

- (2002): »A Quantifier Approach to Negation in Natural Languages, Or Why Negative Concord is Necessary«. In: *Nordic Journal of Linguistics* 25, S. 125–153.
- (2005a): »Von den vier Lebensaltern einer Standardsprache. Zur Rolle von Spracherwerb und Medialität«. In: *Deutsche Sprache* 33, S. 289–307.

- (2005b): »Inflected Complementizers in Continental West Germanic Dialects«. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 72, S. 148–166.
- (2005c): »Zu einer möglichen silbenstrukturellen Erklärung unechter Diminutivbildungen im Bairischen«. In: *Sprachwissenschaft* 25/2, S. 217–245

Helmut Weiß

5 Spracherwerb

- 5.1 Einleitung
- 5.2 Erstspracherwerb
- 5.3 Früher Zweitspracherwerb
- 5.4 Sprachentwicklungsstörungen

5.1 | Einleitung

Die Spracherwerbsforschung als Teilgebiet der Psycholinguistik untersucht, wie Sprecher eine oder mehrere Sprache(n) erwerben, welche Erwerbsprozesse diesen Weg bestimmen und ob die Erwerbswege für verschiedene Lerner und für unterschiedliche Sprachen ähnlich verlaufen. Außerdem interessiert sich die Spracherwerbsforschung dafür, mit welchen Voraussetzungen Sprachlerner für die Bewältigung der Erwerbsaufgabe ausgestattet sind, welche Zusammenhänge zwischen Sprache und anderen kognitiven Fähigkeiten wie Intelligenz bestehen, welche Faktoren den Spracherwerb beeinflussen und wie Störungen des Spracherwerbs entstehen. Fragen wie diese dienen dazu, spezifische Hypothesen – zum Sprachsystem, zur Lernbarkeit oder zur Entwicklung – zu überprüfen bzw. zur Entwicklung neuer Hypothesen und Theorien beizutragen. Neben der Linguistik zählen daher Psychologie, Pädagogik, Soziologie sowie Mathematik und Informatik zu den Bezugswissenschaften der Spracherwerbsforschung.

Eine Sprache kann man in jedem Alter und unter ganz verschiedenen Umständen erwerben, z. B. auch als Erwachsener im Fremdsprachunterricht. In diesem Kapitel beschränken wir uns auf den **ungesteuerten Spracherwerb von Kindern**, der ohne explizite Unterrichtung in der natürlichen Sprachumgebung stattfindet und in dessen Verlauf die Kinder die Sprache so meistern, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten denen der Erwachsenen entsprechen.

Sprachliche Fähigkeiten umfassen das implizite Wissen über die in der Muttersprache zulässigen Strukturen und deren Interpretation. Diese sprachlichen Fähigkeiten sind dem Sprecher in der Regel selbst nicht bewusst. Ausdrücke wie »meistern«, »kennen« oder »analysieren«, die seitens des Sprachlerner Explizität und Intentionalität nahelegen, sind daher nicht wörtlich zu verstehen.

5.1.1 | Einfluss von Anlage und Umwelt

Wie lernen Kinder sprechen? – »Indem sie zuhören, was die Erwachsenen sagen, und das dann nachmachen.« Dieser Erklärung, die von einem gerade mal sechsjährigen Kind stammt, würden vermutlich auch viele Erwachsene zustimmen. Sie entspricht im Wesentlichen der Lerntheorie des **Behaviorismus**, die davon ausgeht, dass Kinder Sprache lernen, indem sie gehörte Äußerungen imitieren und positiv verstärkt werden, wenn das Gesagte korrekt und angemessen ist (Skinner 1957). Die logische Konsequenz wäre, dass Kinder nur genau das sagen könnten, was sie zuvor gehört haben. Dies widerspricht jedoch eindeutig der Erwerbsrealität, wie die folgenden Beispiele zeigen (das Alter des Kindes wird jeweils angegeben als Jahre;Monate).

- (1) A (1;06 Jahre) möchte eine Banane haben.
A: nane.
- (2) Mutter und B. (3;11 Jahre) basteln mit Stoff.
Mutter: Was machst du da mit dem ganzen Stoff?
B: stoffen.
Mutter: Was ist das?
B: Na, Stoff aufkleben.
- (3) C (2;01 Jahre) möchte, dass die Mutter die Babypuppe in den Wagen legt.
C: Baby rein.
- (4) D (4;07 Jahre) und Mutter betrachten die Knospe einer Blume.
D: Oh, die Blume muss ja noch aufwachsen.
Mutter: Was muss die?
D: Na, die ist noch nicht aufgewachst.
- (5) E (4;03 Jahre) und Mutter im Gespräch.
Mutter: Und weigerst du dich manchmal ins Bett zu gehen?
E: Ja. Ich gehe gern ins Bett, weil ich so müde bin.

Kinder reduzieren Silben in Wörtern (1) und erfinden neue Wörter wie *stoffen* (2). Sie verwenden nicht zielsprachliche syntaktische Strukturen ohne Subjekt und Verbstamm (3) und existierende Wör-

ter wie *aufwachsen* mit abweichender Bedeutung und mit abweichender Flexion (4), und schließlich interpretieren sie komplexe Strukturen wie *sich weigern* zu anders als Erwachsene (5). Der **kindliche Umgang mit Sprache ist kreativ** – und zwar offenbar in regelgeleiteter Weise. Daher gilt der Behaviorismus als Erklärungsansatz für den Spracherwerb als überholt.

Beginn der Spracherwerbsforschung: Bereits vor dem eigentlichen Beginn der Kindersprachforschung Ende des 19. Jh.s wurden Untersuchungen durchgeführt, die aus heutiger Sicht grausamen **Isolationsexperimente**. Um die Frage der Ursprache zu erforschen, wurden Säuglinge ohne Kontakt zur menschlichen Sprache aufgezogen. Auf diese Weise hoffte man herauszufinden, ob Hebräisch, Griechisch, Latein, Arabisch oder Phrygisch die älteste Sprache dieser Erde sei. So hat der ägyptische Pharaon Psammetichus bereits im 7. Jh. v. Chr. zwei Kinder von einem Schafhirten aufziehen lassen, dem es verboten war, mit ihnen zu sprechen. Den Beginn der modernen Spracherwerbsforschung markieren **Tagebuchstudien** wie die des Ehepaars Stern (1907/1987). Sie wurden im Zuge des Behaviorismus durch die Hinwendung zur gezielten **Untersuchung direkt beobachtbaren Verhaltens** abgelöst. Im Kontrast zum Behaviorismus, der den menschlichen Geist als »black box« betrachtet, betont der von Jean Piaget etablierte **Kognitivismus** die menschliche Eigenaktivität (Piaget 1923/1972). In kognitiven Ansätzen wird Sprache als Teilaspekt der Kognition aufgefasst. Spracherwerb beruht demzufolge auf allgemeinen kognitiven Lernstrategien und der generellen Symbolisierungsfähigkeit des Kindes.

Aktuelle Erklärungsansätze: Neben dem Kognitivismus zählen die von Noam Chomsky entwickelte Theorie des **Nativismus** und der von Jerome Bruner und Catherine Snow begründete **Interaktionismus** zu den prominentesten Spracherwerbtheorien (vgl. Klann-Delius 2008). Weitere neuere Erklärungsansätze sind innerhalb der Optimalitätstheorie, der Theorie des Statistischen Lernens, des Konnektionismus und der dynamischen Systemtheorie angesiedelt. Die aktuellen Erklärungsansätze teilen im Wesentlichen folgende Annahmen:

- Der Sprachlerner ist nicht nur passiv, sondern eigenaktiv.
- Der Spracherwerb gelingt unter vielen verschiedenen Umweltbedingungen.
- Es findet keine explizite Unterweisung durch die Bezugspersonen statt.

- Der Sprachlerner benötigt relevanten sprachlichen Input.

Die Ansätze unterscheiden sich in den Annahmen darüber, welche genetische Ausstattung das Kind für die Aufgabe des Spracherwerbs mitbringt und welche Rolle die Interaktion mit der Umwelt, insbesondere der sprachliche Input, spielt.

Nativismus: Noam Chomskys (1959) Replik auf Skinner sowie die Chomsky-Piaget-Debatte 1975 markieren den Beginn der **generativen Spracherwerbsforschung**. Dem Nativismus zufolge besitzt der Sprachlerner eine sprachspezifische Prädisposition, die es ihm ermöglicht, trotz **fehlender systematischer Korrekturen** durch die Umwelt und trotz prinzipiell **unzureichenden Inputs** (*poverty of the stimulus*) in relativ kurzer Zeit und scheinbar mühelos eine oder mehrere Erstsprachen zu erwerben (vgl. Pinker 1984; Tracy 2000). Der Input ist zwangsläufig unzureichend, da er immer nur einen Ausschnitt aller möglichen Sätze einer Sprache darstellt. Die **Universalgrammatik**, d. h. das angeborene spezifisch menschliche Sprachwissen, bildet den universellen Bauplan. Durch die Verarbeitung des Inputs der Sprachumgebung werden dann bestimmte einzelsprachliche Parameter wie z. B. für die Abfolge von Objekt und Verb (O,V) in der Verbalphrase gesetzt (z. B. OV für das Deutsche, VO für das Englische; für die historische Entwicklung s. Kap. II.4.6.2.3). **Krosslinguistische Ähnlichkeiten**, d. h. Ähnlichkeiten über verschiedene Einzelsprachen hinweg, gelten als Beleg für die Existenz der Universalgrammatik und werden daher erwartet. Anders als im Kognitivismus ist das Konzept der **Modularität** in zweierlei Hinsicht zentral. Erstens wird das Sprachsystem als ein von anderen kognitiven Fähigkeiten unabhängiges Modul betrachtet. Es wird daher erwartet, dass der **Spracherwerb weitgehend unabhängig von der non-verbalen kognitiven Entwicklung** verläuft. Zweitens wird angenommen, dass das Sprachmodul selbst modular aufgebaut ist; die einzelnen Teilsysteme der Grammatik bilden die Submodule. Daher können z. B. der Aufbau des Lexikons und der Syntax unterschiedlichen Erwerbsstrategien folgen.

Interaktionismus: Ausgangspunkt ist u. a. Bruners (1975) Entdeckung, dass Eltern in der frühen Eltern-Kind-Interaktion ihre Sprache gezielt an die Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes anpassen. Statt eine sprachspezifische Prädisposition für den Spracherwerb anzunehmen, geht man in interaktionistischen Erklärungsansätzen (*usage-based, emergentist*) davon aus, dass Grammatik

aus sozialen Verhaltensweisen entsteht. Es wird angenommen, dass **Sprache eine Form sozialen Verhaltens** ist und dass das Kind die **genetische Prädisposition zur sozialen Interaktion** besitzt. Der Input spielt folglich eine entscheidende Rolle für den Spracherwerb. Zum einen erleichtert die **an das Kind gerichtete Sprache** (*motherese*), die sich an den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes orientiert, den Spracherwerb. Zum anderen wird argumentiert, dass **Eigenschaften des Inputs** wie Frequenz und Salienz die Erwerbsreihenfolge beeinflussen. Es wird also angenommen, dass häufige und leicht wahrnehmbare Wörter schneller erworben werden. Das Konzept der Modularität spielt keine Rolle. Ähnlich wie im Kognitivismus wird davon ausgegangen, dass der Spracherwerb aufgrund **allgemeiner Lernmechanismen** erfolgt, die es dem Kind ermöglichen, auf der Basis des Inputs aus einzelnen **gebrauchsbasierten Konstruktionen** abstrakte grammatische Strukturen abzuleiten (vgl. Tomasello 2003).

5.1.2 | Spracherwerbsforschung und Linguistik

Zwischen Spracherwerbsforschung und Linguistik bestehen vielfältige Beziehungen. Erstens eröffnen die Generalisierungen und Hypothesen innerhalb der Phonologie, Syntax, Semantik oder Pragmatik überhaupt erst die Möglichkeit, **theoriegeleitete Vorhersagen für den Erwerb** abzuleiten. Zwischen deskriptiv verschiedenen Phänomenen lassen sich nur aufgrund linguistisch begründeter Strukturähnlichkeiten phänomenübergreifende Erwerbshypothesen aufstellen und überprüfen. So unterscheiden

5.2 | Erstspracherwerb

Der Erstspracherwerb ist der am intensivsten untersuchte Spracherwerbstyp. Aufgrund einer Vielzahl von Untersuchungen mithilfe unterschiedlicher empirischer Methoden wie Spontansprachanalysen und experimenteller Verfahren (s. Kasten S. 158) lässt sich inzwischen für viele Phänomene und Strukturen beschreiben, wie Kinder ihre Erstsprache erwerben und wann sie die zielsprachliche Form, Bedeutung und Verwendung meistern (vgl. Rothweiler 2007; Schulz 2007a; Szagun 2010).

Definition

Der Prozess, den Kinder durchlaufen, wenn sie ab Geburt ihre erste Sprache erwerben, nennt man → Erstspracherwerb. Sprechen die Eltern bzw. die Hauptbezugspersonen die gleiche Sprache, wächst das Kind einsprachig, also **monolingual** auf. Verwenden Vater und Mutter gegenüber dem Kind ab Geburt unterschiedliche Sprachen, spricht man von **doppeltem Erstspracherwerb** oder **simultanem Bilingualismus**. In der Erstspracherwerbsforschung untersucht man also monolinguale und simultan bilinguale (oder auch trilinguale) Kinder.

Der Erstspracherwerb beginnt bereits im letzten Drittel der Schwangerschaft mit der Wahrnehmung von Schallwellen im Uterus. Wann der Spracherwerb abgeschlossen ist, ist nicht eindeutig zu bestimmen, da sich sprachliche Fähigkeiten

auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems, auch abhängig von der untersuchten Sprache, unterschiedlich entwickeln und verändern. Für das Deutsche nimmt man an, dass Kinder das phonologische und grammatische System in der Regel

Zur Vertiefung

Experimentelle Methoden in der Spracherwerbsforschung

In der experimentellen Psycholinguistik unterscheidet man zwischen off-line- und on-line-Methoden (McDaniel/McKee/Cairns 1996; Sekerina/Fernández/Clahsen 2008). **Off-line-Verfahren** untersuchen, wie die Lerner nach dem Ende des Verarbeitungs- und Interpretationsprozesses reagieren. Ausgewertet werden Antwortmuster, speziell die auftretenden Fehler, sowie Reaktionszeiten. Off-line-Verfahren lassen sich weiterhin danach unterscheiden, ob sie das Sprachverständnis oder die Sprachproduktion untersuchen. Gängige off-line-Verfahren zur Erforschung der Sprachrezeption und des Sprachverständnisses sind Kopfbewegungs-Präferenz-Verfahren, Wahrheitswert-Aufgaben und Bildwahl-Aufgaben. Bei den **Kopfbewegungs-Präferenz-Verfahren** wird gemessen, wie lange ein Kind sich bestimmten Sprachreizen zuwendet, die jeweils seitlich vom Kopf abgespielt werden. Das Verfahren ist für Kinder unter zwei Jahren geeignet und wird v. a. eingesetzt, um die Differenzierung phonetischer Kontraste sowie die frühe morphologische und syntaktische Verarbeitung zu untersuchen. In **Wahrheitswert-Aufgaben** sollen die Kinder entscheiden, ob ein vorgegebener Satz zu einer vorgegebenen Bedeutung, dargestellt durch ein Bild, eine vorgespielte Szene oder einen Film, passt. Bei der **Bildwahl-Aufgabe** soll das Kind aus einer Auswahl von zwei bis vier Bildern das zu einem Satz passende Bild auswählen. Diese beiden Verfahren eignen sich für Kinder ab zwei bzw. drei Jahren und werden vor allem im Bereich des Syntax- und Semantikerwerbs sowie beim Lexikonerwerb eingesetzt. Die gängigsten **off-line-Methoden** zur experimentellen Untersuchung der Sprachproduktion sind Elizitierte Produktion, Bildbenennung und Elizitierte Imitation. In der **Elizitierten Produktion** werden Kinder mittels standardisierter Vorgaben dazu animiert, bestimmte Wörter, flektierte Formen oder Sätze zu äußern. Diese Methode eignet sich für Kinder ab zwei Jahren. Die Methode der **Bildbenennung** wird vorrangig angewendet, um die phonologisch-lexikalische Entwicklung zu untersuchen. Bei der **Elizitierten Imitation** wird das Kind aufgefordert, Wörter oder Sätze nachzusprechen. Damit kann die phonologische, aber auch die syntaktische Entwicklung untersucht werden.

Mithilfe von **on-line-Verfahren** kann man den Verarbeitungsprozess direkter erfassen. In der Spracherwerbsforschung mit Kindern werden v. a. Blickbewegungsmessungen und das elektrophysiologische Verfahren der Ereigniskorrelierten Potentiale (EKP) verwendet, seltener bildgebende Verfahren wie die funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT). Untersuchungen der **Blickbewegung** können mit Kindern ab einem Alter von sechs Monaten durchgeführt werden. Analog zur Bildwahl-Aufgabe wird die Fixierungsdauer einer Auswahl von Bildern gemessen, von denen eines zu einem zuvor präsentierten Stimulus passt. In **EKP-Messungen** werden bestimmte Verarbeitungsschritte im Zeitverlauf erfasst. Die Sprachreize werden den Probanden auditiv oder visuell präsentiert, während mit Hilfe von Elektroden EKPs abgeleitet werden. Dieses Verfahren kann bereits mit Neugeborenen durchgeführt werden. Es eignet sich, um syntaktische und semantische Verarbeitungsschritte zu entdecken und zeitlich zu lokalisieren. In **fMRT-Untersuchungen** lassen sich die durch die Verarbeitung aktivierte Arealen des Gehirns räumlich abbilden. Diese Methode wird aktuell v. a. für Studien zum Schriftspracherwerb bei Kindern ab sieben Jahren eingesetzt.

Die Wahl der Methode hängt u. a. von der Fragestellung, von Alter und Anzahl der Probanden sowie von den zeitlichen und personellen Ressourcen ab. Off-line-Verfahren sind kostengünstiger und einfacher durchführbar. Die gewonnenen Messdaten sind zwangsläufig ungenau, da sie post hoc erhoben werden und deshalb neben der sprachlichen Verarbeitung weitere Faktoren wie Gedächtnis eine Rolle spielen. Bisher wurden vor allem off-line-Verfahren angewendet und haben dank geschickter Planung der Stimuli zu umfassenden Erkenntnissen über die den Reaktionen zugrundeliegenden linguistischen Repräsentationen beigetragen. On-line-Verfahren sind zeit- und kostenaufwändiger in der Vorbereitung und Auswertung. Sie liefern Daten mit einer hohen zeitlichen oder räumlichen Auflösung, die jedoch durch Störfaktoren (z. B. Eigenbewegungen) beeinträchtigt werden, so dass viele Testreihen notwendig sind. Die Spracherwerbsforschung verspricht sich von der Kombination von off- und on-line-Verfahren daher den größten Gewinn.

bereits am Ende des vierten Lebensjahres erworben haben, während z. B. der Wortschatzerwerb, gleich für welche Sprache, nie abgeschlossen ist. Aussagen über Dauer und Verlauf des Spracherwerbs zu treffen, ist auch deswegen schwierig, weil es **individuelle Unterschiede** zwischen Lernern gibt und weil sich **Verständnis und Produktion nicht parallel**, sondern asynchron entwickeln (Grimm u. a. 2011). Häufig geht das Verständnis der Produktion voraus, in manchen Bereichen produzieren Kinder jedoch auch Strukturen, bevor sie sie zielsprachlich interpretieren können (s. 5.2.3).

5.2.1 | Phonologieerwerb

»Jaguckmalwoisenderballjawoiserdenn« [ja'gukmalvoʔisdender'baljavoʔisɛdnɛ?] – Mit der entsprechenden Intonation klingt so etwa eine Äußerung, die Eltern im Umgang mit Säuglingen produzieren. Dass häufig Pausen fehlen, die Satzgrenzen anzeigen, dass Wörter phonologisch reduziert werden wie *is* statt *ist*; all das sind generelle Merkmale gesprochener Sprache. Um diesen Lautstrom entschlüsseln zu können, muss das Kind unterschiedliche Aufgaben bewältigen.

Erwerbsaufgaben: Das Kind muss zunächst einmal feststellen, ob die lautlichen Äußerungen absichtsvoll und bedeutungsvoll sind, also anders als ein *Hatschi* oder Gähnen Form und Bedeutung besitzen (s. Kap. II.3.2.4). Das Kind muss außerdem erkennen, ob der Lautstrom einen Ausschnitt des Deutschen darstellt und nicht etwa des Holländischen, das die Nachbarin spricht. Eine weitere Herausforderung zu Beginn des Spracherwerbs besteht darin, den Lautstrom in sprachlich relevante Einheiten (Phoneme, Silben, Wörter) zu segmentieren. Dank moderner Untersuchungsmethoden, die Parameter wie Herzschlagrate, Saugrate, Kopfbewegung und Fixationsdauer messen, wissen wir inzwischen, dass bereits Säuglinge über eindrucksvolle Sprachwahrnehmungsfähigkeiten verfügen (Jusczyk 1997; Höhle 2002).

Frühe Sprachwahrnehmung: Bereits in den ersten Tagen nach der Geburt können Kinder die Stimme ihrer Mutter erkennen. Sie haben zudem bereits eine Präferenz für die menschliche Sprache im Vergleich mit anderen Geräuschen. Ab dem ersten Monat können sie Unterschiede in der Stimmhaftigkeit bei Verschlusslauten wie [t]-[d] wahrnehmen, zwischen dem zweiten und dritten Monat dann auch bei Sonoranten wie [r]-[l]. Mit

etwa fünf Monaten können Säuglinge Artikulationsorte wie bei [g]-[b] diskriminieren. Vokalpaare wie [a]-[i] werden ab dem ersten Monat differenziert. Die Unterscheidung von Kontrasten aufgrund phonetischer Unterschiede wie stimmhaft/stimmlos (s. Kap. II.2.1.2.2) gelingt in diesem Alter auch dann, wenn dieser Kontrast in der Zielsprache phonologisch nicht relevant ist, wie z. B. die Distinktion zwischen [d] und [d̥] im Hindi. Ab vier Monaten erkennen Kinder ihren Namen im Redefluss, und ab sechs Monaten auch die Wörter *Mama* und *Papa*; damit setzt auch der passive Wortschatzerwerb ein. Mit ca. acht bis neun Monaten identifizieren Kinder Phrasengrenzen innerhalb eines Satzes (Weissenborn 2000) und präferieren zielsprachliche Phrasierungen wie *Die Schwester verspricht Kathrin zu schwimmen # und die Insel zu erkunden* (# steht für eine Pause) gegenüber nicht zielsprachlichen Phrasierungen wie *Die Schwester verspricht Kathrin zu # schwimmen und die Insel zu erkunden*. Ab dem neunten Monat erkennen Kinder häufige Lautkombinationen ihrer Muttersprache. Gegen Ende des ersten Lebensjahres nimmt die generelle Fähigkeit zur Wahrnehmung phonetischer Kontraste ab. So reagieren einjährige englischsprachige Kinder nicht mehr auf den im Hindi, aber nicht im Englischen bedeutungsunterscheidenden Kontrast zwischen [d] und [d̥]. Diese Einengung der Diskriminierungsfähigkeit auf die in der Erstsprache relevanten Kontraste geht damit einher, dass erste stabile Beziehungen zwischen Lautform und Bedeutung bzw. syntaktischer Funktion etabliert werden.

Frühe Lautproduktion: Der Lauterwerb beginnt mit der sogenannten **Schreiphase**, in der bereits allererste Vorläufer von Silben und Wortbetonungsmustern zu erkennen sind. So unterscheiden sich die Schreimuster von Säuglingen, die deutschsprachig aufwachsen, von denen mit französischer Umgebungssprache. Mit ca. drei Monaten ist der Kehlkopf so weit entwickelt, dass erste **Gurrlaute** produziert werden. Ab ungefähr sechs Monaten setzt die **kanonische Lallphase** ein, d. h. es werden Silbenketten aus Konsonant-Vokal-Abfolgen (CV) produziert. Zunächst werden einfache CV-Silben wiederholt wie *bababa* oder *dadada*. Dieses **reduplizierende Lallen** wird mit ungefähr neun Monaten abgelöst durch das **bunte Lallen**, das sich durch Variation im Artikulationsort auszeichnet wie bei *daba* oder *adega*. Diese Lalläußerungen folgen bereits dem rhythmischen Muster der Zielsprache (s. Kap. II.2.1.3.4). Das Vokal- und Konsonanteninventar wird bis zum Alter von fünf

Diskriminierungsfähigkeiten

Jahren sukzessive aufgebaut, wobei generell vordere vor hinteren Lauten auftreten (Fox/Dodds 1999). Bis zum Alter von vier Jahren werden die Einzellaute (mit Ausnahme von /ʃ/ und /ʒ/) erworben, Lautverbindungen wie /br/, /ʃp/ beherrschen Kinder im Alter von fünf, komplexere Lautverbindungen wie /ʃpr/, /ʃtr/ im Alter von sechs Jahren.

Bis dahin unterliegt die Wortproduktion verschiedenen **phonologischen Prozessen**, d. h. prosodisch und segmental bedingten Vereinfachungen. So wird aus »Ba'nane« 'nane und aus »br« in »Brot« Bot (s. Beispiel (1)). Die ersten Wörter, die um den ersten Geburtstag herum auftauchen, folgen wenigen, festen Mustern. Sie sind oft Einsilber (CV oder CVC) oder trochäische Zweisilber der Form 'CVCV. Silbenauslassungen in längeren Wörtern wie z. B. *Banane*, *Lokomotive* oder *Kassettenrekorder* gehen während des dritten Lebensjahres zurück (Grimm 2010).

5.2.2 | Wortschatzerwerb

Der Wortschatz wird aufgebaut und erweitert, indem neue Wörter erkannt und im **mental Lexikon** (s. Kap. II.2.2.2.1) gespeichert werden. Dieser Speicher verbindet mentale Repräsentationen mit Wörtern bzw. Morphemen. Zu jeder lexikalischen Einheit sind zudem Informationen zu semantischen, syntaktischen und morphologischen Eigenschaften sowie zur phonetisch-phonologischen Form gespeichert. Die Organisation des mentalen Lexikons ergibt sich u. a. durch die Bedeutungsbeziehung zwischen Wörtern (s. Kap. II.3.5.1) und durch Vorkommenshäufigkeiten. Wörter zu kennen, bedeutet, sie zu verstehen (**passiver Wortschatz**) oder sie auch selbst zu verwenden (**aktiver Wortschatz**).

Der Erwerb des passiven Wortschatzes setzt bereits mit ca. sechs Monaten ein, wenn erste Wörter wie *Mama* und *Papa* erkannt werden. Mit 12 bis 18 Monaten versteht das Kind bereits zwischen 50 und 200 Wörter. Der Umfang des rezeptiven Wortschatzes nimmt im weiteren Verlauf rasch zu, so dass mit ca. sechs Jahren zwischen 9000 und 14000 Wörter passiv beherrscht werden (Menyuk 2000).

Der aktive Wortschatzerwerb setzt zwischen 10 und 18 Monaten ein, am häufigsten mit den Wörtern *Mama*, *Papa*, *Auto*, *Ball*, *da* und *nein*. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres durchlaufen die meisten Kinder einen **Wortschatzspurt**,

der durch eine rapide Erweiterung des Wortschatzes gekennzeichnet ist. Mit zwei Jahren verfügen Kinder dann über einen aktiven Wortschatz von 200 bis 300 Wörtern. Im Alter von sechs Jahren umfasst der aktive Wortschatz sprachunauffälliger Kinder 3000 bis 5000 Wörter. In der Vorschulzeit werden also täglich ca. fünf bis zehn Wörter erworben (Menyuk 2000).

Lexikalische Erwerbsprinzipien: Die Erweiterung des Wortschatzes erfolgt innerhalb kurzer Zeit. Das ist deshalb erstaunlich, weil das Kind die konventionelle Beziehung zwischen Wort und Referent nicht zweifelsfrei erschließen kann, selbst wenn der Referent präsent ist. Wie der Philosoph Quine eindrucksvoll argumentiert, existieren prinzipiell unendlich viele Hypothesen über den korrekten Bezug zwischen Wort und Referent. So könnte sich z. B. das Wort *Banane* nicht auf das Objekt, sondern auf den Stamm am Ende, auf die Farbe oder auf eine damit verbundene Handlung beziehen. Als Ausweg aus diesem Dilemma werden verschiedene Erwerbsstrategien angenommen, die den Hypothesenraum des Kindes v. a. zu Beginn des Spracherwerbs beschränken. So besagt die *novel name – nameless category*, dass sich ein unbekanntes Wort auf eine bisher nicht benannte Kategorie bezieht. Sieht das Kind ein Objekt, dessen Bezeichnung ihm bekannt ist, z. B. eine Banane, und eine ihm bislang unbekanntes Furcht, wird es auf die Bitte *Gib mir mal die Litchi* automatisch zu diesem unbenannten Objekt greifen (vgl. Rothweiler 2001).

Komposition des Lexikons: Inhaltswörter werden generell eher erworben als funktionale Kategorien wie z. B. Artikel, Präpositionen und Konjunktionen. Das frühe Lexikon beinhaltet einen hohen Anteil an sozial-pragmatischen Ausdrücken wie *hallo* und *nein* sowie das referentiell gebrauchte *da*. Nomen wie *Baby*, Verben wie *suchen* oder Adjektive wie *heiß* machen zu Beginn einen geringeren Anteil aus (Kauschke 2000). Verbvorläufer wie *auf für aufmachen* und Verben wie *malen* werden bereits im zweiten Lebensjahr produziert, ebenso wie die Fokuspartikeln *auch* und *nicht*. Zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr werden dann auch Artikel, Präpositionen wie *auf* und *mit*, Auxiliare (*haben*, *sein*) und erste Konjunktionen wie *weil* und *dass* produziert.

Bedeutungserwerb: Bestimmte Bedeutungsspektre von Wörtern werden bereits sehr früh erworben, so die Kernbedeutung von Nomen wie *Stuhl* (vgl. Menyuk 2000). Auch der Unterschied zwischen Verben, die einen Endzustand ausdrücken,

wie *aufmachen* und *zumachen* und Verben, die einen Prozess ausdrücken, wie *malen* oder *essen* wird früh erworben (Penner/Schulz/Wymann 2003). Dahinter steckt das Konzept der **Telizität**, d. h. die grundlegende Eigenschaft von Verben, Ereignisse mit oder ohne inhärentes Resultat zu bezeichnen. Der vollständige Erwerb der zielsprachlichen Bedeutung (d. h. der konventionellen Bedeutung, s. Kap. II.3.2.4) erfolgt jedoch schrittweise. **Über- und Untergeneralisierungen** sind Ausdruck dieses Erwerbsprozesses. Übergeneralisierung liegt vor, wenn ein Wort eine zu weite Bedeutung erhält (z. B. *Mama* = weibliche Person; *lügen* = etwas Unwahres sagen); von Untergeneralisierung spricht man, wenn einem Wort eine zu enge Bedeutung zugewiesen wird (z. B. *Ball* = nur der eigene rote Ball). Die Differenzierung und Erweiterung der Bedeutung bereits verwendeter Wörter dauert vor allem für komplexe abstrakte Ausdrücke wie *Geld* und *Mut* bis ins Jugend- und Erwachsenenalter an. Auch der Erwerb von **Idiomen** wie *Sie gab ihm einen Korb* oder *Sie hatte die Nase voll* erfolgt, indem die wörtliche Bedeutung mit zunehmendem Alter durch die übertragene Bedeutung ergänzt wird (Menyuk 2000).

5.2.3 | Erwerb der Syntax und Morphologie

Syntaktische Meilensteine: Der schrittweise Erwerb der syntaktischen Grundstrukturen und der verbalen Flexionsmorphologie sind im Deutschen eng miteinander verbunden. Er lässt sich mit Hilfe des **topologischen Feldermodells** (s. Kap. II.2.3.3.1) vier Meilensteinen zuordnen, die das Kind bis zum Alter von 2;06 bis 3;06 Jahren erreicht hat (Tracy 2008; Tracy 2011).

Meilenstein I umfasst die Produktion einzelner Verben und Verbpartikel wie *haben*, *rein* oder *auf*.

Mit **Meilenstein II** beginnt mit der Kombination von Wörtern der eigentliche Syntaxerwerb. Neben verblosen Strukturen wie *Mama Tasse* und *Conny auch* tauchen zwischen 18 und 24 Monaten vermehrt Strukturen wie *Schiff bauen*, *neu machen* oder *Baby rein* (s. Beispiel (3)) auf, in denen das unflektierte Verb bzw. die Verbpartikel in der Verbletz-Position realisiert sind.

Meilenstein III, der mit ungefähr zwei bis zweieinhalb Jahren erreicht wird, zeichnet sich durch Entdeckung der Verbzweit-Position aus, in der nur finite Verben positioniert werden. Typisch

sind Äußerungen wie *Ich bau ein Mast* oder *Ich habe nein gesagt*. Auch W-Fragen werden zielsprachlich produziert. In dieser Phase werden auch durchgängig Subjekte realisiert.

Meilenstein IV beinhaltet den Erwerb von Nebensätzen mit Verbletz-Strukturen, der ab ca. 30 Monaten beginnt. Dabei fehlt häufig zunächst die Konjunktion, z. B. *ob in Ich weiß nicht – der Affe blau is oder grün*. Das Verb wird von Beginn an überwiegend zielsprachlich am Satzende realisiert. Kurze Zeit später treten dann Konjunktionen wie *weil*, *wenn*, *dass* und *ob* auf. Auch Relativsätze werden bereits gegen Ende des dritten Lebensjahres produziert. Infinitivkonstruktionen wie *Die hat vergessen Wasser reinzulassen* werden später erworben als finite Nebensätze. Passivstrukturen wie *Du musst noch angezieht werden* schließlich werden im Alter von drei bis vier Jahren produktiv.

Flexionsmorphologie: Die **Verbalflexion** wird schrittweise erworben. So tritt die Flexionsendung *-st* später als die anderen Flexionsendungen, v. a. als *-t*, auf (Clahsen 1986). Kongruenzfehler von Numerus und Person zwischen Verb und Subjekt treten im ungestörten Erstspracherwerb trotzdem sehr selten auf. **Übergeneralisierungen** regulärer Formen sind bei Partizipien (*aufgewachst*, Beispiel (4)), Imperfekt- (*gehte*) und Präsensformen (*fallt*) noch bis zum Alter von sechs Jahren zu beobachten.

Im Bereich der **Nominalflexion** konzentriert sich die Erwerbsaufgabe vor allem auf das Kasus- und das Pluralsystem; das Genusssystem bereitet im Erstspracherwerb keine wesentlichen Schwierigkeiten. Für die **Kasusformen des Artikels** wurde festgestellt, dass der Nominativ als unmarkierter Kasus als erstes erworben wird, gefolgt von Akkusativ und Dativ, der bis ins Schulalter hinein gelegentlich inkorrekt gebildet wird (Tracy 1986). Der Erwerb der **Pluralformen** erstreckt sich über das fünfte Lebensjahr hinaus. Nichtzielsprachliche Formen wie *Hünde* statt *Hunde* werden noch im Alter von sieben Jahren beobachtet.

Wortbildung: Kinder erweitern ihren Wortschatz nicht nur durch die Aufnahme existierender Wörter ins mentale Lexikon, sondern auch durch die kreative Bildung neuer Wörter. Dabei folgen die Wortneuschöpfungen den Wortbildungsmustern des Deutschen (s. Kap. II.2.2.4). So sind *stofen* (Beispiel (2)) und *schlitten* (= Schlitten fahren) Beispiele für Konversion, *Briefmann* (= Briefträger) für Komposition und *Kocher* (= Koch) und *auseinanderbar* (= auseinandernehmbar) Beispiele für Derivation.

Interpretation syntaktischer Strukturen: Die vermeintlich zielsprachliche Produktion einer Struktur ist nicht gleichbedeutend mit deren korrekter Interpretation, die manchmal erst später erworben wird. Die (syntaktische) Interpretation von einfachen W-Fragen, Infinitivkomplementen, Passivsätzen, Relativsätzen und Pronominalstrukturen stellen besondere Herausforderungen an Lerner (Guasti 2002; Schulz 2007a).

W-Fragen wie *Wen sucht der Prinz?* produzieren Kinder bereits im dritten Lebensjahr. Um sie zielsprachlich zu interpretieren, muss das Kind erkennen, dass – anders als in Entscheidungsfragen – nach einem im Satz nicht realisierten Satzglied gefragt wird. Außerdem muss entschlüsselt werden, um welches Satzglied es sich handelt. Mit ca. vier Jahren beherrschen Kinder die Interpretation von W-Fragen und antworten z.B. auf die obige Frage mit *den Frosch*. Subjekt-W-Fragen (*Wer hilft dem Prinzen?*) werden früher korrekt interpretiert als Objekt-W-Fragen (*Wen sucht der Prinz?*) und Adjunkt-W-Fragen (*Wo versteckt sich der Frosch?*).

Infinitivkomplemente werden mit ca. drei bis vier Jahren produziert. Das korrekte Verständnis bereitet jedoch noch bis zum Schulbeginn Schwierigkeiten. Infinitivsätze werden danach unterschieden, auf was sich das nicht ausgedrückte Subjekt des Infinitivkomplements bezieht. So ist das Nebensatzsubjekt (PRO) in *Maria verspricht Hans [PRO zu kochen]* und *Maria bittet Hans [PRO zu kochen]* im ersten Fall das Subjekt, im zweiten Fall jedoch das Objekt des Matrixsatzes. Jüngere Kinder interpretieren Verben wie *versprechen*, die sogenannten Subjektkontrollverben, zunächst wie den Verbtyp *bitten*, d.h. wie Objektkontrollverben. Die zielsprachliche Interpretation dieser Infinitivkomplemente wird erst zwischen fünf und sieben Jahren erworben.

Passivstrukturen treten im Alter zwischen drei und vier Jahren auf; die zielsprachliche Interpretation wird erst ein bis zwei Jahre später zugänglich. So bereiten Passivsätze, in denen das Agens als Präpositionalphrase realisiert ist (*Die Katze wurde von dem Hund gesehen*), noch fünfjährigen Kindern Probleme.

Relativsätze werden bereits mit drei Jahren produziert. Die zielsprachliche Interpretation gelingt jedoch erst ca. zwei Jahre später, zunächst bei Subjekt-Relativsätzen wie *Der Opa, der den Jungen umarmt* und dann mit sechs bis sieben Jahren bei Objekt-Relativsätzen wie *Der Opa, den der Junge umarmt*.

Pronomen treten bereits ab dem Alter von zwei Jahren auf. Die Unterschiede zwischen Reflexiv- und Personalpronomen werden jedoch zunächst nicht erkannt. Personalpronomen werden häufig als gleichbedeutend mit dem Reflexivpronomen interpretiert, d.h. ein Satz wie *Er wäscht ihn* wird verstanden als *Er wäscht sich*. Im Alter von vier bis fünf Jahren wird dann die zielsprachliche Interpretation von Personalpronomen erworben.

5.2.4 | Erwerb der Semantik und Pragmatik

In diesem Abschnitt geht es um den Erwerb der Semantik von Phrasen und Sätzen und deren Verwendung (für den Bedeutungserwerb einzelner Wörter s. 5.2.2). Beim Erwerb der Satzsemantik interessiert, welche Interpretationen Kinder semantisch komplexen Strukturen zuweisen. Zu den untersuchten Phänomenen gehören exhaustive W-Fragen, quantifizierte Sätze und faktive Verben.

Exhaustive W-Fragen: Manche W-Fragen verlangen eine vollständige Auflistung aller Individuen, auf die die erfragte Eigenschaft zutrifft. Fragt man in einer Gruppe z.B. *Wer hat Hunger?* ist die Antwort eine exhaustive, d.h. vollständige Liste all derjenigen, die Hunger haben. Gepaarte W-Fragen wie *Wer möchte wo sitzen?* verlangen analog eine exhaustive gepaarte Liste { <Person_n, Sitzort_n >, ..., <Person_n, Sitzort_n > }. Dreifache W-Fragen wie *Wer schenkt wem was?* erfordern ebenfalls eine exhaustive Liste { <Schenker_n, Beschenkte_n, Geschenk_n >, ..., <Schenker_n, Beschenkte_n, Geschenk_n > }. Die Semantik einfacher exhaustiver W-Fragen beherrschen Kinder im Alter von ca. fünf Jahren; **gepaarte W-Fragen** werden ebenso wie **dreifache W-Fragen** mit ca. sechs Jahren beherrscht.

Quantoren: Bereits im Alter von ca. vier Jahren können Kinder zwischen Referenzausdrücken und Mengenausdrücken wie *jeder* unterscheiden (s. Kap. II.3.4.4). Subtile Unterschiede zwischen ähnlichen Mengenausdrücken wie *alle* und *jeder* erweisen sich für Kinder jedoch noch mit sieben Jahren als Problem. Ungefähr mit fünf Jahren entwickeln sie ein partielles Verständnis quantifizierter Sätze wie *Jedes Kind reitet auf einem Pferd*. Sie bevorzugen eine sogenannte **symmetrische Interpretation** der Quantoren. So wird der obige Satz in einer Wahrheitswertaufgabe nur akzeptiert, wenn jedes Kind auf einem Pferd reitet und jedes Pferd

von einem Kind geritten wird. Kommt ein **Extra-Objekt** (z.B. ein Pferd ohne Reiter) dazu, akzeptieren erst Neunjährige korrekterweise den Satz. Die Einsicht, dass ein **Extra-Agens** (z.B. ein weiteres Kind ohne Pferd) den Satz immer falsch macht, wird im Alter zwischen sechs und acht Jahren erworben.

Faktive Verben und Präsuppositionen: Bis zum Alter von ca. vier Jahren gehen Kinder davon aus, dass Propositionen grundsätzlich wahr sind, egal ob als Hauptsatz oder Nebensatz ausgedrückt (s. Kap. II.3.3.2.4). Für faktive Sätze wie *Sie bedauert, dass Hans da ist* führt das zu der vermeintlich korrekten Interpretation der Präsupposition. Die Satzkomplemente nicht-faktiver Verben wie *denken* werden jedoch fälschlicherweise ebenfalls als wahr interpretiert. Aus *Sie denkt, dass Hans da ist* wird daher gefolgert ›Hans ist da‹. Mit dem Erwerb der **Theory of Mind**, d.h. der kognitiven Einsicht, dass andere Personen ein anderes Wissen und andere Ansichten über die Wirklichkeit haben können als man selbst, können Kinder dann – mit ca. vier Jahren – zwischen faktiven und nicht-faktiven Verben unterscheiden (Schulz 2003). Die Interpretation von faktiven Sätzen, die unzutreffende Präsupposition enthalten wie *Sie denkt, dass Hans da ist* in einer Situation, in der Hans nicht anwesend ist, fällt Kindern noch im Alter von sechs Jahren schwer. Statt solche Sätze zurückzuweisen, akzeptieren die Kinder sie oder interpretieren sie um.

Der Erwerb **pragmatischer Fähigkeiten** vollzieht sich während einer großen zeitlichen Spanne. Einige grundlegende Einsichten in die Sprachverwendung werden bereits sehr früh erworben (Hickmann 2000; Schulz 2007a). So sind Kinder bereits im zweiten Lebensjahr in der Lage, an andere Gesprächsbeiträge anzuknüpfen und dadurch einen **Dialog aufrechtzuerhalten**. Die Fähigkeit **verschiedene Sprechakte** wie ›Aufforderung‹ (*Komm her!*), ›Zustimmung‹ (*ja*) und ›Bitte‹ (*Bitte Kekse*) einzusetzen, bildet sich ebenfalls sehr früh heraus. Andere Aspekte der Pragmatik bzw. der Semantik-Pragmatik-Schnittstelle (s. Kap. II.3.3.5), die die Verknüpfung komplexerer sprachlicher, sozialer und kognitiver Fähigkeiten erfordern, werden erst im Grundschulalter erworben. Dazu zählen anaphorische Elemente, Fokuspartikeln, Implikaturen und Textstruktur.

Anaphorik: Dass sich definite und indefinite Ausdrücke in ihrer referentiellen Funktion unterscheiden, verstehen Kinder bereits mit ca. drei bis vier Jahren. Die spezifischen Verwendungskontexte für indefinite und definite Artikel haben sie mit

ca. fünf Jahren jedoch noch nicht gemeistert (Ose/Schulz 2010). In ihren eigenen Gesprächsbeiträgen verwenden Kinder lange Zeit keine angemessenen Ausdrücke für die Referenteneinführung. Typisch sind daher ›out of the blue‹-Äußerungen wie *Die Frau hat mir die große gegeben*, die ohne den spezifischen Kontext nur schwer zu interpretieren sind. Eine angemessene **Einführung neuer Referenten** durch indefinite Nominalphrasen gelingt Kindern erst im Alter von neun Jahren sicher.

Fokuspartikeln: Generell markieren Fokuspartikeln die Beziehung der fokussierten Konstituente zu einer Alternativmenge wie in *Anna hat nur einen Ball* oder *Anna hat auch einen Ball* (s. Kap. II.3.3.2.5). Aufgrund des lexikalischen Gehalts ist diese Beziehung z.B. bei *nur* exklusiv und bei *auch* additiv. Während *auch* und *nur* bereits ab dem zweiten Lebensjahr produziert werden, wird die korrekte Interpretation erst allmählich bis zum Alter von sechs bis sieben Jahren erschlossen. Dabei fallen den Kindern Strukturen mit **Subjekt-Fokus** wie *Nur Anna hat einen Ball* schwerer als Strukturen mit **Objekt-Fokus** wie *Anna hat nur einen Ball* (vgl. Müller/Schulz/Höhle 2011).

Implikaturen: Um quantifizierte Sätze wie *Einige Äpfel sind rot* oder *Die meisten Äpfel sind rot* adäquat zu interpretieren, muss der Hörer die skalaren Implikaturen berechnen (s. Kap. II.3.6.1.2). Die skalare Implikatur von *einige* ist zum Beispiel, dass der stärkere Ausdruck *alle* zutrifft. Mit der Berechnung skalarer Implikaturen haben Kinder noch im Alter von fünf Jahren Probleme. Sie präferieren die logische Interpretation, der zufolge eine Äußerung wie *Einige Äpfel sind rot* auch dann wahr ist, wenn alle Äpfel rot sind. Skalare Implikaturen, die das Weltwissen betreffen wie *Einige Giraffen haben lange Hälse*, werden sogar bis zum Alter von 10 Jahren zurückgewiesen.

Textstruktur: Die Fähigkeit zum Erzählen und Verstehen von Geschichten, die ein wichtiger Aspekt der Pragmatik ist, bildet sich in einem allmählichen Erwerbsprozess heraus, da der Aufbau einer Geschichte und die Integration der Einzelergebnisse in die Erzählstruktur hohe sprachliche und konzeptuelle Anforderungen stellen. So wird Ironie als typisches Element von Erzählungen, die durch die Differenz zwischen wörtlicher Bedeutung und Sprecherabsicht entsteht, erst im Laufe der Grundschulzeit erworben. Auch die Funktion bestimmter Satzverknüpfender Konjunktionen wie *aber* wird erst im Laufe der Grundschulzeit, die von *sondern* sogar erst gegen Ende der Grundschulzeit erworben.

5.3 | Früher Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb des Deutschen wird seit den 1980er Jahren intensiv erforscht (vgl. den Überblick in Rothweiler 2007a). Nach Untersuchungen zum ungesteuerten Zweitspracherwerb von Erwachsenen und von Kindern im Grundschulalter folgten Anfang der 2000er Jahre erste Studien zum Zweitspracherwerb jüngerer Kinder (vgl. Ahrenholz 2006). Dabei interessiert die Spracherwerbsforschung sowohl der Vergleich zum Erwerb einer zweiten Sprache im Erwachsenenalter als auch zum Erstspracherwerb.

Der frühe Zweitspracherwerb eignet sich besonders, um den Einfluss des Alters auf den Verlauf und den Erfolg des Spracherwerbs zu untersuchen. Anders als im Erstspracherwerb ist das Alter des Lerners nicht identisch mit der **Kontakttdauer** (*length of exposure*), d. h. der Länge des systematischen Kontakts mit der Zielsprache. Daher ist das **Alter bei Erwerbsbeginn** (*age of onset*) in allen Studien ein zentraler Faktor. Kinder erwerben eine zweite Sprache im Regelfall leichter und sicherer als Erwachsene. Dieser Befund gilt v. a. in der generativen Spracherwerbsforschung als Evidenz dafür, dass die menschliche Fähigkeit zum erfolgreichen Spracherwerb an ein bestimmtes Zeitfenster gebunden ist; dieses wird als **sensible oder kritische Phase** bezeichnet. Neuere Studien, die sich mit dem frühen Zweitspracherwerb auseinandersetzen, legen das Ende der kritischen Periode ins Vorschulalter (Meisel 2009). Ob sich dieses Zeitfenster, das auf Untersuchungen zur morpho-syntaktischen Entwicklung beruht, auf die anderen Sprachebenen Phonologie, Semantik und Pragmatik übertragen lässt, ist Gegenstand aktueller Forschung.

Nimmt man an, dass der frühe Zweitspracherwerb mit einem Erwerbsbeginn zwischen zwei und vier Jahren in die kritische Periode fällt, ist zu

Definition

Der Erwerb einer zweiten Sprache zeitversetzt nach dem Erwerb der Erstsprache wird als → Zweitspracherwerb bezeichnet. Die Zweitsprache wird, ebenso wie die Erstsprache, in der Sprachumgebung des Lerners gesprochen und ungesteuert erworben. Die Erwerbsverläufe sind je nach Alter bei Erwerbsbeginn unterschiedlich. Setzt der Erwerb der zweiten Sprache im Alter von zwei bis drei Jahren ein, spricht man vom **frühen Zweitspracherwerb**. Bei einem Erwerbsbeginn mit sechs Jahren oder später spricht man vom **späten kindlichen Zweitspracherwerb**. Die genauen Altersgrenzen sind Gegenstand aktueller Forschung.

erwarten, dass die Spracherwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs noch wirksam sind.

Determinanten des frühen Zweitspracherwerbs, in Abgrenzung zum Erstspracherwerb, sind die folgenden weiteren Faktoren:

- Vor Erwerbsbeginn, d. h. in den ersten zwei bis vier Lebensjahren, kein systematischer Kontakt mit der Zweitsprache
 - Umfassende sprachliche Fähigkeiten in der Erstsprache
 - Altersentsprechend entwickelte kognitive Fähigkeiten
 - Altersangemessen ausgeprägtes Weltwissen
- Dieses Ungleichgewicht der Fähigkeiten hat in der Forschung die Frage aufgeworfen, welche kognitiven Ressourcen im frühen Zweitspracherwerb genutzt werden. Insbesondere wird untersucht, ob und in welcher Weise beim frühen Zweitspracherwerb ein **Transfer aus der Erstsprache** erfolgt, d. h. dass sprachliche Strukturen und Regeln aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen und verwendet werden. Auch die Frage, ob und wie auf die im Nativismus angenommene Universalgrammatik zurückgegriffen werden kann, wird kontrovers diskutiert.

Generelle Aussagen zum frühen Zweitspracherwerb sind schwieriger zu treffen als im Erstspracherwerb, da viele Erwerbsfaktoren von Lerner zu Lerner unterschiedlich sind (vgl. Rothweiler 2007a). Die wichtigsten **variablen Faktoren im frühen Zweitspracherwerb** sind:

- Zeitpunkt des zeitversetzten Erwerbsbeginns
- Qualität des Inputs
- Quantität des Inputs
- Lebensweltliche Relevanz und Wertigkeit der Sprache

5.3.1 | Phonologieerwerb

Retrospektive Studien mit erwachsenen Zweitsprachlern belegen den Einfluss des Alters bei Erwerbsbeginn auf den Phonologieerwerb. Erwachsene, die im Alter von sieben Jahren die Zweitsprache zu lernen begannen, sind dabei gegenüber Lernern mit einem höheren *age of onset* im Vorteil. Sie weisen seltener eine für die Zweitsprache untypische Prosodie (*foreign accent*) auf, zeigen eine adäquate Sprechgeschwindigkeit und unterscheiden auch Konsonanten und Vokale besser. Dass sich die pho-

nologischen Leistungen jedoch trotzdem von denen der Muttersprachler unterscheiden, deutet darauf hin, dass für eine vollständige phonologische Kompetenz ein früherer Erwerbsbeginn als mit sieben Jahren notwendig ist.

Lautwahrnehmung: Wenn Kinder zwischen zwei und vier Jahren mit dem Zweitspracherwerb beginnen, haben sie die phonetischen Kategorien ihrer Erstsprache sowie fundamentale Beziehungen zwischen Form und Bedeutung bereits gemeistert. Die phonologische Erwerbsaufgabe im frühen Zweitspracherwerb besteht folglich darin, das phonologische System der Zweitsprache zusätzlich zu dem bereits bestehenden System aufzubauen. Ein häufiger Gebrauch der Erstsprache scheint sich dabei negativ auf die rezeptiven Fähigkeiten in der Zweitsprache auszuwirken.

Lautproduktion: Phonologische Prozesse wie z. B. Vorverlagerung in *tiste* statt »Kiste«, die den frühen Erstspracherwerb kennzeichnen, treten im frühen Zweitspracherwerb nicht systematisch auf. Belegt sind jedoch Silbenstrukturprozesse, die erst später überwunden werden, wie Reduktion von Konsonantenclustern (*bot* oder *berot* statt »Brot«) und die Auslassung unbetonter Silben wie *nane* statt »Ba'nane«. Der frühe Zweitspracherwerb der Phonologie folgt also nicht in seinem gesamten Erwerbsverlauf dem Erstspracherwerb. Die Kinder nutzen ihr phonologisches Wissen aus der Erstsprache, um rasch das phonologische System der Zweitsprache aufzubauen.

5.3.2 | Wortschatzerwerb

Die bislang vorliegenden Untersuchungen zum Wortschatzerwerb bei frühen Zweitsprachlern deuten darauf hin, dass wie im Erstspracherwerb der passive Wortschatzerwerb dem aktiven vorangeht und dass sich der Erwerb komplexer Bedeutungsaspekte noch bis in das Grundschulalter erstreckt.

Komposition des Wortschatzes: Der Wortschatzerwerb der Zweitsprachler ähnelt dem der Erstsprachler. Sozial-pragmatische Ausdrücke wie *ja*, *nein*, *danke*, deiktisch verwendete Artikel (*der*, *die*) und Pronomen wie *ich* dominieren zu Beginn des Zweitspracherwerbs den aktiven Wortschatz. Nomen, insbesondere Konkreta wie *Auto*, und Verben wie *bauen* tauchen bereits nach kurzer Kontakttdauer auf. Nomen machen anfangs etwa einen Anteil von 20 %, Verben von 15 % des Wortschat-

zes aus, später steigt ihr Anteil auf 30 % (Nomen) bzw. 20 % (Verben). Wie im Erstspracherwerb nimmt der Anteil sozial-pragmatischer Ausdrücke im Entwicklungsverlauf ab (Jeuk 2003). Ein eher **kontinuierlicher Wortschatzzuwachs** scheint die Regel; dagegen tritt ein Wortschatzspurt, wie er im Erstspracherwerb häufig beobachtet wird, selten auf. Wie im Erstspracherwerb ist der Erwerb von Verben eng mit Fortschritten in der Syntax verbunden (Tracy 2008).

Bedeutungserwerb: Bereits nach kurzer Kontakttdauer beginnen frühe Zweitsprachler, sich Bedeutungsaspekte von Verben zu erschließen. Das Konzept der Telizität – die Eigenschaft von Verben, Ereignisse mit oder ohne Endzustand auszudrücken – wird im Alter von ca. fünf Jahren, nach einer Kontakttdauer von etwa 20 Monaten, erworben. Die Fähigkeit, den Endzustand bei telischen Verben wie *aufmachen* als obligatorisch zu erkennen, wird mit ca. sieben Jahren gemeistert (Schulz/Ose 2007).

Lexikalische Strategien im frühen Zweitspracherwerb: Lexikalische Lücken, die naturgemäß besonders bei Erwerbsbeginn ins Gewicht fallen, werden verbal und nonverbal kompensiert. Zu den **verbalen Ersatzstrategien** gehören Wiederholungen, Nachfragen und semantische Ersetzungen. Um eine aktivische Handlung zu markieren, verwenden frühe Zweitsprachler komplexe Verbgefüge aus dem Verb *machen* und einem weiteren Vollverb wie *Die da zu schenken gemacht ich* (Jeuk 2003). Zu den **nonverbalen Strategien** zählen der Einsatz von beschreibender Gestik und gestischer Deixis wie Zeigegesten. Auch **Sprachmischungen** aus Erst- und Zweitsprache werden zur Kompensation lexikalischer Lücken eingesetzt. Dabei wechseln Kinder häufiger zwischen den Sprachen, wenn der Gesprächspartner auch in beiden Sprachen kompetent ist. Die Kinder können also die Sprachkompetenz ihres Gesprächspartners sehr genau einschätzen; das ist auch für den doppelten Erstspracherwerb gut dokumentiert.

- (6) A (5;0 Jahre, ca. 30 Kontaktmonate, Erstsprache Türkisch) spielt mit dem gleichaltrigen Kind B mit gleicher Erstsprache und kommentiert einen Fleck, den sie gemacht hat.
 A: onu ben yaptım. (= das da habe ich gemacht) Aber das nicht so schlimm hier.
 Nehm [meint die Farbe]. Ich möchte mich so schreiben.
 B: Schrei doch nicht.
 (Beispiel aus Rothweiler 2007a)

(7) C (4;2 Jahre, Erstsprachen Deutsch und Englisch) im Gespräch mit ihrer Mutter

C: I want to hear a Schallplatte.

Mutter: What?

C: I want to hear one of those round things that's in a square thing.

(Beispiel aus Tracy 2008)

Sprachmischungen spielen auch eine zentrale Rolle, wenn es keine lexikalischen Lücken zu füllen gilt. In mehrsprachigen Kontexten nutzen auch kompetente Mehrsprachige häufig Mischungen und Sprachwechsel als Stilmittel und zur Markierung von Diskursfunktionen.

5.3.3 | Erwerb der Morphologie und Syntax

Der Erwerb der Morphosyntax bildet einen Schwerpunkt der frühen Zweitspracherwerbsforschung (Rothweiler 2007a; Tracy/Lemke 2012). Anhand von verschiedenen Fallstudien wurde v. a. der Erwerb der Satzstruktur untersucht; wie in der Erstspracherwerbsforschung bildet das topologische Feldermodell die Grundlage (s. 5.2.3).

Syntaktische Meilensteine: Zu Beginn des Zweitspracherwerbs erscheinen sehr schnell Mehrwortäußerungen mit unflektierten Verben in der rechten Satzklammer wie *da auch winken* oder *eine Haus gemacht*, die typisch für **Meilenstein II** sind. Nach sechs bis zwölf Kontaktmonaten erscheinen mit Auftreten von **Meilenstein III** erste flektierte Verben in der Verbzweit-Position wie *Der winkt auch* oder *Dann muss man des anmaln* oder *W-Fragen wie Warum hast du des?* Sobald im Hauptsatz flektierte Verben in der Verbzweit-Position produziert werden, wird auch die **Subjekt-Verb-Kongruenz** realisiert; Abweichungen betreffen v. a. verbspezifische Formen wie der fehlende Umlaut in *Die halt fest* statt *Die hält (das) fest*. **Meilenstein IV** wird während der ersten 12 bis 18 Kontaktmonate erreicht, wenn Nebensätze mit korrekter Verbendstellung produziert werden wie *weil der da eingesperrt ist* oder *wenn ich bei Doktor geht* oder *bis der Mama fertig is*. Wie im Erstspracherwerb treten nicht flektierte Verben in der Verbzweit-Position und Verbklammern ohne Besetzung der rechten Satzklammer nur sehr selten auf. Diese Strukturformate, die an den Zweitspracherwerb Erwachsener erinnern, sind im späten kindlichen Zweitspracherwerb mit einem Alter bei

Erwerbsbeginn von sechs Jahren belegt (z. B. *Der Willie zuhören in der Papa, Ich habe gesehen die Batterie*; vgl. Dimroth 2007; Haberzettl 2005).

Flexionsmorphologie: Die **Verbalflexion** wird wie im Erstspracherwerb schrittweise erworben; Übergeneralisierungen regelmäßiger Formen wie *hält* statt *hält* und *genehmt* statt *genommen* sind typisch. Im Bereich der **Nominalflexion** umfasst die Erwerbsaufgabe das Kasus- und Numerussystem ebenso wie das Genusystem, das häufig von dem der Erstsprache abweicht. Definite Artikel, die für die Markierung von Kasus, Numerus und Genus im Deutschen besonders relevant sind, werden nach 15 bis 20 Kontaktmonaten fast durchgängig verwendet. Der indefinite Artikel wird früher als der definite erworben; vorübergehend werden auch Pluralnomen inkorrektweise mit dem indefiniten Artikel markiert. Eine Differenzierung des Genusystems in zwei Genera (maskulin und feminin) erfolgt in etwa nach dem 12. Kontaktmonat und offenbar unabhängig von dem Genusystem der Erstsprache. Die Differenzierung in drei Genera wird etwas später vollzogen. In der Kasusflexion erscheint zuerst der Akkusativ nach etwa 12 Monaten; die Ausdifferenzierung des Kasusystems erstreckt sich mit dem Dativwerb bis nach dem siebten Geburtstag und erfolgt ebenfalls unabhängig von der Erstsprache (Tracy/Lemke 2012).

Der Forschungsstand für die Interpretation syntaktischer Strukturen ist weniger umfassend als im Erstspracherwerb. Ein zielsprachliches Verständnis von **W-Fragen** zeigen frühe Zweitsprachler im Alter von etwa sechs Jahren bzw. nach 26 Kontaktmonaten (Schulz/Tracy 2011). Dabei werden wie im Erstspracherwerb Subjektfragen wie *Wer hilft dem Hund?* schneller erworben als Objekt- und Adjunktfragen (s. 5.2.3).

5.3.4 | Erwerb der Semantik und Pragmatik

Im frühen Zweitspracherwerb wurden exhaustive **W-Fragen** und Quantoren (Satzsemantik) sowie Anaphorik (Pragmatik) untersucht (s. 5.2.4). Die Semantik einfacher **exhaustiver W-Fragen** wie *Wer hat einen Hut auf?* wird von frühen Zweitsprachlern mit ca. sechs Jahren erworben. In ihrer jeweiligen Erstsprache beherrschen die gleichen Kinder diesen Fragetyp – wie die Erstsprachler – bereits im Alter von fünf Jahren; dies

deutet auf sprachübergreifende Parallelen im Exhauktivitätserwerb hin. Die Interpretation **gepaarter W-Fragen** und **dreifacher W-Fragen** wird dagegen in der Zweitsprache mit fünf Jahren noch nicht beherrscht. Die zielsprachliche Interpretation **quantifizierter Sätze** wie *Jedes Kind trägt eine Kiste* in Extra-Objekt-Kontexten gelingt frühen Zweitsprachlern bereits mit sieben Jahren (bei etwa 48 bis 60 Kontaktmonaten) in ca. 70 % der Fälle und damit besser als zwei Jahre jüngeren

einsprachigen Kindern. Die Verwendung **anaphorischer Ausdrücke** wie definitiver und indefinitiver Artikel beherrschen frühe Zweitsprachler im Alter von fünf Jahren noch nicht sicher. Sie produzieren zwar beide Artikel; insbesondere die spezifischen Verwendungskontexte für definite Artikel haben sie jedoch noch nicht gemeistert. Anders als gleichaltrige Erstsprachler ersetzen sie definite Artikel häufig durch indefinite Artikel (Ose/Schulz 2010).

5.4 | Sprachentwicklungsstörungen

Nicht alle Kinder erwerben ihre Erstsprache ohne Probleme. Beeinträchtigungen im Spracherwerb zeigen sich bei Kindern mit sensorischen oder kognitiven Defiziten, z. B. aufgrund einer hochgradigen Hörschädigung oder aufgrund des Down-Syndroms. Fallen Kinder ohne solche Beeinträchtigungen durch gravierende Defizite im Spracherwerb auf, liegt vermutlich eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) vor. Diese Störung zählt mit einer Auftretenshäufigkeit von 6 bis 8 % zu den häufigsten Entwicklungsstörungen im Kindesalter (Grimm 2000b; Leonard 1998).

Frühindikatoren: Eine SSES wird in Deutschland in der Regel nach dem dritten Geburtstag, oft auch deutlich später, diagnostiziert. Frühe Indikatoren für eine mögliche SSES finden sich bereits in der **vorsprachlichen Entwicklung**. So unterscheiden sich Kinder mit einer späteren SSES von sprachlich unauffälligen Kindern u. a. in der Komplexität der Säuglingsschreie, in der Qualität und Quantität des Lallens sowie in der Differenzierung von Lautkontrasten und Betonungsmustern. Zu den frühen sprachlichen Indikatoren zählen ein verspäteter Beginn des Wortschatzerwerbs und der Mehrwortphase. Produziert ein Kind im Alter von 24 Monaten weniger als 50 Wörter bzw. noch keine Wortkombinationen, gilt es als **später Sprechbeginner** (*Late Talker*). Ungefähr 50 bis 65 % dieser Kinder holen im weiteren Spracherwerb nicht mehr auf und entwickeln eine SSES (Schulz 2007b). Die anderen Kinder schließen zum normalen Spracherwerb auf; sie werden als *Late Bloomer* bezeichnet.

Störungsvielfalt und Subtypen: Eine SSES kann sich auf der **rezeptiven und/oder produktiven Ebene** manifestieren, wobei expressive Störungen ohne rezeptive Beeinträchtigungen eher selten sind. Das **heterogene Störungsbild** ergibt sich auch dar-

Definition

Eine → Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) ist eine gravierende Störung des Spracherwerbs, die nicht durch eine Primärbeeinträchtigung anderer Organe oder Funktionen verursacht wurde. Sinnesorgane und nicht-sprachliche Intelligenz sind altersgemäß entwickelt. Die psychisch-emotionale Entwicklung ist unauffällig, und Defizite im Input oder den Umweltbedingungen liegen nicht vor. Die Störung des Spracherwerbs drückt sich in einem **späten Sprechbeginn**, gefolgt von **Verzögerungen** und **quantitativen und qualitativen Defiziten** im Spracherwerb aus. Eine SSES äußert sich in allen Sprachen, die das Kind erwirbt.

aus, dass die Störung prinzipiell alle Bereiche des Sprachsystems betreffen kann. Schwierigkeiten treten sowohl in den – intensiv erforschten – Ebenen Syntax, Phonologie und Lexikon auf als auch in den – in jüngerer Zeit vermehrt untersuchten – Bereichen der Pragmatik und Semantik (Leonard 1998; Schulz 2010). Der Eindruck der Heterogenität wird dadurch verstärkt, dass es **Subtypen von SSES** gibt, d. h. dass Teilbereiche jeweils selektiv gestört sein können. So sind manche Kinder von einer SSES selektiv im Bereich der Syntax betroffen (Friedmann/Novogrodsky 2008). Welche Subtypen es gibt, ist Gegenstand aktueller Forschung.

5.4.1 | Phonologische Störungen

Phonologische Störungen treten systematisch im Bereich des phonologischen Merkmalssystems bzw. der Wort- und Satzprosodie auf und sind von rein artikulatorischen Störungen (z. B. /s/-Fehlbildungen) abzugrenzen. Eine phonologische Störung liegt dann vor, wenn typische Zwischenpha-

sen nicht überwunden werden oder wenn sich individuelle phonologische Prozesse verfestigen. Neben der Vereinfachung von Wörtern und Silben ist häufig auch das phonologische Merkmalsystem nicht vollständig ausdifferenziert, so dass nur ein **eingeschränktes Lautinventar** für die Produktion zur Verfügung steht, wie bei *Des tenn i dlaub von mein alten Tindi* (»das kenne ich glaube ich von meinem alten Kindi« = Kindergarten), geäußert von einem sechsjährigen Kind. Auch die Lautwahrnehmung kann beeinträchtigt sein: So unterscheiden Kinder mit SSES im Alter von fünf bis zehn Jahren Silbenkontraste wie [da]-[ba] nicht sicher. Störungen auf der prosodischen Ebene sind selten: Hier werden reduzierte Wortformen wie *nane* statt *Ba'nane* über das Alter von vier Jahren hinaus beibehalten; längere Wörter werden teilweise mit Gleichbetonung realisiert, z. B. /,Papa'gei/ als ['Papa']'gei).

5.4.2 | Lexikalische Störungen

Der passive und aktive Wortschatz ist bei Kindern mit SSES häufig geringer als bei sprachunauffälligen Kindern. Wortschatzdefizite werden u. a. darauf zurückgeführt, dass Kinder mit SSES mangelnde Fähigkeiten haben, neue Wörter adäquat im mentalen Lexikon zu speichern. Sie erstellen eine phonologisch oder semantisch defizitäre Repräsentation des Zielworts oder haben Probleme, die Repräsentation dauerhaft im Lexikon zu verankern. Die lexikalischen Erwerbsprinzipien an sich sind jedoch offenbar wirksam. In der Produktion äußern sich diese Defizite in einem **geringen Wortschatzumfang** oder in schwächeren Leistungen im **Wortabruf**. Der Verbwortschatz ist offenbar stärker betroffen als der Nomenwortschatz, wie bei der Umschreibung *Weißt, ich muss Benzin* für das fehlende Verb *tanken*. Zudem ist der Erwerb von Funktionswörtern wie Auxiliaren, Artikeln, Konjunktionen und Präpositionen verzögert.

Kompensationsstrategien: Kinder mit lexikalischen Störungen wenden verschiedene Strategien an, um ihre Wortschatzlücken zu kompensieren (Rothweiler 2001). Diese Strategien halten bis ins Schulalter an, wie die folgenden Beispiele von Kindern im Alter von sechs Jahren zeigen: Ausweichverhalten (*weiß ich nicht*), Umschreibungen (*Seil wie ne Brezel* für »Knoten«, *rausmachen* für »abpflücken«), die Verwendung bedeutungsähnlicher Be-

griffe (*Tier* oder *Tiger* für »Löwe«) und gelegentlich auch die Verwechslung von phonologisch ähnlichen Wörtern (*Dose* für »Hose«).

Telizitätserwerb: Während sprachunauffällige Kinder im Alter von etwa drei Jahren den Unterschied zwischen telischen Verben wie *aufmachen* und nicht telischen Verben wie *malen* kennen, zeigen Kinder mit SSES noch im Alter von sechs bis acht Jahren gravierende Schwierigkeiten mit dem Konzept der Telizität (Penner/Schulz/Wymann 2003; Schulz/Tracy 2011).

5.4.3 | Syntaktische und morphologische Störungen

Defizite auf der syntaktischen und morphologischen Ebene, wie Finitheit, Subjekt-Verb-Kongruenz und Wortstellung im Haupt- und Nebensatz wurden am intensivsten untersucht. Kinder mit SSES haben häufig anhaltende Probleme mit dem Erwerb der Satzstruktur und produzieren noch bis zum Alter von fünf und sechs Jahren abweichende Strukturen (Clahsen 1988; Lindner 2002):

- | | |
|------|--|
| (8) | Hoffentlich heute meine Hexe was Schönes träumen |
| (9) | Mama heute schönes Wetter is |
| (10) | un Eier noch nich ich hatten |
| (11) | dauben (=glauben) du mir nich |
| (12) | ich machen das auch |

Meilenstein III, der den Erwerb der Verbzweitstellung im Hauptsatz markiert, wird sehr verzögert erreicht. Unflektierte Verben (8) sowie flektierte Verben (9, 10) treten in der Verbletz-Position auf. Zudem wird die Subjekt-Verb-Kongruenz verletzt, da flektiertes Verb und Subjekt nicht kongruieren (10) oder das Verb in der Infinitivform verwendet wird. Dass nicht flektierte Verben auch in Verberst- und Verbzweit-Position auftreten (11, 12), ist im Erstsprach- und frühen Zweitspracherwerb nur sehr selten belegt. **Meilenstein IV**, der den Erwerb von Konjunktionen und der Verbletzstellung im Nebensatz markiert, wird ebenfalls deutlich später als im ungestörten Erstspracherwerb erreicht. Nebensätze werden zudem seltener produziert als im unauffälligen Erwerb. Konjunktionen wie *weil*, *das*, ob werden verzögert erworben und seltener verwendet.

Flexionsmorphologie: Viele Kinder mit SSES haben im Bereich der **Verbalflexion** Probleme mit der Person- und Numerusmarkierung. Über-

generalisierungen regulärer Verbformen wie *geseht* statt *gesehen* sind auffällig lange zu beobachten. Im Bereich der **Nominalflexion** finden sich Abweichungen im Kasusystem und in der Pluralbildung. Akkusativ und Dativ treten verzögert auf; Plural wird entweder nicht markiert oder eine Flexionsendung wie *-en* wird übergeneralisiert.

Interpretation syntaktischer Strukturen: Kinder mit SSES haben noch weit über das fünfte Lebensjahr hinaus Schwierigkeiten mit der Interpretation **einfacher W-Fragen** (Schulz/Tracy 2011). So beantworten sie z. B. die Objekt-Frage *Wen trifft Lise im Park?* mit *Lise*, dem Subjekt des Satzes, und die Adjunkt-Frage *Womit sägt der Bauarbeiter die Äste ab?* mit *Baum*.

Untersuchungen aus dem Englischen und Hebräischen belegen, dass Kinder mit SSES in der Interpretation von Relativsätzen, Passivstrukturen und Pronomen noch im Alter von 10 Jahren erhebliche Schwierigkeiten haben. Aufgrund der sprachvergleichenden Parallelen im ungestörten Spracherwerb ist anzunehmen, dass auch deutschsprachige Kinder mit SSES hier Schwierigkeiten haben. Dies betrifft die Interpretation von Objektrelativsätzen wie *Dies ist der Junge, den die Großmutter küsst*, das Verständnis von Passivsätzen wie *Der Fisch wurde von dem Mann gegessen* und von Sätzen mit Personalpronomen wie *Anna wäscht sie*.

5.4.4 | Semantische und pragmatische Störungen

Störungen im Bereich der Satzsemantik sind ein junges Untersuchungsfeld (Schulz 2010). Kinder mit SSES weisen anhaltende Schwierigkeiten mit der korrekten Interpretation **exhaustiver W-Fragen** auf. Gepaarte W-Fragen (*Wer sitzt wo?*) und dreifache W-Fragen (*Wer gibt wem was?*) bereiten ihnen noch bis zum Alter von knapp acht Jahren Probleme.

Untersuchungen aus dem Englischen zur Interpretation quantifizierter Sätze (*Jeder Junge reitet auf einem Elefanten*) und anaphorischer Ausdrücke (*Ein Hund bellt; der Hund rennt weg*) sowie zur Erzählfähigkeit weisen darauf hin, dass Kinder mit SSES in diesen Bereichen noch im Alter von 10 Jahren schlechtere Leistungen zeigen als sprachunauffällige Kinder. Aufgrund der sprachvergleichenden Parallelen ist daher wahrscheinlich, dass auch

deutschsprachige Kinder mit SSES diese Schwierigkeiten zeigen.

5.4.5 | Mögliche Ursachen von SSES

In der Spracherwerbsforschung geht man inzwischen davon aus, dass es einen **genetischen Anteil** an der Ausprägung einer SSES gibt (Grimm 2000b; Leonard 1998). Dafür spricht u. a. die Tatsache, dass bei eineiigen Zwillingen eine SSES viel häufiger bei beiden Kindern auftritt als bei zweieiigen Zwillingspaaren. Auch die Tatsache, dass Jungen deutlich häufiger betroffen sind als Mädchen und dass eine SSES überzufällig häufig innerhalb von Familien auftritt, spricht für eine genetische Komponente. **Neurologische Anomalien** in der Gehirnentwicklung des Fötus werden ebenfalls als Ursache diskutiert. Die Frage, wie sich genetische und neurologische Faktoren im Spracherwerb niederschlagen, ist Gegenstand aktueller Forschung. Diese Frage ist auch deswegen interessant, weil – wie eingangs erwähnt – noch offen ist, welche Störungsmerkmale grundsätzlich gemeinsam auftreten und welche, als Subtypen einer SSES, auch selektiv auftreten können.

Erklärungsansätze: Prinzipiell lassen sich vier theoretische Ansätze unterscheiden. Abweichendes Sprachlernverhalten wird primär auf Defizite der Basisfunktionen im Bereich der **Informationsverarbeitung** zurückgeführt, da es Kindern mit SSES häufig schwerfällt, schnell aufeinanderfolgende Informationen wie Töne und Phoneme zu verarbeiten. Von einigen Forschern wird angenommen, dass spezifisch **sprachliche Erwerbsmechanismen**, die für die raschen Erwerbsfortschritte im Erstspracherwerb verantwortlich sind, bei Kindern mit SSES nicht greifen (z. B. Penner/Schulz/Wymann 2003; Rothweiler 2001). Diese Defizite führen dazu, dass die dauerhafte Wortspeicherung im mentalen Lexikon oder die Unterscheidung telischer und nicht-telischer Verben nicht gelingt. Persistierende Defizite werden auch auf Probleme in der **Verarbeitung von phonologischen Merkmalen**, insbesondere von Prosodie und Rhythmus, zurückgeführt (Joanisse/Seidenberg 1998). Schließlich wird argumentiert, dass SSES v. a. auf Defizite in der **grammatischen Repräsentation** zurückgeführt werden kann. Einige Forscher gehen davon aus, dass die Störung morpho-syntaktische Aspekte betrifft, z. B. Finitheit, Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. Clahsen 1988) oder die Ne-

bensatzstruktur (Hamann/Penner/Lindner 1998). Andere Forscher nehmen an, dass der Aufbau komplexer Strukturen, wie er bei W-Fragen oder Relativsätzen erforderlich ist, defizitär ist (Friedmann/Novogrodsky 2011).

5.4.6 | Spezifische Sprachentwicklungsstörung im frühen Zweitspracherwerb

Die Untersuchung von Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache sondern als frühe Zweitsprache erwerben, ist ein neues Forschungsgebiet (vgl. Rothweiler 2007b). Wie bei simultan bilingual aufwachsenden Kindern wird davon ausgegangen, dass sich die SSES in allen Sprachen zeigt, die das Kind erwirbt. Die Störung macht sich jedoch, abhängig vom Sprachtyp, unterschiedlich bemerkbar. So schlägt sich eine grammatische Störung in einer flexionsarmen Sprache wie dem Englischen stärker in der Satzstruktur nieder, während in einer flexionsreichen Sprache wie dem Türkischen eher die Suffixbildung beeinträchtigt ist. Als erwiesen gilt, dass Mehrsprachigkeit eine SSES nicht verstärkt. Einige Forscher nehmen sogar an, dass Mehrsprachigkeit einen positiven Effekt haben kann, so dass eine SSES bei mehrsprachigen Lernern weniger stark ausgeprägt ist (vgl. Roeper 2012).

Im frühen Zweitspracherwerb ist, wie im Erstspracherwerb, davon auszugehen, dass 5 bis 8 % aller Kinder von einer SSES betroffen sind. Wie sich der Spracherwerb dieser Kinder von dem unauffälligen frühen Zweitspracherwerb unterscheidet, ist Gegenstand der aktuellen Forschung. Im Bereich der Morphologie und Syntax belegen Einzelfallanalysen, dass die Fehlermuster im gestör-

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2006): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg.
- Bruner, Jerome (1975): »From Communication to Language: A Psychological Perspective«. In: *Cognition* 3, S. 255–287.
- Chomsky, Noam (1959): »Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior«. In: *Language* 35/1, S. 26–58.
- Clahsen, Harald (1986): »Verb Inflections in German Child Language. Acquisition of Agreement Markings and the Functions they Encode«. In: *Linguistics* 24, S. 79–121.
- (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam.

ten frühen Zweitspracherwerb prinzipiell mit denen monolingualer Kinder mit SSES vergleichbar sind (Rothweiler 2007b). So haben frühe Zweitsprachler mit SSES anhaltende Probleme mit der Subjekt-Verb-Kongruenz, der Verbzweit-Struktur und der Finitheit sowie mit Genus- und Kasusmarkierung. Die folgenden Beispiele illustrieren typische Defizite im Bereich von Subjekt-Verb-Kongruenz und Finitheit bei einem 4;7 Jahre alten Mädchen mit 22 Monaten Kontaktdauer zum Deutschen und Aramäisch als Erstsprache.

- (13) Die Hund weint, wenn die, die böse sein und zugucken
(14) Wenn du wegrennen nicht
(15) Lise die Hund so kragen (= tragen)

Beispiel (15) verdeutlicht außerdem, dass das Genusystem im Deutschen noch nicht ausdifferenziert ist; es wird konsequent der feminine Artikel verwendet. Beispiele hierfür finden sich auch einige Monate später noch bei einfachen maskulinen Nomen wie *die Baum* und *die Hund*.

Diese Äußerungen einer frühen Zweitsprachlerin mit einer SSES belegen ebenso wie die anderen in diesem Kapitel beschriebenen Äußerungen und Interpretationen von Kindern, wie wichtig es ist, **unterschiedliche Erwerbstypen** zu unterscheiden: den Erst- vom frühen Zweitspracherwerb und den unauffälligen Spracherwerb von der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. Wie Kinder Sprache(n) erwerben, welche Erwerbsprozesse diesen Weg bestimmen und ob die Erwerbswege für verschiedene Lerner und verschiedene Sprachen ähnlich sind – auf diese Fragen hat dieses Kapitel viele Antworten geliefert. Gleichzeitig ist deutlich geworden, dass viele Antworten noch ausstehen. Diese Lücken zu schließen, ist Gegenstand der aktuellen Spracherwerbsforschung.

- Dimroth, Christine (2007): »Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede«. In: Tanja Anstatt (Hg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen, S. 115–137.
- Fox, Annette/Dodd, Barbara (1999): »Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache«. In: *Sprache-Stimme-Gehör* 23, S. 183–191.
- Friedmann, Naama/Novogrodsky, Rama (2008): »Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI«. In: Anna Gavarró/Maria João Freitas (Hg.): *Language Acquisition and Development*. Cambridge, S. 205–217.
- Friedmann, Naama/Novogrodsky, Rama (2011): »Which Questions are Most Difficult to Understand? The Comprehension of Wh Questions in Three Subtypes of SLI«. In: *Lingua* 121, S. 367–382.

- Grimm, Angela (2010): *The Development of Early Prosodic Word Structure in Child German: Simplex Words and Compounds*. Dissertation, Universitätsverlag Potsdam.
- /Müller, Anja/Hamann, Cornelia/Ruigendijk, Esther (Hg.) (2011): *Comprehension-Production-Asymmetries in Child Language*. Berlin/New York.
- Grimm, Hannelore (Hg.) (2000a): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*, Cll. Bd. 3. Göttingen.
- (2000b): »Entwicklungsdisphasie: Kinder mit spezifischer Sprachstörung«. In: Dies. 2000a, S. 603–640.
- Guasti, Maria Teresa (2002): *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, Mass.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen.
- Hamann, Cornelia/Penner, Zvi/Lindner, Katrin (1998): »German Impaired Grammar: The Clause Structure Revisited«. In: *Language Acquisition* 7, S. 193–246.
- Hickmann, Maya (2000): »Pragmatische Entwicklung«. In: Grimm 2000a, S. 171–192.
- Höhle, Barbara (2002): *Der Einstieg in die Grammatik. Die Rolle der Syntax-Phonologie-Schnittstelle für Spracherarbeitung und Spracherwerb*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin.
- Jeuk, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg (2011).
- Joanisse, Marc F./Seidenberg, Mark S. (1998): »Specific Language Impairment: a Deficit in Grammar or Processing?«. In: *Trends in Cognitive Sciences* 2, S. 240–247.
- Jusczyk, Peter W. (1997): *The Discovery of Spoken Language*. Cambridge, Mass.
- Kauschke, Christina (2000): *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons*. Tübingen.
- Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*. Stuttgart/Weimar.
- Leonard, Laurence B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Mass.
- Lindner, Katrin (2002): »Finiteness and Children with Specific Language Impairment«. In: *Linguistics* 40/4, S. 797–847.
- McDaniel, Dena/McKee, Cecile/Cairns, Helen (Hg.) (1996): *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, Mass.
- Meisel, Jürgen (2009): »Second Language Acquisition in Early Childhood«. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, S. 5–34.
- Menyuk, Paula (2000): »Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung«. In: Grimm 2000a, S. 171–192.
- Müller, Anja/Schulz, Petra/Höhle, Barbara (2011): »How the Understanding of Focus Particles Develops: Evidence from Child German«. In: Michalea Pirvulescu/Maria Cristina Cuervo u.a. (Hg.): *Selected Proceedings of the 4th Conference on Generative Approaches to Language Acquisition North America (GALANA 2010)*. Somerville, Mass., S. 163–171.
- Ose, Julia/Schulz, Petra (2010): »Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache«. In: Martina Rost-Roth (Hg.): *DaZ – Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br., S. 79–97.
- Penner, Zvi/Schulz, Petra/Wymann, Karin (2003): »Learning the Meaning of Verbs: What Distinguishes Language Impaired from Normally Developing Children?«. In: *Linguistics* 41/2, S. 289–319.
- Piaget, Jean (1972): *Sprechen und Denken des Kindes* [1923]. Düsseldorf.
- Pinker, Steven (1984): *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Mass.
- Roeper, Tom (2007): *The Prism of Grammar*. Cambridge.
- (2012): »Minimalism and Bilingualism: How and Why Bilingualism Could Benefit Children with SLI«. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 15/1, S. 88–101.
- Rothweiler, Monika (2001): *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungs-gestörten Kindern*. Heidelberg.
- (2007): »Spracherwerb«. In: Jörg Meibauer u.a.: *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart/Weimar, S. 251–293.
- (2007a): »Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb«. In: Markus Steinbach u.a. (Hg.): *Schnittstellen der Germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar.
- (2007b): »Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit«. In: Hermann Schöler/Alfons Welling (Hg.): *Sonderpädagogik der Sprache* (= Hb Sonderpädagogik, Bd. 1). Göttingen, S. 254–258.
- Schulz, Petra (2003): *Factivity: Its Nature and Acquisition*. Tübingen.
- (2007a): »Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn«. In: Ulrike Graf/Elisabeth Moser Opitz (Hg.): *Diagnostik am Schulanfang* (= Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 3). Baltmannsweiler, S. 67–86.
- (2007b): »Verzögerte Sprachentwicklung: Zum Zusammenhang zwischen Late Talker, Late Bloomer und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung«. In: Hermann Schöler/Alfons Welling (Hg.): *Sonderpädagogik der Sprache* (= Hb Sonderpädagogik, Bd. 1). Göttingen, S. 178–190.
- (2010): »Some Notes on Semantics and SLI«. In: Ana Castro/Joao Costa/Maria Lobo/Fernanda Pratas (Hg.): *Language Acquisition and Development*. Proceedings of GALA 2009. Cambridge, S. 391–406.
- /Ose, Julia (2007): »What Early Successive Learners of German Know About Telicity«. Vortrag bei Generative Approaches to Language Acquisition (GALA), Barcelona.
- /Tracy, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandsbeurteilung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen.
- Sekerina, Irina/Fernández, Eva M./Clahsen, Harald (Hg.) (2008): *Developmental Psycholinguistics: On-line Methods in Children's Language Processing*. Amsterdam.
- Skinner, Burrhus F. (1957): *Verbal Behavior*. New York.
- Stern, Clara/Stern, Wilhelm (1987): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* [1907]. Darmstadt.
- Szagan, Gisela (2010): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. Weinheim.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/London.
- Tracy, Rosemarie (1986): »The Acquisition of Case Morphology in German«. In: *Linguistics* 24, S. 47–78.
- (2000): »Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben?«. In: Grimm 2000a, S. 3–39.
- (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen.

- (2011): »Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Minimalistische und (trotzdem) konstruktivistische Überlegungen zum Spracherwerb«. In: Stefan Engelberg/Anke Holler/Kristel Proost (Hg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2010. Berlin/New York, S. 397–428.
- /Lemke, Vytautas (2012): »Young L2 and L1 Learners: More Alike than Different«. In: Marzena Watorek/

Sandra Benazzo/Maya Hickmann (Hg.): *Comparative Perspectives on Language Acquisition – a Tribute to Clive Perdue*. Bristol u. a., S. 303–323.

Weissenborn, Jürgen (2000): »Der Erwerb von Morphologie und Syntax«. In: Grimm 2000a, S. 141–169.

Petra Schulz und Angela Grimm

III. Literaturwissenschaft