

## **Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen?**

CHRISTINE DIMROTH

### **1 Einleitung**

Dieser Beitrag fasst Ergebnisse einer longitudinalen Fallstudie zusammen, in der der ungesteuerte Erwerb des Deutschen durch zwei junge Lernerinnen (bei Ankunft in Deutschland 8;7 und 14;2 Jahre alt) mit Erstsprache Russisch über eineinhalb Jahre hinweg durch wöchentliche spontansprachliche Aufnahmen dokumentiert worden ist. Während eine der beiden Lernerinnen nach dieser verhältnismäßig kurzen Zeit ein fast zielsprachliches Niveau erreicht hatte, waren die Abweichungen bei der anderen Lernerin etwas größer, obwohl die Lernvoraussetzungen und -bedingungen relativ vergleichbar waren. Die Lernerinnen sind Schwestern und sprachen zu Hause mit ihrer Mutter, die als Gastwissenschaftlerin an einer deutschen Universität beschäftigt war, weiter Russisch. Beide besuchten deutsche Schulen, in denen sie keine gesonderte Förderung in Deutsch als Zweitsprache erhielten.

Der zu Ende des Aufenthaltes von beiden Lernerinnen erreichte Sprachstand – aber auch der Weg dorthin – unterscheidet sich in vieler Hinsicht gravierend vom ungesteuerten Zweitspracherwerb erwachsener Migranten, wie er etwa in den longitudinalen Fallstudien der 80er Jahre dokumentiert worden ist (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, Dittmar/Skiba 1992, Klein/Perdue 1992). Diese Untersuchungen haben Einsichten in die Struktur wenig fortgeschrittener Lernervarietäten sowie in die Reihenfolge bestimmter Erwerbsstufen erbracht, die bei langsamen Lernern besonders deutlich unterschieden werden können. Dabei ist beispielsweise für das Deutsche, aber auch andere Zielsprachen, gezeigt worden, dass erwachsene Lerner zu Beginn des Zweitspracherwerbs eine sogenannte Basisvarietät (Klein/Perdue 1992) entwickeln, die zwar regelmäßig strukturiert, aber sowohl von der Ausgangs- als auch von der Zielsprache in vielen Bereichen weit entfernt ist. Die Wortstellung in einer solchen Basisvarietät ist stärker am Ausdruck der zugrundeliegenden Informationsstruktur orientiert als an der zielsprachlichen Syntax, und produktive Flexionsmorphologie ist so gut wie nicht vorhanden.

Nun muss man natürlich festhalten, dass diese frühen Longitudinalstudien zum ungesteuerten Zweitspracherwerb das Lernen unter relativ ungünstigen Bedingungen dokumentiert haben. Insbesondere bestand meist ein recht beschränkter Zugang zur Zielsprache, dabei aber zugleich die Notwendigkeit, das vorhandene Repertoire zum Ziele der Erledigung kommunikativer Alltagsbedürfnisse „überzustrapazieren“. Hinzukam oft eine schwierige Lebenssituation, in der Unklarheit über die Verbleibsmöglichkeiten im Land der Zielsprache herrschte, etc. Unter den Teilnehmern dieser Langzeitstudien waren allerdings durchaus einige relativ erfolgreiche Lerner, und auch bei diesen hat man zu Beginn des Erwerbs eine Art Basisvarietät feststellen können.

Eine solche Basisvarietät ist im Zweitspracherwerb bei Kindern bisher nicht dokumentiert worden. Über die Ursachen ist viel nachgedacht, geforscht und spekuliert worden. Vorschläge reichen von einer biologisch determinierten kritischen Periode für den Zweitspracherwerb (Lenneberg 1967) bis hin zu folgenschweren Unterschieden in Input, typischer Lernsituation und Motivation (s. Pagonis 2007, für eine ausführliche Diskussion). Das Bild ist bestenfalls unübersichtlich (Singleton/Ryan 2004) – und der Erklärungsbedarf wird dadurch nicht kleiner, dass es bisher nicht gelungen ist, sprachliche Eigenschaften zu finden, die erwachsene Lerner nicht (mehr) erwerben *könnten* (Birdsong 2005). An dieser Stelle soll über die Ursachen nicht weiter spekuliert werden (vergleiche Dimroth 2007, für eine Diskussion), vielmehr soll das Bild um die Zusammensicht empirischer Ergebnisse aus einer Untersuchung (Projekt „Deutsch als Zweitsprache – Altersfaktor“ (DaZ-AF), s.u.) bereichert werden, in der die Unterschiede in Alter und Lernumständen bei den beobachteten Lernerinnen verhältnismäßig klein waren.

Die jüngere Lernerin ist mit 8 Jahren kein kleines Kind mehr. Einige Autoren (z.B. Meisel 2007) nehmen beispielsweise an, dass die günstigste Periode für den Syntaxerwerb bereits mit 6–7 Jahren zu Ende geht, und somit für sie bereits abgelaufen ist. Die ältere Lernerin (14) ist keine hauptsächlich mit dem „Überleben“ in der neuen Gesellschaft beschäftigte erwachsene Migrantin, sondern eine jugendliche Schülerin. Beide haben so viel Kontakt zur Zielsprache, wie es für schulpflichtige Kinder (zweite Klasse Grundschule; neunte Klasse Gymnasium) in Deutschland typisch ist, nämlich ungefähr den halben Tag. Ob das Sprachangebot in typischen Grundschulsituationen aufgrund des leichteren Zugangs zur Bedeutungsseite geeigneteren Input für den Spracherwerb darstellt, als dies im Gymnasium der Fall ist, wo statt Texten und Bildern über Jahreszeiten und Bauernhoftiere das Sprachangebot aus Physik- und Chemieunterricht als Input für den Deutscherwerb erhalten muss, ist eine offene Frage. Jedenfalls hatte die

jüngere Schwester in der zweiten Hälfte ihres Aufenthalts außerhalb der Schule mehr Kontakt zu gleichaltrigen Kindern, d.h. auch etwas mehr Input. Beide Lernerinnen unterschieden sich außerdem in der Motivation zum Zweitspracherwerb. Der jüngeren Schwester war es leichter gefallen, die russischen Freunde zurückzulassen, und neue Kontakte zu knüpfen. Es war ihr weniger bewusst als ihrer älteren Schwester, dass der Aufenthalt in Deutschland – und damit auch die vordringliche Wichtigkeit des Deutschen – aller Voraussicht nach von begrenzter Dauer sein würde. Zudem hatte die ältere Lernerin in ihrer Schule in Russland bereits Englisch gelernt, und verfügte damit nicht nur über Erfahrung mit einer zweiten Sprache und über eine weitere mögliche Transferquelle, sondern auch über Sprachkenntnisse, die ihr (und gegebenenfalls anderen) manchmal nützlicher erschienen als vergleichbare Kenntnisse des Deutschen. In wie weit solche und ähnliche Unterschiede in einem zumindest typischen Verhältnis zum Lebensalter stehen, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

Im Vergleich mit den extremeren Fällen – etwa dem Zweitspracherwerb im Kleinkindalter, der in vieler Hinsicht dem Erstspracherwerb ähnelt (Rothweiler 2006; Thoma/Tracy 2006), auf der einen Seite, und dem oben kurz angesprochenen Zweitspracherwerb erwachsener Migranten andererseits, sind diese Unterschiede relativ klein. Der vorliegende Beitrag versucht aufgrund einer Reihe von Forschungsarbeiten, die auf den Daten dieser Fallstudie beruhen, diejenigen Bereiche der zielsprachlichen Grammatik zusammenzustellen, in denen sich diese Unterschiede in den Erwerbsbedingungen in Unterschieden im Spracherwerb niedergeschlagen haben, und sie von solchen Bereichen zu unterscheiden, in denen keine nennenswerten Unterschiede im Spracherwerb gefunden wurden.

## 2 Die Fallstudie DaZ-AF<sup>1</sup>

In der Fallstudie DaZ-AF wurde der ungesteuerte Zweitspracherwerb der beiden Lernerinnen über insgesamt eineinhalb Jahre in wöchentlichen Audioaufnahmen dokumentiert. Die erste Aufnahme fand bereits in der dritten Aufenthaltswoche statt. Das Korpus besteht hauptsächlich aus Spontansprachdaten, die in freien Gesprächen mit erwachsenen oder gleichaltrigen deutschen Muttersprachlern erhoben wurden. Die Aufnahmen wurden im CHAT-Format transkribiert und kodiert (MacWhinney 2000, s. auch Stephany et al. 2001). Das DaZ-AF Korpus

<sup>1</sup> Es handelt sich dabei um ein zwischen 2000 und 2002 von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) gefördertes Forschungsprojekt unter der Leitung von Ursula Stephany (Universität zu Köln) und Christine Dimroth (Max-Planck-Institut für Psycholinguistik, Nijmegen).

ist Grundlage einer Reihe von Forschungsarbeiten zum Erwerb von morphosyntaktischen Eigenschaften des Deutschen (Bast 2003; Dimroth 2007; Dimroth im Druck; Dimroth/Haberzettl im Druck; Pagonis 2007). Die folgende Darstellung der Ergebnisse zum Grammatikerwerb beruht auf diesen Arbeiten (Referenz jeweils zu Beginn eines Abschnitts).

Natürlich kann der von den Lernerinnen nach eineinhalb Jahren erreichte Sprachstand nicht mit dem Ende der Entwicklung (im Sinne von ‚ultimate attainment‘) gleichgesetzt werden.<sup>2</sup> Die beobachteten Unterschiede können einfach auf Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit zurückgehen. Der Vergleich von Teilen der Grammatik, die in dieser Zeit von beiden Lernerinnen zielsprachlich gemeistert wurden, mit solchen, bei denen dies nur der jüngeren Lernerin gelungen ist, lässt allerdings trotzdem Rückschlüsse auf problematische Bereiche zu, für die auch vergleichsweise wenig schlechtere Bedingungen direkt Konsequenzen haben. Die Einteilung in kleine und große Unterschiede (s.u.) legt außerdem nahe, dass manche Bereiche – wenn auch unterschiedlich erfolgreich – von beiden Lernerinnen erworben wurden, während in anderen bei der älteren Lernerin bis zum Ende des Beobachtungszeitraums kaum Entwicklung stattfand.

### 3 Ergebnisse

Ziel der folgenden Abschnitte ist es, die andernorts ausführlich dokumentierten Resultate zum Erwerb verschiedener Eigenschaften des Deutschen durch die Lernerinnen in der DaZ–AF Studie zu einem Gesamtbild zusammenzufügen, und die Ergebnisse grob nach der Größe der Unterschiede zwischen den Lernerinnen zu ordnen. Dabei soll die Einteilung in keine, kleine, und große Unterschiede als Idealisierung verstanden werden: wenn zwei Lerner eine Sprache erwerben, wird dies nie wirklich *ohne* Unterschiede verlaufen. Im Vergleich mit anderen Bereichen können aber sehr wohl solche isoliert werden, in denen die Unterschiede minimal und/oder von kurzer Dauer sind. Angesichts der Vielzahl der untersuchten Gegenstände kann jeweils nur in sehr knapper Form berichtet werden. Die dargestellten Ergebnisse stammen dabei alle aus dem Bereich der Morphosyntax; für eine Untersuchung zum Erwerb des Lexikons vgl. Pagonis (2007).

Aufgrund des beschränkten Raumes und des Ziels, eine Art Gesamtsicht zu erstellen, kann in den folgenden kurzen Abrissen weder angemessen auf eine Diskussion der entsprechenden Phänomene in der Zielsprache, noch auf die relevante

<sup>2</sup> Operationalisierungen für den Endstand („ultimate attainment“) in Untersuchungen zum Altersfaktor setzen üblicherweise eine längere Aufenthaltsdauer an (Birdsong 2004).

Erwerbsliteratur eingegangen werden. Ich verweise jeweils auf die zugrundeliegenden ausführlicheren Arbeiten.

#### 3.1 Keine Unterschiede

Wie oben angedeutet, werden hier solche Bereiche der Zielsprache besprochen, in denen trotz kleiner Unterschiede in den Lernbedingungen und –voraussetzungen von beiden Lernerinnen, keine nennenswerten Unterschiede im Ergebnis feststellbar waren, da sie durch beide praktisch zielsprachlich gemeistert wurden, soweit sich dies an Sprachproduktionsdaten aus Alltagssituationen ablesen lässt.

##### 3.1.1 Verbkammer und Verbanhebung im deklarativen Hauptsatz

[Dimroth im Druck]

Beide Lernerinnen aus der DaZ–AF Studie produzieren in den Anfangsstadien des Erwerbs hauptsächlich eine SVO–Abfolge,<sup>3</sup> wobei das Verb an zweiter, dritter, oder vierter Stelle steht, wenn neben dem Subjekt noch temporale oder lokale Bestimmungen auftreten (1). Wenn zwei Verben vorhanden sind, etwa Auxiliar und Partizip, so werden beide zunächst oft an der vorderen Verbposition zusammengestellt (2). Der Erwerb der zielsprachlichen Verbkammer in deklarativen Hauptsätzen ist aber weder für die jüngere Lernerin *N(astja)* noch für die ältere Lernerin *D(ascha)* ein Problem. Am Ende des Beobachtungszeitraums kommen hier nur noch zielsprachliche Wortstellungen vor (3)<sup>4</sup>.

- (1) in winter mama in russland kaufen äpfel (N–03)<sup>5</sup>
- (2) ich habe gesehen diese batterie (N–03)
- (3) ich hatte diese stufen gezählt (N–04)

Ein weiteres Charakteristikum früher Lernervarietäten des Deutschen ist die präverbale Stellung der Negation (Becker 2005). In diesem Entwicklungsstadium sind die entsprechenden Verben oft morphologisch nicht finit. Die Negation steht in solchen Äußerungen vor ihrem Anwendungsbereich, oder Skopus (d.h. hier vor der Verbalphrase). Einige wenige frühe Belege dieser Art finden sich auch im DaZ–AF Korpus (4), allerdings nur bei der jüngeren Lernerin. Die ältere Lernerin vermeidet diese Konstruktionen und verwendet die Negation nur in festen Konstruktionen mit einem lexikalischen Verb (*haben*) oder aber mit nicht

<sup>3</sup> Dies ist wahrscheinlich abhängig von ihrer Erstsprache Russisch, vgl. Haberzettl 2005.

<sup>4</sup> Anders ist dies bei der Verbendstellung in eingeleiteten Nebensätzen, die nur von der jüngeren Lernerin systematisch umgesetzt wird (vgl. Pagonis 2007).

<sup>5</sup> Die Angaben beziehen sich auf die Sprachkontaktmonate: N–03 = Nastja, 1. Monat.

thematischen Verben, z.B. Modalverben, Kopula (5) oder Auxiliar. Solche Verben werden früh in finiter Form verwendet und immer über die Negation angehoben (Parodi 1998), d.h. sie gehen der Negation wie in der Zielsprache voran. In diesen Äußerungsstrukturen steht die Negation also weiterhin vor ihrem Anwendungsbereich, folgt aber den Trägern der Finitheitsinformation. Erst in einem nächsten Schritt folgt die Negation dann auch finiten lexikalischen Verben (6).

- (4) er nicht kauf steine (N-01)
- (5) ich war nicht in Pantheon (D-04)
- (6) ich kaufe das nicht (D-05)

Die beiden Lernerinnen aus dem DaZ-AF Korpus unterscheiden sich auch hinsichtlich dieses Merkmals am Ende der Aufnahmen nicht von der Zielsprache. Es gibt zwar unterschiedliche Vorgehensweisen auf dem Weg zu diesem Ziel, die zu verschiedenen Lernreihenfolgen führen, am Ende des Beobachtungszeitraums sind aber keine Unterschiede mehr nachweisbar.

### 3.1.2 Substantivflexion: Numerus [Bast, 2003]

In diesem und den folgenden Abschnitten zum Erwerb der Substantivflexion wird aufgrund der Ergebnisse zwischen drei Gruppen von ‚Trägerkategorien‘ zu unterscheiden sein, da diese von den Lernerinnen zum Teil sehr unterschiedlich behandelt werden: Flexionsendungen am Nomen selbst, die Flexion der Determinierer (bestimmter und unbestimmter Artikel sowie als Determinierer verwendete Possessiv-, Demonstrativ- und Indefinitpronomen), und die Flexion von Pronomen (Personalpronomen und pronominal verwendete Possessiv-, Demonstrativ- und Indefinitpronomen).

Beide Lernerinnen haben von Anfang an kaum Probleme mit der Numeruskennzeichnung an Pronomen und Determinierern. Es sind nur wenige von der Zielsprache abweichende Vorkommen belegt. Am deutlichsten ist dies bei den Personalpronomen zu sehen, die zumindest in der ersten und zweiten Person hinsichtlich des Numerus eindeutig sind. Am Ende des Untersuchungszeitraums sind sämtliche von beiden Schwestern gewählten Formen der Pronomina und Determinierer formal und funktional korrekt.

Der Numerus wird im Deutschen auch am Nomen selbst markiert, dem zur Kennzeichnung des Plurals eines von fünf Pluralallomorphen angefügt wird. Diese unterscheiden sich in ihrer Frequenz und Produktivität erheblich, und die Zuordnung ist zu einem gewissen Grade willkürlich. Beide Lernerinnen benötigen mehr Zeit für den zielsprachlichen Erwerb der Markierungen am Nomen

als für die Flexion von Pronomen und Determinierern (s.o.). Im Gegensatz zu Beobachtungen bei erwachsenen Lernern verwenden sie jedoch ab dem ersten Monat verschiedene Pluralallomorphe, und nach den ersten drei Kontaktmonaten sind bei beiden fast alle Pluralformen belegt. Ihre Verteilung entspricht in etwa ihrer Häufigkeit im Input, allerdings ist die Zuordnung nicht immer zielsprachlich. Seltene Pluralallomorphe (-er, -0) und Bildungen mit Umlaut sind weitestgehend korrekt und scheinen als Ganzes gelernt worden zu sein. Übergeneralisiert wird bei beiden Lernerinnen die -(e)n-Endung, die in der Zielsprache am häufigsten vertreten ist und den Plural entsprechend abstrakter Schemata mit großer Eindeutigkeit kennzeichnet (Köpcke 1998).

Am Ende der Beobachtungszeit unterscheidet sich die Pluralkennzeichnung am Substantiv in der Lernerinnen der jüngeren Lernerin nicht mehr von der Zielsprache. Der Numerus wird immer den Kontexten entsprechend markiert, und dabei werden alle Pluralallomorphe korrekt verwendet. Im Unterschied dazu kommen bei der älteren Lernerin bis zum Ende des Untersuchungszeitraums Übergeneralisierungen der -(e)n Endung vor. Während der Plural bei Pronomen und Determinierern zielsprachlich gekennzeichnet wird, könnte der Numeruserwerb hinsichtlich der Markierung am Nomen demnach auch dem folgenden Abschnitt „kleine Unterschiede“ zugeordnet werden.

## 3.2 Kleine Unterschiede

In diesem Abschnitt geht es um Eigenschaften der deutschen Grammatik, die von beiden Lernerinnen – allerdings mit unterschiedlichem Erfolg – erworben werden, beispielsweise indem beide Lernerinnen bestimmte Regeln erwerben, aber nur die jüngere Lernerin sie in allen obligatorischen Fällen anwendet, während sie für die ältere Lernerin eher fakultativen Status zu haben scheinen. Oder indem die regelmäßige Flexion in einem Bereich von beiden Lernerinnen zielsprachlich erworben wird, die ältere Lernerin aber Ausnahmen nicht erkannt hat.

### 3.2.1 Verbzweitstellung/Inversion [Dimroth, im Druck; Pagonis, 2007]

Beide Lernerinnen verwenden zielsprachliche V2-Strukturen mit Inversion zunächst in freier Variation mit der vorherrschenden V3-Stellung. Während die ungrammatischen V3-Konstruktionen bei der jüngeren Lernerin im Laufe der weiteren Entwicklung nur noch vorkommen, wenn die erste Position mit dem Adverbial *dann* besetzt ist (Pagonis 2007), und schließlich ab dem zehnten Monat ganz verschwinden, bestehen beide Wortstellungsmuster in der Lernerinnen der älteren Lernerin weiterhin nebeneinander (7), (8).

- (7) gestern habe ich Merlin gesehen (D-11)  
 (8) in Russland ich habe einen computer mit spiele (D-11)

Ein deutlicher Unterschied findet sich also bei der Konsequenz, mit der sich die V2-Stellung im deklarativen Hauptsatz bei beiden durchgesetzt hat. Während die Lernaltersprache der jüngeren Lernerin im letzten Erhebungsmonat nur noch zielsprachliche V2-Strukturen aufweist, bleibt die beschriebene Variation trotz Zunahme der zielsprachlichen Wortstellung bei der älteren Lernerin bis zum Ende der Aufnahmen bestehen und engt sich auch nicht auf Vorkommen mit bestimmten Adverbialen ein.

### 3.2.2 Verbflexion: Subjekt-Verb-Kongruenz und Tempus

[Dimroth, im Druck; Dimroth/Haberzettl, im Druck]

Obwohl die Datenerhebung bereits in der dritten Woche des Sprachkontakts begann, treten bei beiden Lernerinnen von Anfang an praktisch nur flektierte Verbformen auf – eine morphologisch nicht finite Phase, wie sie bei erwachsenen Lernern gefunden wurde, ließ sich nicht nachweisen. Beide Lernerinnen verwenden von Anfang an verschiedene Suffixe aus dem zielsprachlichen Inventar an Kongruenzmarkierungen, allerdings nicht immer in den entsprechenden Kontexten. Vergangenheitstempora sind zunächst nicht vorhanden, auch unterbleiben Stammvokaländerungen bei starken Verben.

Beide Lernerinnen unterscheiden zuerst systematisch zwischen der ersten und dritten Person Singular (9), dann folgen die zweite Person Singular, die erste und dritte Person Plural.<sup>6</sup>

- (9) ich male haus und K. malt haus (N-01)

In einem nächsten Schritt wird, bei der älteren Lernerin ausgeprägter als bei der jüngeren, in vielen Vergangenheitskontexten ein *-t* an den Stamm angefügt, Personen- und Numerusmarkierungen entfallen dann (11):

- (11) Z. war laufen und dann er stoppt und ich fahrt in Z. (D-04)

Diese Zwischenstufe bleibt bei beiden Lernerinnen auf eine relativ geringe Anzahl von Vorkommen beschränkt. Den nächsten Schritt bilden zielsprachliche Formen von *haben*, *sein* und *wollen* (letzteres nur bei der jüngeren Lernerin) im Präteritum. In den folgenden Kontaktmonaten erwerben beide Lernerinnen das Perfekt. Während die jüngere Lernerin bald auch die Verwendungsbedingungen der beiden

<sup>6</sup> Für die zweite Person Plural sind zu wenige Kontexte vorhanden, um fundierte Aussagen über produktiven Gebrauch in den frühen Erwerbsphasen zu machen.

Auxiliare (*haben* vs. *sein*) erkennt (11, 12), verwendet ihre ältere Schwester das Auxiliar *haben* in allen Kontexten (13). Beide Lernerinnen haben zunächst Schwierigkeiten mit der Bildung des Partizips Perfekt bei starken Verben (11, 13).

- (11) wir haben gedenkt (N-04)  
 (12) ein krokodil ist hochgesprungen (N-05)  
 (13) sie hat alle physikstunde gesitzt (D-06)

Anschließend weitet sich das Präteritum auf eine Vielzahl lexikalischer Verben aus, kommt bei der älteren Lernerin aber im gesamten Erwerbsverlauf deutlich weniger häufig zum Einsatz als bei der jüngeren Schwester. Übergeneralisierungen der schwachen Flexion (*schwimmte*, *kam* etc.) treten auch hier zunächst bei beiden Lernerinnen auf.

Für den vorläufigen Endstand nach eineinhalbjährigem Sprachkontakt gilt, dass beide Lernerinnen die regelmäßige Verbflexion in ausnahmslos zielsprachlicher Manier beherrschen. Während die jüngere Lernerin allerdings am Ende auch die unregelmäßigen Formen gemeistert hat, ist dies bei der älteren Lernerin nicht immer der Fall. Besonders Verben, bei denen im Präsensparadigma ein Stammvokalwechsel ignoriert wird (*er schläft*), aber auch regularisierte Präterita (*schriebte*) und Partizipien mit übergeneralisierter *-t*-Endung (*gelest*) kommen bei ihr bis zum Ende der Dokumentation vor. Auch die Bildung des Perfekts mit dem Auxiliar *sein* unterbleibt bis zum Ende der Aufnahmen.

### 3.2.3 Substantivflexion: Kasus [Bast, 2003]

Mit Ausnahme des Genitiv Singular und des Dativ Plural (s.u.) wird der Kasus im Deutschen nur an Pronomen und Determinierern markiert. Der Erwerb dieser Kasusmarkierungen verläuft bei beiden Schwestern ähnlich, Erwerbsreihenfolge und -geschwindigkeit hängen dabei von der jeweiligen Wortart ab. Personalpronomina sind ab dem ersten Monat für Subjekte belegt, dann folgen Dativformen nach Präpositionen, und zwar bei beiden Lernerinnen zunächst die Formen der 1./2. Person Singular, bei denen die Dativ-Akkusativ Unterscheidung relativ salient ist (z.B. *mir* vs. *mich* im Vergleich zu *ihm* vs. *ihn*). In einem nächsten Schritt bilden sich drei-Kasus-Systeme aus, wobei der Dativ zumeist auf die Rolle eines Präpositionalkasus beschränkt bleibt, während der Akkusativ hauptsächlich zur Kennzeichnung des direkten Objekts transitiver Verben verwendet wird. Bei dreiwertigen Verben werden nie beide Objekte pronominalisiert.

Bei den anderen untersuchten Pronomina (Demonstrativ- und Possessiv- und Indefinitpronomen) entwickelt nur die jüngere Lernerin bis zum Ende des Unter-

suchungszeitraums ein drei-Kasus-System, bei der älteren Lernerin hingegen, die insgesamt deutlich weniger pronominalisierte Formen in Objektkontexten verwendet, stehen nur die pronominal verwendeten Formen *der*, *dem* und *den* in einem drei-Kasus-System. Die anderen Pronomina sind in der Regel in einem zwei-Kasus-System belegt, nämlich im Nominativ und Akkusativ.

An Determinierern markieren beide Lernerinnen zunächst keinen Kasus, sondern verwenden die unterschiedlichen Formen in allen Kontexten. Ab dem fünften Monat nehmen kasusmarkierte Formen (auf *-m*, *-r* und *-n*) stark zu, was zwar zu einer eindeutigeren Zuweisung der Formen zu bestimmten Kontexten führt, dafür aber vorübergehend einen ungünstigen Einfluss auf die Genusmarkierung hat. Ab dem zehnten Monat sind drei-Kasus-Systeme für alle von der jüngeren Lernerin verwendeten Formen belegt, Kasusfehler kommen nicht mehr vor. Die ältere Lernerin dagegen wählt bis zum Ende des Untersuchungszeitraums noch *-e*-Formen (z.B. *diese*, *eine*) in allen Kontexten. Allerdings nimmt die Verwendung nach Präpositionen bis zum sechzehnten Monat stetig ab. Der Kasuserwerb ist bei ihr noch nicht abgeschlossen. Nur für Formen, die aufgrund ihrer äußeren Form eindeutig sind, kann das Kasussystem als erworben angesehen werden.

Beide Lernerinnen entwickeln auch Kasusmarkierungen am Substantiv, so markieren sie von Anfang an regelmäßig Genitivattribute. Bei der älteren Lernerin zeigt sich wieder Transfer aus dem Englischen, wenn sie die Genitiv Singular Markierung *-s* sowohl für Eigennamen als auch für Appellativa wählt (*die pferds bein*). Ihre Schwester dagegen übernimmt die Konstruktionen entsprechend ihrem deutschsprachigen Input und markiert nur Eigennamen mit dem Genitiv *-s*.<sup>7</sup> Im Gegensatz zu ihrer älteren Schwester erwirbt die jüngere Lernerin zusätzlich die Markierung des Dativ Plural, *-n*. Sie ist ab dem achten Monat konstant belegt, kommt jedoch nur nach Präpositionen vor. Die ältere Lernerin trennt bis zum Ende des Untersuchungszeitraums nicht zwischen dem Pluralallomorph und einer Kasusmarkierung für Dativ Plural. Die Kennzeichnung des Dativ Plural am Substantiv ist also ein Phänomen, das eigentlich schon in den Abschnitt über große Unterschiede hineinreicht.

### 3.3 Große Unterschiede

In diesem Abschnitt werden Phänomene der Zielgrammatik behandelt, die von der älteren Lernerin von Beginn an ausgeklammert werden, so dass praktisch keine Entwicklung feststellbar ist. Dabei ist es schon weniger wahrscheinlich, dass es sich

<sup>7</sup> Appellativa, die Possessoren ausdrücken, schließt sie konstant mit der Konstruktion ‚von + N‘ an (z.B. *bein von das pferd* (N-03)).

allein um Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit handelt – dies kann allerdings auch bei längerer Beobachtungszeit nie prinzipiell ausgeschlossen werden (für eine Diskussion des problematischen Begriffs „Fossilisierung“ siehe Birdsong 2005).

#### 3.3.1 Auslassung der Determinierer [Bast, 2003]

In den ersten Phasen ihres Deutscherwerbs lassen beide Lernerinnen die Determinierer in rund 40% aller obligatorischen Kontexte aus, was vermutlich einem Transfer aus dem Russischen, einer Null-Subjekt-Sprache, geschuldet ist (vgl. Parodi et al. 2004). Eine zusätzliche Schwierigkeit besteht darin, dass der Nullartikel im Deutschen Input vorkommt, und die Lernerinnen so fälschlicherweise bestätigt werden, solange sie die Bedingungen für das Vorkommen des Nullartikels nicht analysiert haben. Bei beiden Lernerinnen steigt der Anteil an nicht-zielsprachlichen Auslassungen des Determinierers während der ersten Kontaktmonate sogar noch an. Bei der jüngeren Lernerin gehen solche Auslassungen allerdings bereits nach vier Monaten deutlich zurück, machen nach neun Monaten weniger als 5% aller Fälle aus und sind am Ende des Beobachtungszeitraums nicht mehr nachweisbar. Bei der älteren Schwester hingegen pendelt sich der Wert für die Auslassungen von Determinierern nach dem vierten Kontaktmonat auf ca. 30% ein, wo er – mit nur leichten Schwankungen – bis zum Ende der Aufnahmen stehenbleibt, so dass der Bereich wohl zurecht zu jenen gezählt wird, in denen bei der älteren Lernerin im Beobachtungszeitraum praktisch kein Erwerb stattfindet.

#### 3.3.2 Substantivflexion: Genus [Bast, 2003]

Bei der Kennzeichnung des Genus an Determinierern und Pronomen besteht bei beiden Lernerinnen ein grundsätzlicher Unterschied zwischen den Formen, bei denen das Genus eines Substantivs dem natürlichen Geschlecht des Referenten entspricht, und solchen, bei denen das nicht der Fall ist. Schon vom ersten Monat an weisen beide Probandinnen den Personalpronomina mit wenigen Ausnahmen das Genus entsprechend des natürlichen Geschlechts zu.

Die jüngere Lernerin erwirbt schließlich auch das Genus für die Referenz auf unbelebte Entitäten. Ab dem achten Monat werden Pronomina und Determinierer zunehmend korrekt verwendet, bis zum Ende der Beobachtungszeit kann der Genuserwerb als abgeschlossen gelten. In der Entwicklung dorthin sind die wenigen Fälle besonders aufschlussreich, in denen Nomen mit einem von der Zielsprache abweichendem Genus gespeichert werden, wie etwa *Fahrrad* und *Boot*, die die jüngere Lernerin konsequent (Determinierer und Pronomen) als Maskulina kennzeichnet. Bei der älteren Lernerin stehen Determinierer und Pronomen bei

der Referenz auf unbelebte Entitäten bis zum Ende des Beobachtungszeitraums in freier Variation, oder aber sie verwendet *default*-Formen, wie etwa das Pronomen *diese* oder das Personalpronomen *sie* für alle Substantive.

Auch bei Referenten mit natürlichem Geschlecht gibt es entscheidende Unterschiede zwischen den Lernerinnen. Während beide die Form der Pronomen an das natürliche Geschlecht anpassen, hat dieses nur bei der jüngeren Lernerin auch Einfluss auf die Wahl der Determinierer. Bei der älteren Schwester dagegen scheinen zwar pronominal verwendete Formen, nicht aber Determinierer im Genus an Referenten mit natürlichem Geschlecht angepasst zu sein. Determinierer unterschiedlicher Genusformen kommen sogar mit ein- und demselben Lexem vor, sie werden allerdings teilweise zu Kasusmarkierungen umgedeutet (s. auch Wegener 1995).

Bei der jüngeren Lernerin kann der Erwerb der Genusmarkierung in der NP bis zum Ende des Untersuchungszeitraum als abgeschlossen angesehen werden. Ihre ältere Schwester dagegen weist Pronomina mit unbelebten Referenten und sämtlichen Determinierern bis zum Ende des sechzehnten Monats kein Genus zu.

### 3.3.3 Adjektivflexion [Pagonis, 2007]

Attributive Adjektive kongruieren mit Numerus, Kasus und Genus des Bezugsnomens, wobei die Endungen zusätzlich von Präsenz und Form des Determinierers abhängen (schwache, starke, gemischte Deklination). Zu diesen wenig transparenten Abhängigkeitsverhältnissen kommt erschwerend ein hohes Maß an Synkretismus hinzu. Nur fünf verschiedene Suffixe decken die jeweils 24 Form-Funktions-Korrelationen pro Deklinationstyp ab.

Die Einstiegsstrategien beider Lernerinnen unterscheiden sich hier deutlich. Die jüngere Lernerin verwendet bereits in den ersten Aufnahmen eine Vielzahl flektierter Formen in freier Variation (*ein großen klavier, eine weißes ring, ein braune ring*). Zur selben Zeit verwendet die ältere Schwester praktisch nur Stammformen, die ohne Determinierer dem Nomen vorangestellt werden (*schwarz haar, groß pause, klein straße*). Darauf folgt nach wenigen Monaten eine Phase, in der *-e* zur Defaultmarkierung attributiver Adjektive wird und über 90% aller tokens abdeckt, und die zugleich dem Endstand entspricht, weil danach keine Entwicklung mehr stattfindet. Die vielen Endungen mit der undurchschaubaren Funktion werden also zunächst ganz ausgelassen, dann wird in fast allen Kontexten eine phonologisch angepasste (zweisilbige) Minimalform verwendet. Aufgrund der Probleme mit dem Genuserwerb stellt die Analyse der Suffixe am attributiven Adjektiv ein praktisch

unlösbares Problem dar – hier fehlt relevantes Vorwissen in der Zielsprache, das der jüngeren Lernerin einen erfolgreichen Erwerb ermöglicht. Sie erreicht bald eine „systematische Phase“ (Pagonis 2007), in der sich stabile, allerdings mitunter von der Zielsprache abweichende Form-Funktions-Paare herausbilden. In den letzten Aufnahmemonaten kommen dann nur noch zielsprachlich flektierte Adjektive vor.

## 5 Diskussion

Angesichts der Tatsache, dass die oben zusammengefassten Ergebnisse auf einer Fallstudie mit nur zwei Lernerinnen beruhen, stellt sich hier zuerst die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit. Folgende Tendenzen wurden in anderen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder bestätigt. Aus diversen Studien zu einem von Heide Wegener erhobenen Korpus mit Kindern (L1 Türkisch, Russisch, Polnisch) geht hervor, dass Wortstellungsregularitäten (Satzklammer, Verbzweit, Verbend im Nebensatz) trotz L1-abhängiger Verzögerungen zielsprachlich erworben wurden (Haberzettl 2005), während dieselben Kinder, ebenfalls z. T. abhängig von Erstsprache und Inputmenge, erhebliche Probleme mit dem Erwerb der Nominalflexion hatten (Wegener 1994 und 1995). Erwerbsreihenfolge und Erfolgsquote entsprach dabei genau den für das DaZ-AF Korpus gefundenen Ergebnissen: Plural > Kasus > Genus. Dass Satzklammer und Verbzweitregel beim DaZ Erwerb durch Kinder generell eher unproblematisch sind, bestätigen auch Ahrenholz (2006) für Kinder im Grundschulalter, sowie Kaltenbacher/Klages (2006) für Vorschulkinder. Dimroth/Haberzettl (im Druck) zeigen, dass 6–8 jährige DaZ-Lerner mit dem Erwerb der Verbflexion (S-V-Kongruenz) sogar schneller vorankommen als Kleinkinder beim Erstspracherwerb. Im Großen und Ganzen passen die Ergebnisse für die jüngere Lernerin aus dem DaZ-AF Korpus also durchaus ins Bild, auffällig ist nur, dass sie die Nominalflexion so mühelos erwirbt. Anders als im Wegener-Korpus sind hier allerdings keine systematischen Tests mit Kunstwörtern durchgeführt worden. In spontansprachlichen Daten können Vermeidungsstrategien natürlich manche Unsicherheit verdecken.

Wenden wir uns nun den Unterschieden zu, die wir bei der älteren Lernerin gefunden haben. Betroffen sind vor allem folgende Bereiche:

- (1) Substantivflexion: Auslassung von Determinierern, besonders Genus-, aber auch Kasusflexion von Pronomen und Determinierern; z. T. auch Kasusmarkierung am Substantiv

- (2) Adjektivflexion<sup>8</sup>
- (3) Verbzweit
- (4) Unregelmäßige Verbalflexion

Diese Liste lässt sich im Lichte verschiedener theoretischer Vorschläge zu Unterschieden zwischen Kindern und erwachsenen L2 Lernern interpretieren, wobei hier aus Platzgründen nur stichpunktartig argumentiert werden kann. Dass lexikalische Ausnahmen (4) generell einen anfälligen Bereich darstellen, wurde von Birdsong/Flège (2001) bei erwachsenen Lernern experimentell bestätigt. Die Punkte (1) und (2) betreffen jedoch weitestgehend regelmäßige Flexionsmorphologie. Eine Reihe von Untersuchungen kommt zu dem Schluss, dass der Erwerb von Flexionsmorphologie für erwachsene L2 Lerner generell problematisch ist. Parodi et al. (2004: 696) fassen zusammen: „These problems hold for the domains of verb inflection and (...) nominal inflection.“ Anders als in der Basisvarietät (Klein/Perdue 1992), die weitestgehend ohne Flexionsmorphologie auskommt, wird die Flexion auch in den frühen Lernervarietäten der hier untersuchten jungen Lernerinnen nicht ignoriert, und beide haben auch im weiteren Verlauf weniger Probleme als erwachsene Migranten. Unter diesen insgesamt guten Lernbedingungen werden dann allerdings auch feinere Unterschiede sichtbar. Entgegen der Annahme von Parodi et al (2004, s.o.) zeigen unsere Daten, dass die Nominalflexion deutlich stärker betroffen ist als die Verbalflexion. Offensichtlich spielt die Komplexität der Erwerbsaufgabe hier eine entscheidende Rolle. Ablaut und Umlaut hinterlassen durchaus ihre Spuren beim Erwerb der Verbalflexion (s. Punkt 4), insgesamt ist die Nominalflexion im Deutschen aber weit komplexer und vor allem weniger transparent. Sie ist kumulativ (Numerus, Kasus und Genus werden zugleich markiert) und geprägt von beidseitig uneindeutigen Form-Funktions-Zuordnungen (Allomorphe und Synkretismus), die anscheinend auch den Erstspracherwerb vergleichsweise verlangsamen (Bittner et al. 2003). Bei der Adjektivflexion kommt die Abhängigkeit vom Typ des Determinierers als erschwerender Faktor hinzu.

Ein Erklärungsvorschlag, der zugleich die Schwierigkeiten mit dem Erwerb der Determinierer (1) und mit der Position finiter Verben (3) abdecken würde, geht davon aus, dass im Spracherwerb universal solche Bereiche besonders problemfälliger sind („vulnerable domains“), die als sogenanntes *interface* zwischen Satz

<sup>8</sup> Dabei sind die Punkte 1) und 2) nicht unabhängig voneinander zu betrachten: z.T. sind systemimmanente Probleme für den Nicht-Erwerb verantwortlich. Ist beispielsweise das Genus von Nomen nicht analysiert, so ist der Kasuserwerb nur eingeschränkt möglich, und beide Probleme behindern den Erwerb der Adjektivflexion.

und Diskurs bzw. außersprachlicher Realität fungieren, was man sowohl für die Finitheit (Klein 2006; Platzack 2001) als auch für die Determinierer annehmen könnte (Kupisch 2003). Sprachvergleichende Untersuchungen zum Erwerb zeigen allerdings, dass Komplexität auch hier eine Rolle spielt:

„An outcome of this study is that vulnerability is not a question of interface status alone. (...) One should consider that the information associated with a particular syntactic domain might differ from language to language, and that this information is not always equally accessible.“ (Kupisch 2003: 34)

Die in der deutschen Nominalflexion kodierten Kategorien sind aus den im Input vorliegenden Formen sicher besonders schwer zu extrahieren. Neben der Komplexität scheint allerdings auch die Funktionalität der entsprechenden Bereiche eine wichtigere Rolle bei der „Auswahl“ der Eigenschaften gespielt zu haben, die die ältere Lernerin zumindest teilweise erworben hat. Wenn die Nominalmorphologie insgesamt hier schon wegen der vielen gleichlautenden Formen keinen der vorderen Plätze einnehmen kann (Klein 2003), so hat das Genus – zumindest beim Determinierer – besonders wenig kommunikativen Nutzen, wodurch sich die gefundenen Unterschiede im Gebrauch der Pronomen und Determinierer erklären lassen.

Um die Auswahl der Lerner zu verstehen, müssen Aufwand *und* Nutzen berücksichtigt werden.<sup>9</sup> Untersuchungen mit einem Fokus auf die feineren Unterschiede versprechen dabei Aufschluss über anfällige Bereiche, die in den Daten erwachsener Migranten weniger klar zu Tage treten.

#### Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006): „Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund“. In: Ahrenholz, Bernt (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Sprachenwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 221–240.
- Bast, Conny (2003): „Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen“. Online Publikation, *Kölner Universitäts-Publikations-Server* [<http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2003/936/>].
- Becker, Angelika (2005): „The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness“. In: Hendriks, Henriette. (ed.): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin/New York: De Gruyter, 263–314.

<sup>9</sup> Ausführlicher diskutiert in Dimroth 2007.



- Birdsong, David (2004): „Second Language Acquisition and Ultimate Attainment“. In: Davies, Alan/Elder, Catherine (eds.): *Handbook of Applied Linguistics*. London: Blackwell, 82–105.
- Birdsong, David (2005): „Why not fossilization“. In: Han, Zhaohong/Odlin, Terence (eds.): *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 173–188.
- Birdsong, David/Flege, James (2001): „Regular-irregular dissociations in L2 acquisition of English morphology“. In: *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston, MA: Cascadia Press, 123–132.
- Bittner, Dagmar/Dressler, Wolfgang U./Kilani-Schoch, Marianne (2003): „Introduction“. In: Dies. (eds.): *Development of verb inflection in first language acquisition. A cross-linguistic perspective*. Berlin/New York: De Gruyter, vii–xxxvii.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen/Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Dimroth, Christine (2007): „Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede“. In: Anstatt, Tanja (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr-Francke.
- Dimroth, Christine (im Druck): „Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German“. In: *Language Learning*.
- Dimroth, Christine & Haberzettl, Stefanie (im Druck): „More is more: Language acquisition in children“. In: Haberzettl, Stefanie (ed.): *The age factor and the end state of language acquisition*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Dittmar, Norbert/Skiba, Romuald (1992): „Pragmatic, Semantic and Syntactic Constraints and Grammaticalisation: A Longitudinal Perspective“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 323–349.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): „Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund“. In: Ahrenholz, Bernt (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg: Fillibach, 80–97.
- Klein, W. (2003): „Wozu braucht man eigentlich Flexionsmorphologie?“ In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 131, 23–54.
- Klein, W. (2006). „On Finiteness“. In: van Geenhoven, Veerle (ed.): *Semantics in acquisition*. Dordrecht: Springer, 245–272.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1997): „The Basic Variety, or Couldn't natural languages be much simpler?“ In: *Second Language Research*, 13, 301–347.

- Kupisch, Tanja (2003): „The DP, a vulnerable domain? Evidence from the acquisition of French“. In: Müller, Natascha (ed.): *(In)vulnerable domains in multilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 1–39.
- Köpcke, Klaus-Michael (1998): „The acquisition of plural marking in English and German revisited: schemata versus rules“. In: *Journal of Child Language*, 25, 293–319.
- Lenneberg, Eric (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum
- Meisel, Jürgen (2007). „Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn“. In: Anstatt, Tanja (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr-Francke.
- Pagonis, Giulio (2007): „Der Einfluss des Alters auf den Spracherwerb. Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters“. Manuskript, Universität Heidelberg.
- Parodi, Teresa (1998): *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Parodi, Teresa/Schwartz, Bonnie/Clahsen, Harald (2004). „On the L2 acquisition of the morphosyntax of German nominals“. In: *Linguistics*, 42–3, 669–705.
- Platzack, Christer (2001): „The Vulnerable C-domain“. In: *Brain and Language*, 77, 364–377.
- Rothweiler, Monika (2006): „The Acquisition of V2 and Subordinate Clauses in Early Successive Acquisition of German“. In: Lleó, Conxita. (ed.): *Interfaces in Multilingualism*, Amsterdam, 91–113.
- Singleton, David/Ryan, Lisa (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stephany, Ursula/Bast, Conny/Lehmann, Katrin (2001): „Computer-Assisted Transcription and Analysis of Speech“. In: *Arbeitspapiere des Instituts für Linguistik*, 41, Universität zu Köln.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): „Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?“ In: Ahrenholz, Bernt (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 58–79.
- Wegener, Heide (1994): „Variations in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners“. In: Tracy, Rosemarie/Lathey, Elsa (eds.): *How tolerant is Universal Grammar?* Tübingen: Niemeyer, 267–294.
- Wegener, Heide (1995): „Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei“. In: Handwerker, Brigitte (ed.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1–24.

