

Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund

Andreas Krafft

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht





Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Lena Heine (Bochum)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Paderborn)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Rosemarie Tracy (Mannheim)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht

Herausgegeben von Björn Rothstein

Band 10

**Zur Entwicklung metasprachlicher
Fähigkeiten bei Kindern mit
ein- und mehrsprachigem
Hintergrund**

von

Andreas Krafft



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Diese Arbeit wurde als Dissertation am Fachbereich Neuere Philologie der Goethe-Universität Frankfurt a.M. angenommen.

D.30

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1368-2

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
0 Einleitung	6
1 Zum aktuellen Stand der Zweitspracherwerbsforschung	8
1.1 Begriffsklärung	9
1.2 Forschungsstand zum Verlauf des frühen Zweitspracherwerbs	11
1.3 Transfer und Interferenz im L2-Erwerb	15
1.4 Der Altersfaktor im frühen L2-Erwerb	16
1.5 Weitere Einflussfaktoren	18
1.6 Zur Situation von Lerner/inne/n mit Deutsch als L2 im deutschen Bildungssystem	23
2 Sprachbewusstsein und metasprachliche Fähigkeiten – der Forschungsstand	28
2.1 Einführung und Begriffsklärung	28
2.1.1 Überblick über die in der Forschung verwendeten Begriffe	30
2.1.2 Begriffliche Festlegung	37
2.2 Metasprachliches Verhalten und metasprachliche Fähigkeiten – Ein Überblick über den Forschungsstand	38
2.2.1 Metaphonologische Fähigkeiten	40
2.2.2 Meta-morphosyntaktische Fähigkeiten	41
2.2.3 Metalexikalische Fähigkeiten	43
2.2.4 Metasemantische Fähigkeiten	45
2.2.5 Metapragmatische und metakommunikative Fähigkeiten	46
2.3 Theorien zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten	47
2.3.1 Andresen: Theorie der ‚eigentlichen Sprachbewusstheit‘	47
2.3.2 Schöler / Hakes: Kognitivistische Theorie und die Trennung von implizitem und explizitem metasprachlichem Wissen	48
2.3.3 Gombert / Karmiloff-Smith: Entwicklungsstufen und das RR-Modell	49
2.3.4 Bialystok: Zwei-Komponenten-Modell	52

2.3.5	Zusammenfassung und Evaluation der Theorien	55
3	Metasprachliche Fähigkeiten bei Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund	56
3.1	Untersuchungen zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern	56
3.1.1	Untersuchungen zu meta-morphosyntaktischen Fähigkeiten	58
3.1.2	Untersuchungen zu metalexikalischen Fähigkeiten	59
3.1.3	Untersuchungen zu metasemantischen Fähigkeiten	62
3.1.4	Zusammenfassung	64
3.2	Formulierung der Hypothesen	66
4	Empirische Studie	68
4.1	Zusammenstellung und Beschreibung der Stichprobe	68
4.1.1	Einteilung nach dem Alter (Kl. 1 / Kl. 4)	69
4.1.2	Einteilung nach der Sprachbiographie (D=L1 / D=L2)	70
4.2	Durchführung und Auswertung der Untersuchungsverfahren	75
4.2.1	Vortest zur Ermittlung sprachlicher Fähigkeiten	75
4.2.2	Grammatikalitätsurteile	82
4.2.3	Fragen zum Wortbegriff	94
4.2.4	Lexikalische Segmentierung	104
4.2.5	Bildung formaler Definitionen	113
4.2.6	Einflüsse von Alter und Geschlecht der Proband/inn/en auf die Ergebnisse	122
4.2.7	Zusammenhang zwischen metasprachlichen und sprachlichen Fähigkeiten	123
4.2.8	Zusammenhang zwischen metasprachlichen Fähigkeiten und den erfragten Daten zur Sprachbiographie	127
4.3	Diskussion der Ergebnisse	130
4.3.1	Zur Hypothese I	130
4.3.2	Zur Hypothese II	131
4.3.3	Zur Hypothese III	132
4.3.4	Zur Hypothese IV	133
4.3.5	Zur Hypothese V	134
4.3.6	Zur Frage der Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten	134

5	Didaktischer Ausblick	135
5.1	Sprachbetrachtung für mehrsprachige Lerner/innen – Eine Bestandsaufnahme	135
5.1.1	Zur Frage der Notwendigkeit einer mehrsprachigkeitsorientierten Grammatikdidaktik	136
5.1.2	Didaktische Konzepte im Vergleich	138
5.2	Die Untersuchungsergebnisse und ihre didaktischen Konsequenzen	146
5.2.1	Folgerungen für den Stellenwert der Erstsprachen in Gesellschaft, Schule und Familie	147
5.2.2	Folgerungen für den Sprachunterricht in der Primarstufe	148
5.3	Fazit	155
6	Literaturverzeichnis	157
7	Anhang	169
7.1	Material für die Sprachstandserhebung: LiSe-DaZ – Pilotierung III (Modul: Sprachproduktion)	169
7.2	Beispielhafte Analyse einer Sprachstandserhebung	174
7.3	Fragebogen (Kl. 1)	177
7.4	Beispielhafter Verlauf einer Vorbereitungsphase zum Befragungsteil „Grammatikalitätsurteile“	180
7.5	Informationen zur Sprachbiographie der Proband/inn/en mit DaZ	182
7.6	Rohwerte der Proband/inn/en	184

Abkürzungsverzeichnis

aL2:	später Zweitspracherwerb (adult L2)
BICS:	Basic interpersonal communicative skills
CALP:	Cognitive academic language proficiency
cL2:	früher Zweitspracherwerb (child L2)
DaM:	Deutsch als Muttersprache
DaZ:	Deutsch als Zweitsprache
fL2:	früher Zweitspracherwerb
+G+M:	Grammatikalisch korrekter, semantisch akzeptabler Satz
-g-m :	Grammatikalisch und semantisch abweichender Satz
+G-m:	Grammatikalisch korrekter, semantisch abweichender Satz
-g+M:	Grammatikalisch abweichender, semantisch akzeptabler Satz
L1 / L2:	Erstsprache / Zweitsprache
SSES:	Spezifische Sprachentwicklungsstörung

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist eine überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die in den vergangenen Jahren an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. entstanden ist. Die Begeisterung für empirische Fragestellungen zu Spracherwerb und Sprachdidaktik, die sich in vielen Gesprächen dort ebenso wie im Zusammenhang mit meiner Arbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt hat, bündelt sich in der im Folgenden dargestellten Untersuchung.

Zuallererst aber ist es mir ein Anliegen, die Menschen zu erwähnen, die zum Entstehen und Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben. Mein erster Dank gilt Herrn Prof. (em.) Dr. Jochen Möckelmann, ohne dessen Initiative die Arbeit niemals begonnen worden wäre. Ebenso danke ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Petra Schulz für ihr Zuhören und Mitdenken, für die vielen intensiven Gespräche sowie für zahlreiche kritische, aber immer konstruktive und hilfreiche Anregungen. Meinem Zweitgutachter Herrn Prof. Dr. Michael Hug bin ich für seine stetige Gesprächsbereitschaft und für viele wertvolle Impulse ebenfalls dankbar. Ebenso danke ich den weiteren Mitgliedern meines Promotionsausschusses, Frau Prof. Dr. Ilonca Hardy, Herrn Prof. Dr. Manfred Sailer und Herrn Prof. Dr. Helmut Weiß, für ihre Mitarbeit und für die interessanten Gespräche.

Von den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen an der Goethe-Universität Frankfurt a. M. und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, die sich Zeit für Gespräche genommen haben und mit denen ich Fragen unterschiedlichster Art besprechen konnte, danke ich ganz besonders Frau Prof. (JP) Dr. Johanna Fay und Frau Dr. Barbara Geist. Auch meinen Hilfs-Kräften, namentlich und stellvertretend Ann-Kathrin Fingler, Cornelia Baumgärtner, Julia Mattes, Anna Lüll und Annika Heitz, möchte ich ein herzliches Dankeschön für ihre engagierte und zuverlässige Unterstützung aussprechen. Abschließend danke ich ganz besonders allen Lehrerinnen und Lehrern, die mir in der Pilotphase sowie bei der eigentlichen Untersuchung die Türen ihrer Klassenzimmer öffneten, und natürlich den Kindern, die fröhlich und motiviert mitarbeiteten und mir mit ihren Äußerungen über Sprache und Sprachen in vielfacher Weise die Augen öffneten.

Der letzte und größte Dank geht an meine Frau Carolin und an meine Kinder Jonas, Lea und Joel. Ohne ihre Geduld, ohne ihre vielfältige moralische und praktische Unterstützung wäre die Arbeit wohl begonnen, aber niemals beendet worden.

0 Einleitung

„Mit dem Zauberstab des Wortes bildet der Mensch aus der Formlosigkeit und Bewegtheit der Welt die ordnenden Gestalten der Begriffe.“ (Ludwig Reiners)

„Wenn’s keine Wörter gibt, dann wär’s ganz schön langweilig.“ (Junge, Kl. 1, DaZ¹)

Äußerungen von Kindern zur Sprache lassen uns immer wieder staunen oder schmunzeln. Oft übergehen wir diese, da in der konkreten Kommunikationssituation der Inhalt des Gesagten wichtiger erscheint als die sprachlichen Mittel, die diesen Inhalt transportieren – allzu häufiges metasprachliches Reflektieren würde ein effektives Kommunizieren erheblich erschweren.

Im Deutschunterricht dagegen stellt die Betrachtung von Sprache ein traditionelles Arbeitsfeld dar, sodass spontane Sprachbeobachtungen von Kindern einen hohen Stellenwert genießen – sollte man meinen. Tatsächlich wissen wir auch heute noch viel zu wenig über die Entwicklung der kindlichen Fähigkeit, Sprache distanziert zu betrachten und zu beschreiben. Dies gilt insbesondere für mehrsprachige Kinder mit Deutsch als früher Zweitsprache, die an deutschen Schulen eine stetig wachsende Gruppe darstellen. Den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien lässt sich entnehmen, dass gerade diese Kinder im deutschen Bildungssystem nicht ausreichend erfolgreich sind, was auf einen dringenden Handlungsbedarf schließen lässt.

Ein ganz wesentlicher Aspekt bei der Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten besteht darin, die Mehrsprachigkeit dieser Kinder nicht als bedauerliches Hindernis anzusehen – im Gegensatz zu häufigen Tendenzen im gesellschaftlichen Diskurs, die sich auch auf die Einstellungen von Lehrer/inne/n und Eltern auswirken. Der Vorteil, mehrere Sprachen als Kommunikationssystem nutzen zu können, kann noch sehr viel stärker als bisher hervorgehoben werden – zumal wir aus der aktuellen Spracherwerbsforschung wissen, dass Mehrsprachigkeit an sich kein grundsätzliches Hindernis für eine erfolgreiche kognitive und sprachliche Entwicklung darstellt.

Einen Ansatzpunkt, positive Aspekte von Mehrsprachigkeit herauszustellen, bieten möglicherweise die Forschungsarbeiten zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Zahlreiche Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass sich simultaner Bilingualismus positiv auf bestimmte Aspekte von Sprachbewusstsein und Sprachreflexion auswirken kann. Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf Kinder mit sequentiell Bilingualismus und einem frühen Zweitspracherwerb (ab ca. 3 Jahren), die an deutschen Schulen zahlreich vertreten sind, ist dagegen noch offen. Mit diesem Desiderat befasst sich die vorliegende Untersuchung.

Zwar scheint es sich allmählich in der sprachdidaktischen Diskussion durchzusetzen, „Mehrsprachigkeit als Ressource“ (Horstmann 2002) anzusehen – jedoch wird diese Annahme erstens nur selten hinterfragt: Wo genau liegen die Vorteile

¹ Es handelt sich um den Probanden mit der Kennung D2-KA1-16-M (vgl. 4.1)

mehrsprachiger Kinder, und in welchen Bereichen haben die Zweitsprachler/innen eventuell auch Nachteile? Zweitens ist es bisher kaum gelungen, diese Annahme konsequent in flächendeckend durchführbare praktische Konzepte umzusetzen. Zwar liegen einzelne Entwürfe vor, die teilweise recht unreflektiert von offensichtlich vorhandenen metasprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen Kinder ausgehen; ich halte jedoch eine genauere Untersuchung der Grundlagen für unverzichtbar. Spezielle Kompetenzen (und eventuell auch Nachteile) der Kinder mit sequentiellem Bilingualismus müssen präzise ermittelt werden, um auf dieser Grundlage neue und linguistisch fundierte Wege im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu erarbeiten.

Um Hypothesen zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Lerner/inne/n mit frühem Zweitspracherwerb aufstellen zu können, werden im ersten Kapitel zunächst die Besonderheiten dieser Erwerbsform herausgearbeitet. Dies geschieht unter Berücksichtigung der verschiedenen Faktoren, die nach aktueller Kenntnislage den Verlauf des Zweitspracherwerbs beeinflussen.

Anschließend werden angesichts des noch sehr uneinheitlichen Forschungsfeldes die zu verwendenden Begriffe aus dem Komplex ‚Metasprache‘ geklärt und die für die Arbeit relevanten Termini präzise bestimmt. Es folgt ein Überblick über verschiedene Teilbereiche metasprachlichen Verhaltens, die sich nach den linguistischen Subdisziplinen (Phonologie/Graphematik, Morphosyntax, Lexik, Semantik und Pragmatik) einteilen lassen, und über den Forschungsstand zu deren Entwicklung bei einsprachigen Lerner/inne/n. Wie zum Erst- und Zweitspracherwerb, so existieren auch zum Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten Theorien, die auf unterschiedlichen Grundannahmen basieren; diese werden unter 2.3 einander gegenübergestellt und verglichen.

Das dritte Kapitel enthält eine Darstellung bereits vorliegender Forschungsergebnisse zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern, wobei die dargestellten Untersuchungen überwiegend mit Kindern mit zwei Erstsprachen durchgeführt wurden. Auf dieser Basis werden Hypothesen zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit frühem Zweitspracherwerb formuliert.

Den Kern der Arbeit bildet das vierte Kapitel mit der Vorstellung der empirischen Studie und der Ergebnisse. Die Fragestellung lässt sich vorläufig folgendermaßen zusammenfassen: Wie unterscheidet sich die Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern von der bei monolingualen Kindern? Zur Klärung dieser Frage wurden ein- und mehrsprachigen Kindern verschiedenen Alters Aufgaben gestellt, deren Bearbeitung auf ihre metamorphosyntaktischen, metalexikalischen und metasemantischen Fähigkeiten schließen lässt.

Im abschließenden fünften Kapitel werden auf der Grundlage dieser Ergebnisse bereits vorliegende fachdidaktische Konzeptionen diskutiert und mögliche Konsequenzen für den Deutschunterricht in der Primarstufe formuliert.

1 Zum aktuellen Stand der Zweitspracherwerbsforschung

Im Rahmen dieser Arbeit werden die metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit unterschiedlichen Sprachbiographien untersucht. Von besonderem Interesse ist dabei der Erwerb des Deutschen als frühe Zweitsprache; deshalb wird dieser Erwerbstypus im folgenden Kapitel genau bestimmt und vom Erstspracherwerb abgegrenzt, auch sollen Einflussfaktoren für den Verlauf des frühen Zweitspracherwerbs erläutert werden. Die Ergebnisse dieser Beschreibung müssen bei der Bildung der Hypothesen berücksichtigt werden.

Echte Monolingualität, wie sie z. B. von Weisgerber (1966) als Normalzustand angesehen wurde, ist, wie wir heute wissen, nicht mehr als ein Konstrukt. Dies zeigen schon die Erkenntnisse der Soziolinguistik zu Dialekten, Soziolekten oder Registern, durch die offensichtlich wird, dass jedes Individuum über unterschiedliche Sprachvarietäten verfügt und diese im optimalen Fall bewusst und zielgerecht einsetzt. Daraus folgt auch, dass das ‚Ideal Einsprachigkeit‘ bzw. der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994, vgl. 1.6) nicht haltbar ist. Für die vorliegende Untersuchung bedeutet diese Einschränkung, dass im Folgenden bei Monolingualität eine ‚relative Einsprachigkeit‘ gemeint ist, dass also von Menschen die Rede ist, die einen einfachen Erstspracherwerb durchlaufen haben und keine Zweitsprache in der frühen Kindheit erlernt haben. Personen, die Hochsprache und Dialekt beherrschen oder in der Schule eine Fremdsprache erlernen und somit im strengen Sinne nicht monolingual sind, werden dennoch einbezogen.

Die Bewertung von Mehrsprachigkeit in unserer Gesellschaft erscheint häufig als ambivalent: Auf der einen Seite wird sie geschätzt und gefördert, z.B. durch aufwändigen und immer früher einsetzenden Fremdsprachenunterricht – auf der anderen Seite wird sie offenbar als wenig vorteilhafte Abweichung von der Norm empfunden. Tracy/Gawlitzeck-Maiwald weisen auf eine immer noch verbreitete Ablehnung hin, die „damit begründet wird, dass bilinguale Kinder überfordert, verlangsam, phantasielos, gefühlsarm, doppelzünftig, berechnend, verlogen und oberflächlich seien und zur Schizophrenie neigten“ (Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2000: 495). Derartige Vorurteile sind keineswegs auf den deutschen Kultur- und Sprachraum beschränkt: „The monolingual-norm assumption gave rise to the negative myths surrounding bilingualism: bilingualism has been blamed for cognitive, social, and emotional damage to children.“ (Malakoff/Hakuta 1991: 141)

Dies führte (und führt teilweise noch heute) zu der Einstellung, Kinder und Jugendliche müssten nach Möglichkeit vor der aus Mehrsprachigkeit resultierenden ‚Mehrbelastung‘ geschützt werden (vgl. z.B. Brumlik 2000: 21). Eltern wird von mehrsprachiger Erziehung abgeraten, und auch die institutionelle Förderung in der Erstsprache wird als Hindernis angesehen, welches Defizite in anderen Bereichen verursachen könnte (vgl. auch Siebert-Ott 2000: 90).

Auch wenn die erwähnten Vorurteile keiner Reflexion, geschweige denn einer vernünftigen Überprüfung, standhalten, ist es immer noch eine nicht zu

vernachlässigende Aufgabe der Zweitspracherwerbsforschung, den mehrfachen Spracherwerb als natürlichen und bewältigbaren Prozess zu beschreiben. Klein (2000: 537f.) weist mit einfachen Rechenbeispielen einleuchtend nach, dass global gesehen sowohl mehrsprachige Gesellschaften als auch mehrsprachige Individuen der Normalfall sind und keinesfalls Ausnahmen darstellen.

1.1 Begriffsklärung

Nun werden die für den Gegenstandsbereich wesentlichen Termini ‚Erstsprache‘ und ‚Zweitsprache‘ sowie verwandte Begriffe, die im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet werden, bestimmt.

a) Erstsprache (L1), Muttersprache und Familiensprache

Der Begriff ‚Erstsprache‘ wird im Folgenden chronologisch verstanden, so beispielsweise auch bei Klein (1992: 16), nach dessen Definition ein Erstspracherwerb dann vorliegt, wenn zuvor noch keine andere Sprache erworben wurde. Gelegentlich ist der Terminus auch qualitativ besetzt und bezeichnet die am besten beherrschte Sprache, wobei dies in den meisten Fällen gleichzeitig die Mutter- bzw. Familiensprache und damit die als erstes erlernte Sprache sein wird.

Hier ist darauf hinzuweisen, dass der Erstspracherwerb auch mehrfach ablaufen kann: Wenn zwei Sprachen von Geburt an und ungesteuert erworben werden, wird von simultanem Bilingualismus gesprochen. Dies ist dann der Fall, wenn die Eltern (oder weitere Bezugspersonen) unterschiedliche Erstsprachen haben und mit dem Kind in ihrer jeweiligen Sprache reden. Für den simultan bilingualen Erwerb gibt es eine jahrzehntelange Forschungstradition mit zahlreichen Belegen dafür, dass er hinsichtlich des typischen Verlaufs als doppelter Erstspracherwerb aufgefasst werden kann (vgl. z.B. Meisel 2009: 5). Für den frühen Zweitspracherwerb, um den es in der vorliegenden Arbeit vor allem gehen wird, ist dieser Nachweis bisher nicht erbracht.

Der häufig mit ‚Erstsprache‘ synonym verwendete Begriff ‚Muttersprache‘ bezeichnet „formal betrachtet [...] die Sprache, die die Mutter spricht und die das Kind folglich als erste Sprache lernt.“ (Apeltauer 1997: 11) Allerdings muss es sich aufgrund unterschiedlichster Lebensumstände dabei nicht zwangsläufig um die L1 im Sinne der Spracherwerbsforschung handeln. Deshalb möchte ich im Folgenden den Begriff ‚Erstsprache‘ (L1) verwenden. Soll explizit der Status einer Sprache als Kommunikationsmittel in der Familie hervorgehoben werden, so wird diese als ‚Familiensprache‘ bezeichnet.

b) Zweitsprache (L2) und Fremdsprache

Mehrsprachigkeit kommt in Deutschland nicht nur bei Sprecher/inn/en mit Migrationshintergrund vor; Luchtenberg (2006²: 122ff.) nennt außerdem Sprachminderheiten (z.B. die Sorben in Brandenburg oder die Dänen in Schleswig-Holstein), Familien mit zwei Elternsprachen oder neu einwandernde Familien. Gleichwohl bilden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund² in unseren Kindertagesstätten und Schulen die bei weitem größte Gruppe, weshalb ich Mehrsprachigkeit und Migration im Folgenden nicht gleichsetzen, jedoch meinen Schwerpunkt auf die Bedingungen in Migrantenfamilien legen werde.³

Die Zweitsprache wird zeitlich versetzt zur Erstsprache ab dem dritten Lebensjahr oder später erworben, d.h. zu einem Zeitpunkt, zu dem das Kind bereits wesentliche Strukturen der Erstsprache erfasst hat (vgl. Apeltauer 1997: 68; Schulz/Grimm 2012: 164). Häufig wird dabei die Zweitsprache in der Lernumgebung, also in Bildungsinstitutionen wie der Kindertagesstätte oder Schule, benötigt. Gleichwohl spricht man hier von einem ungesteuerten Spracherwerb, da die Zweitsprache kaum systematisch und nach einem festen Curriculum gelehrt wird und in erster Linie zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen dient. Beim Fremdspracherwerb hingegen wird eine zweite Sprache mittels eines systematisch gesteuerten Unterrichts und meist in anderssprachiger Umgebung erworben. Die Fremdsprache ist im idealtypischen Fall ein eingeschränktes und selten als alltägliches Kommunikationsmittel verwendetes Medium (vgl. Günther/Günther 2004: 34).

Es ist durchaus zu erwarten, dass bei mehrsprachigen Lerner/inne/n entweder die Erst- oder die Zweitsprache dominant ist oder dass die Sprachen in unterschiedlichen Kontexten bevorzugt verwendet werden, was sich beispielsweise in einem domänenspezifischen Wortschatz auswirken kann (vgl. Scheib 2011: 7). Eine ‚doppelte Erstsprachigkeit‘ ist nicht der Regelfall und wird auch bei den Proband/inn/en dieser Studie nicht als gegeben angenommen.

² Damit sind im Folgenden Kinder und Jugendliche gemeint, die selbst Migrationserfahrungen gemacht haben oder in der zweiten bzw. dritten Generation in Deutschland leben.

³ Zu beachten ist andererseits auch, dass die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund größer ist als die der Mehrsprachigen, dass also in einigen Migrantenfamilien offenbar ausschließlich Deutsch gesprochen wird (vgl. Chlosta/Ostermann 2010²: 22). Genauere Daten hierzu liegen m. W. nicht vor; in der vorliegenden Untersuchung waren alle einbezogenen Kinder mit Migrationshintergrund auch mehrsprachig im oben erläuterten Sinne.

1.2 Forschungsstand zum Verlauf des frühen Zweitspracherwerbs

Im Vergleich zu den als bekannt vorausgesetzten Erkenntnissen zum Erstspracherwerb steckt die Erforschung des Zweitspracherwerbs noch in den Kinderschuhen (vgl. Keim/Tracy 2007: 121). Ein Problem, das zumindest teilweise dafür verantwortlich ist, ist die große Vielfalt bilingualer Lebensumstände (vgl. z.B. Bialystok 1991a: 2). Die zahlreichen Variablen, die als Einflussfaktoren unter 1.5 erwähnt werden, erschweren die Interpretation der Leistungen von L2-Sprecher/inne/n erheblich. So ist es auch zu erklären, dass Stufenmodelle für den L2-Erwerb erst im Entstehen sind.

Ein Hindernis für die Forschung war über lange Zeit auch die negative und von Vorurteilen geprägte Einstellung zum Bilingualismus. Die derzeitige Diskussionslage, in der Mehrsprachigkeit zumindest im wissenschaftlichen Kontext weitgehend akzeptiert ist, erleichtert dagegen die Konzeption von Untersuchungen:

Politically, it seems less necessary to prove the acceptability of bilingualism for children. We are free, that is, to discover that being bilingual may in fact bring no special cognitive or linguistic benefit to children, and that finding will not threaten the existence of children in our educational system who happen to be bilingual. (Bialystok 1991a: 7)

Aktuelle Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung sollen nun für verschiedene sprachliche Ebenen kurz beleuchtet werden.

a) Der phonetisch-phonologische Erwerb

In diesem Bereich spielt der Einflussfaktor ‚Alter‘ eine besonders große Rolle (vgl. Schulz/Grimm 2012: 164f.): Bei frühen Zweitsprachler/ner/inne/n, die auch die Zielgruppe dieser Arbeit bilden, wird die Aussprache des Deutschen in der Regel ohne Schwierigkeiten und Abweichungen erworben (vgl. Jeuk 2010: 56).

b) Der Erwerb semantischer und lexikalischer Fähigkeiten

Jeuk (2010: 60f.) zufolge läuft die Wortschatzentwicklung im Erst- und Zweitspracherwerb vergleichbar ab, jedoch steht den L2-Lerner/ner/inne/n zu Schulbeginn wegen der kürzeren Kontaktdauer ein kleineres Lexikon zur Verfügung. Überwiegend arbeiten mehrsprachige Kinder mit denselben lexikalischen Erwerbsstrategien (z.B. Prinzip der taxonomischen Organisation, Prinzip der Ausschließlichkeit, Orientierung an Prototypen) wie gleichaltrige Einsprachige. Auch im Bereich der Satzsemantik gibt es hinsichtlich einzelner Konstruktionen Hinweise auf sprachübergreifende Parallelen zwischen L1- und L2-Erwerb (vgl. Schulz/Grimm 2012: 166f.).

c) Der Erwerb pragmatischer und diskursiver Fähigkeiten

Untersuchungen zum Erwerb pragmatischer und diskursiver Fähigkeiten in der L2 liegen bisher kaum vor. Jeuk nimmt für diesen Bereich eine besonders enge Verzahnung von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen an; die Umsetzung in konkreten Kommunikationssituationen ist jedoch auch von den lexikalischen und morphosyntaktischen Ressourcen in der Zweitsprache abhängig:

Bei mehrsprachigen Kindern ist ein bedeutenden [sic!] Faktor, dass sie diskursive Qualifikationen parallel oder verschoben in zwei oder sogar mehreren Sprachen erwerben. So kommt es häufig vor, dass die Kinder in der Erstsprache bereits elaborierte diskursive Kompetenzen erworben haben, die sie in der Zweitsprache mangels formalsprachlicher Mittel nicht unbedingt umsetzen können. (Jeuk 2010: 58)

d) Der Erwerb morphosyntaktischer Fähigkeiten

Die aktuelle Syntaxerwerbsforschung wird hier ausführlicher berücksichtigt – einerseits, weil in diesem Bereich in den letzten Jahren am intensivsten geforscht wurde, andererseits, weil die damit zusammenhängenden meta-morphosyntaktischen Fähigkeiten eine wesentliche Rolle in der folgenden empirischen Untersuchung spielen. Die Zweitspracherwerbsforschung hat einige Ergebnisse erbracht, die zumindest für basale Strukturen des Deutschen eine Übereinstimmung des frühen L2- mit dem L1-Erwerb zu bestätigen scheinen. Eine Studie von Thoma und Tracy (2006) soll hier skizziert werden.

Sie nutzen zur Beschreibung der typischen Syntaxentwicklung im Erstspracherwerb das Modell der topologischen Felder, das der Klammerstruktur des Deutschen Rechnung trägt und eine Einteilung deutscher Sätze in eine linke (finites Verb / Complementizer) und rechte (infinite Verbeile / Verbalkomplex) Klammer sowie ein Vorfeld, Mittelfeld, Nachfeld sowie ggf. ein Vor-Vorfeld (Konjunktion) erlaubt (vgl. Dürscheid 2010⁵: 89ff.; Geilfuß-Wolfgang 2007²: 121ff.).⁴

Thoma/Tracy (vgl. 2006: 59ff.) werten zunächst Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache auf dieser Basis aus und beobachten so ein ‚Auffüllen‘ der topologischen Felder von rechts nach links, wobei das Nachfeld vorerst nicht berücksichtigt wird. Abschließend kommen auch VL-Sätze mit Subjunktionen in der linken Klammer vor. Auffällig ist, dass Verbstellung und Verbflexion eng zusammenhängen: Das Verb wird üblicherweise genau zu dem Zeitpunkt flektiert, zu dem es auch die Position in der linken Klammer ‚erobert‘ hat – zuvor dominieren in der rechten Klammer Infinitive, Partizipien und Verbpartikeln.

⁴ Auf dieser Basis klassifiziert auch der in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte LiSeDaZ-Test (vgl. 4.2.1) Kinderäußerungen, weshalb im empirischen Teil der Arbeit hierauf Bezug genommen wird.

V-VF	VF	LK	MF	RK	NF
–	–	–	Tür	auf	–
–	–	–	Mama nicht Bus	fahren	–
–	Da	kommt	der Ball	rein.	–
–	–	Ob	der Hund	weggelaufen ist?	–

Abbildung 1.1: *Besetzung der topologischen Felder im L1-Erwerb (vgl. Thoma/Tracy 2006: 61)*

Die Autoren heben nun hervor, dass erwachsene Lerner/innen mit Deutsch als L2 charakteristischerweise auch mit ganz grundlegenden Eigenschaften der deutschen Sprache, insbesondere Verbstellung und Verbflexion, Probleme haben. Sie bilden Strukturen, die nicht dem oben erläuterten Muster entsprechen, sondern im L1-Erwerb völlig untypisch sind und teilweise an die Äußerungen von Kindern mit SSES erinnern – so etwa V2-Sätze mit nicht flektiertem Verb oder Sätze mit zwei oder mehr Konstituenten im Vorfeld, d.h. vor dem flektierten Verb.

Bei den von Thoma und Tracy untersuchten vier Kindern mit Deutsch als früher L2, deren Äußerungen im Kindergartenalter über 13 Monate zweiwöchentlich protokolliert und insbesondere hinsichtlich der Verbstellung analysiert wurden, ergab sich ein anderes Bild: Die wesentlichen Meilensteine wurden ohne auffällige Abweichungen sowie in ähnlicher Geschwindigkeit und Reihenfolge wie bei L1-Lerner/inne/n erreicht.

Unsere Untersuchung zeigt, dass sich Kinder, die im Alter von drei bis vier Jahren zum ersten Mal in intensiven Kontakt mit dem Deutschen treten, die wichtigsten morphosyntaktischen Eigenschaften deutscher Sätze (syntaktische Baupläne, Subjekt-Verb-Kongruenz) bereits innerhalb eines halben Jahres erschließen können. Damit können sie sehr gut mit L1-Kindern mithalten, die in der Regel von der Produktion erster Wortkombinationen bis zur Verfügbarkeit der Satzklammer des Hauptsatzes mindestens ein halbes Jahr benötigen. (Thoma/Tracy 2006: 74)

Hinsichtlich des Wortschatzes wiesen die Zweitsprachler/innen erwartungsgemäß noch einen Rückstand gegenüber gleichaltrigen Einsprachigen auf (s.o. unter b), die basalen syntaktischen Strukturen bereiteten ihnen jedoch wenig Probleme – scheinbar unabhängig von der jeweiligen Erstsprache: „In keinem Fall behinderten die typologischen Kontraste zwischen den Satzmustern der beteiligten Erstsprachen und dem Deutschen den Erwerb“ (Thoma/Tracy 2006: 75). Hervorzuheben ist dabei auch, dass es sich bei diesen Erstsprachen (Tunesisches Arabisch, Russisch und Türkisch) um Vertreter unterschiedlicher Sprachfamilien mit teils gravierenden Unterschieden handelte.

Die skizzierten Ergebnisse ähneln denen anderer aktueller Untersuchungen, die hier nur kurz erwähnt werden sollen. So kommen Keim und Tracy (2007: 134ff.) zu dem Schluss, dass mindestens der Erwerb der Wortstellung im Satz und die Subjekt-Verb-Kongruenz im Alter von 3-4 Jahren noch in derselben Weise wie beim L1-Erwerb gemeistert werden kann, sofern die Kinder quantitativ und qualitativ ausreichenden Input erhalten, was idealerweise durch frühe Sprachförderung im Kindergarten möglich ist. Sie heben des Weiteren die hohe Sprachkompetenz von mehrsprachigen Hauptschüler/inne/n und Gymnasiast/inn/en hervor, die zeige, dass der Gebrauch von Misch- und ethnolektalen Formen den Erwerb standardnaher Formen nicht gefährde (vgl. Keim/Tracy 2007: 124ff.).

Auch Rothweiler berichtet von türkischen L2-Lerner/inne/n mit Erwerbsbeginn im Alter von 3-4 Jahren, die sich Verbstellung und Verbflexion innerhalb von 8-10 Monaten aneignen. „The presented results deliver evidence that early successive acquisition equals L1 acquisition, at least in connection with the relevant aspects in the acquisition of sentence structure.“ (Rothweiler 2006: 110)

Pienemann et al. (2006: 97ff.) konnten zeigen, dass das syntaktische Grundmuster des Englischen (Subjekt-Prädikat-Objekt) von Kindern mit Türkisch als Erstsprache genauso gut erworben wird wie von deutschen oder schwedischen Kindern, deren L1 – im Gegensatz zum Türkischen – Ähnlichkeiten zum Englischen aufweist.

Kroffke und Rothweiler (2006) vergleichen in ihrer Studie den Erwerb der Satznegation bei Kindern mit Türkisch als Erst- und Deutsch als früher Zweitsprache und unterschiedlichem Alter bei Erwerbsbeginn. Es zeigte sich hierbei, dass der Zeitpunkt des Erstkontakts den Verlauf maßgeblich beeinflusste: Während die Kinder, die zwischen 2;8 und 4;4 Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begannen, dieselbe Entwicklung der Satznegation wie einsprachige Kinder aufweisen, unterscheiden sich die Äußerungen der mit 6;0 nach Deutschland gekommenen Kinder von diesem Verlauf deutlich. Die Annahme spezifischer Spracherwerbsfähigkeiten, die zwischen 3 und 6 Jahren allmählich schwächer werden (vgl. 1.4), wird dadurch gestützt.

Eine natürliche Immersionssituation, wie sie im Erstspracherwerb vorliegt, scheint demzufolge für die Aneignung grundlegender Struktureigenschaften des Deutschen im frühen Zweitspracherwerb auszureichen. Es gibt jedoch grammatische Bereiche, die im L2- und teilweise auch im L1-Erwerbsprozess fehlerträchtiger sind und vergleichsweise langsam erworben werden. Sie werden beispielsweise von Müller (2003: vii) als „vulnerable grammatical domains“ bezeichnet. Zu diesen weniger regelmäßig aufgebauten Teilsystemen gehört etwa die Kasus- und Genusmarkierung in der Nominalgruppe: Auch Meisel (2009: 26) hebt in diesem Zusammenhang hervor, „that even very young cL2 [child L2, A.K.] learners encounter major problems with gender and may fail to acquire anything remotely resembling the target system.“ Für den Erwerb ist in diesen Teilbereichen nach dem bisherigen Kenntnisstand vielfältiger und kontrastreicher Input, möglichst von Muttersprachler/inne/n, erforderlich.

Es lässt sich zusammenfassend aus den geschilderten Befunden schließen, dass zumindest hinsichtlich der basalen syntaktischen Eigenschaften des Deutschen der frühe L2-Erwerb in seinen Grundzügen dem L1-Erwerb entspricht (vgl. auch Meisel 2009: 21). Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus, dass einem frühen Zweitspracherwerb im Zuge der Hypothesenbildung ähnliche Auswirkungen wie einem doppelten Erstspracherwerb zugeschrieben werden können. Auch bilden die überindividuellen Gemeinsamkeiten zwischen Lerner/inne/n mit verschiedenen Erstsprachen die Rechtfertigung dafür, im Folgenden nicht systematisch zwischen Kindern mit unterschiedlichen Familiensprachen zu differenzieren.

1.3 Transfer und Interferenz im L2-Erwerb

Die empirische Erforschung des kindlichen Zweitspracherwerbs befindet sich, wie erwähnt, noch in den Anfängen. Jedoch wurden bereits in den letzten Jahrzehnten – teilweise basierend auf den konkurrierenden Erstspracherwerbstheorien (z.B. Nativismus, Kognitivismus und Interaktionismus) – verschiedene Erwerbstheorien entwickelt, die sich insbesondere bei der Bestimmung der Relation zwischen den zu erwerbenden Sprachen unterscheiden. Wesentlich sind hier die beiden Begriffe ‚Transfer‘ und ‚Interferenz‘, mit denen versucht wird, das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache zu bestimmen. Bei der Unterscheidung verschiedener Formen des Spracheneinflusses bezeichnen Müller et al. Interferenz als Performanzerscheinung, d.h. eine Übertragung aus der L1 in die L2 „ohne erkennbare Systematik“ (Müller et al. 2007²: 20). Der Spracheneinfluss auf der Kompetenzebene hingegen wird als Transfer benannt, der sich positiv (Erleichterung des L2-Erwerbs) oder negativ (Verlangsamung des L2-Erwerbs) auswirken könne:

Negativer Transfer entsteht, wenn die beiden Sprachen [...] für einen bestimmten grammatischen Bereich unterschiedlich sind und der Lerner die grammatischen Regularitäten der Erstsprache auf die Zweitsprache anwendet. Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann [...]. (Müller et al. 2007²: 22)

Dass bei sukzessivem L2-Erwerb Transfer stattfindet, ist vielfach belegt. Sein Stellenwert jedoch, zumal für den frühen L2-Erwerb, wird von Vertreter/inne/n der verschiedenen Theorien höchst unterschiedlich angesetzt (vgl. z.B. Ahrenholz 2008). Die klassische Identitätshypothese oder L1=L2-Hypothese basiert auf der nativistischen Spracherwerbstheorie nach Chomsky. Laut dieser Theorie hängen L1- und früher L2-Erwerb von denselben genetisch angelegten Prädispositionen ab, verlaufen demzufolge identisch und folgen denselben Gesetzmäßigkeiten. Das Kind

aktiviere in beiden Fällen angeborene Ressourcen, die bewirken, dass die Regeln und Strukturen der Zweitsprache in der gleichen Abfolge erworben werden, wie es bei Erstsprachler/innen der Fall ist. Hieraus wird abgeleitet, dass Entwicklungsverläufe im L2-Erwerb durch die Struktur der Zweitsprache und nicht durch die der Erstsprache gesteuert werden – Transfer spiele demzufolge eine untergeordnete Rolle.

Die Kontrastivhypothese geht hingegen davon aus, dass bereits erlernte Sprachen den Prozess des Erwerbs weiterer Sprachen beeinflussen. Demnach seien übereinstimmende Regeln und Strukturen dank der Möglichkeit eines positiven Transfers leicht zu erlernen. Abweichende Strukturen und Elemente führten dagegen zu negativem Transfer, d.h. zu Lernschwierigkeiten und Fehlern (s. o.). Hieraus lässt sich ableiten, dass eine sprachliche Konstruktion umso schwieriger zu lernen sei, je stärker die beteiligten Sprachen voneinander abwichen.

Müller et al. (2007²: 22ff.) führen verschiedenste Beispiele für negativen und positiven Transfer aus der Erst- in die Zweitsprache an; Herkenrath et al. (2003: 257ff.) finden in den türkischsprachigen Äußerungen von bilingualen Kindern umgekehrt Belege für einen Transfer der Zweitsprache (Deutsch) in die Erstsprache (Türkisch). Tracy (1996: 80) und Jeuk (2010: 45) warnen jedoch davor, strukturelle Überschneidungen allzu bereitwillig auf einen Transfer von der einen in die andere Sprache zurückzuführen.

Die Kontrastivhypothese ist in ihrer ursprünglichen Form nicht haltbar, wie bereits Klein (1992³: 38) darlegt. Ein Übermaß an Lernschwierigkeiten bei großen strukturellen Unterschieden ließ sich empirisch nicht nachweisen, auch treten interessanterweise gerade dann häufig Probleme auf, wenn die Strukturen von L1 und L2 sich stark ähneln. Aktuelle Untersuchungen (vgl. 1.2) zeigen für basale Eigenschaften der deutschen Sprache bemerkenswerte Übereinstimmungen zwischen Lerner/innen mit unterschiedlichen Erstsprachen, jedoch keine Hinweise auf einen Transfer aus der L1 in die L2. Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprache sollten deshalb nicht zur Erklärung des Zweitspracherwerbs, sondern allenfalls für die Diagnose von lernersprachlichen Produkten (vgl. Henrici/Riemer 2003: 40) herangezogen werden.

1.4 Der Altersfaktor im frühen L2-Erwerb

Aktuell steht in der wissenschaftlichen Diskussion zum L2-Erwerb insbesondere der Altersfaktor im Mittelpunkt. Meisel (2009: 5ff.) beispielweise unterscheidet zwischen dem einfachen (L1) oder doppelten ([2]L1) Erstspracherwerb, dem späten (aL2) und dem kindlichen (cL2) Zweitspracherwerb und diskutiert auf der Basis verschiedener Studien qualitative Unterschiede sowie mögliche Altersgrenzen zwischen diesen Erwerbsformen.