Natascha Müller / Tanja Kupisch
Katrin Schmitz / Katja Cantone

Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung

3. Auflage

narr STUDIENBÜCHER

narr
VERLAG

narr **STUDIENBÜCHER**

Wir widmen unsere Einführung den Kindern
und ihren Eltern, ohne deren Unterstützung
bei der Erhebung der Daten dieses Buch
nicht möglich gewesen wäre.

Natascha Müller / Tanja Kupisch
Katrin Schmitz / Katja Cantone

Einführung in die Mehrsprachigkeits-forschung

Deutsch – Französisch – Italienisch

3., überarbeitete Auflage

narr
VERLAG

Prof. Dr. Natascha Müller ist Professorin für Romanische Sprachwissenschaft
an der Bergischen Universität Wuppertal.

Dr. Tanja Kupisch ist als Juniorprofessorin und als Forskarassistent
an den Universitäten Hamburg und Lund tätig.

PD Dr. Katrin Schmitz lehrt als Juniorprofessorin für Romanische Sprachwissenschaft
an der Bergischen Universität Wuppertal.

Prof. Dr. Katja Francesca Cantone ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
an der Universität Duisburg-Essen.

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.

3., überarbeitete Auflage 2011
2., durchgesehene und aktualisierte Auflage 2007
1. Auflage 2006

© 2011 · 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.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: http://www.narr-studienbuecher.de
E-Mail: info@narr.de

Druck und Bindung: Gulde, Tübingen
Printed in Germany

ISSN 0941-8105
ISBN 978-3-8233-6674-4

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 9

2 Mehrsprachigkeit: Definitionen 15

2.1 Simultan / sukzessiv – natürlich / gesteuert – kindlich / erwachsen 15

2.2 Kompetenz und Performanz — Transfer und Interferenz 17

2.3 Positiver und negativer Transfer im Zweitspracherwerb 22

2.3.1 Negativer Transfer 22

2.3.2 Positiver Transfer 28

2.4 Bilingualität und Parameter 29

2.4.1 Universalgrammatik 29

2.4.2 Parameter 34

2.5 Zusammenfassung 45

2.6 Aufgaben 45

3 Methoden der Datenerhebung und Formen der simultanen Mehrsprachigkeit 47

3.1 Typen der Bilingualität 48

3.2 Querschnittstudien 52

3.3 Longitudinalstudien 54

3.4 „Frühkindliche Zweisprachigkeit: Italienisch-Deutsch und Französisch-Deutsch im Vergleich“ 59

3.5 Aufgaben 62

4 Der (un)balancierte Mehrsprachige 65

4.1 Sprachdominanz und die schwächere Sprache 65

4.1.1 Frühe Studien zum Thema Sprachdominanz 65

4.1.2 Die Charakterisierung der schwächeren Sprache 68

4.1.3 Die schwächere Sprache im Vergleich zum sukzessiven Spracherwerb 69

4.2 Kriterien zur Bestimmung der Sprachdominanz 72

4.2.1 Transfer und Verzögerungen 73

4.2.2 Ein Überblick über Dominanzkriterien 75

4.2.3 Gruppierung der Kriterien 87

4.3 Sprachbalance und Spracheneinfluss 88
4.3.1 Sprachbalance und Spracheneinfluss sind abhängig 89
4.3.2 Sprachbalance und Spracheneinfluss sind unabhängig 92
4.3.3 Fazit 94
4.4 Kritische Anmerkungen zum Begriff der Sprachdominanz 94
4.5 Aufgaben 95

5 Sprachentrennung und Spracheneinfluss: Ein Überblick .. 97
5.1 Das fusionierte System: Lexikon und Syntax 97
5.1.1 Die erste Entwicklungsphase 98
5.1.2 Die zweite Entwicklungsphase 102
5.1.3 Die dritte Entwicklungsphase 106
5.2 Sprachentrennung ohne Spracheneinfluss 108
5.2.1 Evidenz für getrennte Systeme: Gemischte Äußerungen 109
5.2.2 Evidenz für getrennte Systeme: Monolinguale Äußerungen 112
5.2.3 Die Rolle der Sprachdominanz 114
5.3 Sprachentrennung mit Spracheneinfluss 115
5.4 Zusammenfassung und Ausblick 117
5.5 Aufgaben 118

6 Spracheneinfluss 121
6.1 Beschleunigung 125
6.1.1 Verbstellung im deutschen Hauptsatz 125
6.1.2 Der Bereich der Determinanten 134
6.2 Verzögerung 145
6.2.1 Objektauslassungen 145
6.2.2 Subjektauslassungen 160
6.3 Transfer: Die Stellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz 174
6.3.1 Beschreibung der Zielsysteme 174
6.3.2 Studien mit monolingualen Kindern 176
6.3.3 Studien mit bilingualen Kindern 178
6.3.4 Zusammenfassung des Bereichs der Verbstellung im deutschen Nebensatz 182
6.4 Zusammenfassung des Kapitels 183
6.5 Aufgaben 184

7 Sprachmischungen bei bilingualen Kindern 187
7.1 Definitionen 188
7.2 Erwachsenensprachliche Sprachmischungen 193

7.2.1 Soziolinguistische und pragmatische Restriktionen ... 193
7.2.2 Grammatische Restriktionen ... 194
7.3 Kindliche Sprachmischungen ... 202
7.3.1 Sprachmischungen aufgrund fehlender Sprachentrennung und fehlender pragmatischer Kompetenz? ... 202
7.3.2 Sprachmischungen aufgrund der Entwicklung der beiden Lexika? ... 203
7.3.3 Sprachmischungen aufgrund der grammatischen Entwicklung? ... 204
7.3.4 Sprachmischungen aufgrund von Sprachdominanz? ... 205
7.4 Das kindliche Code-switching ohne dritte Grammatik ... 207
7.5 Zusammenfassung ... 212
7.6 Aufgaben ... 212
8 Lernertypen ... 215
8.1 Lernertypen und Kompetenz ... 216
8.1.1 Weinreichs (1970) bilinguale Lernertypen ... 216
8.1.2 Studien zur Weinreichschen Unterscheidung ... 218
8.1.3 Kritik an der Weinreichschen Unterscheidung ... 220
8.2 Lernertypen nach Dominanzkriterien ... 222
8.2.1 Die sprachliche Entwicklung der beiden Sprachen eines Individuums und einer der Sprachen im Vergleich zur Norm ... 222
8.2.2 Typen der Sprachbalance ... 224
8.3 Zusammenfassung ... 226
8.4 Aufgaben ... 227
9 Literatur ... 229
10 Glossar ... 245
11 Index ... 253
12 Anhang: Transkripte ... 259

1 Einleitung

Der Mikrozensus 2005 — eine amtliche Repräsentativstatistik — (siehe Statistisches Bundesamt 2005) rechnete zum ersten Mal den so genannten Migrationshintergrund vieler Einwohner Deutschlands ein und gliederte demnach die Bevölkerung nach Ausländern und Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund. Diese Unterteilung wurde vorgenommen, um einen besseren Überblick über den Integrationsbedarf zu bekommen. Die Zahlen geben uns gleichzeitig eine Übersicht darüber, wie viele mehrsprachige Menschen in Deutschland leben, denn man kann davon ausgehen, dass die meisten Deutschen mit Migrationshintergrund zweisprachig sind. Nach dem Mikrozensus sind 81% der Bevölkerung (67,1 Millionen) Deutsche ohne Migrationshintergrund. In dieser Bevölkerungsgruppe befinden sich natürlich auch zweisprachige Personen, zum Beispiel solche, die Deutsch und Plattdeutsch sprechen, oder solche, die durch den Aufenthalt in einem anderen Land mehrsprachig aufgewachsen sind; Ausländer und Deutsche mit Migrationshintergrund kommen zusammen auf ca. 19% (15,3 Millionen) der Bevölkerung, wobei die Deutschen mit Migrationshintergrund ungefähr 10% (8 Millionen) ausmachen. Laut Krefeld (2004:13) wies das Statistische Bundesamt für Deutschland 111.347 Personen mit französischer und immerhin 616.282 Personen mit italienischer Staatsangehörigkeit nach (Stand vom 14.8.2002). Diese Zahlen verdeutlichen, dass in Deutschland also immer häufiger die Notwendigkeit entsteht, aber damit auch die Chance, Kinder in mehrsprachigen Umgebungen aufwachsen zu lassen. Damit dies glückt, sollten folgende Voraussetzungen erfüllt sein: erstens muss ein Bewusstsein in der Gesellschaft dafür geschaffen werden, dass Deutschland kein einsprachiges Land ist; zweitens müssen Eltern, die sich entscheiden, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen, unterstützt und beraten werden; nicht zuletzt muss eine auf Mehrsprachigkeit und den Spracherwerb gerichtete Lehrerausbildung gewährleistet werden.

Der in dem Arbeitsbuch vorgestellte Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung dient dazu, allen hieran Beteiligten zu verdeutlichen, welche Chancen sich für die Kinder bieten und wie der Weg zu mehr als einer Muttersprache bewältigt werden kann. Insbesondere das Wissen um den Weg soll es erleichtern, auf Kritik und vermeintliche Misserfolge während des Erwerbsprozesses richtig zu reagieren und den Kindern die Möglichkeit zu geben, mehrsprachig in die Schulzeit zu starten. Das Arbeitsbuch soll aus wissenschaftlicher Perspektive Antworten geben und hat zwei Hauptanliegen. Es wird einerseits in die aktuelle Mehrsprachigkeitsforschung eingeführt, andererseits das empirische Arbeiten mit Spracherwerbsdaten eingeübt. Der Fokus liegt auf der simultanen Mehrsprachigkeit, d.h. dem gleichzeitigen Erwerb mehr als einer Muttersprache. Die Einführung richtet sich an Studierende der Romanistik (Französisch-Italienisch), Germanistik

(Deutsch) und der Allgemeinen Sprachwissenschaft und soll dazu dienen, die Thematik in die Ausbildung der zukünftigen Lehrer aufzunehmen.

Bis heute werden gegen die simultane Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit Bedenken geäußert. So befürchten Eltern und Lehrer, dass das mehrsprachige Kind in seiner sprachlichen Entwicklung negativ beeinflusst und die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten behindert wird. Des Weiteren wird oft behauptet, dass der bilinguale frühkindliche Spracherwerb Verzögerungen unterliegt und die Trennung der beiden Sprachsysteme derart mit Problemen behaftet ist, dass keines der beiden Sprachsysteme korrekt und vollständig erworben wird. Ein Beispiel für diese Bedenken stellt der Artikel „Io trinko, io esso" von Dieter E. Zimmer in DIE ZEIT (Nr. 50, 6.12.1996) dar. Obwohl der Autor mit seinem Artikel Vorurteile gegenüber dem Bilinguismus ausräumen möchte, stützt er sich auf eine Arbeit von Taeschner (1983) zum Erstspracherwerb zweier bilingual deutsch-italienisch aufwachsender Kinder, in der argumentiert wurde, dass in sehr frühen Phasen des bilingualen Spracherwerbs nur ein einziges Sprachsystem existiert und das bilinguale Kind erst im Laufe der Sprachentwicklung mühsam zwei voneinander getrennte Systeme herausbildet. Bis heute werden Sprachmischungen — wie im Titel des Artikels — als Beleg für das Nicht-Trennen beider Sprachen und somit der Sprachsysteme angegeben. Der Titel ist jedoch unglücklich gewählt, da in der neueren Literatur zum Bilinguismus belegt ist, dass der Sprachwechsel innerhalb eines Wortes sehr selten und somit untypisch ist. Viel häufiger kommt es zu Sprachmischungen wie *macchina kaputt* oder *voiture kaputt*, also Äußerungen, die sich aus ganzen Wörtern beider Sprachen zusammensetzen. In Bezug auf solche Mischungen schreibt Montanari (2002:173):

> „Die meisten Deutschlehrer finden es schrecklich. Eltern mögen es nicht. Verwandte reagieren besorgt. Viele meinen, wer mischt, beherrsche keine Sprache richtig. Wer ein Wort entleiht, ist faul oder kennt das richtige Wort nicht. Es gibt nur eine Form, die von allen akzeptiert wird: wenn die Sprache gewechselt wird, um sich an jemanden zu wenden, der nur diese versteht."

Sprachmischungen werden also als Fehler angesehen, was sie aus einer monolingualen Perspektive vermutlich auch sind. In mehrsprachigen Gesellschaften gehört das Mischen jedoch zum Alltag. Es wird sogar als Fähigkeit gesehen, in Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie Redesituation, Gesprächsthema und Gesprächspartner gezielt eine der beiden Sprachen zu wählen und dann mit dem Terminus „code-switching" belegt. Weshalb sollte also das Mischen bei kleinen Kindern nicht auch gezielt und somit gewissen Regularitäten unterworfen sein? Möglicherweise unterliegt das kindliche Mischen nicht den erwachsenensprachlichen Regeln, aber das bedeutet noch nicht, dass es gar nicht regelgeleitet ist. Wenn wir davon ausgehen, dass der Sprachwechsel bei Erwachsenen Regeln unterworfen ist und wir außerdem vermuten, dass es, wie oben erwähnt, formale, rein sprachintern bedingte Eigenschaften sind, die den Sprachwechsel erlauben oder ausschließen, dann können selbstverständlich die kindlichen Mischungen nur solchen sprachinternen Eigenschaften folgen, die das Kind auch bereits erworben hat. Konstruieren wir zur Illustration das folgende Beispiel: Wir dürfen

davon ausgehen, dass der Sprachwechsel innerhalb von Wörtern sehr untypisch ist. Damit diese Regularität auch in den kindlichen Sprachproduktionen zum Tragen kommen kann, muss der Wortbegriff des Kindes mit dem des Erwachsenen übereinstimmen. Nun gibt es in den romanischen Sprachen und im Deutschen komplexe Wörter, die aus mehreren ansonsten auch frei in der jeweiligen Sprache vorkommenden Wörtern bestehen, die Nominalkomposita wie *Kartoffelsuppe* im Deutschen, *chien-loup* bzw. *cane lupo* „Wolfshund" im Französischen bzw. Italienischen und ganz besonders im Deutschen die Partikelverben wie *austrinken*. Müller und Cantone (2009) weisen Sprachmischungen sowohl in Nominalkomposita als auch bei Partikelverben nach: *fruchtgust* „Fruchtgeschmack" (Beispiel von einem italienisch-deutschen Kind), *kartoffelsoupe* „Kartoffelsuppe" (Beispiel aus Veh 1990:99 von einem französisch-deutschen Kind), *dies on peut anmis- mise* „anziehen" (Beispiel aus Veh 1990:98 von einem französisch-deutsch aufwachsenden Kind). Solche Beispiele sind auch bei anderen Sprachpaaren belegt, wie z.B. zwischen dem Deutschen und dem Englischen in *aber ich sag: Esther, du cutst dein toe!* oder i*ch habe geclimbed up* (Gawlitzek-Maiwald und Tracy 1996: 911 und 914). Damit das Verbot des Sprachwechsels innerhalb von Wörtern von Kindern angewandt werden kann, muss das Kind diese auch als Wörter analysieren. Die Grenze zwischen Wort und Syntagma ist bei den genannten Beispielen nicht einmal für die Erwachsenensprache immer scharf. Die Beispiele zeigen, wie vorsichtig wir mit unseren Urteilen über die Mehrsprachigkeit sein sollten und dass nur eine genaue linguistische Analyse der kindlichen Äußerungen Aufschluss darüber geben kann, wie diese in Relation zum Ablegen der Sprachsysteme im mehrsprachigen Individuum zu interpretieren sind. Dieses soll die vorliegende Einführung leisten.

Die Einführung beginnt mit einem Kapitel zu Definitionen der Mehrsprachigkeit. Die in diesem Buch im Zentrum stehende simultane Mehrsprachigkeit wird von der sukzessiven Form des Erwerbs mehrerer Sprachen abgesetzt werden, und der hier behandelte natürliche Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt, wird vom gesteuerten Erwerb mit formalem Unterricht getrennt. Zu den Dichotomien simultan – sukzessiv und natürlich – gesteuert gesellt sich das Alter bei Erwerbsbeginn, was häufig mit kindlich – erwachsen umschrieben wird. In unserer Einführung wollen wir den simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen genauer betrachten. Das Kapitel soll auch in den theoretischen Rahmen einführen und wichtige Begriffe klären, die in den anderen Kapiteln dann an Beispielen verdeutlicht werden.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Methoden der Datenerhebung und den verschiedenen Formen der simultanen Mehrsprachigkeit. Wir geben an dieser Stelle einen Überblick über die wichtigsten Studien zur simultanen Mehrsprachigkeit und empfehlen den Studierenden, die eine oder andere Studie zu konsultieren und sie sich mit Hinblick auf die genannte Struktur des Kapitels genauer anzusehen bzw. sie einzuordnen. Selbstverständlich umfasst dieses Kapitel nicht alle existierenden Studien, da wir das Anliegen verfolgen, eine Einführung in die Thematik zu liefern.

Im vierten Kapitel wird auf der Basis vorhandener Literatur eine Unterscheidung zwischen balanciert bilingualen und unbalanciert bilingualen Individuen getroffen. Nur selten verwenden zweisprachige Kinder beide Sprachen gleich häufig und gleich gut. Oft ist es der Fall, dass sich die eine Sprache schneller entwickelt als die andere, wofür viele Autoren den Terminus Sprachdominanz verwenden. Doch auch hier müssen wir uns nicht auf unser Gefühl verlassen, sondern es sind in der Literatur Kriterien vorgeschlagen worden, mit Hilfe derer man beides, die (Un)balanciertheit in der Sprachentwicklung, und die in der Sprachverwendung, messen kann. Wir wollen diese Kriterien vorstellen und sie auf Sprachkorpora von bilingualen Kindern anwenden.

Das fünfte Kapitel widmet sich einem Überblick über die Literatur zur Sprachentrennung und zum Spracheneinfluss im bilingualen Individuum. Begonnen hat die Forschung mit der Idee, dass mehrsprachige Kinder erst wie monolinguale Kinder über ein einziges Sprachsystem verfügen und dieses im Laufe der Entwicklung ausdifferenzieren. Diese Ansicht ist zu Recht sowohl empirisch als auch theoretisch hinterfragt und widerlegt worden. Bis heute lassen sich die meisten Forschungsarbeiten dahingehend charakterisieren, dass sich Trennung und Einfluss gegenseitig ausschließen: Die einen vermuten, dass bilinguale Kinder die Sprachen nicht trennen können und deshalb Einfluss sichtbar wird. Die anderen glauben, dass der Einfluss deshalb nicht existiert, weil die beiden Sprachen von Beginn an voneinander getrennt werden. Das Kapitel erarbeitet eine Sichtweise zwischen diesen Extremen, die kritisch hinterfragt, dass Trennung und Einfluss auf gesamte Sprachsysteme bezogen werden, und mit der Idee schließt, dass einige grammatische Bereiche sehr früh, andere später getrennt voneinander abgelegt werden.

Dieses ist aus empirischer Sicht das Anliegen des sechsten Kapitels, in dem der Spracheneinfluss bezogen auf bestimmte grammatische Phänomene im Mittelpunkt steht. Der Einfluss kann verschiedene Manifestationen haben: Er kann sich beschleunigend auf den Erwerbsverlauf auswirken, oder er kann den Entwicklungsverlauf verlangsamen. Diese Auswirkungen sind quantitativer Natur. Als dritte Möglichkeit steht der Transfer, der zu einer qualitativ besonderen Entwicklung führt.

Das siebte Kapitel widmet sich den Sprachmischungen. Es werden zunächst Beschränkungen für den Sprachwechsel vorgestellt, die für mehrsprachige Erwachsene in mehrsprachigen Kulturen Gültigkeit haben, und somit ein Literaturüberblick erarbeitet. Im Anschluss werden vorrangig die kindlichen Mischungen behandelt und es wird die Vermutung untermauert, dass Sprachmischungen bei bilingualen Kindern ein hohes Maß an Sprachkompetenz widerspiegeln.

Mit unserem achten Kapitel betreten wir Neuland in dem Rahmen von Spracherwerbsforschung, welchen wir zugrunde legen, und es kann in gewisser Weise als gewagt betrachtet werden. Da in den empirisch ausgerichteten Kapiteln 4 und 6 individuelle Aspekte im bilingualen Spracherwerb eine Rolle spielen, definiert das achte Kapitel Lernertypen, zunächst auf der Basis der Sprachkompetenz, dann auch auf der Basis des Sprachgebrauchs. Gewagt ist dieses Kapitel deshalb, da die Existenz von Lernertypen unter der Annahme eines angeborenen

Spracherwerbsmechanismus, der es (allen) Menschen ermöglicht, Sprache zu erwerben und diese in recht kurzer Zeit und in einer weitestgehend festen Erwerbsabfolge zu entwickeln, unerwartet ist.

Die Einführung schließt mit dem Glossar. Jedes Kapitel enthält einen Übungsteil. Damit die Studierenden die Übungsaufgaben an wirklichen Sprachbeispielen lösen können, haben wir die Transkriptionen von zwei Sprachaufnahmen, einer italienischen und einer deutschen, abgedruckt. Die Lösungen zu den im Buch gestellten Aufgaben sind in Form eines E-Books direkt vom Verlag erhältlich.

Die einzelnen Kapitel sind nach Kompetenzbereichen von jeweils einer Autorin verfasst worden: Katja Cantone ist Verfasserin der Kapitel 3 und 7, Tanja Kupisch der Kapitel 4, 6.1.2 und 8, Katrin Schmitz des Kapitels 6 und Natascha Müller der Kapitel 1, 2 und 5. Selbstverständlich sind alle Autorinnen zusätzlich für den gesamten zu vermittelnden Stoff verantwortlich, da die Einführung aus einer gemeinschaftlichen Arbeit entstanden ist.

Für die dritte Auflage wurde die Einführung geringfügig inhaltlich und formal überarbeitet. Wir möchten den Studierenden der Spracherwerbskurse in Wuppertal, Bremen, Duisburg-Essen und Hannover für die Kommentare danken, die zu einer hoffentlich klareren Darstellung des Stoffes geführt haben. Ganz besonders danken möchten wir Riccarda Fasanella und Tina Patuto, die die Einführung für uns noch einmal vollständig durchgesehen haben. Für die Durchsicht einzelner Kapitel danken wir Sarah Romano, Helena Olfert und Anke Schmitz.

2 Mehrsprachigkeit: Definitionen

2.1 Simultan / sukzessiv – natürlich / gesteuert – kindlich / erwachsen

Im Zentrum der Einführung steht die simultane Mehrsprachigkeit, bei zwei Sprachen auch Bilinguismus genannt. Unter Bilinguismus verstehen wir das Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (d.h. ohne formalen Unterricht) zweier Sprachen als Muttersprachen im Kleinkindalter resultiert (vgl. Lambeck 1984). Manche Forscher fordern, dass der Erwerb beider Sprachen simultan, also gleichzeitig und nicht zeitversetzt, erfolgen muss, um vom bilingualen Individuum sprechen zu dürfen (z.B. de Houwer 1990). Andere erweitern den Zeitraum auf das Vorschulalter (vor ca. drei Jahren), während dessen dem Kind die zweite Sprache „angeboten" werden muss. In unserer Einführung wollen wir den wirklich simultan erfolgenden Erwerb von zwei Muttersprachen betrachten (zum Sprachkontakt innerhalb und außerhalb von Sprachgemeinschaften vgl. Riehl 2004).

Vom simultanen Erwerb mehrerer Muttersprachen ist die sukzessive Form des Erwerbs mehrerer Sprachen abzugrenzen, wie er in Deutschland zumindest für das Englische für manche Kinder bereits mit dem Eintritt in die Grundschule, für andere ab der 5. Klasse stattfindet. Während der simultane Erwerb mehrerer Sprachen immer natürlich erfolgt, müssen für den sukzessiven Erwerb zwei Formen unterschieden werden: der natürliche Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen, wie er in der Regel bei jedem Kleinkind erfolgt, und der gesteuerte Erwerb mit formalem Unterricht. Der oben genannte Fall würde zum sukzessiven gesteuerten Erwerb zählen. Wählt eine einsprachige Familie einen Wohnsitz in einem Land mit einer anderen Umgebungssprache als die Muttersprache der Eltern, so werden die Kinder der Familie die Umgebungssprache auch auf natürlichem Wege erwerben können. In Deutschland kommen Kinder mit Migrationshintergrund oft zunächst nur in Kontakt mit der so genannten Familiensprache (die Muttersprache(n) der Eltern). Erst im Kindergarten (und in manchen Fällen gar erst zu Schulbeginn) kommen sie in signifikanten und regelmäßigen Kontakt mit dem Deutschen. Inwieweit sind diese Kinder sukzessiv Bilinguale (vgl. Tracy 2007, Chilla, Rothweiler und Babur 2010, Cantone 2011)? Diese Frage ist deshalb berechtigt, da die Kinder wegen der deutschsprachigen Umgebung, wenn auch nur zu geringen Anteilen, Deutsch hören. Auch das wachsende Interesse am Einsatz von Fremdsprachen in der frühkindlichen Bildung (beispielsweise *early English*) muss hier erwähnt werden. Diese Beispiele zeigen, dass in Studien über mehrsprachige Kinder immer die Verhältnisse der Sprachen im kindlichen Umfeld mit betrachtet werden müssen.

Zu den Dichotomien simultan – sukzessiv und natürlich – gesteuert gesellt sich das Alter bei Erwerbsbeginn, was häufig mit kindlich – erwachsen umschrieben wird. In unserer Einführung wollen wir den simultanen, natürlichen und kindlichen Erwerb zweier Sprachen genauer betrachten. Sie dient gleichzeitig als Ausgangspunkt für die aktuell diskutierte Frage, ob der im Kindesalter einsetzende Erwerb einer weiteren Sprache noch qualitativ (und quantitativ) wie der simultane Erstspracherwerb verläuft, oder ob die kindliche sukzessive Mehrsprachigkeit eher dem Erwerbsverlauf ähnelt, wie wir ihn im Erwachsenenalter vorfinden. Hinter dieser Forschungsfrage verbergen sich jedoch viele Annahmen, die selbst noch einer Prüfung standhalten müssen, wie beispielsweise die, dass der erwachsene Zweitspracherwerb nicht so effizient verläuft wie der simultane doppelte Erstspracherwerb. Der vermutete Unterschied zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen basiert beispielsweise auf der Annahme, dass wir bei der simultanen Form einen zügigen Erwerbsverlauf ohne größere Spracheneinflüsse erwarten, hingegen beim sukzessiven Erwerb – verstärkend mit dem fortschreitenden Alter des spracherwerbenden Individuums – einen langwierigen und mit Spracheneinflüssen durchsetzten Erwerbsverlauf vermuten. Unsere Einführung nimmt die Perspektive des simultan bilingualen Individuums ein und wird zeigen, dass auch dort weniger zügige Spracherwerber existieren und es häufig zum Spracheneinfluss kommt. Die Sichtweise, dass der sukzessive Erwerb „ganz anders" vonstatten geht (bezogen auf die Qualität und die Quantität), ist also vermutlich nicht richtig (vgl. White 1989, 2003). Zukünftige Forschungen werden dies untersuchen müssen. Wir müssen in unserer Einführung, mit Ausnahme dieses Kapitels, den sukzessiven Erwerb mehrerer Sprachen leider aus Platzgründen vollständig ausblenden.

Der Forschungszweig, der die Altersfrage bei der Mehrsprachigkeit genauer unter die Lupe nimmt, gründet seine Vermutungen über den Unterschied zwischen der simultanen und der sukzessiven Mehrsprachigkeit und die Rolle des fortschreitenden Lebensalters auf neurophysiologische Erkenntnisse über die menschliche Sprachfähigkeit. Lenneberg (1967) hat seinerzeit die Vorlage für diesen Zusammenhang zwischen der menschlichen Sprachfähigkeit und dem Alter geliefert, indem er von einer kritischen Phase für bestimmte Fertigkeiten gesprochen hat. Die Pubertät sah Lenneberg als einen kritischen Punkt, bis zu dem eine Erstsprache erworben sein muss. Nach diesem Zeitpunkt ist ein erfolgreicher Erwerb nicht mehr möglich. Forscher wie McLaughlin (1978) haben den Punkt für den erfolgreichen Erwerb einer Sprache als Muttersprache auf das Alter bis drei Jahre vorverlegt. In der Tat sind alle Altersstufen zwischen drei Jahren und der Pubertät als das Ende der kritischen Phase für den Erstspracherwerb vorgeschlagen worden und man geht heute sogar davon aus, dass für die unterschiedlichen linguistischen Fertigkeiten (Aussprache, Wort- und Satzbau, etc.) auch unterschiedliche Altersabschnitte „kritisch" sind. Auch diese Zeitpunkte wurden auf neurophysiologische Veränderungen zurückgeführt; vgl. u.a. Long (1990) und Hyltenstam und Abrahamsson (2003). Darüber hinaus haben neurolinguistische Studien zu zeigen versucht, dass Personen, die mit ihrer zweiten Sprache später als bis zum dritten Lebensjahr in Kontakt gekommen sind, diese

auch anders im Gehirn ablegen (vgl. z.B. Obler, Zatorre, Galloway und Vaid 1982, Hahne und Friederici 2001). Wenn die Vorstellung richtig ist, dass — rein neurophysiologisch betrachtet — ein Fenster geschlossen wird und sich von dem Zeitpunkt an ein andersartiger Erwerbsverlauf (sowohl qualitativ als auch quantitativ) einstellt, dann müssen wir wohl davon ausgehen, dass die mit den neurophysiologischen Voraussetzungen verbundene Fähigkeit des Erwerbs einer Erstsprache ebenso unerreichbar wird.

Bis vor wenigen Jahren glaubte man, dass Kinder bereits im Mutterleib und ab der Geburt bis zum Alter von ca. drei Jahren die meisten Lernschritte vollziehen, die mit neurophysiologischen Voraussetzungen erklärbar sind. Die Zeitspanne zwischen drei Jahren und der Pubertät ist neurophysiologisch weitestgehend ignoriert worden, eben weil man vermutet hat, dass viele Fertigkeiten im frühen Kindesalter erworben werden, da das Gehirn eines dreijährigen Kindes als fast vollständig entwickelt galt. Diese Annahme wurde im Jahre 2005 von Jay Giedd (Neurophysiologe am National Institute of Mental Health (Bethesda, Maryland)) infrage gestellt. Bei einem Interview für das online-Journal Frontline sagte er:

> „There's been a great deal of emphasis in the 1990s on the critical importance of the first three years. I certainly applaud those efforts. But what happens sometimes when an area is emphasized so much, is other areas are forgotten. And even though the first 3 years are important, so are the next 16. And the ages between 3 and 16, there's still enormous dynamic activity happening in brain biology. I think that that might have been somewhat overlooked with the emphasis on the early years."

Die sukzessive Mehrsprachigkeitsforschung wird sich in den kommenden Jahren noch intensiver mit der Altersfrage beschäftigen müssen, um dann Empfehlungen für den Erwerb weiterer Sprachen nach bereits erfolgtem Erwerb einer Muttersprache aussprechen zu können.

Bevor auf Erscheinungen des simultanen Erst- und des sukzessiven Zweitspracherwerbs eingegangen werden kann, muss ein grundlegendes Begriffspaar eingeführt werden, nämlich die Unterscheidung zwischen Kompetenz (Sprachwissen) und Performanz (Sprachgebrauch).

2.2 Kompetenz und Performanz — Transfer und Interferenz

Selbstverständlich sind Spracherwerbsdaten, die aufgezeichnet werden, immer Performanzdaten, da sie entstehen, wenn Kinder / Erwachsene von ihrem Sprachwissen Gebrauch machen und Sprache produzieren. Performanz ist also die Anwendung des zugrunde liegenden Sprachwissens. Das zugrunde liegende Sprachwissen wird als unsere Sprachkompetenz bezeichnet.[1]

---

[1] Performanz und Kompetenz sind Begriffe, die der generativen Grammatikforschung entstammen. Für den Begriff der generativen Grammatik siehe Müller und Riemer (1998:12) und Pomino und Zepp (2004:34); vgl. auch Gabriel und Müller (2007).

Wenn man vermutet, dass die simultane und die sukzessive Mehrsprachigkeit zu prinzipiell unterschiedlichem Sprachwissen führen, was umgangssprachlich mit „die sukzessiv erworbene Zweitsprache, ganz besonders die nach dem Alter von drei Jahren gelernte, wird nicht so gut beherrscht wie die simultan erworbenen Erstsprachen" umschrieben werden könnte, dann sind auch „Störungen", der Spracheneinfluss, der bei der Mehrsprachigkeit unabhängig von der konkreten Form zu beobachten ist, für beide Formen der Mehrsprachigkeit anders zu klassifizieren. Ein solcher Unterschied ist in der Literatur durch die Einführung von zwei Begriffen auch zugrunde gelegt worden, nämlich dem der Interferenz, mit dem wir beginnen wollen, und dem des Transfers.

Die Interferenz[2] wird in der Literatur als ein Performanzphänomen bezeichnet und oft von der Entlehnung („borrowing") abgegrenzt, welche als Kompetenzphänomen beschrieben wird. Als Konsequenz ergibt sich, dass die Interferenz eher individueller Natur ist, die Entlehnung dagegen als kollektiv, also eine Sprachgemeinschaft oder eine Gruppe innerhalb einer Sprachgemeinschaft betreffend, charakterisiert wird. Der Systematik und Stabilität der Entlehnung steht die Variabilität der Interferenz gegenüber. So schrieb Mackey (1962, zitiert nach Wei 2004:41): „The interference may vary with the medium, the style, the register, and the context which the bilingual happens to be using." Das Medium kann gesprochene oder geschriebene Sprache sein. Interferenzen sind nach Meinung vieler Autoren häufiger in der gesprochenen als in der geschriebenen Sprache von Mehrsprachigen. Auch der Sprachstil kann die Auftretenshäufigkeit der Interferenz beeinflussen. Je nachdem, ob Mehrsprachige beschreiben, erzählen oder spontan interagieren, werden Interferenzen weniger bzw. häufiger auftreten. Als dritte Einflussgröße wird im Artikel von Mackey das Sprachregister genannt. Vorstellbar wäre z.B., dass eine mehrsprachige Studentin im mehrsprachigen frankokanadischen Kontext unterschiedlich stark zu Interferenzen neigt, je nachdem, ob sie in der Vorlesung eine Antwort auf die Frage der Professorin gibt oder sie sich nach der Vorlesung mit ihrer Kommilitonin über den Stoff der Vorlesung austauscht. Die Sprachausprägung, die bei der Interaktion zwischen Kommilitoninnen gebraucht wird, würde dementsprechend mehr Sprachmischungen enthalten als diejenige, welche bei der Interaktion zwischen Professorin und Kommilitonin benutzt wird. Alle genannten Einflussfaktoren können sich unterschiedlich auf die Interferenz in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation auswirken. Die Studentin kann Rede und Antwort stehen im Beisein anderer Kommilitonen oder im Beisein anderer Mitglieder des Lehrkörpers der Universität. Interferenzen können auf allen linguistischen und auch nicht-linguistischen[3] Beschreibungsebenen auftreten. Wir sind hier ganz besonders an so genannten

---

[2] „Interference is the use of features belonging to one language while speaking or writing another." Mackey (1962), zitiert nach Wei (2000:40).

[3] Zu den nicht-linguistisch klassifizierbaren Interferenzen gehört z.B. der gestische Bereich. So sind z.B. im Italienischen und Deutschen die gestischen Begleitungen von Sprachäußerungen unterschiedlich. Wenn deutsche Sprachproduktionen von typisch italienischen Gesten begleitet sind, könnte man von einer nicht-linguistisch klassifizierbaren Interferenz sprechen.

grammatischen (oder besser syntaktischen) Interferenzen interessiert. Für Beispiele zu phonologischen (ein deutsch-italienisches Kind sagt z.B. *[p]all* für dt. „Ball", von ital. „palla"), lexikalischen (ein deutsch-italienisches Kind sagt z.B. *muß du avanti gehen* „nach vorn") und semantischen (ein deutsch-französisches Kind übersetzt z.B. den deutschen Ausdruck „wie gut er es hat" im Französischen mit *je va te montrer comment bien il a*) Interferenzen verweisen wir die LeserInnen auf die Arbeit von Mackey (1962). Die in 5.2.1 aufgeführten Beispiele für Sprachmischungen könnten als solche Interferenzen angesehen werden.

Für die grammatische Interferenz nennt Mackey (1962) die häufiger benutzte pränominale Stellung des attributiven Adjektivs im akadischen Französisch (Pöll 1998:77), d.h. der französischen Varietät, die in Akadien (heute Nouvelle-Écosse / Nova Scotia) gesprochen wird, im Vergleich zu anderen Varietäten des Französischen. So entstehen nach der englischen Vorlage komplexe Nominalsyntagmen wie *une des plus grandes jamais vue dans la région* (*one of the biggest ever seen in the area*). Die Anwendung der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz auf den Begriff der grammatischen Interferenz sollte deutlich werden lassen, dass es sich bei der Interferenz um ein Performanzphänomen handelt.

Wenn sich der Spracheneinfluss sowohl als Kompetenz- als auch als Performanzerscheinung manifestiert, da Sprachdaten *per se* zunächst Performanzdaten sind, müssen unbedingt Kriterien genannt werden, welche helfen einzuschätzen, wann Performanzdaten Kompetenzphänomene widerspiegeln und wann dies nicht der Fall ist. Ein quantitatives Kriterium ist die Frequenz des Sprachphänomens. Bei solchen Spracherscheinungen, die mit einer Frequenz von unter 5% auftreten, darf man davon ausgehen, dass sie der Performanz zuzurechnen sind.

Sicher kann man sich jedoch auch bei dieser geringen Frequenz nicht sein, da es systematische Sprachphänomene gibt, die (bei monolingualen SprecherInnen) sehr niedrigfrequent sind, dennoch aber die Kompetenz widerspiegeln. Yang (1999) nennt als Beispiel französische Konstruktionen, in denen ein finites Verb — *mange* und *regarde* — der Negationspartikel *pas* oder einem Adverb vorangeht: *Jean (ne) mange pas la pomme*[4] „Hans isst nicht den Apfel" und *Jean regarde souvent la télé* „Hans sieht oft das Fernsehen". Das finite Verb markiert die Kongruenz zwischen Subjekt und Verb. Dieser Konstruktionstyp macht in der spontanen Interaktion von französischen Muttersprachlern 7—8% aus, ist also sehr selten.

Die Beispiele spiegeln aber eine Eigenschaft des Französischen wider, welche im Wissenssystem abgelegt sein muss und auf der Basis dessen sich das Französische von anderen Sprachen wie dem Englischen unterscheidet, nämlich der obligatorischen Verbverschiebung (vgl. Müller und Riemer 1998, Kap. 13). Im Englischen besetzen Negationsausdrücke und Adverbien gerade eine Position, an der sie im Französischen ausgeschlossen sind. Dies wird über den genannten Unterschied bei der Verbverschiebung erklärt. Hier einige Beispiele, die den Kontrast zwischen dem Englischen und dem Französischen zeigen sollen:

---

[4] Wir haben *ne* in Klammern gesetzt, da es in der gesprochenen Sprache sehr oft ausfällt (vgl. Krassin 1994). Es geht uns im Beispiel um *pas*, welches nicht ausgelassen werden kann.

(1) a. Jean regarde souvent la télé
b. *Jean souvent regarde la télé
c. *John watches often TV
d. John often watches TV
e. N'avoir pas écrit l'article, ...
f. *To have not written the article, ...

Die Beispiele in (1) machen deutlich, dass im Französischen das finite Verb bzw. das infinite Auxiliarverb (Hilfsverb) vor dem Adverb bzw. *pas* auftritt, im Englischen steht es nach diesem. Wenn man davon ausgeht, dass das lexikalische Verb (*regarder*) zunächst sehr nah bei seinem Objekt steht (z.B. in Beispiel (1a) *la télé*), was in Konstruktionen mit Modalverben deutlich zu erkennen ist — *Jean veut manger la pomme* „Hans will essen den Apfel" — dann hat sich im Beispiel (1a) das finite Verb nach links verschoben: *Jean regarde souvent ~~regarde~~ la télé*, was wir hier mit einer durchgestrichenen Kopie des lexikalischen Verbs kenntlich machen wollen.

Ein weiteres Beispiel sind französische Konstruktionen mit dem semantisch leeren Pronomen *il* (expletives Pronomen, vgl. Müller und Riemer 1998:34ff.)[5]: *Il me faut de l'argent* „es mir fehlt an dem Geld". Obwohl das Pronomen in der spontanen Interaktion von Muttersprachlern nicht oft vorkommt, spiegelt es eine Eigenschaft des Französischen wider, welche im Wissenssystem verankert ist und durch die sich das Französische von anderen romanischen Sprachen wie dem Italienischen und Spanischen unterscheidet, nämlich der obligatorischen phonetischen Realisierung der (semantisch nicht leeren)[6] Subjektposition. Der italienische Satz *è malata* „ist krank" wird im Französischen zu *elle est malade* „sie ist krank"; der italienische Satz *lei è malata* (*e non lui*) „SIE[7] ist krank (und nicht ER)" wird im Französischen zu *elle, elle est malade* (*et non lui*) „SIE, sie ist krank (und nicht ER)". Macht also das Italienische von der Möglichkeit Gebrauch, das (pronominale) Subjekt nicht zu realisieren (weil es nicht betont ist), muss das Französische auf die so genannten schwachen Pronomina zurückgreifen und die Subjektposition mit Hilfe eines solchen Pronomens realisieren. Schwache Pronomina sind im Französischen auch dann anwesend, wenn das Subjekt kontrastiv betont wird. Das Italienische verfügt hierfür über eine Serie von starken (also betonbaren) Pronomina und muss das Subjekt in diesem Fall auch phonetisch realisieren. Die Verwendung von *il*, wenn wenig frequent, spiegelt also eine systematische Eigenschaft des Französischen wider, nämlich dass es sich nicht um eine Null-Subjekt-Sprache handelt. Hierauf werden wir in Abschnitt 2.4.2.1 genauer eingehen.

Aber kommen wir zu unseren Kriterien für die Bestimmung von Performanzphänomenen zurück. In den Ausführungen zum französischen semantisch leeren

---

5 Die Anwesenheit expletiver Subjekte ist erforderlich, wenn die Sprache die Auslassung des Subjekts nicht erlaubt.

6 Im Falle einer semantisch leeren Subjektposition wird das Expletivum *il* benutzt, oder die Subjektposition bleibt leer (in der gesprochenen Sprache).

7 Kontrastive Betonung wird durch Majuskeln angezeigt.

Pronomen war von Systematik die Rede. In der Tat ist dies ein qualitatives Kriterium für die Abgrenzung von Performanz- und Kompetenzerscheinungen. Ein deutscher Muttersprachler, ob einsprachig oder mehrsprachig, mag sich „versprechen" und ein falsches Genus mit einem deutschen Nomen verwenden, z.B. *der Fenster*. Ohne erkennbare Systematik handelt es sich um eine Performanzerscheinung. Nun gibt es in Sprachen aber auch Wörter, deren Genus register- oder regionalspezifisch unterschiedlich ist und deren Genus im Wandel inbegriffen ist, so z.B. fachsprachlich *das Virus* versus umgangssprachlich *der Virus*, norddt. *die Cola* und süddt. *das Cola*, wobei sich bei *Cola* die Zuweisung des Femininums ausbreitet. Im Unterschied zum Versprecher lässt sich hier eine Systematik erkennen. Variation kann also der Performanz oder der Kompetenz zugeschrieben werden, jedoch kann dies nur auf der Basis vorformulierter Kriterien erfolgen.

Die Interferenz wurde weiter oben als eine Performanzerscheinung beschrieben. Was nun den Spracheneinfluss auf Kompetenzebene betrifft, wurde in der Mehrsprachigkeitsforschung ein anderer Begriff benutzt, der Transfer von Wissen aus der einen Sprache in die andere Sprache. Der Transferbegriff wird besonders in der Zweitspracherwerbsforschung gebraucht, d.h. bei Spracherscheinungen von solchen Personen, die bereits eine Erstsprache erworben haben und dann sukzessiv, also zeitversetzt zur Muttersprache eine Zweitsprache lernen (Kellerman und Sharwood-Smith 1986, White 1989 im generativen Sprachmodell; Bausch und Kasper 1979). Clyne (1975) verwendet den Begriff der Transferenz, und definiert diesen (im Anschluss an Weinreich 1970) als „Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache" (S. 16). Transfer kann sich sowohl positiv als auch negativ auswirken. Positiver Transfer führt zu einer Erleichterung im Erwerb der Zweitsprache, negativer Transfer verlangsamt den Erwerb.

Wir wollen uns in dieser Einführung dem Vorschlag von Sharwood-Smith und Kellerman (1986) anschließen, und künftig den Begriff Spracheneinfluss, der eine Übersetzung des engl. Terminus „crosslinguistic influence" ist, als eine Art Oberbegriff verwenden, für den dann mit Hinblick auf das jeweils zu untersuchende Phänomen geklärt wird, ob der Einfluss kompetenz- (Transfer) oder performanzgetrieben ist. Wir wollen dies unter anderem deshalb tun, weil die Begriffe Transfer und Interferenz oft für ein und dieselbe Spracherscheinung auftauchen und selten Kriterien benannt werden, die zu dem einen oder dem anderen Begriff führen. Für den positiven und den negativen Transfer, wie er oft in der Literatur genannt wurde, geben wir im folgenden Abschnitt jeweils ein Beispiel. Wir werden hierfür jedoch Zweitspracherwerbsdaten anführen, da die Möglichkeit des Spracheneinflusses im simultanen Erstspracherwerb im sechsten Kapitel vorgestellt und diskutiert wird und es für den Zweitspracherwerb, jedoch nicht für den simultanen Erstspracherwerb, völlig unstrittig ist, dass Spracheneinfluss auf der Kompetenzebene auftritt.[8]

[8] Diese Sichtweise bedeutet keineswegs, dass in der Zweitspracherwerbsforschung der performanzgetriebene Spracheneinfluss ausgeschlossen wird; vgl. hierzu u.a. Clahsen und

Da mit dem Begriff der sukzessiven Mehrsprachigkeit summarisch alle Fremdsprachen (L2), also die erste, zweite bis „...n-te“ bezeichnet werden, schließt dies die Möglichkeit ein, dass eine mehrsprachige Person mit mehreren Zweitsprachen nicht (nur) aus ihrer Erstsprache (L1), sondern aus der ersten oder zweiten sukzessiv gelernten Sprache in die dritte Fremdsprache transferiert, was sich wiederum positiv oder negativ auswirken kann. Wir wollen uns im Folgenden auf die Transfer-Konstellation L1 / irgendeine L2 beschränken.

2.3 Positiver und negativer Transfer im Zweitspracherwerb

2.3.1 Negativer Transfer

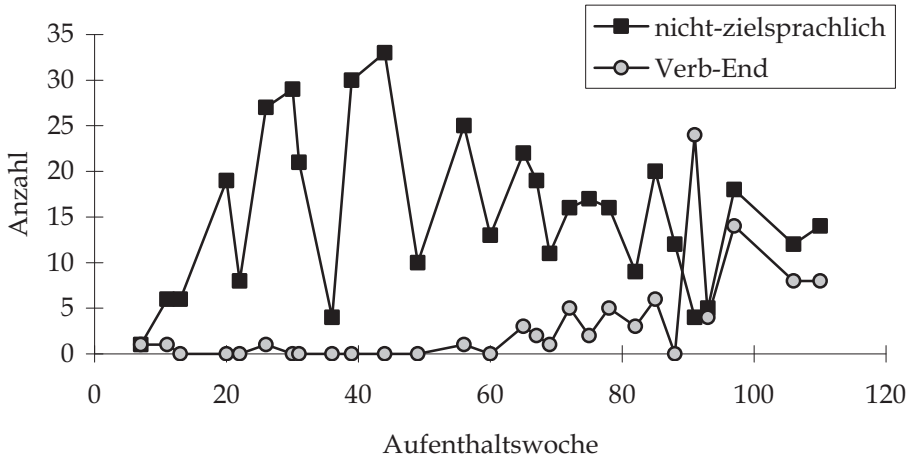
Negativer Transfer entsteht, wenn die beiden Sprachen, die Muttersprache und die Zweitsprache, für einen bestimmten grammatischen Bereich unterschiedlich sind und der Lerner die grammatischen Regularitäten der Erstsprache auf die Zweitsprache anwendet. Positiver Transfer entsteht, wenn sich die beiden Sprachen in einem grammatischen Bereich gleichen und der Lerner die Regularitäten der Erstsprache für seine Zweitsprache übernehmen kann und sich somit ein problemloser Erwerbsverlauf abzeichnet. Da der negative Transfer in Spracherwerbsdaten gut sichtbar ist, ist diese Erscheinungsform häufiger in der Literatur betrachtet worden.

Die Abbildung 1 zeigt die Verwendung von zielsprachlichen und nichtzielsprachlichen Wortstellungen im deutschen Nebensatz durch einen Italiener, der im Jugendalter nach Deutschland ausgewandert ist. Im Italienischen steht das finite (für Person und Numerus flektierte) Verb (welches wir hervorgehoben haben) in Haupt- und Nebensatz an derselben Position, in der Regel ist dies die Position nach dem Subjekt, welches wiederum die erste Satzposition einnimmt: *Gianni* **va** *a casa quando Paolo* **ha** *telefonato* „Gianni geht nach Hause, als Paolo hat telefoniert“. Im Deutschen unterscheidet sich die Position des Finitums je nachdem, ob ein Haupt- oder ein Nebensatz vorliegt. Im Hauptsatz nimmt das Finitum die Position nach der ersten Konstituente ein, die im Übrigen auch ein Satz sein kann; vgl. die Beispiele in (2).

(2) a. Hans **liest** den Krimi
b. Den Krimi **liest** Hans
c. Dass Hans den Krimi liest, **weiß** jeder

Felser (2006). Es ist vielmehr der Fall, dass der kompetenzgetriebene Einfluss für die simultane Mehrsprachigkeit strittig ist.

Abbildung 1. (Nicht-)Zielsprachliche Stellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz durch einen Zweitsprachenlerner, aus Müller (1998a)



Im Nebensatz, der durch eine Konjunktion eingeleitet ist, steht das Finitum — im Beispiel *liest* — satzfinal, wie der vorangestellte Nebensatz in (2c) zeigt. Man spricht für das Deutsche auch von einer Hauptsatz-Nebensatz-Asymmetrie. Hingegen muss man für das Italienische von einer Symmetrie von Haupt- und Nebensatz ausgehen. Die Abbildung 1 zeigt nun, dass der L2-Erwerber über lange Zeit Probleme mit der Wortstellung im deutschen Nebensatz hat. Sie zeigt auch, dass diese Regularität des Deutschen bis zum Ende des Untersuchungszeitraums (in der 110. Aufenthaltswoche) nicht zielsprachlich beherrscht wird. Die Ergebnisse der Untersuchung sowie die Herkunft der Daten (vgl. Clahsen, Meisel und Pienemann 1983) können in Müller (1998a,c) nachgelesen werden. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass der L2-Lerner das Deutsche auf natürlichem Weg, d.h. ohne formalen Unterricht, gelernt hat.

Betrachten wir nun einige der Nebensatzwortstellungen des Lerners.

(3) a. Wenn isch **habe** keine geld... (11. Woche)
b. Auch wenne **willst** du bringen, eh, dreißig mä,… (30. Woche)
c. Muß eh sage ob **is** falsch oder nee oder nein (26. Woche)
d. Er weiß dass du **kennst** du die italienisch (39. Woche)

Die Beispiele in (3) zeigen, dass der Lerner das Finitum (welches wir hervorgehoben haben) im Nebensatz an diejenigen Positionen stellt, in denen es auch im Hauptsatz vorkommt, nämlich wie in (a) direkt hinter das Subjekt (*Ich habe kein Geld*), wie in (b) direkt vor das Subjekt (wie im Hauptsatz bei der Fragesatzbildung, z.B. *Kommst du morgen mit*? bzw. *Wann kommst du morgen vorbei*?), wie in (c) hinter ein phonetisch nicht-realisiertes Subjekt, wie es im Italienischen üblich ist

(*devi dire se è falso o no* „musst sagen ob ist falsch oder nein"). Das Beispiel (d) beinhaltet beide Hauptsatzstellungen — SV und VS[9] — allerdings im Nebensatz. Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Verwendungen von den in Nebensätzen auftretenden Stellungsvarianten im Hauptsatz. X bezeichnet eine Konstituente mit beliebiger grammatischer Funktion, z.B. ein direktes Objekt.

Tabelle 1. SV in Relation zu VS

Erwerbsphase	Anzahl Stellungsmuster		Erwerbsphase	Anzahl Stellungsmuster	
Phase 1: (7. – 60. Woche)	SVX XVS XSV VSX	798 261 114 123	Phase 2: (65. – 110. Woche)	SVX XVS XSV VSX	1433 417 131 170
Summe:		**1296**			**2151**
Davon:	SV VS	912 384		SV VS	1564 587

Alle Hauptsatzordnungen, für die wir in (4) jeweils ein Beispiel aufgeführt haben, finden wir bei dem Lerner also auch im Nebensatz. Die Tabelle 1 zeigt, dass das nicht-zielsprachliche Stellungsmuster XSV im Entwicklungsverlauf seltener benutzt wird (9% in Phase 1, 6% in Phase 2). Wir können den folgenden Schluss ziehen: Der Lerner transferiert eine Eigenschaft des Italienischen, nämlich die Hauptsatz-Nebensatz-Symmetrie, in das Deutsche. Es kommt zum negativen Transfer, da die transferierte Eigenschaft nicht der Zielgrammatik (Deutsch) entspricht.

(4) a. Ich habe geler franzosisch drei jahr (7. Woche)
b. In 18 jahre hast du niche gute freunde gehabt (26. Woche)
c. Nach isch habe eine jahre gemacht fotograf (22. Woche), (nach=danach)
b. Haben gehabt eine kind eine kinde (20. Woche)

Der Fehler wird für jedes nebensatzeinleitende Element einzeln revidiert, d.h. der Lerner erwirbt für jede Konjunktion bzw. jeden Einleiter von abhängigen Sätzen einzeln, dass das Deutsche die satzfinale Stellung des Finitums fordert. Auch das möchten wir gern an einigen Beispielen illustrieren. Die Beispiele in (5) zeigen eine Phase, während der nicht-zielsprachliche Stellungen des Finitums belegt sind (z.B. unter (5) von (a)-(d) für u.a. *wenn*), und dann eine Phase, während der das Finitum auch zielsprachlich steht (z.B. unter (5) von (e)-(h)). Vergleichen wir die Abbildungen 2, 3, 4 und 5 miteinander, so zeigt sich als Ergebnis, dass für keinen Einleitertyp während der gesamten Untersuchung eine Phase nachweisbar ist, die rein durch die zielsprachliche Verb-End-Stellung charakterisiert ist.

[9] S = Subjekt, V = Verb, hier das finite Verb.

Am Beispiel der Fragewörter (im Folgenden w-Wörter) wird dann in der Tabelle 2 gezeigt, dass für einzelne, also ganz konkrete Wörter (und eben nicht Einleiterklassen) ein Zeitpunkt bestimmbar ist, zu dem innerhalb des Untersuchungszeitraumes nicht-zielsprachliche Stellungen letztmalig belegt sind.

(5) a. Wenn hast du heute abend keine hunger hast du auch morgen keine hunger (72. Woche)
b. Wenn zum beispiele war da eine echt sagen wir durfe nicht (78. Woche)
c. ...dass er sollt in de messe fahren (82. Woche)
d. Auch wenn das versteht nich jeder (97. Woche)
e. Wenn ein idee hast das iste schon etwas (65. Woche)
f. Gabino wenn in schule war (69. Woche)
g. Du weißt ganz genau kein hat dir gesagt dass du in deutschland fahren sollst (78. Woche)
h. ...wenn du irgendwas nicht verstehst (91. Woche)

Tabelle 2. w-Wörter als Nebensatzeinleiter, aus Müller (1998a)

wer	abweichende Verbstellungen bis 44. Woche
wann	abweichende Verbstellungen bis 69. Woche
wo	abweichende Verbstellungen bis 78. Woche
wie	abweichende Verbstellungen bis 85. Woche
was	abweichende Verbstellungen bis 88. Woche
warum	abweichende Verbstellungen bis 93. Woche
welch(e/er/es)	abweichende Verbstellungen bis 97. Woche

Negativer Transfer zeichnet sich also auch dadurch aus, dass er nur sehr langsam, wie im Beispiel für jeden Nebensatzeinleiter einzeln, revidiert wird. Kommen wir nun zum positiven Transfer.

Abbildung 2. Durch *wenn* eingeleitete Nebensätze im Zweitspracherwerb, aus Müller (1998a)

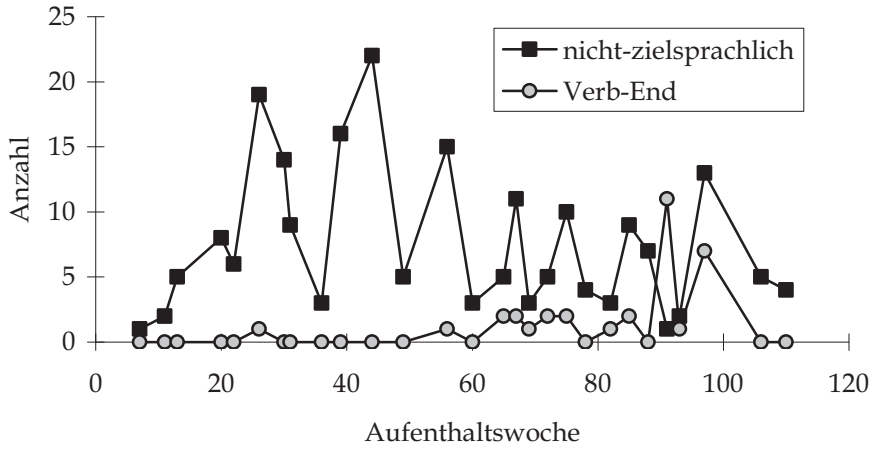


Abbildung 3. Durch *dass* / *ob* eingeleitete Nebensätze im Zweitspracherwerb, aus Müller (1998a)

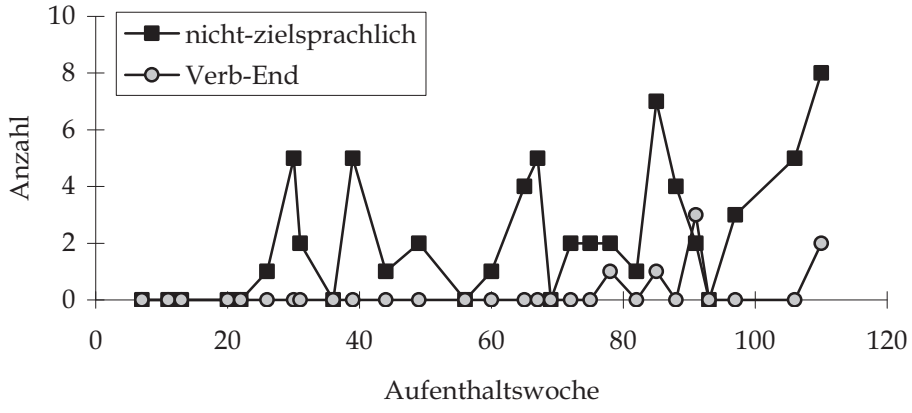


Abbildung 4. Durch Relativpronomen *der*, *die*, *das* eingeleitete abhängige Sätze im Zweitspracherwerb, aus Müller (1998a)

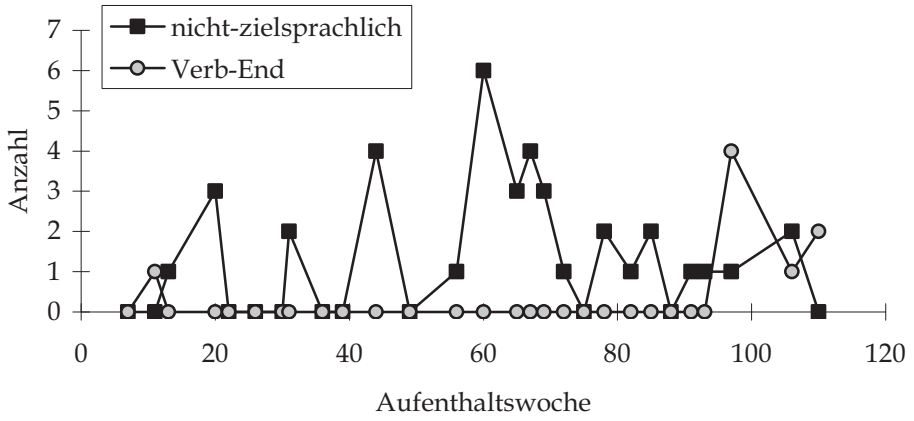
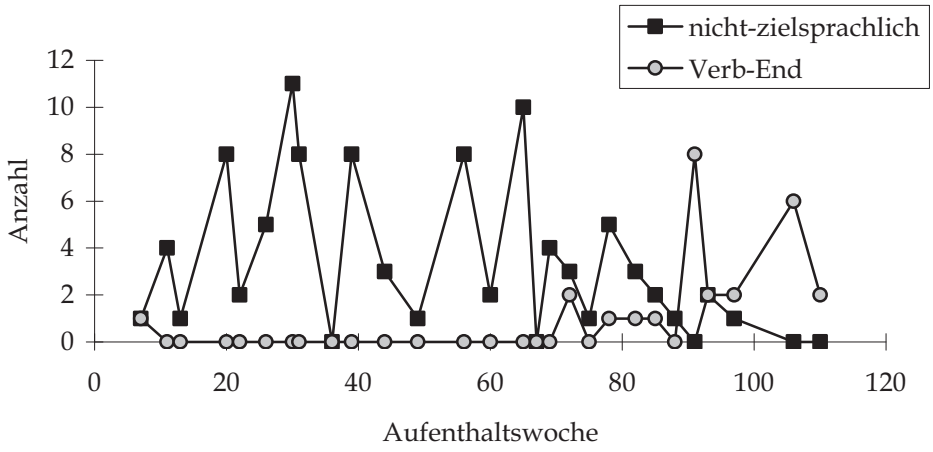


Abbildung 5. Durch ein w-Wort eingeleitete abhängige Sätze (*wann*, *wer*, *was*, etc.) im Zweitspracherwerb, aus Müller (1998a)



2.3.2 Positiver Transfer

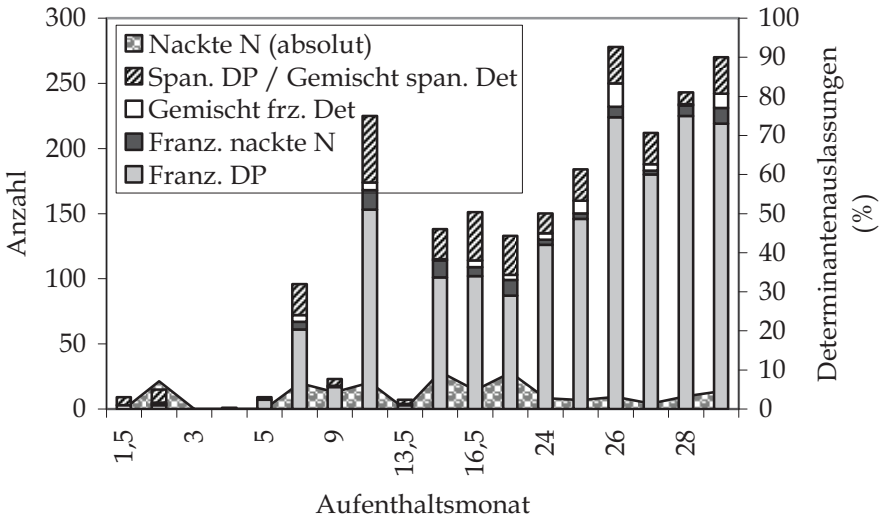
Positiver Transfer führt sehr früh im Erwerbsverlauf zu zielsprachlichen Ergebnissen und nach Müller und Kupisch (2005) kann der Zweitspracherwerb in solchen Bereichen sogar schneller als der Erstspracherwerb, also beschleunigt, verlaufen. Wir wollen für die Erscheinung des positiven Transfers das Beispiel der Determinanten auswählen. Kupisch (2006a,b) zeigt für monolinguale und bilinguale (deutsch-französische und deutsch-italienische) Kinder, dass im Französischen eine Phase durchlaufen wird, während der „nackte Nomina" (undeterminierte Nomina, also Nomina ohne Determinante) anstelle von determinierten Nomina auftreten (vgl. auch Abschnitt 6.1.2). Kleine Kinder sagen also *fleur pas là* „Blume nicht da" und nicht *la fleur pas là* „die Blume nicht da" (oft werden weitere Elemente neben der Determinante ausgelassen). Die Abbildung 6 aus Müller und Kupisch (2005) zeigt die Determinantenauslassungen bei einer erwachsenen Zweitspracherwerberin des Französischen, die Spanisch als Muttersprache spricht und das Französische auf natürlichem Weg gelernt hat (zur Herkunft der Daten und weiteren Ergebnissen vgl. Müller und Kupisch 2005). Beide romanischen Sprachen erfordern im Regelfall eine Determinante. Ausnahmen hierzu sind Eigennamen, prädikative Verwendungen (*Marie est advocate — Maria es abogada* „Maria ist Anwältin") und bestimmte Präpositionen (*en train*, *en tren* „im Zug"). Sie unterscheiden sich auch mit Hinblick auf die Determinantenverwendung, denn im Spanischen dürfen Nomina mit bestimmten (semantischen) Merkmalen ohne Determinante auftreten. Dies sind Massennomen (also Nomina, die nicht-zählbare Massen bezeichnen, bezogen auf das Beispiel **zwei Milch*) und pluralisierte Nomina; vgl. die Beispiele in (6).

(6) a. Maria quiere leche (frz. Marie veut du lait)
„Maria möchte Milch"
b. Maria compra zapatos (frz. Marie achète des chaussures)
„Maria kauft Schuhe"

Abbildung 6 macht deutlich, dass die Lernerin von Beginn an wenige undeterminierte Nomina gebraucht, d.h. sie lernt sehr schnell, dass das Französische obligatorisch Determinanten fordert. Müller und Kupisch (2005) zeigen auch, dass die Lernerin die Obligatheit der Determinantensetzung schneller als Erstspracherwerber lernt. Den Begriff „nackte Nomina" hatten wir weiter oben erklärt. Mit der Bezeichnung DP wird ein Nomen bezeichnet, welches zusammen mit einer Determinante auftritt. Die relative und absolute Anzahl der gemischtsprachlichen Nominalphrasen wollen wir hier nicht weiter besprechen. Die im Datenmaterial beobachteten Möglichkeiten waren: (a) Die Lernerin hat in der französischen Sprachaufnahme eine vollständige DP oder nur das Nomen innerhalb der DP in spanischer Sprache produziert: **el problema** *de moi* und *le* **problema** *de moi* „das Problem von mir", (b) sie hat ein französisches Nomen mit einer spanischen Determinante verwendet: *Hector* **el**– **el** *garçon petit* „Hector der Junge klein". Eichler und Müller (2011) zeigen, dass die Verwendung einer spani-

schen Determinante mit einem französischen Nomen in der französischen Aufnahme der Lernerin sehr viel häufiger auftritt (87%, 226 Fälle) als der Gebrauch einer französischen Determinante mit einem spanischen Nomen (13%, 35 Fälle).

Abbildung 6. Realisierung und Auslassung von Determinanten im Französischen einer L2 Lernerin, aus Müller und Kupisch (2005)



2.4 Bilingualität und Parameter

Nachdem wir das Begriffspaar Kompetenz – Performanz und daran anknüpfend die Unterscheidung zwischen Transfer und Interferenz als mögliche Formen des Spracheneinflusses erläutert haben, wollen wir noch auf die Relevanz von bilingualen Spracherwerbsdaten für eine Spracherwerbstheorie kommen. Wir werden dabei gleichzeitig in den theoretischen Rahmen einführen, der unserer Einführung zugrunde liegt.

Wir haben bereits die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz getroffen. Das bilinguale Individuum ist nun deshalb so interessant, da wir es mit einem einzigen Performanzsystem zu tun haben, aber zwei Kompetenzen erworben werden müssen. Was genau darunter zu verstehen ist, wollen wir in den folgenden Abschnitten erläutern, in denen wir in die generative Spracherwerbstheorie einführen.

2.4.1 Universalgrammatik

Die Beobachtung, dass „alle Kinder einer Sprachgemeinschaft dieselbe Grammatik in derselben Zeit erwerben“ (von Stechow und Sternefeld 1988:30), lässt den