

LinguS 10

**LINGUISTIK  
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur  
Unterrichtspraxis

ROSEMARIE TRACY  
IRA GAWLITZEK

**Mehrsprachigkeit  
und Spracherwerb**

narr\|f  
ranck  
e\|atte  
mpto

## Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

**LinguS 10**

**LINGUISTIK  
UND SCHULE**

Von der Sprachtheorie zur  
Unterrichtspraxis

Herausgegeben von  
Sandra Döring und Peter Gallmann

Rosemarie Tracy / Ira Gawlitzek

# Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823392767>

© 2023 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)

eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2566-8293

ISBN 978-3-8233-8276-8 (Print)

ISBN 978-3-8233-9276-7 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0507-1 (ePub)



# Inhalt

Vorwort	9
<b>1 Einstimmung und Überblick</b>	<b>13</b>
1.1 Zum Einstieg ein Selbstversuch	13
1.2 Sprache: komplex und immer dabei	17
1.3 Sprachliches Wissen: nicht beobachtbar und dem Bewusstsein weitgehend verschlossen	21
1.4 Sprachliches Wissen: abstrakt, vielseitig und dynamisch	22
1.5 Status, Identität und individueller Fingerabdruck	23
1.6 Vorschau auf Weiteres	25
Aufgaben	25
Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen	26
<b>2 Mehrsprachigkeit</b>	<b>27</b>
2.1 Mehrsprachigkeit: total normal, dennoch in der Defensive	28
2.2 Vorurteile und Widersprüche	30
2.3 Halbwissen über „Halbsprachigkeit“	32
2.4 Koexistenz, Koaktivierung, Konkurrenz und Kontrolle	34
2.5 Transferpotential	37
2.6 Mehrsprachigkeit ist kein Nachteil	40
2.7 Fazit	41
Aufgaben	43
Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen	44
<b>3 Sprache: Was wird erworben?</b>	<b>47</b>
3.1 Der indirekte Zugriff auf die Sprachkompetenz	47
3.2 Phonologie	48
3.3 Wörter	50
3.3.1 Allgemeines zum Wortschatz	50
3.3.2 Flexion	53
3.3.3 Wortsemantik	54
3.4 Syntax	58
3.5 Diskurse	60

3.6	Pragmatik.....	61
3.7	Herausforderung Mehrsprachigkeit .....	62
3.8	Fazit .....	65
	Aufgaben.....	66
	Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen.....	66
4	Szenarien des Spracherwerbs .....	69
4.1	Zum Spracherwerb im Allgemeinen .....	70
4.2	Erstspracherwerb .....	74
4.2.1	Lautentwicklung und Wortphonologie .....	74
4.2.2	Früher Wortschatz.....	76
4.2.3	L1-Syntax .....	80
4.2.4	Morphologische Feinarbeit.....	87
4.3	Der „doppelte“ Erstspracherwerb .....	89
4.4	Der frühe Zweitspracherwerb .....	95
4.5	Der Zweitspracherwerb nach der frühen Kindheit und im Erwachsenenalter .....	98
4.6	L1 Deutsch als Herkunftssprache .....	107
4.7	Fazit .....	110
	Aufgaben.....	112
	Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen.....	112
5	Literacy.....	113
5.1	Literacy im monolingualen Kontext .....	114
5.2	Wie kommen monolinguale Kinder zu diesen Fähigkeiten und Fertigkeiten?.....	116
5.3	Wie kommen Mehrsprachige zur Biliteralität? .....	118
5.4	Biliteralität und schriftliche Kontaktphänomene.....	119
5.5	BICS vs. CALP .....	122
5.6	Relevanz früher Texterfahrung .....	127
5.7	Fazit .....	128
	Aufgaben.....	129
	Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen.....	130
6	Mehrsprachige Ressourcen im Diskurs .....	131
6.1	<i>What is</i> dieses Kapitel <i>all about?</i> .....	131
6.2	Entlehnung ( <i>Borrowing</i> ) .....	132

6.3	Was leistet Mixing im Diskurs? . . . . .	134
6.4	Formen des Mixing . . . . .	137
6.5	Fazit . . . . .	140
	Aufgaben. . . . .	141
	Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen. . . . .	141
7	Schulpflicht für Sprachen! . . . . .	143
7.1	Schlüsselmetaphorik . . . . .	143
7.2	Spracherwerb: ein Selbstläufer . . . . .	144
7.3	Mehrsprachigkeit als Prinzip . . . . .	146
7.4	Kein Stoppschild an die Schultür! . . . . .	148
7.5	Perspektivwechsel. . . . .	149
	Aufgabe . . . . .	151
	Anregungen für Diskussionen, Projekte und zum Weiterlesen. . . . .	151
	Lösungshinweise zu den Aufgaben . . . . .	153
	Literatur . . . . .	159



## Vorwort

Schulen sind Orte, an denen Wissen und Können erkannt, gefördert und herausgefordert sowie bewusstes Lernen gelehrt und gelernt werden. Ohne Sprache – ob gesprochen, gebärdet, geschrieben – wäre dies unmöglich. Diese Feststellungen sind an sich trivial. Aber sind Lehrkräfte, die dies leisten sollen, hinreichend mit dem Wissen und Können ausgestattet, um die mit ihrem Bildungsauftrag verbundenen Herausforderungen zu meistern? Fallen ihnen an Äußerungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht nur die Abweichungen von zielsprachlichen Strukturen auf – typischerweise als „Fehler“ betrachtet –, sondern verfügen sie auch über den diagnostischen Blick, um bereits Erreichtes zu erkennen? Verstehen sie, warum einfach klingende Sätze wie *Der Hund wird von der Katze gejagt* oder *Den Hund jagt die Katze* von Lernerinnen und Lernern zeitweise anders interpretiert werden als von uns? Im Gegensatz zu unseren einleitenden Behauptungen ist keine dieser Fragen trivial. Um sie guten Gewissens mit einem selbstbewussten *Ja* zu beantworten, braucht man vor allem eines: Expertenwissen.

Anliegen unseres Buchs ist es, angehenden oder bereits in der Praxis tätigen Lehrkräften grundlegendes Wissen über Spracherwerb und Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Wir möchten ihren Blick für die Systematik von Lernaltersprachen schärfen und ihnen Perspektiven auf die Fähigkeiten, aber auch auf den Unterstützungsbedarf von Kindern und Jugendlichen beim Weg durch unsere Bildungseinrichtungen eröffnen, auch wenn es uns in diesem Buch hauptsächlich um den **ungesteuerten Spracherwerb** geht, also um den Spracherwerb außerhalb des Klassenzimmers. Aber da wir ja praktischerweise unsere Sprachen immer im Gepäck haben, werden sich manche der später angesprochenen Phänomene auch innerhalb von Klassenzimmern und Seminaren wiederfinden lassen bzw. viele Themen eignen sich bestens als Diskussionsstoff mit Schülerinnen, Schülern und Studierenden. Dabei werden wir Leserinnen und Leser hin und wieder direkt ansprechen und sie in einen fiktiven Dialog verwickeln, wie gleich im nächsten Absatz.

Dank Ihrer eigenen sprachlichen Ressourcen verfügen Sie alle, die unseren Text lesen können, bereits über wichtige Voraussetzungen für die Unterstützung sprachlicher Lernprozesse anderer. Es bedarf allerdings noch weiterer Schritte. Der wohl wichtigste besteht darin, sich mit Sprache und den Formen, in denen sie uns begegnet, analytisch auseinanderzusetzen und sich die dafür

benötigten konzeptuellen und terminologischen Grundlagen anzueignen. Um Ihnen Gelegenheit zu geben, Ihre Wahrnehmung entsprechend zu schulen, werden wir Ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf konkrete und oft sehr kleinteilige Lernerdaten lenken. Vielleicht ist es ja ein kleiner Trost, dass wir anderen Berufssparten für ihre jeweiligen Aufgabenbereiche vergleichbares Expertenwissen abverlangen würden. Einiges an der **Metasprache** – also einer Fachsprache, um *über Sprache* zu reden –, die Sie im Folgenden erwartet, kennen Sie bereits aus Ihrer Schulzeit oder Ihrem Studium. Daher bedarf es vielleicht nur eines kleinen Anstoßes, um Sie daran zu erinnern. Als Optimistinnen nehmen wir auch an, dass Sie sich bei der Lektüre aufgrund des Kontextes und gezielter Steuerung und Wiederholung unsererseits bisher unbekannte Terminologie beiläufig aneignen können. Sie vollziehen damit hinsichtlich der für das Sprechen über Sprache benötigten Fachsprache auch eine Art von Spracherwerb.

Ein weiterer Schritt, den Sie hoffentlich nach der Lektüre und idealerweise mit Schwung inmitten eines Kollegiums Gleichgesinnter angehen können, besteht in der Erprobung und Umsetzung von Ideen in Ihrer pädagogischen Praxis. Ob dies gelingt, ist auch von den Bedingungen abhängig, die Sie in Ihrem beruflichen Umfeld vorfinden. Die Förderung sprachlicher Kompetenzen sollte sich auf die Schultern vieler Expertinnen und Experten innerhalb eines Kollegiums verteilen und nicht in die Zuständigkeit einzelner fallen. Um gut informiert über sprachliche Hürden, Förderbedarf und zielführende Maßnahmen entscheiden zu können, ist professionelles Wissen unverzichtbar, also der oben genannte erste Schritt, den wir hier gemeinsam gehen. Selbstverständlich hoffen wir auch, Sie mit unserer Begeisterung für die Architektur natürlicher Sprachen, die sich bereits in den allerersten Wortkombinationen von Kleinkindern zeigt, anstecken zu können.

Unsere positive Kernbotschaft am Ende des Buchs lässt sich folgendermaßen vorwegnehmen: Die allen Menschen in die Wiege gelegte Sprachbegabung und Kommunikationsfähigkeit sind eine gute Basis, um die Vermittlung und Förderung von Sprachen beherzt anzugehen. Das natürliche Interesse von Menschen jeden Alters an Sprache und nicht zuletzt die Emotionen, die durch die Art und Weise, wie man *mit uns* und *über uns* redet, in uns ausgelöst werden, bieten außerdem perfekte Anknüpfungspunkte, um sich im Unterricht oder im Studium mit dem Thema *Sprache* und mit der *eigenen kommunikativen Praxis* zu beschäftigen. Über unsere primären Zielgruppen

hinaus haben wir deshalb als potenzielle Leserinnen und Leser auch Schülerinnen und Schüler sowie Studierende im Blick. Im Anschluss an jedes Kapitel finden Sie kleinere Aufgaben, Projektideen und Anregungen zur Diskussion im Klassenzimmer sowie vertiefende Literaturvorschläge. Lösungsskizzen für die Aufgaben haben wir am Buchende aufgeführt.

Von einem Text, der sprachliche Formen und das, was sie für uns im kommunikativen Alltag leisten, in den Mittelpunkt rückt, darf man einen geschlechtssensiblen Umgang mit Personenbezeichnungen erwarten, zumal die Steuerung der Aufmerksamkeit beim Hören und Lesen durch die Wahl von Genusformen durch einschlägige Forschung gut belegt ist (Stahlberg & Szesny 2001). Wir haben uns allerdings in Abweichung von gängigen Praktiken (z. B. konsequente Nennung beider Geschlechter, Binnen-I, Sternchen, Unterstrich, Doppelpunkt) für eine spielerische Option entschieden und wechseln im weiteren Text das Genus kapitelweise. In den ungeraden Kapiteln verwenden wir das Femininum, in den geraden das Maskulinum. Das jeweils andere Geschlecht und weitere Identifikationsoptionen sind in allen Fällen ausdrücklich, wenngleich formal unausgedrückt, mitgemeint. Weiterhin verwenden wir auch hin und wieder etablierte Generalisierungen wie „Studierende“, und wenn das Geschlecht bekannt ist, referieren wir entsprechend.

Wir danken an dieser Stelle der Herausgeberin und dem Herausgeber der *LinguS*-Serie für ihre Geduld und hilfreiche Vorschläge sowie Stella Bauermann, Frauke Fried, Mareike Keller, Johanna Tausch und Wintai Tsehaye für die konstruktive Rückmeldung zu früheren Textentwürfen. Beim Bundesrat für Nedderdüütsch, Institut für niederdeutsche Sprache ([www.ins-bremen.de](http://www.ins-bremen.de)), bedanken wir uns für die Genehmigung, die Titelseite einer Broschüre in Kapitel 2 abzudrucken.<sup>1</sup>

1 Die Erwerbsdaten von Kindern und die Daten zum Sprachkontakt bei deutschen Ausgewanderten der ersten Generation in den USA konnten dank mehrerer DFG-finanzierter longitudinaler Projekte erhoben werden (Tr 238/1-4). Der DFG verdanken wir auch die zitierten Daten des Deutschen als Herkunftssprache (Forschungsgruppe RUEG, FOR 2537), und dem MWK gebührt Dank für die zweijährige Förderung eines Projekts zum frühen Zweitspracherwerb bei Kindern mit familiärer Migrationsbiographie. Wenn wir in späteren Kapiteln beim Zitieren von Kinderäußerungen auf die Wiederholung expliziter Quellen verzichten, so handelt es sich um Daten, die im Rahmen dieser Projekte erhoben wurden.



# 1 Einstimmung und Überblick

## 1.1 Zum Einstieg ein Selbstversuch

In diesem Band geht es um unterschiedliche Facetten des Spracherwerbs und darum, was passiert, wenn wir im Laufe unseres Lebens mehrsprachig werden oder bereits von Anfang an mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Dabei verwenden wir die Bezeichnungen **mehrsprachig** und **bilingual** synonym, das heißt, wieviele sprachliche Systeme wir uns aneignen, ist an dieser Stelle nicht weiter relevant. Betrachten wir als Ausgangspunkt die Beispiele in (1), produziert von Personen mit unterschiedlicher Erwerbsbiographie.<sup>2</sup>

- (1) a isch ischə aufräumen
- b ich räum auf
- c wo is das Junge is?
- d Mummy picking flowers inə garden
- e you're gonna be sorry if you make them shorter because die  
       fallen so schön hier
- f mit Hauptsatz ich habe keine Probleme. Nur mit Nebensatz
- g dann da kommt Rauch raus
- h Die hatten beiden rausgekommen zu sehen weder des auto  
       hatt ihrgenwehrmand wegetahn

Wenn Sie raten sollten, ob diese Äußerungen von ein- oder mehrsprachigen Personen produziert wurden, würde Ihnen, von (1e) und vielleicht (1f) und (1h) abgesehen, die Antwort vermutlich schwerfallen. Dafür gibt es einen guten Grund: Es ist nicht einfach! Einfacher ist es, einen ersten Eindruck dahingehend zu gewinnen, was diese Sprecherinnen bislang gemeistert haben. Dies können Sie aber nur, wenn Sie wissen, auf welche Indizien Sie bei Äußerungen achten sollten.

- 2 Da es sich – mit Ausnahme von (h) – um gesprochene Äußerungen handelt, rücken wir fallweise, d. h. sofern hilfreich, von der Standardorthographie ab. Die Schreibung „ə“ (das sogenannte *schwa*) steht für einen kurzen, unbetonten Vokal, wie im Auslaut von *Hase* oder in der zweiten Silbe von *unbetont*; *is* – statt *ist* – entspricht umgangssprachlichem Deutsch. Bei (h) wurde die Schreibweise der Verfasserin beibehalten; sie selbst hatte den Satz in dieser Form auf einem Laptop getippt.

Betrachten wir einmal die einzelnen Sätze in (1) genauer: Welche Wortarten treten auf? Wahrscheinlich erinnern Sie sich an die Fachtermini für Wortklassen wie Verb, Nomen, Artikel, Präposition, Konjunktion, Partikel, Adjektiv, Adverb? Spätestens nach dem 3. Kapitel werden sie Ihnen wieder geläufig sein. Was fällt Ihnen bezüglich der Wortstellung auf? Erkennen Sie Wortgruppen (sogenannte **Phrasen**), und anhand welcher Kriterien könnten Sie die Subjekte eines Satzes identifizieren? Wären Sie in der Lage, die morphologische, also wortinterne, Struktur der einzelnen Wörter zu beschreiben? Und generell: Welche Merkmale dieser Äußerungen gehorchen Ihrer Ansicht nach einer Grammatik des Deutschen? Wir bezeichnen solche folgsamen Merkmale im Folgenden auch als „kanonisch“ oder „wohlgeformt“.

Die Beispiele in (1a) und (1b) stammen von einem Mädchen mit Russisch als Erstsprache (abgekürzt L1). Deutsch ist ihre frühe Zweitsprache (fL2). Zum Zeitpunkt der Tonaufnahme, der wir beide Äußerungen entnommen haben, ist sie drei Jahre und einen Monat alt (abgekürzt 3;1) und erst seit ihrem Eintritt in eine Kita wenige Wochen zuvor in intensivem Kontakt mit dem Deutschen. Wir sehen, dass sie in (1a) ein rudimentäres Satzmuster mit einem Infinitiv, *aufräumen*, produziert, gleichzeitig in (1b) aber eine fortschrittlichere Struktur, in der die Partikel *auf* nun rechts vom Verb erscheint. Das Verb stimmt sogar schon mit dem Subjekt *ich* in Person und Numerus (1. Person Singular) überein. Wir sagen dazu: Es ist *finit*. Nicht lange davor hatte das Kind noch ausschließlich Fragmente wie (1a) produziert. Aber zum Zeitpunkt des alternierenden Auftretens von (1a) und (1b) erkennen wir: Der Erwerb geht voran, die Richtung stimmt! Halten wir an dieser Stelle schon einmal fest, dass einfache und fortschrittlichere Strukturvarianten im Repertoire einer Person koexistieren können. Außerdem: Vergessen wir nicht, dass wir alle unser Leben lang nicht finite Satzfragmente wie in (1a) produzieren, so beispielsweise in dem fiktiven Dialog in (2).

- (2) A: Du könntest heute mal wieder aufräumen.  
 B: Ich aufräumen? Du bist doch an der Reihe!

Beispiel (1c), mit der Verdoppelung der Kopula *is(t)*, wurde von einem monolingualen Mädchen im Alter 2;3 produziert. Deutsch ist also ihre L1. Allein diese eine Äußerung legt nahe, dass die Sprecherin ein zentrales organisatorisches Prinzip der Architektur deutscher Sätze erkannt hat: die **Satzklammer**, auf die wir in Kapitel 3 näher eingehen. Sie weiß – natürlich nicht bewusst! –,

dass ein finites Verb in deutschen Sätzen in zwei Positionen im Satz auftreten kann, allerdings nicht gleichzeitig, wie in diesem Fall. Im Unterschied zu der Zweijährigen werden Sie nach der weiteren Lektüre *explizit* wissen, warum diese beiden Verbpositionen im Deutschen wichtig sind. Das Mädchen weiß es *implizit* schon mit 2;3. Sofern Sie mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, wussten Sie dies im Alter von zwei bis drei Jahren ebenfalls implizit.

Die englische Äußerung (1d) stammt von einem Mädchen (Alter 2;4), das von Geburt an Deutsch und Englisch als doppelte Erstsprachen (notiert als 2L1) erwirbt. Dass sie zweisprachig ist, kommt hier allerdings nicht zur Geltung. Ihr Englisch entspricht dem Stand monolingualer Kinder mit L1-Englisch. Was Sie jetzt noch nicht ahnen können, weil wir darauf erst in Kapitel 4 eingehen: Die deutsche Grammatik des Mädchens ist in diesem Alter schon sehr viel weiter fortgeschritten als ihre englische Grammatik. In deutschen Sätzen produziert sie mühelos, was im Englischen noch fehlt, z. B. finite Verben aller Art, inklusive Hilfsverben, die wir in (1d) noch vermissen. Kanonisches Englisch wäre ja *Mummy is picking flowers*. Halten wir auch hier schon einmal fest, dass sich von Geburt an erworbene Erstsprachen durchaus nicht immer gleich schnell entwickeln, und zwar auch dann nicht, wenn hinreichend Input in beiden Sprachen vorhanden ist. Die Frage, was es mit asynchronen Entwicklungen dieser Art auf sich hat, greifen wir in Kapitel 4 wieder auf.

Beleg (1e), eine sprachlich „gemischte“ Äußerung mit englischen und deutschen Anteilen, kann man zweifelsfrei einer mehrsprachigen Person zuordnen. Wir verdanken sie einer achtzigjährigen deutschen Emigrantin in den USA, die erst im Alter von 14 Jahren nach ihrer Einwanderung mit Englisch in Kontakt kam. Thema in (1e) ist die Frisur ihrer Gesprächspartnerin. Falls Sie sich jetzt fragen, ob diese Deutschamerikanerin nach 65 Jahren in den USA überhaupt noch ausschließlich deutsche Passagen produzieren kann: Ja, kann sie!

Beispiel (1f) wurde von einer fünfzigjährigen Lettin produziert, die seit fünf Jahren in Deutschland lebt und seit etwa einem Jahr Deutschkurse besucht. Ihr intensiver Kontakt mit Deutsch begann erst mit der Ankunft in Deutschland. Entgegen ihrer Meinung, sie hätte „keine Probleme“ mit deutschen Hauptsätzen, ist die Verbstellung in (1f) nicht kanonisch. Aber ist das wirklich ein Problem? Keinesfalls für die Kommunikation! Jedenfalls stellt sich an dieser Stelle vielleicht schon der Verdacht ein, dass die Platzierung deutscher

Verben eine Erwerbshürde darstellt – vielleicht sogar bei Erwachsenen noch mehr als bei Kindern?

Die Äußerung in (1g) stammt von einem zweijährigen monolingualen Jungen mit Deutsch als alleiniger L1. Auch hier weicht die Verbstellung – wie in (1f) – von dem ab, was wir von einem kanonischen Hauptsatz im Standarddeutschen erwarten.

Bei (1h) handelt es sich um den getippten Satz einer Siebzehnjährigen, die in den USA als Kind eingewanderter Eltern mit Deutsch als Erstsprache – als sogenannter **Herkunftssprache**, dazu mehr in Kapitel 4 – aufgewachsen ist. Ihre Aufgabe bestand darin, nach Betrachten eines kurzen Videofilms, in dem ein fiktiver Unfall zu sehen war, einen Zeugenbericht zu verfassen. Spontan würden Sie sicher im ersten Satz ein anderes Hilfsverb (*waren*) vorziehen und vor den Infinitiv ein *um* einfügen. Bei *ihrgenwehrmand* denken Sie ganz richtig an eine Verschmelzung von *irgendwer* und *irgendjemand*. Insgesamt vermuten Sie, dass sich die Schreiberin mit der deutschen Orthographie schwertut. Das stimmt, denn in ihrer amerikanischen Schule gab es keinen Deutschunterricht.

Ahnen Sie, was sich hinter dem *weder* verbirgt? Die junge Frau verwendet hier das englische Wort *whether* anstatt des deutschen *ob*. In ihren deutschen mündlichen Unfallschilderungen taucht das Wort in eingedeutschter Aussprache auf: [vedə]. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist Englisch die von der Verfasserin des Unfallberichts meistens und souveräner gesprochene und geschriebene Sprache.

Vermutlich verstehen Sie bereits jetzt schon, warum es keineswegs leicht ist, Erwerbstypen anhand dessen, was gesprochen oder geschrieben wird, zu unterscheiden. Die exakte Zuordnung zu bestimmten Erwerbsszenarien (Erstspracherwerb einer Sprache, doppelter Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb in unterschiedlichem Alter etc.) ist daher aus pädagogischer Sicht weniger wichtig als die Entwicklung eines Blicks für Strukturmerkmale, die uns verraten, wie weit Lernende auf ihrem Weg zur Zielsprache bereits gekommen sind. Natürlich würden Sie in der Realität – im Unterschied zu unserem kleinen Selbstversuch hier – nicht nur einzelne Äußerungen in den Blick nehmen, sondern Sie könnten sich auf vielfache schriftliche und mündliche Äußerungen von Lernerinnen stützen.

Jedenfalls werden Sie im Zuge Ihrer weiteren Lektüre erkennen, dass die Personen, die wir in (1) zitiert haben, Erwachsene und Kinder, ein- oder mehr-