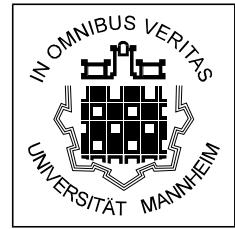


Universität Mannheim
Informationsbroschüre 1/2002
der Forschungs- und Kontaktstelle *Mehrsprachigkeit*



Themenschwerpunkt "Spracherwerb"

Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?

Die Forschungs- und Kontaktstelle *Mehrsprachigkeit* beruht auf einer Initiative der DFG-Forschergruppe "Sprachvariation als kommunikative Praxis" der Universität Mannheim und des IdS Mannheim. Die Informationsbroschüren wenden sich an alle, die sich aus professionellen oder privaten Gründen für die Ergebnisse sprachwissenschaftlicher Forschung und ihr Anwendungspotential interessieren.

Kontaktadresse: Vytautas Lemke, vlemke@uni-mannheim.de, Tel. 0621 181-2337

Prof. Dr. Rosemarie Tracy, Universität Mannheim

Deutsch als Erstsprache:

Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?

Inhalt

1. Einleitung
2. Grundsätzliches
3. Der Erwerb der deutschen Satzstruktur
4. Variation durch kreative Übergangslösungen und Lernerstrategien
5. Der "doppelte" Erstspracherwerb
6. Ausblick auf den frühen Zweitspracherwerb
7. Was lernen wir aus der Spracherwerbsforschung?
Überlegungen für die Förderung im Vorschulbereich
8. Literaturhinweise

1. Einleitung

Der Spracherwerb stellt in mehrfacher Hinsicht eine Herausforderung dar: ganz konkret für einzelne Lerner und Lernerinnen, die ihre jeweilige Zielsprache für sich entschlüsseln müssen, aber natürlich auch für die Forschung, die Entwicklungsvorgänge erklären will, sowie für diejenigen, die Erwerbsprozesse bei Sprachverzögerungen in der Erstsprache (folgend L1) oder beim Zweit- und Fremdspracherwerb (hier beide als L2-Erwerb bezeichnet) gezielt fördern wollen.

Der monolinguale Spracherwerb sowie der *doppelte* oder *simultane* Erwerb zweier Sprachen von Geburt an wurden international, aber auch in Deutschland bereits intensiv erforscht. Diese Informationsbroschüre der Mannheimer *Kontaktstelle Mehrsprachigkeit* fasst die für **DEUTSCH als L1** wichtigsten Meilensteine sowie das dabei dokumentierte Variationspektrum zusammen. Der frühe L2-Erwerb wird dabei nur ansatzweise thematisiert. Eine ausführlichere Behandlung folgt in einer separaten Informationsbroschüre.

Spracherwerb vollzieht sich gleichzeitig auf mehreren Ebenen: der Phonologie (mit Intonation und Silbenstruktur), der Semantik, der Syntax, der Morphologie und der Pragmatik. Der Schwerpunkt dieses Heftes liegt auf dem Erwerb **syntaktischer Meilensteine**, d.h. des Satzbaus. So weit wie möglich wird bei der Darstellung auf fachsprachlichen Jargon verzichtet. Allerdings ist für ein Verständnis der Erwerbsaufgabe des Kindes und für eine adäquate Einschätzung von Entwicklungsstand und Entwicklungsfortschritten ein gewisses analytisches *Know-how* notwendig. Zum Spracherwerb gibt es eine sehr umfangreiche Literatur; der größte Teil ist in englischer Sprache erschienen. Die Literaturangaben dieser Broschüre beschränken sich auf wenige deutschsprachige Publikationen. Eine ausführliche Bibliographie ist über die Kontaktstelle erhältlich.

2. Grundsätzliches

2.1 Die Fähigkeit zum Spracherwerb ist Bestandteil unserer biologischen Ausstattung

Der Erstspracherwerb vollzieht sich in jedem normal entwickelten Kind. Dazu bedarf es einer sprachlichen Herausforderung (des *Inputs* der Umgebungssprache), aber keiner Unterweisung. Der Spracherwerb erweist sich dabei als erstaunlich robust gegenüber allen möglichen Unbillen. Gehörlose Kinder, deren Input im Idealfall aus einer Gebärdensprache besteht, erwerben diese ebenso problemlos wie hörende Kinder die Lautsprache (vgl. Leuninger 2000).

Die Frage, wie (sprach-)spezifische und allgemein kognitive Fähigkeiten eines Kindes und das jeweilige Angebot der Umwelt zusammenwirken, um überall auf der Welt erstaunlich gleichförmige Entwicklungsprozesse hervorzubringen, steht im Mittelpunkt intensiver Kontroversen. Versuche, den Spracherwerb zu **erklären** bleiben jedoch an dieser Stelle ausgeklammert (vgl. dazu Tracy 1991, 2000). Im Folgenden spielen nur weitgehend **konsensfähige Befunde** über den Erwerbsverlauf und das dabei beobachtbare Variationsspektrum eine Rolle.

2.2 Der Spracherwerb ist in hohem Maße systematisch und folgt einer Eigendynamik

Kinder greifen nicht wahllos Elemente und Strukturen im Input auf, sondern gehen, wie später gezeigt wird, sehr systematisch und "treffsicher" vor.

Manche Regel, die Kinder (natürlich unbewusst) für sich formulieren, lässt sie zunächst über das Ziel hinaus gehen, so wenn sie Verben mit überflüssigen Flexionen versehen (wie in *ich bine ein Doktor, ich kanne das nicht, er willt das auch lesen) oder Partizipien regularisieren (wie in *geschwimmt, gegeht*). Übergeneralisierungen dieser Art stellen wichtige Entwicklungsfortschritte dar und verschwinden schließlich wieder – auch ohne Korrektur von Seiten der Erwachsenen (zur Rolle der Korrektur vgl. Tracy 1990). Gleiches gilt für abweichende Kasusmarkierungen. Deutschsprachige Kinder verwenden zeitweise systematisch den Akkusativ anstatt des Dativs und sagen *ich erzähle die Frau eine Geschichte; ich bin unter den Tisch*. Folgerichtig produzieren Kinder, deren süddeutsche Dialekte Possessivstrukturen wie *dem Mann seine Bücher, dem Papa sein Auto* zulassen, statt dessen *den Mann seine Bücher, den Papa sein Auto*. Auch diese Zwischenlösungen verschwinden wieder ohne äußere Eingriffe.*

2.3 Es gibt individuelle Lernerprofile

Trotz wesentlicher Übereinstimmung in den Erwerbsverläufen, die zu einer Zielsprache führen, bleibt Spielraum, d.h. die Erwerbsprofile einzelner Kinder können sich durchaus von einander unterscheiden. Manche Lerner und Lernerinnen orientieren sich präferiert an der Prosodie und entnehmen dem Input Fragmente, die aus mehreren Wörtern des Erwachsenensystems bestehen können, vom Kind aber ganzheitlich abgespeichert werden (z.B. *gehtich* von *geht nicht*), während andere eher analytisch und "kleinteilig" vorgehen und

erst allmählich größere Einheiten aufbauen. Kaltenbacher (1990) und Tracy (1991) zeigen, dass sich viele Kinder beider Strategien bedienen und sowohl holistische als auch analytische Pfade einschlagen.

2.4 Implizites und explizites Wissen

Sprachliche Äußerungen, d.h. unser sprachliches Verhalten in konkreten Situationen, reflektieren nur sehr unvollkommen das, was wir wissen. Erfolgreiche Kommunikation bedarf schließlich keiner grammatischen Perfektion. In übermüdetem oder aufgeregtem Zustand sprechen wir noch viel weniger in ganzen Sätzen als sonst. Hinzu kommen Diskrepanzen zwischen dem, was wir verstehen und dem, was wir selbst produzieren. Schon beim Kleinkind klaffen passiver und aktiver Wortschatz weit auseinander (vgl. dazu Meibauer & Rothweiler 1999).

Das sprachliche Wissen, das der Mensch im Verlauf des Spracherwerbs ausbildet, bleibt in der Regel **implizit**, d.h. es ist nur zu einem sehr geringen Teil dem Bewusstsein zugänglich. Dass auch ein Kind früh über implizites, intuitives Wissen verfügt, können wir unter anderem an Reformulierungen und Selbstkorrekturen erkennen, wie im Fall der folgenden Beispiele: ¹

(1) (1;11) [badə] ... [bati] ... [badi] (allmähliche Annäherung an : *(da) baden die*)

(2) (2;2) [dazə] Bauernhofda IS das Bauernhof

In (2) wird die "ältere" Form [dazə], die ursprünglich durch Fehlsegmentierung des Inputs zustande kam, spontan von der fortschrittlicheren, der Zielsprache näheren Variante *da is* abgelöst. Wenige Wochen später ist das Konkurrenzproblem gelöst, und es gibt das holistische [dazə] nicht mehr.

Über elementare grammatische Kenntnisse hinaus verfügen Kinder auch früh über dezidiertes Wissen dahingehend, *wer wie spricht*. Die folgenden Beispiele von einem bilingualen Kind, das mit Deutsch und Englisch als simultanen Erstsprachen aufwächst, zeigen, dass Kinder sich durchaus auch sehr früh **explizit** über Sprachwahl äußern können.

(3) H. (2;7): Ich habe ein Zug gebaut in Kita. (= Kindertagesstätte)

Mutter: And did they say "Clever Hannah"?

H.: Nein, "brave Hannah", 'cause it's German.

(4) Mutter: In the kita they call it "Frühstück", don't they?

H. (2;9): Und du heißt das "breakfast".

Zum Spracherwerb gehört also nicht nur der Erwerb von Form und Bedeutung. Gewissermaßen "gratis" entsteht dabei metalinguistisches Wissen (d.h. Wissen *über* Sprache) das Kinder zur Selbstkorrektur, wie im Fall von (1) und (2), und zum spielerischen Umgang mit Sprache befähigt.

¹ In den Beispielen wird das Alter der Kinder mit (*Jahr;Monat*) angegeben. Eckige Klammern enthalten die phonetische Transkription von Äußerungsteilen. Das "ə" gibt einen Laut wieder, der wie der zweite, unbetonte Vokal in *Rose* oder *Lampe* ausgesprochen wird.

3. Der Erwerb der deutschen Satzstruktur

3.1 Vier wichtige syntaktische Meilensteine

Beobachtet man deutschsprachige Kinder im Alter von einem bis vier Jahren, so stellt man fest, dass ihre Äußerungen zunehmend komplexer werden, wobei nach einander folgende Meilensteine erreicht werden.

Meilenstein I: (mit etwa 1-1 ½ Jahren)	Einwortäußerungen (vor allem Nomen, Partikeln ²) da, nein, weg, ab
Meilenstein II: (mit etwa 1 ½- 2 Jahren)	Elementare Wortkombinationen (zunächst zwei, dann mehr Wörter mit Verben (Infinitive) und Verbpartikeln; viele Wortklassen fehlen (vor allem Artikel, Präpositionen, Fragepronomen etc.). Tür auf. Mama Bus fahren. Mama auch Bus.
Meilenstein III: (mit etwa 2-3 Jahren)	Einfache, vollständige Sätze; zielsprachliche Wortstellung; aber auch noch die älteren Strukturformate von Meilenstein II. Jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein. Wo kann der hingehen?
Meilenstein IV: (mit 3-4 Jahren)	Komplexe Sätze (d.h. Satzreihen), Nebensätze mit dem flektierten Verb am Ende. Die meisten Wortklassen sind verfügbar. Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.

Wie sich die oben dargestellten Meilensteine der Sprachproduktion und das damit verbundene (implizite) strukturelle Wissen zu den Merkmalen der Zielsprache Deutsch verhält, wird weiter unten detailliert erläutert. An dieser Stelle sei noch Folgendes ergänzt:

Parallel zu Meilenstein I und II produzieren Kinder **formelhafte Äußerungen**, die sie dem Input ganzheitlich entnommen haben. Diese klingen manchmal wie "richtige" Sätze, z.B. *gehtich, klapptich* (= *geht nicht, klappt nicht*), *takörtas* (= *da gehört das (hin)*), sind aber wie einzelne Wörter im kindlichen Lexikon abgespeichert, wodurch sich erklärt, dass diese Ausdrücke immer in der gleichen Form auftreten. Zu dieser Zeit findet man auch halbproduktive Formeln, in denen einzelne Elemente austauschbar sind, wie z.B. in

² Erläuterungen zur Terminologie: Die Wortklasse der Nomen (oder Substantive) enthält Bezeichnungen wie *Ball, Haus, Hase* und Eigennamen; Partikeln sind unveränderliche Formen, z.B. die abtrennbaren Verbbestandteile *ab, auf*, aber auch Elemente wie *auch, nein*. Flexion: morphologische Bestandteile von Verben (Verbendungen, die mit dem Subjekt übereinstimmen: *Der Hase springt, die Hasen springen*), Nomen (z.B. Pluralmarkierungen: *der Tag, die Tage; das Radio, die Radios*) und anderen Kategorien (*viele große Hunde*). Artikel: *ein, der*. Präpositionen: *von, in*; Fragepronomen: *wer, was, warum* etc.; Konjunktionen (*dass, ob, wenn*) leiten Nebensätze ein.

Kombination mit dem bereits erwähnten [dɔzɔ] ([dɔzɔ] *Ball*, [dɔzɔ] *Leute*) oder in [vozɔ] *Mama*, [vozɔ kinɔn] (= *Wo sind Kinder?*).

Natürlich lassen sich in der obigen Reihe von Meilensteinen noch feinkörnigere **Zwischenschritte** ausmachen. So gehen beispielsweise Sätze mit satzexterner Negation, wie *nein* in (5), Sätzen mit satzinternem *nicht* voraus, vgl. (6).

- (5) **Nein** Mama Bus fahrn
- (6) Mama **nicht** Bus fahrn

Auf Phasen relativer Stabilität folgen immer wieder **Übergänge mit erheblichen Schwankungen** (wie in (2) oben), in denen Kinder mit mehreren konkurrierenden Systemen zu arbeiten scheinen. Das bedeutet letztlich, dass auch Kinder, die auf dem Weg zu EINER Zielsprache sind, eigentlich *nicht wirklich monolingual* sind, weil sie bereits über verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten verfügen.

Nicht immer lassen sich die vier Meilensteine klar voneinander abgrenzen. Manche Forscher glauben, dass Meilenstein II und III gleichzeitig erreicht werden können. Manchmal sind Meilensteine nicht gut zu identifizieren, weil Kinder manche Phasen "still" durchlaufen können. Auch die oben gemachten Altersangaben sind nicht zu verabsolutieren, weil manche Kinder das Stadium komplexer Sätze (und damit Meilenstein IV) schneller erreichen können, wie die folgenden Beispiele zeigen.

- (7) (1;11) Valle hat biert (= probiert), ob das pfeift
- (2;00) Valle badet weiter, bis du fertig malt (=gemalt) hast
- (2;02) Das sind alle Legos, die ich ausgeschüttet hab
- (2;07) Wir kriegen ... wenn ich größer bin ... wenn ich größer bin, dann krieger dann krieg ich entweder 'ne Katze oder 'nen Hamster oder einen Hund

Schließlich darf nicht vergessen werden, dass über die genannten Meilensteine hinaus noch andere Erwerbsaufgaben zu meistern sind. Normal entwickelte Kinder haben u.a. im Alter von 4-6 Jahren noch Schwierigkeiten beim Verstehen mancher Fragen und komplexer Satzzusammenhänge. Eine Darstellung dieser Schwierigkeiten bleibt jedoch einer anderen Informationsbroschüre vorbehalten.

Wie verhält sich nun das implizite, unbewusste Wissen der Kinder, das sich in den oben skizzierten Meilensteinen zeigt, zur zielsprachlichen Grammatik, d.h. zum (ebenfalls impliziten, weitgehend unbewussten) Wissen Erwachsener? Diese Frage wird im Folgenden durch zunehmend abstraktere, zugleich aber auch systematischere Darstellungen beantwortet.

3.2 Syntaktische Eigenschaften der Zielsprache Deutsch

Das Ausmaß der Systematik, mit der sich Kinder die Grammatik ihrer Zielsprache erschließen, lässt sich gut erkennen, wenn man sich die wichtigsten Strukturmerkmale des Deutschen vor Augen führt. Dazu betrachte man zunächst eine einfache Liste deutscher Sätze.

- (a) Peter **machte** die Tür gestern nicht **auf**
- (b) Die Tür **machte** Peter gestern nicht **auf**
- (c) Gestern **hat** Peter die Tür nicht **aufgemacht**
- (d) Was **konnte** Peter gestern nicht **aufmachen**?
- (e) **Konnte** Peter die Tür gestern nicht **aufmachen**?
- (f) Ich weiss, **daß** Peter die Tür gestern nicht **aufmachte**.
- (g) Ich weiss, **wer** die Tür gestern nicht **aufgemacht hat**.

Diese Beispiele zeigen, daß das finite Verb³ im einfachen Satz an der zweiten Stelle (daher *V2- oder Verbzweitposition* genannt) im Satz steht, im direkten Fragesatz, wie in (e), auch an erster Stelle. Alle nicht-finiten Verben können nur am Satzende auftreten (VE, kurz für *Verbendposition*). Im Nebensatz hingegen steht das finite Verb nach allen nicht-finiten Verbs teilen am Satzende, vgl. (f)-(g).

Diese Zusammenhänge lassen sich sehr einfach mit Hilfe einer Tabelle erfassen.⁴

		↓	SATZKLAMMER	↓
	Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
a.	Peter	machte	. die Tür gestern nicht	auf
b.	Die Tür	machte	Peter gestern nicht	auf
c.	Gestern	hat	Peter die Tür nicht	aufgemacht
d.	Was	konnte	Peter gestern nicht	aufmachen?
e.		Konnte	Peter die Tür gestern nicht	aufmachen?
		↓		↓
		Konjunktion/ Relativpron.		
f.	...	dass	Peter die Tür gestern nicht	aufmachte
g.	...	wer	die Tür gestern nicht	aufgemacht hat

Diese Tabelle unterstreicht folgende charakteristische Merkmale deutscher Sätze:

1. Verben können in **zwei** Positionen auftauchen: Charakteristisch für den Hauptsatz ist die **Verbzweitposition** des finiten Verbs, vgl. (a)–(d). Nichtfinite Verbs teilen (abtrennbare Partikel, Infinitive, Partizipien) nehmen die **Verbendstellung** ein. Beide Positionen zusammen bilden die **SATZKLAMMER**.
2. Im **Vorfeld** (s. die zweite Spalte) können alle möglichen Einheiten auftreten: in (a) das Subjekt, in (b) das direkte Objekt, in (c) ein Adbverb, in (d) ein Fragepronomen; in (e) bleibt das Vorfeld leer.

³ Finite Verben stimmen mit dem Subjekt in Person und Zahl überein und tragen Tempusmerkmale. Nicht-finit sind Infinitive (*rennen*), Partizipien (*gerannt*) und Verbpartikeln (*vor* in *Er las dem Kind das Buch vor*).

⁴ Zur näheren Erläuterung der "topologischen" Terminologie vergleiche den Band "Grammatik" des Duden.

3. Hauptsatz und Nebensatz weisen **asymmetrische** Verbstellungen auf (**V2** gegenüber **VE**). Wird – wie in (f) und (g) – ein Nebensatz von einer Konjunktion (*dass*) oder einem Relativpronomen (*wer*) eingeleitet, so stehen alle Verben nebeneinander in der VE-Position, d.h. in der rechten Satzklammer.
4. Weitere Partikeln wie *nicht* (oder *auch*) stehen im Hauptsatz **nach** dem finiten Verb (*Peter machte die Tür gestern nicht/auch auf*), im Nebensatz **davor** (*..., dass Peter die Tür gestern nicht/auch aufmachte*).

3.3 Kinder sind prinzipiell auf dem richtigen Weg

Wie **zielsicher** Kinder vorgehen, lässt sich gut erkennen, wenn man einige der kindlichen Äußerungen aus 3.1 wie folgt in die obige Tabelle überträgt.

	↓	SATZKLAMMER	↓
Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
		Tür	auf
		Mama Bus	fahren
		Mama auch Bus	
Jetzt	geh	ich	hoch
Da	kommt	Ball	rein
Valle	hat		(pro-)biert
	↓		
	Konjunktion		
	ob	das	pfeift

Diese Übersicht lässt Folgendes gut erkennen:

1. Das deutschsprachige Kind baut die Satzstruktur von **rechts nach links** auf. Einer der wichtigsten Meilensteine befindet sich ganz rechts: die **Verbpartikel**, z.B. *auf*, *ab*, *weg*.

Die Partikel ist für Kinder aus folgenden Gründen besonders hilfreich:

- Ihre Position ist stabil, nämlich verlässlich am Satzende, wie in *Er macht die Tür auf*.
- Sie ist stärker betont als das restliche Verb, mit dem sie kombiniert werden kann (wir sagen *AUFmachen*, nicht *aufMAchen*).
- Im Vergleich mit dem Vollverb kodiert sie die **wichtigeren** Bedeutungsbestandteile (*machen* hingegen ist ein recht unspezifisches, neutrales Verb).
- Zudem ist die Partikel formal **invariant** (im Gegensatz zum flektierenden Verb, das mit verschiedenen Endungen versehen werden kann; vgl. *mache*, *machst*, *macht* usw. mit dem unveränderlichen *auf*).

2. Links vor der Verbpartikel treten weitere, ebenfalls invariante Partikeln auf, vor allem *nicht* und *auch*, die sich auch als nützliche und **verlässliche Wegweiser** beim Strukturaufbau von rechts nach links erweisen.
3. Danach werden Verben **mobil** und erscheinen in der Position der linken Satzklammer (= Meilenstein III). Dieser Schritt geht einher mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Interessant ist übrigens, dass spracherwerbsverzögerten Kindern dieser Schritt zu V2 und morphologisch markierter Kongruenz sehr schwer fällt (vgl. Grimm 2000).

4. Schließlich erhält das Verb in der linken Satzklammer Konkurrenz von Konjunktionen. Diesen Wettbewerb gewinnt die Konjunktion, d.h. das Verb weicht in die rechte Satzklammer aus, daher *er **macht** die Tür auf*, aber ***weil** er die Tür **aufmacht***.

Besonders bedeutsam ist bei alledem, dass viele der auf den ersten Blick rudimentär wirkenden kindlichen Strukturformate niemals wirklich aufgegeben werden müssen, vgl. dazu typische (nicht-finite) Beispiele von Erwachsenen:

- (a) Mund **auf**, Augen **zu**!
- (b) Alle mal **herhören**!
- (c) Die Dame im roten Kleid bitte zu mir auf die Bühne **kommen**!

In kindlichen Dreiwortäußerungen, bestehend aus **Nomen + Nomen + Partikel/Verb** wie in *Mama Tür aufmachen*, zeigt sich eine von der Bedeutung und der Form her vollständige Gestalt, die in den Haupt- und Nebensatz von Erwachsenen auch strukturell als Einheit erhalten bleibt vgl.(a)-(b):

- (a) Gleich kann Peter (den) Ball wegwerfen
- (b), dass Peter (den) Ball wegwerfen kann

4. Variation durch kreative Übergangslösungen und Lernerstrategien

Kinder verfügen über eine Reihe von Strategien, um Erwerbsprobleme zu lösen. Dabei kann es vorübergehend zu Abweichungen kommen, die sich auf oberflächlicher Ebene von Erwachsenenäußerungen unterscheiden, die aber dennoch mit dem soeben skizzierten topologischen Grundgerüst verträglich sind. Im Folgenden werden einige dieser Übergangslösungen anhand von Beispielen von Kindern im Alter von 2-3 Jahren illustriert.

4.1 Systematische Lücken: Sogar in dem, was sie auslassen, sind Kinder wählerisch. Anfangs betrifft dies vor allem **geschlossene** Wortklassen (d.h. Artikel, Präpositionen, Konjunktionen) und grammatisch relevante, aber bedeutungsarme morphologische Bausteine von Wörtern (z.B. Flexionsendungen). Bekannt ist, dass Kinder zunächst oft gerade Subjekte auslassen, wie in *Hund füttern, noch mal Turm bauen*.

Deutschsprachige Kinder lassen auch dann, wenn sie die Struktur einfacher Sätze bereits im Wesentlichen beherrschen, oft jene Elemente geschlossener Klassen aus, die im Vorfeld oder in der linken Satzklammer stehen. Dies betrifft vor allem Fragepronomen und Konjunktionen.⁵

- (a) ___ macht Mama? (für: **Was** macht Mama?)
 (b) Weiß nicht ___ ich das abmachen kann (für: **ob/wie** ich das abmachen kann)

4.2 Platzhalter/Füllsilben: Eine gewissermaßen komplementäre Strategie besteht in der Verwendung von Füllsilben an Stelle zielsprachlicher Wörter. Diese "Platzhalter" können sich von Kind zu Kind unterscheiden und zeigen, dass Kinder schon mehr von einer Satzstruktur wissen, als sie lexikalisch umsetzen können. In (a) fungiert [nnnn] als Joker für noch nicht lexikalisierte Konjunktionen, in (b) ist [eee] ein Vorläufer von Modalverben, und in (c) markiert [izð] den Satz als "Frage".

- (a) [nnnn] so laut is (auf *Warum*-Frage, für: ...**weil** das so laut ist)
 (b) ich [eee] ein Hose maln (für: ich **will/kann** ...)
 (c) oh [izð] da Hühner drin? (für: **Sind** ...)
 [izð] dð Bäcker heisst? (für: **Wie** heisst der Bäcker?)

Oft, wie in (c), kann man konkrete Formen des Erwachsenensystems erkennen, die das Kind mit eigener, von der Erwachsenensprache mehr oder weniger abweichenden Funktion übernommen hat. Dies zeigt sich auch in (d), mit [hðdð] als **Vorläufer** eines Hilfsverbs. Grundlage in diesem Fall ist eine "Fehlsegmentierung" von Sätzen wie *Hat der/er, das kaputt gemacht?*

- (d) Ein Kind spricht zu einem Stofftier ohne Ohren [hðdð] deine Ohrn abgegangen

In diesem Fall besetzt [hðdð] schon die Position der linken Satzklammer, aber zunächst als unanalysierter Platzhalter, bis das Kind erkannt hat, dass [hðdð] eigentlich aus mehreren Wörtern besteht.

4.3 Inkonsistenzen: Auch wenn bestimmte Formen im Prinzip als erworben gelten können, werden sie nicht immer konsequent verwendet. So können, wie die folgenden Beispiele zeigen, beim selben Kind Nebensätze mit und ohne einleitende Konjunktionen "friedlich" koexistieren. [Ø] zeigt die Lücke des fehlenden Wortes an.

- (a) Valle will dann weiter malen [Ø]Valle fertig badet hat
 (b) Valle badet weiter **bis** du fertig malt hast

⁵ Man beachte, dass auch Erwachsene umgangssprachlich Elemente, die eigentlich im Vorfeld stehen, auslassen können: A: *Lies mal den Brief!* B: ___ *Kenn ich schon.*

4.4 Form-Funktions-Mismatch: Kinder verbinden Äußerungsintentionen (Funktionen) nicht immer mit der angemessenen zielsprachlichen Form. So können Fragesätze beispielsweise zeitweise als VE-Struktur auftreten (anstatt als V2-Struktur), vgl. (a)- (b).

- (a) Wo der Peter hinsitzt? (statt: Wo setzt sich der Peter hin?)
- (b) Was die Mama einkauft? (statt: Was kauft die Mama ein?)

In all diesen Fällen reagieren Erwachsene vollkommen angemessen, indem sie die Fragen beantworten.

4.5 Zeitweilige Koexistenz verschiedener Nebensatzmuster: Es ist auch nicht ungewöhnlich, wenn Kinder anfangs abweichende Nebensätze produzieren, vgl. (a)-(d), die alle von einem Kind im Alter von 3-4 Jahren stammen. Hierb steht das finite Verb nicht in der rechten Satzklammer (VE), die es eigentlich einnehmen müsste.

- (a) ... den Berg wo **gehn** wir grad runter (statt: .. wo wir grad runter gehen)
- (b) Ich weiß nicht wie **geht** das\ (statt: .. wie das geht)
- (c) ... wenn **hab** ich auch mal (Ge-)burtstag (g-)habt... (statt: wenn gehabt hab)
- (d) dass du **hast net** die Meerjungfrau (statt: dass du nicht die Meerjungfrau hast)

4.6 Doppelt hält besser: Haben Kinder die topologische Struktur des Deutschen entdeckt, d.h. "wissen" sie, dass Wörter an verschiedenen Stellen im Satz auftreten können, so besetzen sie diese Positionen manchmal mehrfach.

- (a) **Julia** brauch **ich** das
- (b) Die **ham** das schön gemacht **hatten**
- (c) Wo **is** das andere **is**?

Wichtig ist, dass alle diese Abweichungen von der Zielsprache in bestimmten Entwicklungszusammenhängen auftreten und nach mehr oder weniger kurzer Zeit wieder verschwinden. Platzhalter beispielsweise werden überflüssig, sobald das entsprechende Vokabular erworben wurde, formelhafte Wendungen (wie [dazð]) werden schrittweise analysiert.

5. Der "doppelte" Erstspracherwerb

Werden Kinder von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert, z.B. indem Vater und Mutter sie in unterschiedlichen Sprachen ansprechen oder indem im Elternhaus eine, in der Umgebung eine andere Sprache gesprochen wird, so spricht man vom "doppelten" Erstspracherwerb (vgl. Kielhöfer & Jonekeit 1983, Köppe 1997, Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000, Tracy 1996).

Entgegen lange gehegten Vorurteilen wissen wir heute:

- (1) Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, sind nicht überfordert.⁶
- (2) Kinder können die Sprachen früh trennen. Noch vor 20 Jahren ging man davon aus, dass Kinder zunächst über ein einziges, "fusioniertes" System verfügen, das sich erst im Lauf der Zeit differenziert. Mittlerweile können wir nachweisen, dass Kinder bereits zum Zeitpunkt ihrer ersten Wortkombinationen "wissen", dass sie es mit verschiedenen Sprachen zu tun haben.

Freilich: Wie leicht es Kindern fällt, die beteiligten Zielsprachen zu differenzieren und während des Sprechens "im Zaum" zu halten, hängt auch von den jeweiligen Sprachen ab. Kindern, die mit den eng verwandten Sprachen Deutsch und Englisch oder sogar mit Deutsch und Niederländisch aufwachsen, fällt es sicher aufgrund vieler struktureller und lexikalischer Überlappungen schwerer, die Strukturen und den Wortschatz der beiden Sprachen auseinander zu halten als Kindern, die es mit Japanisch und Französisch zu tun haben.

- (3) Der Erwerbsverlauf folgt in beiden Sprachen im Wesentlichen den Meilensteinen der entsprechenden monolingualen Entwicklung. Dabei muss es auch nicht zu Verzögerungen im Vergleich mit dem monolingualen Prozeß kommen.
- (4) Dennoch können sich die beiden Systeme asynchron entwickeln (d.h. eine Sprache kann schneller sein als die andere), obgleich jede für sich dabei im Rahmen der monolingualen Norm bleibt.
- (5) Manche, aber nicht alle Kinder durchlaufen eine mehr oder weniger intensive Phase des Mischens, vgl. die folgenden Beispiele von einem Kind im Alter 2;3-2;4.

2;3 Mama hat das *fix it*
 2;3 *Monkey* auch *bike*
 2;3 Ich *cover* mich *self up*\... [ə] du auch *covered up*?
 2;3 Ich hab die *tortoise* *throw it away*
 2;4 Ich hab *gemade you much better*
 Kannst du *move a bit*?

Hinter manchen Mischtypen verbirgt sich eine Platzhalter-Strategie: Wo das monolinguale Kind undifferenzierte Füllsilben einsetzt, kann sich das bilinguale Kind Elemente der fortschrittlicheren Sprache ausleihen (in den obigen Beispielen u.a. Hilfsverben und Modalverben). Diese Mischtypen verschwinden wieder, wenn die jeweiligen systeminternen Lücken geschlossen wurden.

- (6) Bereits im Alter von 2-3 Jahren sind bilinguale Kinder in der Lage, ihre Sprachwahl kontextangemessen – vor allem in Abhängigkeit von der Sprache der Gesprächspartner – zu kontrollieren. Sie bilden sich früh eine Meinung dahingehend, wer welche Sprache spricht. Zur kontextangemessenen Wahl gehört auch die Fähigkeit, zur Erzielung stilistischer Effekte die Sprache zu wechseln, wie dies auch erwachsene Bilinguale tun.

⁶ Dies soll nicht darüber hinweg täuschen, dass es für Eltern oft nicht einfach ist, eine spannungsfreie Sprachpolitik zu etablieren und durchzuhalten, vgl. die Ratschläge in Montanari (2002).

6. Ausblick auf den frühen Zweitspracherwerb

Eine noch weitgehend offene Frage ist, wie groß das zeitliche Entwicklungsfenster ist, innerhalb dessen man vom L1-Erwerb einer oder mehrerer Sprachen sprechen kann und während dessen sich das Kind auf besonders optimale Fähigkeiten zum Spracherwerb verlassen kann. Als Grenze zwischen dem L1-Erwerb und dem sukzessiven L2-Erwerb wird manchmal das Alter von drei, manchmal von fünf Jahren erwähnt. Weiterhin wird zwischen natürlichem (außerschulischem) L2-Erwerb einer neuen Umgebungssprache und dem Fremdspracherwerb (durch Instruktion im Fremdsprachenunterricht) unterschieden.

Anders als der L1-Erwerb (monolingual oder bilingual) wurde der L2-Erwerb des Deutschen im Vorschulalter und frühen Schulalter bislang wenig beforscht. Über den L2-Deutscherwerb bei Jugendlichen und Erwachsenen ist hingegen mehr bekannt (vgl. den Überblick in Klein 2000, Siebert-Ott 2001).

Generell gilt auch für den L2-Erwerb, dass er ein systematischer Vorgang ist, dessen Eigengesetzlichkeit außer Frage steht. Ein Rätsel, das uns der L2-Erwerb aufgibt, besteht darin, dass er häufig (wenngleich nicht immer) an Grenzen stößt. Folge sind sogenannte "Fossilierungen", d.h. lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache, die sehr korrekturresistent sind! Von daher wäre es besonders interessant, in Erfahrung zu bringen, ob diese Fossilierungen durch Unterlaufen biologischer Reifungsprozess, d.h. durch früheres Sprachangebot, "ausgetrickst" werden können.

In der aktuellen L2-Diskussion spielen immer noch Vorstellungen von "Schwellenmodellen" (s. den Überblick in Siebert-Ott 2001) eine Rolle. Lange wurde angenommen, dass vor Etablierung einer soliden L1-Kompetenz durch das Hinzutreten einer zweiten Sprache negative Konsequenzen für alle Sprachen eines Kindes ("Halbsprachigkeit") und für seine kognitive Entwicklung zu befürchten sind. Angesichts der Tatsache, dass der simultane Erwerb von Sprachen ohne kognitive Beeinträchtigung und ohne sprachliche Defizite möglich ist, kann jedoch mittlerweile ausgeschlossen werden, dass Mehrsprachigkeit an sich Kinder überfordert.

Eine detailliertere Darstellung dessen, was uns über den frühen L2-Erwerb des Deutschen bekannt ist, folgt in weiteren Informationsbroschüren.

7. Was lernen wir aus der Spracherwerbsforschung? Überlegungen für die Förderung im Vorschulbereich

Abschließend seien einige für die Sprachförderung im Allgemeinen relevante Punkte festgehalten:

- (1) Dank intensiver L1-Forschung wissen wir, dass Kinder im Alter von drei Jahren die **Grundprinzipien des deutschen Satzes erworben** haben (d.h. die Satzklammer). In der Regel "arbeiten" sie zu Beginn ihrer Kindergartenzeit an den Nebensätzen, aber auch noch am Kasussystem und an den Feinheiten morphologischer Paradigmen, die hier nicht behandelt wurden.

- (2) Mithilfe des Modells der "topologischen Felder" (vgl. 3.2) können BeobachterInnen (mit etwas Übung) anhand der Spontansprache des Kindes **qualitative Merkmale des jeweiligen Entwicklungsstandes** (d.h. die hier beschriebenen Meilensteine) erfassen und ein informelles Screening durchführen.

Wichtig ist, dass man dabei nicht nur auffällige Einzeläußerungen oder Satzfragmente heraus greift, wie sie in Antworten auf Fragen üblich sind (vgl. "Wann kommst du?" Antwort: "Nach dem Mittagessen!"). Diagnostisch relevant sind vor allem Äußerungen, die Verbalpartikeln und Verben enthalten. Man sollte besonderes Augenmerk auf spontane, initiative Äußerungen von Kindern richten oder auf ihre Bemühungen, Geschichten zu erzählen. 50-100 Mehrwortäußerungen (gesprächsbereite Zweijährige produzieren im Dialog mühelos 300 Äußerungen pro Stunde) reichen in der Regel, um sich ein Bild zu machen.

- (3) Das Sprachangebot sollte in struktureller Hinsicht **vielfältig** sein. Lerner brauchen **komplexe Sätze**, denn nur in Haupt- und Nebensatz **zusammen genommen** manifestieren sich die für das Deutsche typischen Merkmale (Asymmetrie der Verbstellung). Einfache Satzfragmente geben dem Kind zwar Hinweise auf die wichtigsten Grundbausteine des deutschen Satzes, wie in *Augen zu, Mund auf! Alle mal herhören! Alle Kinder jetzt mal zu mir kommen!* Aber darüber hinaus müssen Kinder Erfahrung mit Strukturen sammeln, in denen dasselbe Verb in unterschiedlichen Positionen erscheint, z.B.

- (a) Ich **sehe** was, was Du nicht **siehst**.
- (b) **Gibst** Du mir bitte mal die Kreide wieder, die ich dir eben **gegeben** habe.
- (c) Ich **kann** die Tafel festhalten, damit Du besser malen **kannst**.
- (d) **Mal** du mal was und sag mir dann, was ich **malen** soll.

Auf diese Weise wird Lernern das Erschließen der Abhängigkeiten zwischen den Bestandteilen der Satzklammer erleichtert.

- (4) Es ist nicht realistisch, von Eltern – insbesondere dann, wenn sie selbst die Sprache der Umgebung, beispielsweise das Deutsche, nur in Grundzügen beherrschen – zu erwarten, dass sie dem Kind den für den Spracherwerb benötigten Input anbieten. Eltern können allerdings auf Grund eigenen Bemühens, eine neue Sprachen zu lernen, und dank eigener positiver Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Allgemeinen hervorragende Modelle sein. Von daher ist eine **Kooperation mit den Eltern** in jedem Fall wichtig.
- (5) Die Varianten des Deutschen, mit der Kinder im Kindergarten und später in der Schule konfrontiert werden, kann sich in vielfacher Hinsicht von den Varietäten (auch den Dialekten) in ihrer unmittelbaren Umgebung unterscheiden. Alle Kinder müssen im Lauf der Zeit **unterschiedliche Stile** gesprochener und geschriebener Sprache erwerben und eigentlich "mehrsprachig" werden. **Deutsch als "Arbeitssprache"** (und später Schriftsprache) stellt in jedem Fall nochmals andere Anforderungen an Kinder als die ihnen bis dahin vertraute Umgangssprache (vgl. Siebert-Ott 2001).
- (6) Es ist wichtig, Kindern zu vermitteln, dass ihre bereits vorhandene L1-Kompetenz (egal, um welche Erstsprache es sich dabei handelt) auf **Anerkennung** stößt. Die L1 kann z.B. durch die interessierte Nachfrage, wie Gegenstände in der einen oder

anderen Sprache bezeichnet werden, einbezogen werden. Dies eröffnet auch Gelegenheiten zum **Sprechen über Sprache** und damit Chancen zur **Förderung sprachlichen Bewusstseins**.

- (7) Lerner können bereits mit sehr elementaren grammatischen und lexikalischen Mitteln kommunizieren (vgl. die Beispiele in Tracy 1991, 2000); diese Fähigkeit muss man bewahren und nicht durch kommunikativ **überflüssige Korrekturen** beschneiden. Das folgende Beispiel zeigt ein Beispiel gelungener Kommunikation mit einfachsten Mitteln, d.h. Einwort- und Zweiwortäußerungen (Großbuchstaben= betonte Silben; / = steigende Intonation, \ = fallende Intonation)

Julia (1;8) sitzt ihrer erwachsenen Gesprächspartnerin (= E.) gegenüber und schaut sie an. Etwa zwei Wochen zuvor hatte sie gesehen, dass sich E. ihre Brille wie einen Haarreifen auf den Kopf gesetzt hatte. In der aktuellen Situation trägt E.. ihre Brille zunächst "normal".

J.	brille AB/
E. nimmt ihre Brille ab und behält sie in der Hand. E.	Brille ab, ja.
J. deutet oben auf ihren eigenen Kopf.	hin/
E.	Da oben drauf? Ja?
J.	kopf/ ... kopf/
E. setzt sich Brille auf den Kopf.	So?
J. nickt.	
Kurze Zeit später schaut J. E. an.	brille ab
E. nimmt ihre Brille ab, hält sie in der Hand und fragt:	Und jetzt?
J.	NAse\
E. setzt sich Brille normal auf.	Auf die Nase?
J. nickt, wendet sich anderen Dingen zu.	

- (8) Mehrsprachige Kinder (wie Erwachsene auch!) sprechen nicht unbedingt mit jeder Person gleichermaßen gern über jedes Thema in jeder Sprache! Will man Kinder zum Wechsel in die eine oder andere Sprache bewegen, so muß man **geeignete Kontexte und glaubhafte Anlässe** dafür schaffen.
- (9) Die Forschung hat nachgewiesen, daß Kinder früh über metasprachliche Fähigkeiten (Wissen über Sprache und ihre Verwendung) verfügen und sich sogar explizit mit Sprache auseinandersetzen können (vgl. die Beispiele in 2.4 oben). Man kann ihnen daher auch früh erklären, dass Mehrsprachigkeit ein **Gewinn** ist und nicht bedeutet, etwas aufgeben zu müssen.
- (10) Die Sprachmischung bilingualer Kinder sollte nicht vorschnell mit Unkenntnis verwechselt werden. Das Mischen erlaubt es, temporäre Lücken zu schließen und eröffnet früh **stilistische Ressourcen**, wie sie auch erwachsenen Bilingualen zur Verfügung stehen.

8. Literaturhinweise

- Duden (1996). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Band 4: Grammatik. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Grimm (2000). Entwicklungsdysphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung. In dies. (ed.) *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 603-640.
- Kaltenbacher, E. (1990). *Strategien beim frükindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen. Narr.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1995 (1983)). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (ed.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 537-370.
- Köppe, R. (1997). *Sprachentrennung im frühen bilingualen Erstspracherwerb Französisch/Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Leuninger, H. (2000). Mit den Augen lernen. In H. Grimm (ed.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 229-263.
- Meibauer, J. & Rothweiler, M. (1999) (eds.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen: Francke.
- Montanari, E. (2002). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Porsché, D. (1983). *Die Zweisprachigkeit während des primären Spracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen. Niemeyer
- Tracy, R. (1990). Spracherwerb trotz Input. In: M. Rothweiler (ed.). *Spracherwerb und Grammatik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 22-49.
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In *Sprache und Kognition* 15,1/2, 70-92.
- Tracy, R. (2000). Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In H. Grimm (ed.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 3-39.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Ed.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe, 495-535.