

Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter

Der Einfluss des Alters auf das menschliche Spracherwerbsvermögen ist eines der spannendsten, aber auch umstrittensten Themen der Spracherwerbsforschung. Dabei ist der Ausgangsbefund relativ klar: Kinder gelangen normalerweise zur perfekten Beherrschung ihrer Erstsprache(n). Sie lernen dabei durch bloßen Kontakt mit dem sprachlichen Input in kommunikativen Situationen und ohne dass ihnen jemals jemand erklären müsste, wie in ihrer Muttersprache etwa Verben flektiert werden. Unter guten Bedingungen, d.h. wenn genug Sprachkontakt gegeben ist, ist es nicht ungewöhnlich, dass Kinder auch eine zweite Sprache bis zur Perfektion lernen, so dass kein Unterschied zwischen ihrem Sprachverhalten und dem der Umgebung feststellbar ist. Bei erwachsenen Lernern ist dies eine seltene Ausnahme (Bongaerts 1999, van Boxtel 2005). Der Spracherwerb Erwachsener bleibt typischerweise auf einer Entwicklungsstufe stehen, die mehr oder weniger weit von der Zielsprache entfernt ist. Der auf diesem Ausgangsbefund basierende Slogan „The younger – the better“ (z.B. Singleton/Ryan 2004) ist zu Recht weithin akzeptiert.¹

Mit dieser Verallgemeinerung geht üblicherweise die Vorstellung einher, dass der frühe Zweitspracherwerb umso erfolgreicher verläuft, je größer die zeitliche Nähe zum Erstspracherwerb ist (vgl. etwa Thoma/Tracy 2006). Manche Wissenschaftler führen dies darauf zurück, dass sich jüngere Kinder in einer zeitlich begrenzten Entwicklungsphase befinden, in der das Gehirn für den natürlichen Spracherwerb noch besonders rezeptiv ist (z.B. Hyltenstam/Abrahamson 2003, Long 1990, Meisel 2007). Andere gehen davon aus, dass bei einem frühen Hinzutreten der Zweitsprache das muttersprachliche Wissen noch nicht so weit ausgebaut und L1-basierte Verarbeitungsmechanismen noch nicht so stark eingeschliffen sind, und so den Zweitspracherwerb weniger stark beeinflussen (z.B. Ellis im Druck).²

Die vorliegende Untersuchung vergleicht den Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb älterer Kinder (7-9 Jahre alt) in einem Kernbereich der deutschen Grammatik, der Verbflexion. Weil sich nicht nur die muttersprachlichen Kinder im Erstspracherwerb, sondern auch die hier untersuchten älteren Kinder in diesem Bereich am Ende des Beobachtungszeitraumes nicht mehr von der Zielsprache unterschieden, so dass man auf dieser Grundlage nicht beurteilen kann, ob die jüngeren oder die älteren Lerner 'besser' abgeschnitten haben, wurde die Erwerbsdauer als Vergleichskriterium herangezogen. Während die meisten Untersuchungen zum

1 Die Ursachen dafür, dass Kinder beim Zweitspracherwerb in der Regel soviel besser abschneiden als Erwachsene, werden kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Birdsong 2005; Long 2005).

2 Es gibt noch eine Menge anderer Altersfaktoren, die zur Erklärung der beobachteten Unterschiede herangezogen werden. Als besonders einschlägig sind hier noch affektive Faktoren zu nennen, die zu einer alterstypischen Motivation für den Spracherwerb führen können (Schumann 1975; Pagonis 2007).

Einfluss des Alters auf den Spracherwerb auf den erreichten Endstand fokussieren, wird in der vorliegenden Studie also der Prozess, genauer die Geschwindigkeit, mit der der Spracherwerb verläuft, in den Vordergrund gestellt. Die folgenden Abschnitte befassen sich mit der Frage, wie schnell Kinder im Erstspracherwerb und im Zweitspracherwerb die zielsprachlichen Paradigmen zur Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen aufbauen, und welche Zwischenschritte sie dabei durchlaufen.

1 Verbflexion in der Zielsprache Deutsch

Wir beschränken uns in diesem Beitrag auf das Präsensparadigma regelmäßiger Vollverben; vgl. Tabelle 1.

Tabelle 1. Präsensparadigma regelmäßiger Vollverben

mach-en	Singular	Plural
1. Person	mach(- e)	mach- en
2. Person	mach- st	mach- t
3. Person	mach- t	mach- en

Sprachvergleichende Untersuchungen (vgl. die Beiträge in Bittner et al. 2003) haben gezeigt, dass eine reiche Verbalmorphologie und eine möglichst eindeutige Zuordnung von Formen zu Funktionen den Idealfall für den (Erst)spracherwerb darstellen (z.B. Morphologieerwerb im Türkischen, s. Aksu-Koç/Ketrez 2003). Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, weist die Zielsprache Deutsch zwar eine vergleichsweise reiche Verbmorphologie auf, es gibt aber keine 1:1-Entsprechung von Formen und Funktionen. So finden wir beispielsweise alternative Formen für die Kennzeichnung der 1. Person Singular (-*o* oder -*e*), und mehrdeutige Formen kommen ebenfalls vor (innerhalb des Präsensparadigmas beispielsweise -*en*, darüber hinaus aber auch -*o* (auch für Imperative) und -*t* (auch beim Partizip Perfekt)).

Dies macht die Aufgabe für den Lerner, aber auch die Interpretation früher Lerneräußerungen für den Wissenschaftler nicht leichter. Hinzu kommt noch die Schwierigkeit der verschiedenen Arten von Stammwechsel in den diversen Klassen irregulärer Verben. Diese wird von uns im Folgenden jedoch vernachlässigt, da der Fokus auf der Emergenz des Suffix-Paradigmas für die Subjekt-Verb-Kongruenz im Präsens liegt. Wir werden uns jetzt der Frage zuwenden, wieviel Zeit Kleinkinder im Erstspracherwerb und ältere Kinder im Zweitspracherwerb dafür brauchen, diese Suffixe regelmäßig, produktiv und zielsprachenadäquat einzusetzen.

2 Erwerb der Verbflexion

Das Thema Verbflexion wurde in der Vergangenheit eher vernachlässigt (außer im Hinblick auf Temporalität, vgl. Behrens 1993). So finden sich beispielsweise nur einige Anmerkungen in dem Überblick von Mills (1985), die alle bis dato verfügbaren Daten zusammenfasst. Ansichten über die Dauer des Prozesses variieren er-

heblich. So geht beispielsweise Wexler (1998) davon aus, dass die Verbflexion zusammen mit dem Erwerb der V2-Stellung gleichsam automatisch auftritt, bezeichnet junge Kinder als „little inflection machines“ und stellt fest: „young German speaking children [...] do not make agreement mistakes“ (p. 41).

Massive Gegenevidenz zu dieser Position findet sich in den aufwändigen Langzeitdokumentationen von Bittner (2003) und Klampfer (2000, 2003). Anders als frühere Datenanalysen (z.B. Clahsen 1986) machen diese Veröffentlichungen präzise Angaben zu den Erwerbskriterien sowie zum zeitlichen Verlauf des Ausbaus der Verbflexion. Es ist nicht nur dokumentiert, wann erste isolierte Formen auftreten und wie sie sich zu (Teil)paradigmen entwickeln, es werden auch genaue Angaben zum Verblexikon gemacht, so dass klar erschießbar ist, welche Verben von bestimmten Erwerbsschritten betroffen sind, und ab wann es zu Verallgemeinerungsprozessen kommt.

Die von Bittner (2003) und Klampfer (2000, 2003) zusammengestellten zeitlichen Angaben zur Entwicklung der Verbflexion im Erstspracherwerb werden deshalb als Vergleichsdaten für die vorliegende Untersuchung zum Zweitspracherwerb bei Kindern herangezogen (s. 2.2). Um eine Vergleichbarkeit mit den L2-Daten zu gewährleisten, werden auch dieselben Erwerbskriterien angelegt.

2.1 Untersuchungsmethode und L2-Daten

Welche Kriterien müssen erfüllt sein, damit eine bestimmte Form in einer Langzeituntersuchung als 'erworben' gelten kann? Bittner (2003) und Klampfer (2003) schlagen für den Erstspracherwerb folgende Erwerbskriterien vor:

- Das Suffix muss bei mindestens drei verschiedenen Verbtupes auftreten, z.B. *läuf-t, mach-t, sag-t*,
- dabei mindestens 50% der Fälle (tokens) zielsprachenadäquat sein, z.B. 3/7 *-t* (3 types, 7 tokens) im zielsprachlichen Kontext 3sg – vs. *2/5 *-t* im Kontext 3pl. Wir haben diese Kriterien für unsere L2-Untersuchung übernommen, sind allerdings insofern etwas strenger, als wir auch noch verlangen, dass der entsprechende Kontext nicht häufiger (tokens) mit anderen Suffixen markiert ist (z.B. 3sg: 6/12 *-t* vs. *4/7 *-en*³).

Allerdings bleibt bei dieser Herangehensweise ungeklärt, ob ein Paradigma eines bestimmten Verbs aufgebaut wird, oder verschiedene Verben in jeweils nur einer Form verwendet werden (sog. *verb islands*; vgl. Tomasello 2001). Der Schlüsselbegriff in diesem Zusammenhang ist der des 'Mini-Paradigmas' (Bittner et al. 2003: xxix). Von einem Mini-Paradigma ist die Rede, wenn innerhalb eines Monats mindestens drei verschiedene Formen eines Verblemmas⁴ in verschiedenen, zielsprachenadäquaten Kontexten belegt sind. Mini-Paradigmen stellen einen entscheidenden Meilenstein beim Erwerb der Flexionsmorphologie dar. Sie zeigen an,

3 Ob dies in den L1-Daten der Fall ist, geht aus den Tabellen in Bittner (2003) und Klampfer (2000, 2003) nicht immer eindeutig hervor.

4 Dabei werden auch Vorkommen von Partikelverben mitgezählt (z.B. *kaufen* und *einkaufen*). Infinitive, Imperative und Partizipien werden ebenfalls berücksichtigt.

dass der Lerner die Phase der holistisch gelernten Verbformen verlassen hat und beginnt, systematische Beziehungen zwischen verschiedenen Formen zu erkennen. Diese ersten zielsprachlichen Differenzierungen im Gebrauch flektierter Verben lassen auf morphologische Kompetenz der Lerner schließen. Da das System aber weiterhin in Entwicklung und der Endstand noch nicht erreicht ist, wird diese Phase auch 'Protomorphologie' genannt (Bittner et al. 2003).

Beim Vergleich der Erwerbsdauer in Erst- und Zweitspracherwerb werden wir auf Daten von insgesamt sieben Kindern zurückgreifen (s. Details in Tabelle 2). Für das Erreichen der oben genannten Erwerbskriterien ist natürlich auch die Korpusgröße entscheidend (s. Angaben zu 'Verbtokens gesamt'), da die Produktivität bestimmter Formen in einem größeren Korpus früher feststellbar ist. In unserem Falle sind die L2-Korpora eher kleiner als die L1-Korpora, so dass die älteren L2-Lerner hier keinen Vorteil haben.

Tabelle 2. L1-Lerner und kindliche L2-Lerner (L1 = Russisch) im Vergleich

Kind	L1-Lerner				L2-Lerner****		
	<i>Jan*</i>	<i>Kath.**</i>	<i>Car.***</i>	<i>Anna***</i>	<i>Eugen</i>	<i>Anast.</i>	<i>Nastja</i>
Beobachtungszeitraum (Alter des Kindes)	1;5-2;0	2;0-2;4	1;6-2;2	1;8-2;1	7;8-8;0	8;6-8;11	8;7-8;10
Aufnahmehäufigkeit (Wochen)	1-4	1-2	2	2	1-4	4	1
Verbtokens gesamt	2188	1489	1110	1370	830	712	1248

Quellen: *Klampfner (2003); **Klampfner (2000); ***Bittner (2003); ****Details s.u. (Abschnitt 2.3)

2.2 Erwerbsdauer im kindlichen Erstspracherwerb

Die Ergebnisse der Langzeitbeobachtungen von vier Kindern aus Bittner (2003) und Klampfner (2000, 2003) sollen hier in aller Kürze zusammengefasst werden. Tabelle 3 gibt die Entwicklung vom ersten Auftreten von Verben bis zum Erreichen der protomorphologischen Phase für *Anna* wieder, die hier als Beispiel dienen soll. Die Tabelle ist grau unterlegt, sobald die in 2.1 angegebenen Erwerbskriterien erfüllt sind. Die ersten vier Zeilen zeigen an, in welchem Kontaktmonat die einzelnen Suffixe den Kriterien entsprechend als erworben gelten können. Die letzte Zeile enthält Informationen zum Auftreten von Miniparadigmen.

Tabelle 3. *Anna*⁵ – Kontaktmonate/Suffixrepertoire

	1;8	1;9	1;10	1;11	2;0	2;1
-t	■	■	■	■	■	■
-e				■	■	■
-en				■	■	■
-st					■	■
Mini-Paradigmen						
					■	■

Anna ist die schnellste der vier untersuchten L1-Lerner(innen). Im Alter von 1;8 kennt sie bereits eine Reihe von Verben und das Suffix *-t* wird produktiv verwendet. Bis zum Erwerb des letzten Suffixes (*-st*) und den ersten Mini-Paradigmen mit 2;0.29 vergehen allerdings mindestens 5 Monate. Stellt man die Erwerbsdauer für alle vier untersuchten Kleinkinder in entsprechender Weise zusammen, so ergibt sich das in Tabelle 4 zusammengefasste Bild.

Tabelle 4. Erwerbsdauer L1-Kinder (in Monaten ab den ersten Verb-Belegen)

Kind	alle Suffixe*	Miniparadigmen
<i>Anna</i>	5+ ⁶	5+
<i>Jan</i>	8	6
<i>Katharina</i>	5	6
<i>Caroline</i>	8+	7+

*ohne Disambiguierung des Suffixes *-en*

Fünf bis acht (oder mehr) Monate vergehen, bevor die vier L1-Kinder alle Suffixe des Präsensparadigmas zielsprachenkonform einsetzen. Mini-Paradigmen tauchen spät und selten auf. Die Erwerbsreihenfolge der einzelnen Suffixe variiert – dies hängt von den Kontexten, aber auch von Lernerpersönlichkeiten ab.

2.3 Erwerbsdauer im Zweitspracherwerb durch 7-9 jährige Kinder

Erwachsene Lerner bilden in den frühen Stadien des ungesteuerten Zweitspracherwerbs typischerweise eine sogenannte 'Basisvarietät' aus (Klein/Perdue 1997). Diese hat einfache, meist pragmatisch motivierte Wortstellungsregeln und keine produktive Flexionsmorphologie, d.h. es fehlt auch die morphologische Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. (1)).

5 Tabelle 3 enthält Informationen aus den Tabellen 9 und 17 sowie Abbildung 1 in Bittner (2003).

6 Die mit '+' markierten Zahlen sind Mindestangaben, da der Beginn des Verbgebrauchs bei den Lernerinnen unbekannt ist. Zu Beginn der Datenerhebung sind bei *Caroline* 9, bei *Anna* bereits 25 verschiedene Verben (Lemmas) belegt!

- (1) *chef arbeit sprechen, chaplin jetzt eh komm das arbeit, chaplin komm arbeit, aber das arbeit nich gut, kaputt, nicht arbeit, weg arbeit, chaplin eh gehen eh strasse, kommen geh spazier (...), guck-mal das frau auto...* (Lernerin *Janka*, L1 Polnisch, nach ca. 1 Jahr Aufenthalt in Deutschland⁷)

Vergleichbares ist uns aus dem kindlichen Zweitspracherwerb nicht bekannt. Im Gegensatz zu Erwachsenen 'ignorieren' Kinder im Zweitspracherwerb morphologische Markierungen syntaktischer Relationen auch in frühen Erwerbsphasen nicht. Der Umgang mit solchen Markierungen wird von den hier untersuchten L2-Kindern früh souverän gemeistert. Die zugrundegelegten Langzeitdaten entstammen dem Augsburg-Korpus (Lerner *Eugen* und *Anastasia*; vgl. Wegener 1992; Habertzett 2005) und dem DaZ-AF Korpus (Lernerin *Nastja*; vgl. Dimroth 2007).

Die Erstsprache der drei Kinder ist Russisch. Die Kinder waren bei Ankunft in Deutschland zwischen 7 und 8 Jahre alt und sprachen zu Hause weiterhin Russisch (*Eugen* am wenigsten, bzw. abnehmend). Durch den Besuch deutscher Grundschulen hatten sie im Vergleich mit vielen erwachsenen Migranten gute bis sehr gute Input-Bedingungen. Die Sprachproduktionsdaten wurden in freien Gesprächen in Kombination mit kontrollierteren Elizitationsmethoden erhoben (Bildergeschichten; besonders *Anastasia* und *Eugen*).

Tabelle 5. *Eugen* – Kontaktmonate/Suffixrepertoire [Originalkorpus: Eu5 – Eu9]

Suffix	Monat	01	02					03	04	05
			aufn 1	aufn 2	aufn 3	aufn 4	aufn 5			
-t										
-(e)										
-st										
-en [1p]										
-en [3p]										

Verben mit ersten Mini-Paradigmen

<i>essen</i>									
<i>sehen</i>									
<i>sagen</i>									
<i>schlagen</i>									
<i>gehen</i>									
<i>machen</i>									
<i>haben</i>									
<i>schauen</i>									
<i>lesen</i>									
<i>kommen</i>									
<i>brauchen</i>									
<i>hören</i>									
<i>spielen</i>									
<i>schlafen</i>									
<i>nehmen</i>									

⁷ Zu Angaben zum Korpus, vgl. Dittmar 1991.

Der Lerner *Eugen* (Tabelle 5) war zu Beginn der Aufnahmen 7;8 Jahre alt und seit vier Monaten in Deutschland, hatte jedoch erst ab dem Schuleintritt im 5. Aufenthaltsmonat nennenswerten Zugang zu deutschsprachigem Input (dieser Monat wird deshalb in Tabelle 5 als erster echter Kontaktmonat (01) aufgeführt). Im folgenden Monat (02) wurden fünf kürzere Aufnahmen mit *Eugen* durchgeführt, während sonst nur eine Aufnahme (ca. 35 Minuten) pro Monat vorliegt.

Anastasia war 8;6 Jahre alt, als sie mit ihrer Familie nach Deutschland emigrierte. Da die Familie die ersten 18 Aufenthaltsmonate in einem Übergangwohnheim verbrachte, hatte *Anastasia* außerhalb der Schule, die sie ab dem ersten Aufenthaltsmonat besuchte, praktisch keinen Zugang zu deutschen Gesprächspartnern. Die Aufnahmen (ca. 45 Minuten lang) fanden ab dem ersten Aufenthaltsmonat statt (s. Tabelle 6).

Tabelle 6. *Anastasia* – Kontaktmonate/Suffixrepertoire

Suffix \ Monat	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
-t		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
-(e)					■	■	■	■	■		
-en [3p]									■	■	■
-en [1p]									zu wenig Kontexte		
-st											■

Verben mit ersten Mini-Paradigmen

Monat	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
<i>kaufen</i>				■	■	■	■	■	■	■	■
<i>legen</i>					■	■	■	■	■	■	■
<i>geben</i>											■
<i>machen</i>											■
<i>stecken</i>											■
<i>haben</i>											■
<i>stellen</i>											■
<i>kommen</i>											■
<i>lachen</i>											■
<i>sagen</i>											■

Die Lernerin *Nastja* (Tabelle 7) war bei Ankunft in Deutschland 8;7 Jahre alt und besuchte ebenfalls von Beginn an eine deutsche Grundschule. Die ca. einstündigen Aufnahmen fanden vom Ende der 3. Aufenthaltswoche an wöchentlich statt.

Tabelle 7. *Nastja* – Kontaktwochen/Suffixrepertoire [Originalkorpus: Nas-01 – Nas13]

		1. Monat		2. Monat				3. Monat					4. ...
Woche	Suffix	W 3	W 4	W 5	W 6	W 7	W 8	W 9	W 10	W 11	W 12	W 13	W 14
	-t												
	-(e)												
	-st												
	-en [1p]												
	-en [3p]												

Verben mit ersten Min-Paradigmen

<i>haben</i>													
<i>machen</i>													
<i>geben</i>													
<i>schlafen</i>													
<i>spielen</i>													
<i>gehen</i>													
<i>schreiben</i>													
<i>nehmen</i>													
<i>sagen</i>													
<i>sitzen</i>													
<i>fahren</i>													

Für eine produktive Verwendung der Suffixe durch die kindlichen L2-Lerner sprechen vor allem frühe Selbstbildungen bei Verben mit Stammvokalwechsel (Beispiele (2) und (3)) sowie Übergeneralisierungen des Suffixes *-t* auf Modalverben in der 3. Person Präsens (4).

- (2) *ich läufe* (*Nastja*, W 3)
 (3) *katze schläft* (*Eugen*, 2. Monat – 1. Aufnahme)
 (4) *M. willt sitzen mit mir* (*Nastja*, W 6)

Wie aus den Tabellen (5) bis (7) hervorgeht, verwenden die L2-Kinder schnell verschiedene Verbformen, und sie verwenden sie zielsprachenadäquat. Im Hinblick auf die Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz verläuft der L1-Erwerb im Vergleich keineswegs rasch und mühelos. Die hier untersuchten L2-Lerner sind tendenziell um einiges schneller, d.h. die älteren Kinder kommen schneller voran als die jüngeren L1-Lerner und brauchen weniger Zeit für die ersten zielsprachenadäquaten Form-Funktions-Korrelationen und für den produktiven Gebrauch morphologischer Markierungsmittel, wie er sich vor allem in den Mini-Paradigmen äußert. Tabelle 8 fasst die Dauer des Erwerbs der einzelnen Suffixe sowie die Dauer bis zum Auftreten der ersten Mini-Paradigmen für L1-Lerner und L2-Lerner zusammen.

Tabelle 8. Erwerbsdauer L1- und L2-Kinder im Vergleich
(in Monaten ab den ersten Verb-Belegen)

Kind		alle Suffixe*	Miniparadigmen
L1	<i>Anna</i>	5+	5+
	<i>Jan</i>	8	6
	<i>Katharina</i>	5	6
	<i>Caroline</i>	8+	7+
L2	<i>Eugen</i>	4	2
	<i>Anastasia</i>	5	4
	<i>Nastja</i>	3	2

*ohne Disambiguierung des Suffixes *-en*

Unsere Untersuchung zur Emergenz von Verbalparadigmen im kindlichen L2-Erwerb des Deutschen und der Vergleich der Ergebnisse mit entsprechenden Befunden aus der L1-Forschung lässt also nur den folgenden Schluss zu:

Je älter desto besser – trotz halb so viel Input!

3 Diskussion

Angesichts dieser Ergebnisse drängt sich natürlich die Frage auf, welche Vorteile dazu führen, dass die L2-lernenden Kinder sowohl im Vergleich mit erwachsenen L2-Lernern als auch im Vergleich mit dem kindlichen Erstspracherwerb so gut abschneiden. Wir nehmen an, dass der Erfolg der 7-9 Jährigen wahrscheinlich in einer Kombination vorteilhafter Lernvoraussetzungen und -strategien begründet liegt. Die in Tabelle 9 genannten Faktoren sind als Diskussionsvorschlag und nicht als erschöpfende Aufzählung zu verstehen. Wir werden unten im einzelnen auf die Faktoren eingehen.

Tabelle 9. Lernvoraussetzungen und -strategien in Relation zum Lebensalter

	Kleinkind	älteres Kind	Erwachsener
präzise Input-Imitation	+	+	-
weniger Einfluss der L1	Ø	+	-
kognitive Reife	-	+	+
Erfahrung bei der Input-Analyse	-	+	+

Präzise Input-Imitation, auch bekannt als Formel-Lernen oder *chunk learning*, beschreibt eine Lernstrategie, die auch bei erwachsenen Lernern vorkommt, bei Kindern aber generell stärker ausgeprägt zu sein scheint (vgl. Wong Fillmore 1994). Wie Beispiel (5) veranschaulicht, erfolgt der Einstieg, den die von uns untersuchten

L2-Kinder wählen, ähnlich wie im L1-Erwerb über die Reproduktion von *chunks* aus dem Input (hier vermutlich dem Mathematikunterricht).

- (5) I: *Wieviel Kinder seid ihr?*
 Eu: *(...) Mein Schwester und mein Bruder - ist gleich drei - drei.*
 I: *Drei, seid ihr drei, und dann noch die Mama.*
 Eu: *Und Mama ist gleich vier.* (Eugen, 1. Monat)

Das Beispiel illustriert das in unseren Augen für kindliche L2-Lerner typische und günstige Freisein von Hemmungen, Bausteine aus dem Input zu reproduzieren, auch wenn sie sie nicht durchschaut haben und Unvollständigkeit bzw. Fehlerhaftigkeit riskieren.

Bei dem Faktor **Einfluss der L1** geht es darum, dass Sprachverarbeitungsmechanismen, die Rezeption und Produktion der L1 zugrunde liegen, mit zunehmendem Alter stärker eingeschliffen und schwerer zu verändern sind. Mit wachsender Automatisierung können solche L1-abhängigen Mechanismen der effizienten Verarbeitung des L2-Inputs immer stärker im Wege stehen (Ellis, im Druck). Es ist daher anzunehmen, dass dieser 'Störfaktor' im Kindesalter noch nicht so ausgeprägt ist wie im Erwachsenenalter (wobei Tabelle 9 maskiert, dass diese Entwicklung eher graduell ist).

Im Vergleich zu Kleinkindern beim Erstspracherwerb ordnet das Kriterium **Kognitive Reife** unsere älteren Kinder eher auf Seiten der Erwachsenen Lerner ein (s. beispielsweise Schneider (2002) zur Entwicklung der Gedächtnisspanne in verschiedenen Lebensaltern). Dank ihrer fortgeschrittenen kognitiven Fähigkeiten sind ältere Kinder vermutlich in der Lage, Muster in kleineren Datenmengen zu erkennen, und somit schneller zu abstrahieren und zu generalisieren. Dies würde bedeuten, dass Abstraktionsprozesse bereits bei einer geringeren Menge von als *verb islands* gespeicherten Formen einsetzen können.

Dieser Faktor ist allerdings nur schwer von dem Vorteil der **Erfahrung bei der Input-Analyse** zu trennen, den erwachsene Lerner und ältere Kinder aus dem bereits erfolgten Erstspracherwerb mitbringen. Dazu muss man sich vergegenwärtigen, dass Kinder beim Erstspracherwerb zunächst einmal darauf kommen müssen, was Verben sind (im Gegensatz zu Nomen, die – nicht unumstritten – als erste erworben werden, neben *social words* wie *Hallo*). Diesen Schritt sparen sich die erfahrenen Lerner, was ihnen einen direkteren Einstieg in die Zielkategorien erlaubt, der im Gegensatz zum L1-Erwerb ohne Umweg über protogrammmatische Kategorien und Funktionen verlaufen kann.

Wenn einige dieser Überlegungen auch zwangsläufig spekulativ anmuten, so können wir doch festhalten, dass sieben- bis neunjährige Kinder in den Anfangsphasen des Zweitspracherwerbs schneller vorankommen als Kleinkinder beim Erstspracherwerb – und dies trotz potentiell schlechterer Inputbedingungen. Sie scheinen dabei sowohl von den Form-orientierten Lernstrategien und der unvoreingenommenen Herangehensweise kleiner Kinder, als auch von der Spracherwerbserfahrung und der Gedächtnisspanne älterer Lerner zu profitieren. Weitere

Forschung ist nötig um genauer herauszuarbeiten, welche Faktoren dabei die größte Rolle spielen.

Literatur

- Aksu-Koç, Ayhan/Ketrez, F. Nihan (2003): Early verbal morphology in Turkish: Emergence of inflections. In: Bittner, D./Dressler, W. U./Kilani-Schoch, M. (eds.): *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 27-52.
- Behrens, Heike (1993): *Temporal reference in German child language: Form and function of early verb use*. PhD thesis, Universiteit van Amsterdam.
- Birdsong, David (2005): Interpreting age effects in second language acquisition. In: Kroll, J.F./DeGroot, A. M.B.(eds.): *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 109-127.
- Bittner, D./Dressler, W. Ulrich/Kilani-Schoch, M. (2003) (eds.): *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bittner, Dagmar (2003): The emergence of verb inflection in two German-speaking children. In: Bittner, D./Dressler, W. U./Kilani-Schoch, M. (eds.): *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 53-88.
- Bongaerts, Theo (1999): Ultimate attainment in foreign language pronunciation: The case of very advanced late foreign language learners. In: Birdsong, D. (ed.): *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah (N.J.): Erlbaum, 133-159.
- Clahsen, Harald, (1986): Verb inflections in German child language: acquisition of agreement marking and the functions they encode. In: *Linguistics*, 24, 79-121.
- Dimroth, Christine (2007): *Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 115-138.
- Dittmar, Norbert (1991): Berliner Längsschnittstudie zum Deutscherwerb von polnischen Migranten. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2, 1, 112-118.
- Ellis, Nick (im Druck): Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned-attention, and the limited L2 endstate. In: Robinson, P./Ellis, N. (eds.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Mahwah (N.J.): Erlbaum.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Narr.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamson, Niclas (2003): *Maturational Constraints in SLA*. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 539-588.
- Klampfner, Sabine (2000): Early verb development in one Austrian child. In: *ZAS Papers in Linguistics*, 18, 7-20.
- Klampfner, Sabine (2003): Emergence of verb paradigms in one Austrian child. In: Bittner, D./Dressler, W. U./Kilani-Schoch, M. (eds.): *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, 297-322.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1997): The Basic Variety, or Couldn't natural languages be much simpler? In: *Second Language Research* 13, 301-347.
- Long, Michael (1990): *Maturational constraints on language development*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-185.
- Long, Michael (2005): Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis. In: *International Review of Applied Linguistics*, 43, 287-318.

- Meisel, Jürgen (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, T. (ed.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 93-114.
- Mills, Ann (1985): The Acquisition of German. In: Slobin, D. I. (ed.): *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 141-254.
- Pagonis, Giulio (2007): Der Einfluss des Alters auf den Spracherwerb. Eine empirische Fallstudie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen durch russische Lerner unterschiedlichen Alters. Doktorarbeit, Universität Heidelberg.
- Schneider, Wolfgang, (2002): Memory development in childhood. In: Goswami, U. C. (ed.): *Handbook of childhood cognitive development*. London: Blackwell, 236-256.
- Schumann, John (1975): Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. In: *Language Learning* 25, 209-35.
- Singleton, David/Ryan, Lisa (2004): *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Ahrenholz, B. (ed.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*, Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Tomasello, Michael, (2001): The item-based nature of children's early syntactic development. In: Tomasello, M./Bates, E. (eds.): *Language Development: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 169-186.
- van Boxtel, Sonia (2005): Can the late bird catch the worm? Ultimate attainment in L2 syntax, Utrecht: LOT.
- Wegener, Heide (1992): Kindlicher Zweitspracherwerb. Untersuchungen zur Morphologie des Deutschen und ihrem Erwerb durch Kinder mit polnischer, russischer und türkischer Erstsprache. Eine Längsschnittuntersuchung. Habilitationsschrift, Universität Augsburg.
- Wexler, Kenneth (1998): Very early parameter setting and the unique checking constraint. A new explanation of the optional infinitive stage. In: *Lingua* 106, 23-79.
- Wong-Fillmore, Lily (1994): Second-language learning in children. In: Bialystok, Ellen (ed.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-69.