintritt in die Kita, in der sie dann erstmals umfangreich und systematisch mit dem Deutschen in Kontakt kamen. Alle Kinder waren täglich mindestens vier Stunden in der Kita, in der Deutsch die dominante Sprache war. Die Familiensprache war durchgängig Türkisch, und in den meisten Fällen sprachen die Mutter oder der Vater kaum Deutsch. In keiner Familie gab es ältere Geschwisterkinder mit Deutschkompetenz. Alle Familien können auf informeller Basis einer niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Schicht zugeordnet werden. Alle Familien definierten sich selber als türkisch und lebten in einer türkischdominanten Nachbarschaft. Die sozialen Kontakte der Familien konzentrierten sich weitgehend auf andere türkische Familien, und die Familien nutzten ausschließlich türkischsprachige Medien (Fernsehen und/oder Zeitungen).

Die Kinder in der Studie werden als *früh sequentiell zweisprachige Kinder* bezeichnet. Der Erwerbsbeginn für das Deutsche lag zwischen 2;6 und 4;4 Jahren (Mittelwert 3,3, d.h. 38,75 Monate; SD = 6,4). Für drei Kinder gelang es, den Erwerb des Deutschen sehr früh zu erfassen, d.h. ab dem 2. bzw. 3. Kontaktmonat (KM = abgeschlossener Kontaktmonat). Für weitere sieben Kinder begann die Datenerhebung in der zweiten Hälfte des ersten Kontaktjahrs zwischen KM 8 und KM 10. Nur bei zwei Kindern begann die Datenerhebung erst im KM 15.

Die Kinder wurden mindestens 12 Monate und bis zu 28 Monate begleitet. Nur bei drei Kindern war die Erhebungsdauer kürzer (acht bzw. neun Monate). Die Aufnahmeintervalle betrugen bei den früh erfassten Kindern bis zum KM 10, KM 14 bzw. KM 18 jeweils zwei Wochen, im zweiten und dritten Kontaktjahr für alle Kinder zunächst vier Wochen, dann zwei bis drei Monate und für die meisten Kinder sechs Monate im dritten Jahr. Eine Aufnahme dauerte ca. 45 Minuten. In allen Phasen kam es immer wieder zu längeren Aufnahmeunterbrechungen wegen Ferien, Erkrankung der Kinder oder aus anderen Gründen.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die in den verschiedenen Arbeiten verwendeten Teilkorpora.

Tabelle 1: Probanden/Daten in den Teilstudien

Studie	Anzahl Kinder	Erwerbsbeginn	Erwerbsdauer (KM)
Kroffke/Rothweiler 2006	5	2;6, 2;9, 3;0, 4;2, 4;4	3-18
Rothweiler 2006	3	2;9, 3;0, 4;4	3-15
Chilla 2008	2	2;9, 3;0	6-24
Schönenberger 2011	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30
Schönenberger/Sterner/Ruberg 2011	12	*L1 Türkisch:* 2;9-4;2	14-41
	9	*L1 Polnisch/Russisch:* 2;10-3;9	13-37
Schönenberger/Roth-weiler/Sterner 2012	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30
Schönenberger 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	6-30
Schönenberger/Sterner/ Rothweiler 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 4;2	8-30
Sterner 2013	4	2;9, 3;0, 3;0, 3;0	1-30
Clahsen u.a. 2014	6	2;9, 3,0, 3,0, 3;4, 4;2, 4;4	8-30

Die vorgestellten Teilstudien berücksichtigen immer nur Ausschnitte des Gesamtkorpus, so dass sich die Auswertungen auf unterschiedliche, allerdings überlappende Teilstichproben beziehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Datenauswertung bereits begann, als eine relevante Menge von Daten zur Verfügung stand, und nicht erst nach Abschluss der gesamten Datenerhebung.

2.2 Der Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz

Der Erwerb des Verbflexionsparadigmas gilt als ein zentraler Schritt im Erstspracherwerb, der Konsequenzen für die Besetzung der finiten Verbzweit- (V2-) und nicht-finiten Verbletzt-Position im Satz und damit für den Aufbau der Satzstruktur im Deutschen hat (vgl. *Clahsen* 1988; *Clahsen/Eisenbeiß/Penke* 1996; vgl. auch *Tracy* 1991). Zwei Aspekte sind für den Erwerb des Verbflexionsparadigmas relevant, nämlich die Reihenfolge, in denen die Flexive in der Sprache des Kindes auftreten, und die Erwerbsfolge für die Bedeutung der Flexive im Paradigma. So sind reine Stammformen sowie mit *-e* oder *-n* flektierte Verben die ersten Formen, die auftreten, gefolgt von *-t*, doch tragen sie zunächst keine Informationen zu Person und Numerus, d.h. sie sind noch keine SVK-Flexive. Umgekehrt tritt das Flexiv *-s(t)* als letztes auf, wird aber sofort zur Markierung der zweiten Person (*du gehst*) verwendet. Erst jetzt werden auch die anderen Flexive mit den korrekten Bedeutungen belegt. Obwohl *-n* also früh auftritt, wird die grammatische Bedeutung dieses Flexivs, insbesondere das Merkmal [+Plural], erst etabliert, wenn die Dimension [PERSON] im Singular in der 1., 2. und 3. Person ausdifferenziert ist. Dies geschieht etwa im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren und nun kann das Kind in allen Sätzen mit allen Verbflexiven SVK herstellen (*Clahsen* 1988; *Clahsen/Penke* 1992; *Grijzenhout*/*Penke* 2005).

Der Erwerb der SVK im Deutschen bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern wurde in zwei Arbeiten aus dem Projekt longitudinal untersucht (*Chilla* 2008; *Rothweiler* 2006).

Chilla (2008) untersucht den Erwerb von SVK und Satzstruktur bei zwei Kindern (FAR und GÜL), beginnend mit dem KM 6, über einen Zeitraum von 18 Monaten. In den

Longitudinaldaten des Kindes FAR sind ab dem KM 7 und in den Daten des Kindes GÜL ab dem KM 14 alle Flexive vertreten, wobei in den Daten von GÜL *-s(t)* eindeutig als letztes Flexiv auftritt.

Die Datenlage erlaubt nur eine vorsichtige Aussage über die Abfolge des Auftretens aller Flexive, allerdings stehen die Ergebnisse auch nicht im Widerspruch zur Abfolge im Erstspracherwerb. Wie im Erstspracherwerb finden sich Belege dafür, dass *-s(t)* als letztes Flexiv ins Paradigma aufgenommen wird.

In einem zweiten Schritt ist zu prüfen, ab wann die – zunächst nur in kleiner Zahl auftretenden flektierten Verben – im Hinblick auf SVK korrekt flektiert werden. Wie im Erstspracherwerb wird das Flexiv *-s(t)* von Beginn an korrekt verwendet. In FAR z.B. gibt es in den ersten beiden Aufnahmen (KM 6, KM 7) nur drei Belege, in denen zweimal die 2. Ps. Sg. markiert wird, danach liegen die Korrektheitswerte in allen Aufnahmen bei 100%. Ab KM 8 wird *-s(t)* häufiger verwendet, und innerhalb weniger Monate, d.h. bis KM 13, steigen die Korrektheitswerte auch für die anderen Flexive auf durchgängig über 90%[2] (*Chilla* 2008, S. 144, 150). Ein Ausnahme stellen Stammformen (*-0*) dar: Während diese Formen bei Modalverben ab dem KM 8 zahlreich und fast durchgängig zu 100% korrekt verwendet werden (KM 8 = 94%), ist FAR in der Verwendung der Stammformen thematischer Verben bis KM 15 unsicher und verwendet die Stammform auch in Kontexten für die 3. Ps. Sg. (vgl. *Chilla* 2008, S. 147f.). *Chilla* (2008, S. 149) interpretiert diese Fehler als morphologische Übergeneralisierungen aus dem Modalverbparadigma, in dem die Stammform die mit der 3. Ps. Sg. kongruierende Verbform ist. Diese Unsicherheit hat FAR ab KM 18 überwunden. Dasselbe Ergebnis für das Kind FAR findet *Rothweiler* (2006), die Daten von KM 3 bis KM 15 auswertet.

In den Daten von GÜL treten flektierte Verbformen erst ab KM 12 nicht mehr nur vereinzelt auf. Auch hier steigen die Korrektheitswerte für alle Flexive wenige Monate nach dem Auftreten von *-s(t)* auf über 90% (KM 18). Wie bei FAR gibt es in der Verwendung der Stammformen Unsicherheiten und für einige Monate die Tendenz, diese Formen auf 3. Ps. Sg.-Kontexte bei thematischen Verben bis KM 23 zu übergeneralisieren, während sie bei Modalverben ab dem KM 8 korrekt verwendet werden (*Chilla* 2008, S. 180ff.).

In der Studie von *Rothweiler* (2006) wird die SVK bei zwei weiteren Kindern untersucht, und zwar in drei Aufnahmen im KM 9, KM 12 und KM 15. Beide Kinder verwenden in KM 9 bereits alle Flexive. Während allerdings das Kind ESE mit einem Erwerbsbeginn im Alter von 3;0 bereits im KM 9 SVK erworben hat und alle Flexive zu 90% und mehr korrekt verwendet, erreicht das andere Kind MER, das im Alter von 4;4 mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat, erst nach dem KM 12 (also in KM 15) Korrektheitswerte von 90% und darüber. Allerdings verwendet MER in der ersten Aufnahme (KM 9) das Flexiv *-s(t)* nur ein einziges Mal und erst in den Folgemonaten deutlich häufiger, so dass es scheint, dass auch dieses Kind *-s(t)* von Beginn an korrekt verwendet und daran anschließend erst den anderen Flexiven ihre grammatische Bedeutung zuordnet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erwerbsfolge der Flexive und die Belegung der Flexive mit den korrekten Person- und Numerusbedeutungen dem Erstspracherwerb gleicht. Wie im Erstspracherwerb übernehmen die Flexive erst nach dem Erwerb von *-s(t)* ihre Funktion im SVK-Paradigma. Die mehrmonatige Phase der Übergeneralisierung der Stammformen auf Kontexte für die 3. Ps. Sg. könnte darin begründet liegen, dass der Umfang des verbalen Lexikons noch begrenzt ist, so dass die im Verhält-

nis aller Verben sehr häufig verwendeten Modalverben zum „Vorbild“ werden (vgl. auch *Rothweiler* 2009).

Im Vergleich der Studien kann man zwei Kinder identifizieren, die SVK rasch erwerben (FAR und ESE), während die beiden anderen Kinder dafür einige Monate länger brauchen, aber nach eineinhalb Jahren ebenfalls SVK erworben haben (GÜL und MER).

2.3 Der Erwerb der Satzstruktur

Der Erwerb der Satzstruktur ist im Erstspracherwerb eng mit dem Erwerb der SVK verbunden (*Clahsen* 1988; *Clahsen/Penke* 1992; *Clahsen/Eisenbeiß/Penke* 1996). Stehen vor dem Erwerb der SVK vor allem Verbelemente, die aus funktional-semantischen Gründen (wie Modalverben oder die Kopula) oder solche, die aus morphologischen Gründen (wie Verbformen auf *-t*) als finit klassifiziert werden, in der Verbzweitposition im Hauptsatz, werden mit dem Erwerb der SVK alle flektierten Verben eindeutig zu finiten bzw. nicht-finiten Verbformen. Es stellt sich also die Frage, ob auch bei Kindern, die Deutsch als früh sequentielle Zweitsprache erwerben, wie bei einsprachigen Kindern, der Erwerb der SVK der Auslöser für die durchgängig korrekte Verbzweitstellung (V2) finiter Verben im deutschen Hauptsatz ist.

Rothweiler (2006) konzentrierte sich auf die Besetzung der finiten Verbzweit- und der nicht-finiten Verbletztposition in Haupt- und Fragesätzen in den Daten von drei Kindern (vgl. Tabelle 1).[3]

Bei einem Kind (FAR) wurde der Aufbau der Satzstruktur in Ein- bis Dreimonatsintervallen ab KM 3 untersucht. In den ersten beiden Aufnahmen (FAR 3, 4) steht das Verb in 59 Äußerungen in eindeutiger Position, davon in 41 Fällen in V2 (88% SVK). In 18 Fällen stehen die Verben satzfinal und nur 28% davon kongruieren mit dem Subjekt. In KM 6 treten die ersten beiden mit *-s(t)* flektierten Verbformen auf (in V2). Noch sind in der V2-Position nur 74% der Verben korrekt flektiert und 60% in der Verbletztposition. Im KM 8 hat sich das Bild deutlich gewandelt: FAR produziert von nun an keine Verbletztsätze mehr und – bis auf die bereits beschriebene Unsicherheit in der Verbflexion für die 3. Ps. Sg. – liegen die Korrektheitswerte für alle Verbformen nahe bei oder über 90%.

Die Auswertung der Daten der beiden anderen Kinder, jeweils in KM 9, KM 12 und KM 15, ergibt für ESE ein vergleichbares Bild wie für FAR. Bereits in der ersten Aufnahme produziert ESE fast ausschließlich V2-Sätze (über 98% der Äußerungen mit eindeutiger Verbposition), in denen alle Flexive vorkommen und zu mindestens 88% korrekt sind. In den beiden weiteren Aufnahmen stehen alle Verben in der V2-Position.

Bei dem dritten Kind, MER, das erst im Alter von 4;4 mit dem Erwerb des Deutschen begonnen hat, sieht das Bild nicht anders aus. Wie in 2.2 dargestellt ist der Erwerb der SVK nicht abweichend, aber die Belegung der Flexive im Paradigma mit den korrekten Bedeutungen für Person und Numerus dauert etwa sechs Monate (KM 9 bis KM 15) – eine Zeitspanne, die auch bei GÜL beobachtet wird. Wie bei den anderen Kindern stehen die meisten Verben früh in der V2-Position (93% in KM 9, 92% in KM 12, 100% in KM 15) und sind zu mindestens 89% korrekt flektiert.

Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der Longitudinalstudie von *Chilla* (2008) für FAR und GÜL überein. Ab dem KM 13 verfügt FAR sowohl über SVK wie über die V2-Regel für finite Sätze. GÜL hat die SVK ab KM 18 erworben und wendet die V2-Regel für finite Sätze durchgängig an (*Chilla* 2008, S. 195).

Die Ergebnisse einer weiteren Studie mit fünf Kindern, die anhand von Sätzen mit dem Negationselement *nicht* prüfte, wie sich Kinder im frühen Zweitspracherwerb die Satzstruktur, d.h. die Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbposition, aneignen, bestätigte, dass der Strukturaufbau völlig dem gleicht, der aus dem Erstspracherwerb bekannt ist (*Kroffke/Rothweiler* 2006; vgl. Tabelle 1).

Zusammenfassend entspricht der Erwerb von SVK und Satzstruktur des Deutschen dem Entwicklungsverlauf bei einsprachigen Kindern. Schon früh werden beide Verbpositionen adäquat besetzt. Mit dem Erwerb des kompletten SVK-Paradigmas verschwinden nicht-finite Verbletztsätze innerhalb weniger Wochen oder Monaten. Das gilt sowohl für die drei Kinder, die früh mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben (2;9 bis 3;0) als auch für das Kind mit späterem Erwerbsbeginn (4;4).

2.4 Der Erwerb von Partizipien

Der Erwerb der Verbmorphologie wurde zusätzlich in zwei Arbeiten zur Partizipflexion untersucht (*Clahsen* u.a. 2014; *Sterner* 2013; vgl. Tabelle 1). *Sterner* (2013) konzentrierte sich in einer Longitudinalstudie mit vier Kindern auf Partizipien und untersuchte sowohl den Erwerb des Präfixes (*ge-*) als auch der beiden Suffixe *-t* (für schwache Verben) und *-n* (für starke Verben).[4] Im Erstspracherwerb treten Partizipien zwar früh (vor Abschluss des zweiten Lebensjahres) auf, aber zunächst nur vereinzelt. Diese ersten Formen sind meist korrekt flektiert, wobei häufig das Präfix fehlt. Man kann davon ausgehen, dass diese Formen als Ganzes memoriert werden und das Präfix aus prosodischen Gründen ausgelassen wird, wie das auch in anderen Wörtern mit unbetonten Erstsilben vorkommt (z.B. *nane* für Banane). Sobald mehr Partizipien auftreten, werden deutlich mehr fehlerhafte Formen produziert (u.a. Formen ohne Suffix), und es tritt ein asymmetrisches Fehlermuster auf: Während das reguläre Flexiv *-t* auf irreguläre Verben übergeneralisiert wird (*geschwimmt*) finden sich Fehler mit *-n* (*gesagen*) nur selten, obwohl beide Partizipsuffixe in der Inputsprache vergleichbar häufig vorkommen und auch beide bei Kindern von Beginn an auftreten. Mit dem Erwerb der markierten Partizipstämme für irreguläre Verben, werden die Übergeneralisierungen seltener. *Clahsen/Rothweiler* (1993) sehen diese U-förmige Entwicklung in der Korrektheit der Partizipflexive sowie die deutliche Bevorzugung der Übergeneralisierung von *-t*, aber nicht von *-n*, als Beleg dafür, dass die Kinder früh (d.h. nach einer ersten Phase mit unanalysierten Formen) erkennen, dass *-t* das reguläre Partizipflexiv im Deutschen ist (das dann übergeneralisiert wird), während Formen auf *-n* irreguläre Formen sind, die Item für Item erworben werden müssen.

Sterner (2013) kann zeigen, dass früh sequentiell zweisprachige Kinder die Partizipflexion auf dieselbe Weise erwerben. Sie findet – auf der Basis eines MLU-Vergleichs[5] – keine Unterschiede im Erwerbsverlauf, bei den Fehlertypen oder der Fehlerhäufigkeit. Im Kontrast zu Fehlern mit *-n* werden Übergeneralisierungen mit dem Suffix *-t* bei irregulären Partizipien signifikant häufiger gebildet, ohne dass reguläre Partizipien häufiger vorkommen als irreguläre. Mit anderen Worten: Frequenz kann nicht für die Kategorisierung von *-t* als reguläres Flexiv verantwortlich sein. Vielmehr erfassen auch die zweisprachigen Kinder, dass *-t* als Flexiv produktiv ist.

Die einzige Ausnahme zum Erstspracherwerb stellt der Erwerb des Präfixes *ge-* dar. Zweisprachige Kinder lassen das Präfix deutlich seltener aus als einsprachige Kinder.

Sterner (2013) führt diesen Unterschied darauf zurück, dass zweisprachige Kinder in der prosodischen Entwicklung weiter fortgeschritten sind.

Clahsen u.a. (2014) untersuchen die Partizipflexion in einer Sprachentwicklungsstufe, in der die Kinder bereits komplexe Sätze bilden. Die Ergebnisse komplettieren das Bild, das sich in der Studie von *Sterner* (2013) ergibt: Die Kinder produzieren nur noch wenige Fehler, vor allem Suffixauslassungen und *-t*-Übergeneralisierungen, aber keine Fehler mit dem Suffix *-n.* Unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit dem Deutschen und des erreichten MLU entspricht dieses Bild dem Erstspracherwerb.

2.5 Der Erwerb der Kasusmarkierungen

Der Erwerb von Kasusmarkierungen wurde in zwei Studien untersucht (*Schönenberger/Rothweiler/Sterner* 2012; *Schönenberger/Sterner/Rothweiler* 2013; *Schönenberger/Sterner/Ruberg* 2011; vgl. Tabelle 1). Die Studie *Schönenberger/Sterner/Rothweiler* (2013) folgt der Kasusanalyse von *Eisenbeiß/Bartke/Clahsen* (2005/6) und kann daher die Ergebnisse direkt mit Ergebnissen einer einsprachigen MLU-Vergleichsgruppe kontrastieren. Diese fünf einsprachigen Kinder sind jünger (2;6-3;6; MLU 2.1-4.2) als die zweisprachigen Kinder (Erwerbsbeginn ca. 3;0; berücksichtigte Daten von KM 8 bis KM 30; MLU 1.7-4.3). Die Studie konzentriert sich auf den Erwerb von Nominativ, Akkusativ und Dativ. In der Auswertung wurden nur eindeutige Kasusformen berücksichtigt, d.h. die Artikel *der* (Nom. Sg.), *den* (Akk. Sg.) sowie *dem*, *der*, *dem* und *den* für Dativmarkierungen im Sg. und Pl.. Aus dem Paradigma der Personalpronomen wurde ein Großteil der Formen berücksichtigt[6]. Die Auswertung unterscheidet zwischen strukturellem Kasus einerseits (Nominativ, Akkusativ und Dativ an indirekten Objekten von ditransitiven Verben (wie *geben*)) und lexikalischem Kasus andererseits (Dativ nach Präpositionen oder bei zweistelligen Verben (wie *helfen*)) (nach *Eisenbeiß/Bartke/Clahsen* 2005/6).

Die Kasusmarkierungen bei den zweisprachigen Kindern entsprechen denen der einsprachigen Kinder. Wie diese produzieren die zweisprachigen Kinder kaum strukturelle Kasusfehler, sondern erzielen Korrektheitswerte von über 90% in allen strukturellen Kasuskontexten. In Kontexten für lexikalischen Kasus finden sich in beiden Kindergruppen deutlich mehr Unsicherheiten und wiederum vergleichbare Werte (68% bei den einsprachigen und 71% bei den zweisprachigen Kindern) (vgl. auch *Schönenberger/Rothwieler/Sterner* 2012).

Schönenberger/Sterner/Ruberg (2011) konzentrieren sich auf die Dativkasusmarkierung an indirekten Objekten (struktureller Dativ) bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern (vgl. auch *Schönenberger/Rothweiler/Sterner* 2012). Da Dativobjekte bei ditransitiven Verben wie *geben* in Spontansprachdaten nur vereinzelt vorkommen, wurden für diese Studie Daten elizitiert.[7] Aus Spontansprachbeobachtungen ist bekannt, dass mehrsprachige Kinder das indirekte Objekt gelegentlich durch eine Präpositionalphrase (PP) (z.B. mit *für*) ersetzen (was bei einsprachigen Kindern auch gelegentlich vorkommt). Daher wurde nicht nur geprüft, wie zuverlässig die Kinder Dativ an indirekten Objekten markieren, sondern auch, ob die Ersetzung des indirekten Objekts durch eine PP bei zweisprachigen Kindern als verbreitete Strategie zu werten ist. Dazu wurden Daten von 14 einsprachigen und insgesamt 21 früh zweisprachigen Kindern mit entweder Türkisch oder Polnisch bzw. Russisch als Erstsprache erhoben (vgl. Tabelle 1). In allen drei Erstsprachen gibt es ausdifferenzierte Kasussysteme mit indirekten Objekten im Dativ und direk-

ten Objekten im Akkusativ. Die einsprachigen Kinder waren 2;4 bis 5;0 Jahre alt, die zweisprachigen Kinder etwa eineinhalb Jahre älter (4;0 bis 6;6).

Etwa 50% der einsprachigen Kinder und 75% der früh zweisprachigen Kinder markieren das indirekte Objekt nicht eindeutig im Dativ (das gilt selbst noch für einige der älteren Kinder). Neben uneindeutigen Formen kommen vor allem Übergeneralisierungsfehler mit Akkusativformen vor. Relevant ist der Unterschied in den Korrektheitswerten zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern und weniger die absolute Höhe der Abweichungen, die mit großer Wahrscheinlichkeit auf die Testsituation zurückzuführen ist, in der die Kinder zur Verwendung einer Konstruktion mit einem ditransitiven Verb veranlasst werden.[8] Die Markierung eines zweiten Objekts mit Dativ ist für zweisprachige Kinder offensichtlich länger schwierig als für einsprachige Kinder.

Der zweite Teil der Studie konzentriert sich auf die Realisierung des indirekten Objekts als PP oder Nominalphrase. In den Daten der einsprachigen Kinder wird in 98% der Fälle eine Nominalphrase realisiert. Die wenigen belegten Ersetzungen durch eine PP stammen von den jüngsten Kindern. Diese Werte sind bei den mehrsprachigen Kindern anders: Die türkischen Kinder produzieren in 38% und die polnisch/russischen Kinder in 18% der Kontexte PPs, d.h. signifikant mehr als die jüngeren einsprachigen Kinder. Bevorzugt werden die Präpositionen *für* und *zu*, die die semantische Rolle *Empfänger* bzw. die Richtung des Gebens/Schenkens und damit auch den *Empfänger* herausstellen. Möglicherweise werden gerade bei den türkischsprachigen Kindern diese Ersetzungen dadurch begünstigt, dass im Türkischen der Dativ nicht nur als struktureller Kasus, sondern auch als semantischer Kasus verwendet wird, der *Richtung* markiert. In der Erstsprache haben die türkischen Kinder das Kasussystem bereits weitgehend erworben, wenn sie mit dem Erwerb des Deutschen beginnen (*Rothweiler/Babur/Chilla* 2010).

2.6 Die Verwendung und Auslassung von Artikeln

Schönenberger (2011, 2013) untersuchte die Verwendung von Artikeln in den Spontansprachdaten von vier früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache. In acht bzw. zehn Aufnahmen pro Kind ab KM 8/9 bis KM 30 wertete *Schönenberger* Daten von vier Kindern aus (vgl. Tabelle 1). Die erste Auswertung konzentrierte sich auf Fehlverwendungen von Artikeln im Hinblick auf die Markierung von Definitheit (definit vs. indefinit). Der Artikel wird zwar häufig ausgelassen (s.u.), aber es gibt keinen einzigen Fall, in dem ein Kind einen indefiniten Artikel anstelle eines geforderten definiten Artikels verwendet. Auch der umgekehrte Fall kommt nur sehr vereinzelt vor (vgl. *Schönenberger* 2011).

Die Analyse der Artikelauslassungen ergab für die vier untersuchten Kinder ein weitgehend einheitliches Bild. Bei den beiden Kindern FAR und ESE liegt die Auslassungsrate über den gesamten Zeitraum konstant bei etwa 20%, bei FAR nur in der ersten Aufnahme (KM 6) deutlich höher. Das gilt auch noch für die jeweils letzte Aufnahme im KM 24 bei FAR bzw. KM 30 bei ESE. Bei GÜL liegt die Auslassungsrate in KM 8 noch bei 100%, sinkt aber rasch auf ca. 40% und unter 20% in KM 24, liegt aber in KM 30 wieder bei 40%. Auch beim vierten Kind ist in den frühen Aufnahmen ein hoher Auslassungswert von knapp 40% belegt, danach liegt der Wert durchgängig unter 20% und sinkt in KM 30 unter 10%. Dieser Befund ist deutlich abweichend von Ergebnissen zum Erstspracherwerb, für die nach frühen Phasen mit variablen Auslassungsraten die Auslas-

sungswerte im Alter von etwa drei Jahren auf unter 10% sinken (vgl. *Schönenberger* 2011, S. 139).

Im Hinblick auf die schon früh korrekte Verwendung von definiten Artikeln unterscheidet sich der frühe Zweitspracherwerb nicht vom Erstspracherwerb. Aber anders als im Erstspracherwerb sinkt die Auslassungsrate bei Artikeln nur bei einem von vier Kindern unter 20%, bei den anderen zeigt sich ein andauernder Plateaueffekt. Da die Datenerhebung mit dem KM 30 endet, lässt sich auf der vorliegenden Datenbasis nur festhalten, dass eine deutliche Verzögerung im Vergleich zum Erstspracherwerb vorliegt.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Wie bereits in der Einleitung als übergreifendes Ergebnis zahlreicher Studien zusammengefasst wurde, scheinen Kinder, die zwar sequentiell, aber bereits früh (also im vierten und fünften Lebensjahr) mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, einerseits dem Erwerbsverlauf einsprachiger Kinder zu folgen (vor allem im Bereich Satzstruktur und Verbmorphologie), andererseits aber (vor allem im Hinblick auf die Nominalphrase und Nominalmorphologie) vom Erstspracherwerb abzuweichen.

Der Verlauf des früh sequentiellen Zweitspracherwerbs gleicht dem Erstspracherwerb im Hinblick auf zentrale (morpho-)syntaktische Regularitäten des Deutschen im Bereich SVK und Satzstruktur. Wie im Erstspracherwerb steht den Kindern die Satzstruktur mit der finiten V2-Position und der nicht-finiten Verbletztposition schon früh zur Verfügung. Mit dem Erwerb der SVK werden die Verbpositionen zielsprachlich korrekt besetzt. Ob der Erwerb von SVK und Satzstruktur bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern vom Erstspracherwerb in der Geschwindigkeit abweicht, ist bisher nicht eindeutig zu beantworten. So sind für den Erstspracherwerb die Erwerbsfolge und der Zusammenhang von SVK und V2 für finite Verben gut dokumentiert, doch sind genaue Altersangaben schwierig. Nach *Clahsen* (1988) definiert dieser Entwicklungsschritt die Phase IV, die im Alter von drei Jahren erreicht werde. Allerdings ist für viele Kinder belegt, dass sie diesen Entwicklungsschritt deutlich früher tun. Schon auf der Basis von Daten weniger Kinder ergibt sich auch für die früh sequentiellen Lernerinnen eine große Variation in der Erwerbsgeschwindigkeit. Wenn man den Erwerbszeitraum für SVK/V2 im Erstspracherwerb ab der Produktion erster Wörter um den 12. Lebensmonat herum berechnet, dann dauert es bis zum Erreichen der Phase IV etwa 12 bis 24 Monate. Berechnet man die Erwerbsdauer für früh sequentielle Lerner ab dem Erstkontakt mit Deutsch, dann dauert der Erwerb von SVK/V2 zwischen 8 und 18 Monate. Bisher gibt es keine Hinweise darauf, dass dieser grammatische Bereich des Deutschen von früh sequentiell zweisprachigen Lernerinnen langsamer erworben würde als von Erstsprachlernerinnen, sondern verschiedene Autorinnen berichten eher von einem schnelleren Erwerb, z.B. von einem Zeitraum von sechs Monaten, in dem die Hauptsatzstruktur des Deutschen vollständig erworben werde (*Thoma/Tracy* 2006; *Tracy/Thoma* 2009). In den Arbeiten von *Tracy* und *Thoma* werden verschiedene Erwerbskonstellationen wie Arabisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch und Russisch-Deutsch berücksichtigt. Wie in unseren Studien gibt es keinen Beleg für einen Einfluss aus der jeweiligen Erstsprache (vgl. auch *Wojtecka* u.a. 2013).

Auch für den Bereich des Partiziperwerbs und der Kasusmarkierungen belegen die Ergebnisse für zentrale Aspekte eine Parallelität zum Erstspracherwerb. So erfolgt der

Erwerb der Partizipsuffixe und ihrer Verwendung denselben – insbesondere qualitativen – Erwerbsschritten. Im Erwerb der Kasusmarkierungen ergeben sich für die früh sequentiell zweisprachigen Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kindern sowohl vergleichbar hohe Korrektheitswerte als auch dieselben qualitativen Fehlermuster.[9]

Neben diesen weitgehenden Erwerbsparallelen werden in zwei Bereichen der Nominalphrase auch deutliche Unterschiede beobachtet. So scheint die Markierung eines zweiten Objekts im Satz mit Dativ zweisprachigen Kindern Schwierigkeiten zu bereiten (vgl. auch *Kaltenbacher/Klages* 2006). Zudem zeigen in unseren Daten die sequentiell zweisprachigen Kinder eine starke Tendenz, indirekte Objekte durch Präpositionalphrasen zu ersetzen. Anders als *Kaltenbacher/Klages* (2006, S. 87), die die Verwendung solcher Formen auf die Nichtverfügbarkeit der Kasusmarkierung zurückführen, interpretieren wir die Verwendung dieser Formen als Versuch, mit den Präpositionen *zu* oder *für* einen eindeutigen Hinweis auf die semantische Rolle *Rezipient* zu geben. Da das Polnische und Russische wie das Türkische über ausgebaute Kasussysteme verfügen, in denen auch semantische Kasus vorkommen, liegt ein Einfluss der jeweiligen Erstsprache nahe. Nicht alle mehrsprachigen Kinder folgen einer solchen Strategie. Einsprachige Kinder produzieren ebenfalls in Einzelfällen solche Ersetzungen, die aber nicht als Strategie bewertet werden (vgl. *Eisenbeiß/Bartke/Clahsen* 2005/6).

Während in den im Projekt untersuchten Spontansprachdaten die Unterscheidung von definiten und indefiniten Artikeln unproblematisch zu sein scheint und (neben Artikelauslassungen, s.u.) nur vereinzelte Fehler mit definiten, aber nicht mit indefiniten Artikeln auftreten, finden *Ose/Schulz* (2010) in ihren elizitierten Produktionsdaten zu definiten und indefiniten Kontexten, dass selbst fünfjährige ein- und mehrsprachige Kinder noch Probleme mit der Verwendung indefiniter und definiter Artikel haben. Die zweisprachigen Kinder haben insbesondere mit definiten Artikeln Schwierigkeiten und produzieren hier nur 20% korrekte Antworten im Kontrast zu 55% korrekten Antworten in indefiniten Kontexten (32% der Fehler im indefiniten Kontext sind Artikelauslassungen, 27% sind definite Artikel; 17% der Fehler im definiten Kontext sind Auslassungen, aber 49% sind indefinite Artikel). Die einsprachigen Kinder produzierten Fehler mit beiden Typen und zwar in beiden Bedingungen neben Artikelauslassungen (ca. die Hälfte der Fehler) vor allem die Fehlverwendung von (in)definiten Artikeln in der je anderen Bedingung (29% bzw. 31%) (vgl. auch *Lemke* 2009). Neben der Übereinstimmung, dass die Bewältigung indefiniter Kontexte den mehrsprachigen Kindern in beiden Studien besser gelingt als die definiter Kontexte, können die grundsätzlichen Unterschiede in der Fehleranzahl nur auf das unterschiedliche Untersuchungsdesign zurückgeführt werden. Während in der Spontansprachsituation das Kind seine Kontexte selbst wählt, werden sie ihm im Produktionsexperiment vorgegeben.

Das zweite vom Erstspracherwerb abweichende Phänomen ist der fehlende Abbau von Artikelauslassungen. Bis zum KM 30 bleibt bei drei von vier untersuchten Kindern eine Auslassungsrate von um die 20% bestehen. Wie *Schönenberger* (2013) ausführt, scheint hier eine Parallele zum Zweitspracherwerb Erwachsener vorzuliegen und damit auch die Gefahr eines unvollständigen Erwerbs. Anders als im Erstspracherwerb stellt sich, nachdem der Auslassungswert (ausgehend von hohen Werten bis zu 100%) auf 20% gesunken ist, ein stabiler Plateaueffekt ein, der deutlich über dem Auslassungswert bei einsprachigen Dreijährigen liegt. Da die Kinder aber noch im Spracherwerbsprozess sind, bleibt offen, ob die Auslassungswerte dauerhaft hoch bleiben. Auch *Kaltenbacher/Klages* (2006) finden in ihrer Studie noch 20% Artikelauslassungen nach zwei Jahren Kontakt mit dem Deutschen.

Wie bereits im ersten Abschnitt ausgeführt wurde, können Abweichungen vom Erstspracherwerb rein quantitativer Natur sein. Es geht um Beschleunigung oder Verlangsamung, die sich beispielsweise aus Nähe oder Kontrast zur Erstsprache ergeben können (vgl. *Müller* u.a. 2006). Solche Effekte, insbesondere ein schnellerer Erwerb als bei Erstsprachlernern, können aber auch allein der Tatsache geschuldet sein, dass die Zweitsprachlernerinnen erstens kognitiv weiter entwickelt sind und zweitens bereits über sprachliches Strukturwissen „an sich" verfügen (z.B. über Wortarten und ihre Rolle für den Strukturaufbau). Damit ist der Ausgangspunkt für den Erwerb einer zweiten Sprache sehr verschieden von dem beim Erstspracherwerb. In diesem Sinn kann der Erwerb des prosodisch bedingten Präfixes *ge-* erklärt werden, der bei den früh sequentiell zweisprachigen Kindern schneller als im Erstspracherwerb erfolgt.

Ein anderes Szenario liegt vor, wenn qualitative Abweichungen vom Erstspracherwerb auftreten, im Verlauf und/oder im Ergebnis, wie es sich im Bereich der Artikelverwendung abzeichnet. Schon *Pfaff* (1992) beobachtete bei zweisprachig aufwachsenden Kindern mit Türkisch als Erstsprache viele Artikelauslassungen, die sie auf den Einfluss des Türkischen zurückführte. Diese Annahme ist auch für unsere Daten naheliegend, da die Kinder drei Jahre lang eine Sprache ohne Artikelsystem erworben haben. Andererseits kann auch spekuliert werden, dass die optimale Periode für den Artikelerwerb bereits ausgelaufen ist (*Meisel* 2011) und die Kinder aus diesem Grund nicht mehr den zielsprachlichen Aspekt der Obligatorizität von Artikeln[10] im Deutschen sicher erwerben. Bringt man beide Annahmen zusammen, dann ist zu erwarten, dass Transfereffekte immer dann auftreten, wenn die optimale Erwerbsperiode vorbei ist: Genau dann greift das Kind auf die Erstsprache zurück. Eine eindeutige Beantwortung der Frage, ob ein direkter Einfluss aus der Erstsprache vorliegt, ist allerdings nur in Untersuchungsdesigns möglich, die mindestens zwei verschiedene Sprachen berücksichtigen, die sich in dem jeweils im Fokus stehenden grammatischen Phänomen unterscheiden. Die Frage ist also: Finden sich vergleichbare Artikelauslassungen auch bei Kindern, deren Erstsprache ein Artikelsystem aufweist? Wenn ja, dann kann es sich in der Kombination Türkisch-Deutsch nicht um einen direkten Einfluss des Türkischen handeln, sondern es muss ein genereller Zweitspracheffekt vorliegen.

Lemke (2009) untersucht den Erwerb der Nominalphrase[11] bei Kindern mit typologisch unterschiedlichen Erstsprachen (Russisch, Arabisch, Türkisch und Englisch), wobei zwei dieser Sprachen (Russisch, Türkisch) artikellose Sprachen sind. Die Auswertung bezieht sich auf Spontansprachdaten von sechs früh sequentiell zweisprachigen Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren mit einem Erwerbsbeginn im Alter von etwa drei Jahren. Die Ergebnisse von *Lemke* (2009) legen den Schluss nahe, dass zumindest in einer frühen Phase die Erstsprache einen Unterschied für die Höhe der Auslassungswerte macht: Bei den türkisch- bzw. russischsprachigen Kindern gibt es hohe Auslassungswerte von 15-40% und bei den arabisch- bzw. englischsprachigen Kindern nur Werte von 8-18%. Bis zum KM 18 haben alle Kinder bis auf eins die Artikelauslassungen auf Werte von 4-5% abgebaut und unterscheiden sich damit nicht mehr von einsprachigen Kindern. *Lemke* (2009, S. 243ff.) weist darauf hin, dass die Reduktion der Auslassungen rascher geschieht als im Erstspracherwerb. Nur eins der russischsprachigen Kinder produziert im KM 10 noch 38% Auslassungen, so dass *Lemke* (2009) hier einen Transfereffekt aus dem Russischen vermutet.

Die Ergebnisse bei *Lemke* (2009) unterscheiden sich allerdings nur auf den ersten Blick von *Schönenberger* (2011, 2013). Die Daten in der Arbeit von *Lemke* (2009) erfassen nur den Erwerb bis KM 18/19, in einem Fall nur bis KM 10. Tatsächlich findet auch

Schönenberger (2011) bei zwei der vier Kinder im KM 18 Werte von höchstens 10%. Bei beiden Kindern aber liegt die Auslassungsrate drei Monate später bei ca. 20%. Nur bei einem dieser Kinder sinkt der Wert bis KM 30 auf unter 10%, während der Wert bei dem zweiten Kind auch mit KM 30 noch nahe 20% liegt. Man kann also begründet vermuten, dass die im KM 18/19 erreichten niedrigen Auslassungswerte, die *Lemke* (2009) berichtet, nicht für alle Kinder endgültig sind, sondern möglicherweise nur eine instabile Momentaufnahme darstellen. Das Gesamtbild aus beiden Studien liefert gute Gründe für die Annahme, dass es für zweisprachige Kinder – zumindest für diejenigen mit einer Erstsprache ohne Artikelsystem – ein Problem darstellt, die Obligatorizität der Artikelverwendung im Deutschen zu erfassen und umzusetzen.

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Studien befassen sich jeweils mit einem grammatischen Bereich im Detail, in der Regel auf der Basis von Spontansprachdaten, in einem Querschnitt- und/oder Längsschnittdesign und die Ergebnisse beruhen fast alle auf kleinen Fallzahlen. Wie aussagekräftig oder generalisierbar sind solche Ergebnisse?

So wie in Studien mit großen Fallzahlen eingeräumt werden muss, dass eine differenzierte grammatische Analyse der Daten nur begrenzt möglich ist, insbesondere wenn die Daten mit standardisierten Verfahren erhoben werden, muss für die vorliegenden Daten zugestanden werden, dass sie nur begrenzt generalisierbar sind. Das liegt allerdings weniger an den kleinen Fallzahlen. Das liegt vor allem daran, dass für das Forschungsprojekt, aus dem die vorgestellten Teilstudien stammen, eine klar definierte Gruppe von Kindern ausgewählt wurde. Einerseits können so trotz der kleinen Fallzahlen für die verschiedenen Grammatikbereiche überindividuelle Erwerbsschritte und -besonderheiten identifiziert werden – und zwar genau für diese Gruppe. So kann gezeigt werden, dass im frühen sequentiellen Zweitspracherwerb das grammatische System des Deutschen wie im Erstspracherwerb aufgebaut werden kann – auch wenn es nicht jedem Individuum gelingt. Andererseits aber wird die Aussagekraft über „den“ grammatischen Erwerbsverlauf bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern begrenzt, da a) nur die Sprachkonstellation Türkisch-Deutsch in den Blick genommen wurde (Ausnahme indirekte Objekte), b) nur Kinder mit einem Alter bei Erwerbsbeginn von 2;6 bis 4;4 berücksichtigt wurden, und c) nur Kinder berücksichtigt wurden, deren Deutschinput qualitativ und quantitativ ausreichend war. Andere Erwerbskonstellationen und -bedingungen führen zu anderen Ergebnissen. So hat schon ein späterer Erwerbsbeginn von einigen Monaten bis wenigen Jahren einen Einfluss auf den Erwerbsverlauf und wahrscheinlich auch auf das Erwerbsergebnis, wie die Arbeiten von *Chilla* (2008), *Czinglar* (2014), *Dimroth* (2007), *Dimroth/Haberzettl* (2008), *Haberzettl* (2005), *Kroffke/Rothweiler* (2006), *Sopata* (2009) und zahlreichen anderen belegen.

In der Spracherwerbsforschung gibt es das Interesse, überindividuelle Erwerbsverläufe zu identifizieren, um damit zugrundeliegenden Mechanismen im Spracherwerb auf die Spur zu kommen. Zugleich ist aber auch die Variabilität im Erwerb von Bedeutung, weil diese unter Berücksichtigung sprachlicher und außersprachlicher Erwerbsbedingungen ebenfalls Einblick in zugrundeliegende Mechanismen gewährt, und zwar vor allem im Hinblick auf die Grenzen ihrer Wirksamkeit. Die hier berichteten Ergebnisse können zu beiden Perspektiven in der Spracherwerbsforschung beitragen. Für die Bereiche, für die eine Parallelität zum Erstspracherwerb beobachtet wird, ist die optimale Erwerbsphase den Lernerinnen offenbar noch zugänglich. Im Bereich der Artikelverwendung ist die Variabilität groß und der Erwerbserfolg sehr unterschiedlich. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass die optimale Phase für den Erwerb der Obligatorizität der Artikelverwendung

bei früh sequentiell zweisprachigen Lernerinnen schon verstrichen ist. Dass es trotzdem einigen Kindern gelingt, genauso erfolgreich wie Erstsprachlernerinnen zu sein, macht aber deutlich, dass die Option für den Erwerb vorhanden ist. Für die pädagogische Praxis heißt das, dass gerade diese sprachlichen Bereiche, in denen nicht (mehr) alle Kinder selbstverständlich erfolgreich sind, diejenigen sprachlichen Bereiche sein sollten, in denen Sprachbildungs- und Sprachförderaktivitäten ansetzen müssen.

Anmerkungen

1 Das Forschungsprojekt unter der Leitung von *Monika Rothweiler* wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (SFB 538) an der Universität Hamburg von 2002-2011 gefördert. In diesem Projekt wurden Daten von sprachunauffälligen und von sprachauffälligen Kindern erhoben, um die Ausprägung einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES) bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen. Die Ergebnisse zu SSES bleiben im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt.

2 *Chilla* (2008) analysiert thematische Verben (einschl. alle Formen von haben) getrennt von Modalverben. Bei den hier angegebenen Werten wurden beide Analysen zusammengeführt.

3 In dieser Auswertung wurden nur die Verben berücksichtigt, die in der Zielsprache in der Verbzweitposition stehen müssten. Infinitive oder andere nicht-finite Elemente in Sätzen mit kompletter Verbklammer wurden nicht berücksichtigt. In die Analyse der Verbletztsätze gingen ausschließlich Sätze mit Subjekt ein.

4 Der Erwerb irregulärer Stammformen wurde in beiden Studien nicht berücksichtigt.

5 MLU = mean length of utterance. Die durchschnittliche Äußerungslänge gilt im frühen Spracherwerb als zuverlässigerer Entwicklungsmaßstab als das Alter.

6 Nominativ: ich, wir, du, ihr, er; Akkusativ: mich, dich, ihn; Dativ: mir, dir, ihm, ihr, ihm, ihnen.

7 Das Kind wird aufgefordert, einen von mehreren zur Auswahl stehenden Gegenständen einem Tier (Fingerpuppe) zu schenken. Bsp. „Ich schenke der Maus die Brille." Die Auswahl der drei Fingerpuppen sowie der Gegenstände ist im Hinblick auf das Genus kontrolliert.

8 *Eisenbeiß/Bartke/Clahsen* (2005/2006) finden in der Spontansprache einsprachiger Kinder für die Dativmarkierungen an indirekten Objekten eine Fehlerrate von nur 6%.

9 *Kaltenbacher/Klages* (2006) berichten, dass einige Kinder zunächst ein zweigliedriges Kasussystem, andere ein zweigliedriges Genussystem aufbauen. Generell gilt der Erwerb von Genus als besondere Erwerbsschwierigkeit für mehrsprachig aufwachsende Kinder bis ins Schulalter hinein (*Jeuk* 2008; *Kaltenbacher/Klages* 2006; u.a.m.), wobei die interindividuelle Variation groß ist. In den meisten Untersuchungen wird nicht zwischen dem Erwerb des Genusmerkmals am Nomen und der Genuskongruenz in der Nominalphrase unterschieden. Der Genuserwerb wurde im Projekt nicht untersucht. Um den Erwerb der Genuskategorie des Nomens (also eines lexikalischen Phänomens) sowie den Erwerb der Genuskongruenz (also des grammatischen Phänomens) differenziert untersuchen zu können, sind Spontansprachdaten nicht hinreichend (vgl. dazu *Ruberg* 2013, 2015).

10 Selbstverständlich wird nicht in allen Nominalphrasen (Determiniererphrasen, DPs) ein Artikel gefordert bzw. ist nicht in allen DPs überhaupt ein Artikel erlaubt. Mit Obligatorizität von Artikeln ist gemeint, dass Artikelverwendung im Deutschen nicht optional ist.

11 *Lemke* (2009) und auch *Schönenberger* (2011, 2013) untersuchen Determinierphrasen (DPs), d.h. Phrasen, in denen als Kopf der Phrase der Determinierer (z.B. der Artikel) fungiert, während die Nominalphrase (NP) das Komplement der DP darstellt. Für DPs wird häufig der Begriff Nominalphrase verwendet, so wie auch hier im vorliegenden Text.

Literatur

Chilla, S. (2008): Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache. – Hamburg.

Chilla, S./Rothweiler, M./Babur, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik. – München.

Clahsen, H. (1988): Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. – Amsterdam.

Clahsen, H./Eisenbeiß, S./Penke, M. (1996): Lexical learning in early syntactic development. In: *Clahsen, H.* (Hrsg.): Generative Perspectives on Language Acqusition. Empirical Findings, Theoretical Considerations and Crosslinguistic Comparisons. – Amsterdam, S. 129-159.

Clahsen, H./Penke, M. (1992): The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences. In: *Meisel, J.M.* (Hrsg.): The acquisition of verb placement. Functional categories and V2 phenomena in language acquisition. – Dordrecht, S. 181-223.

Clahsen, H./Rothweiler, M. (1993): Inflectional rules in children's grammars: Evidence from German participles. In: *Booij, G./van Marle, J.* (Hrsg.): Yearbook of Morphology 1992. – Dordrecht, S. 1-34.

Clahsen, H./Rothweiler, M./Sterner, F./Chilla, S. (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. Clinical Linguistics and Phonetics, 28, S. 709-721.

Czinglar, C. (2014): Der Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb der Verbstellung: Eine Fallstudie zum Deutschen als Zweitsprache bei Lernerinnen mit L1 Russisch. – Berlin.

Dimroth, C. (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: *Anstatt, T.* (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. – Tübingen, S. 115-137.

Dimroth, C./Haberzettl, S. (2008): Je älter desto besser. Lernen Kinder Deutsch als Zweitsprache schneller als Deutsch als Erstsprache? In: *Ahrenholz, B./Bredel, U./Klein, W./Rost-Roth, M./Skiba, R.* (Hrsg.): Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung. – Berlin, S. 227-239.

Eisenbeiß, S./Bartke, S./Clahsen, H. (2005/2006): Structural and lexical case in child German: evidence from language-impaired and typically developing children. Language Acquisition, 13, S. 3-32.

Grijzenhout, J./Penke M. (2005): On the interaction of phonology and morphology in language acquisition and German and Dutch Broca's aphasia. In: *Booij, G./van Marle, J.* (Hrsg.): Yearbook of Morphology. – Berlin, S. 49-81.

Haberzettl, S. (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. – Tübingen.

Hyltenstam, K./Abrahamsson, N. (2003): Maturational constraints in SLA. In: *Doughty, C. J./Long, M. H.* (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. – Maiden/Oxford, S. 539-588.

Jeuk, S. (2008): „Der Katze sieht den Vogel". Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. – Freiburg, S. 35-150.

Kaltenbacher, E./Klages, H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 80-97.

Kroffke, S./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, Amsterdam. – Frankfurt a.M., S. 145-153.

Lemke, V. (2009): Der Erwerb der DP. Variation beim frühen Zweitspracherwerb. Dissertation, Universität Mannheim.

Meisel, J. M. (2007): The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? Applied Psycholinguistics, 28, S. 495-514.

Meisel, J. M. (2011): First and second language acquisition: Parallels and differences. – Cambridge.

Müller, N./Kupisch, T./Schmitz, K./Cantone, K. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. – Tübingen.

Ose, J./Schulz, P. (2010): Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: *Rost-Roth, M.* (Hrsg.): DaZ –

Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. – Freiburg, S. 79-97.

Pfaff, Carol W. (1992): The issue of grammaticalization in early German second language acquisition. Studies in Second Language Acquisition, 14, S. 273-296.

Rothweiler, M. (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie. – Tübingen.

Rothweiler, M. (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: *Lleó, C.* (Hrsg.): Interfaces in Multilingualism: Acquisition, Representation and Processing. – Amsterdam, S. 91-113.

Rothweiler, M. (2009): Über den Zusammenhang von Lexikon, Grammatik und Mehrsprachigkeit: Was kann die Spracherwerbsforschung für die Praxis liefern? Sprachheilarbeit, 54, S. 246-254.

Rothweiler, M./Babur, E./Chilla, S. (2010): Specific Language Impairment in Turkish: Evidence from the acquisition of case markings in Turkish-German successive bilinguals. Clinical Linguistics and Phonetics, 24, 7, S. 540-555.

Ruberg, T. (2013): Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. – Hamburg.

Ruberg, T. (2015): Diagnostische Aspekte des Genuserwerbs ein- und mehrsprachiger Kinder. Forschung Sprache, 2, S. 22-40.

Schönenberger, M. (2011): Are Difficulties with the Prosodic Representation the Origin of Prolonged Article Omission? In: *Herschensohn, J./Tanner, D.* (Hrsg.): Proceedings of the 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2011). – Somerville, MA, S. 135-142.

Schönenberger, M. (2013): The acquisition of determiners in child L2 German. Folia Linguistica, 48, S. 169-224.

Schönenberger, M./Rothweiler, M./Sterner, F. (2012): Case marking in child L1 and early child L2 German. In: *Gabriel, C./Braunmüller, K.* (Hrsg.): Multilingual individuals and multilingual societies (Hamburg Studies on Multilingualism 13). – Amsterdam, S. 3-21.

Schönenberger, M./Sterner, F./ Rothweiler, M. (2013): The Acquisition of Case in Child L1 and Child L2 German. In: *Stavrakaki, S./Lalioti, M./Konstantinopoulou, P.* (Hrsg.): Advances in Language Acquisition. – Cambridge, S. 191-199.

Schönenberger, M./Sterner, F./Ruberg, T. (2011): The realization of indirect objects and dative case in German. In: *Herschensohn, J./Tanner, D.* (Hrsg.): Proceedings of 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2011). – Somerville, S. 143-151.

Sopata, A. (2009): Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. – Poznan.

Sterner, F. (2013): Der Erwerb der deutschen Partizipflexion bei sukzessiv-bilingualen Kindern. Linguistische Berichte, 234, S. 193-223.

Thoma, D./Tracy, R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. – Freiburg, S. 58-79.

Tracy, R. (1991): Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs. – Tübingen.

Tracy, R./Lemke, V. (2012): Young L2 and L1 learners: more alike than different. In: *Watorek, M./Benazzo, S./Hickmann, M.* (Hrsg.): Comparative perspectives on language acquisition - a tribute to Clive Perdue. – Bristol, S. 303-323.

Tracy, R./Thoma, D. (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L2 and early L2 acquisition. In: *Jordans, P./Dimroth, C.* (Hrsg.): Functional Elements: Variation in Learner Systems. Studies on Language Acquisition (SOLA). – Berlin, S. 1-43.

Wojtecka, M./Schwarze, R./Grimm, A./Schulz, P. (2013): Finiteness and Verb Placement in German: A Challenge for Early Second Language Learners? In: *Amaro, J. C./Judy, T./Pascual y Cabo, D.* (Hrsg.): Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013). – Somerville, MA, S. 211-221.