

WOLFGANG KLEIN

Spracherwerb innerhalb und außerhalb der Schule¹

Sehr verehrter Herr Präsident, meine Damen und Herren,

niemand wird mit einer bestimmten Sprache im Kopf geboren. Aber wir werden alle geboren mit der Fähigkeit, jede beliebige Sprache erlernen zu können. In der Kindheit machen wir von dieser Fähigkeit einen außerordentlich effizienten Gebrauch. Es dauert einige Zeit, im Allgemeinen bis zu zehn Jahren, aber dann kann eigentlich jedes Kind eine Sprache perfekt. Perfekt sicherlich nicht in dem Sinne, wie sie beispielsweise die hier anwesenden Büchnerpreisträger beherrschen, aber doch so, dass sie eine Sprache, nämlich die ihrer sozialen Umgebung, ihrer Lernumgebung derart perfekt replizieren, dass niemand sie für einen Fremden, sondern für ein Mitglied eben dieser sozialen Gemeinschaft hält. Mit anderen Worten: Wir können im Kindesalter eine Sprache perfekt lernen. Davon gibt es einige Ausnahmen, z.B. aufgrund von Hörstörungen, Problemen mit der kognitiven Verarbeitung oder dem Artikulationsvermögen. Diese Ausnahmen sind aber ausgesprochen untypisch. Normalerweise lernt jedes Kind eine Sprache.

Was man nicht sagen kann, ist, dass normalerweise jedes Kind *eine* Sprache lernt. Der Regelfall nämlich ist, dass man *mehrere* Sprachen lernt. Wenn beispielsweise in einer gut funktionierenden Familie der Vater regelmäßig Französisch redet, die Mutter regelmäßig Deutsch, dann wird das Kind beide Sprachen lernen. In manchen Fällen mit einer leichten Verzögerung, aber das liegt im allgemeinen Schwankungsbereich, und das Endergebnis wird sein, dass es zwei Sprachen beherrscht. Wir sind im Allgemeinen geneigt anzunehmen, dass das ein ungewöhnlicher Fall ist, es ist aber die Regel. Soweit ich weiß, gibt es keine genauen Statistiken darüber, wie viele Sprachen Kinder im Allgemei-

I Dieser Text wurde von Michael Assmann anhand einer Tonbandtranskription des frei gehaltenen Vortrags erstellt. Dafür möchte ich ihm sehr herzlich danken.

nen lernen oder gar lernen können, aber man kann sich das anhand einer sehr einfachen Rechnung klar machen. Man weiß nicht genau, wie viele Sprachen es auf der Welt gibt, weil es keine klare Unterscheidung zwischen Sprachen und Dialekten gibt, aber die meisten Linguisten würden, wenn sie eine Zahl nennen müssten, sagen: etwa 6000. Etwas genauer weiß man, wie viele Staaten es in der Welt gibt. Die Vereinten Nationen haben zurzeit 192 Mitgliedsstaaten; nehmen wir an, es wären zweihundert, so kämen wir im Durchschnitt auf dreißig Sprachen pro Staat. Tatsächlich sind es sogar wesentlich mehr, weil ja viele Sprachen in mehreren Ländern gesprochen werden. Nun kann man daraus natürlich nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass jedes Kind dreißig Sprachen lernen müsste, aber genauso unsinnig wäre es, zu glauben, dass Einsprachigkeit, dass ein Kind also nur eine Sprache lernt, der Normalfall ist. In der Regel ist es so, dass ein Kind mehrere Sprachen lernt und dies auch kann, insbesondere dann, wenn es früh damit anfängt. Diese unbezweifelbaren Fakten legen folgenden Schluss nahe: Wenn man ein Kind in einer zweiten Sprache *unterrichten* will, wenn es diese also nicht durch Sozialkontakte lernt, soll man möglichst früh damit anfangen. Diese Annahme hat nun auch Anlass zu einer ganzen Reihe von Programmen in Deutschland und anderen Ländern gegeben, die besagen, man müsse mit dem Zweitspracherwerb in der Grundschule oder sogar schon im Kindergarten anfangen.

Im Folgenden möchte ich die Frage untersuchen, ob diese Annahme zutrifft. Ist die Regel »je jünger, desto besser« richtig, wird sie durch die Forschung bestätigt? Ich möchte auf diese Frage zwei Antworten geben, eine sofort und eine am Ende. Die Antwort, die ich sofort gebe, lautet: »Jein«.

Das ist nun genau die Art von Antworten, die man normalerweise von Wissenschaftlern bekommt, die dann sofort sagen: »Die Sache ist viel komplizierter«. Aber sie *ist* leider auch komplizierter. Im Folgenden möchte ich vier Probleme nennen, die zeigen, weshalb man die Sache etwas differenzierter betrachten muss und weshalb es so schwierig ist, hier zu genauen Aussagen zu kommen.

Das erste Problem besteht darin, dass es außerordentlich viele Formen des Übergangs vom angeborenen Sprachvermögen, also einem Teil unserer genetischen Ausstattung, zur Beherrschung einer ganz spezifischen Sprache gibt. Genau dies nämlich ist es, was man als Spracherwerb bezeichnet. Es gibt sehr viele Formen des Spracherwerbs. Der Hauptgegensatz, der auch auf dieser Tagung schon verschiedentlich thematisiert worden ist, ist der zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Was ich über die Mehrsprachigkeit gesagt habe, zeigt, dass man diese Unterscheidung eigentlich aufweichen

muss, denn das Erlernen der zweiten Sprache setzt nicht erst dann ein, wenn die erste beherrscht wird, sondern zu verschiedenen Stadien dazwischen. Es kann also sein, dass der Erstspracherwerb *gleichzeitig* mit dem Erwerb einer zweiten Sprache verläuft. Es kann sein, dass die zweite Sprache hinzukommt, wenn das Kind zwei Jahre alt ist oder fünf Jahre alt usw. In Wirklichkeit gibt es also ein *Kontinuum* vom multilinguaalem Erstspracherwerb bis zum Zweitspracherwerb. Das muss man bedenken, wenn man die Untersuchungen, die auf diesem Gebiet gemacht worden sind, betrachtet.

Das zweite Problem ist das Folgende: Wenn man vom Zweitspracherwerb spricht, muss man zwei Formen klar auseinanderhalten, nämlich jene, die im Titel dieses Vortrags benannt werden. Es gibt einen *ungesteuerten* Spracherwerb im sozialen Kontext, das heißt einfach dadurch, dass man mit Sprechern der betreffenden Sprachgemeinschaft zu kommunizieren versucht, und es gibt einen *gesteuerten* Spracherwerb, das heißt, den Versuch, durch bestimmte Maßnahmen z.B. in der Schule in einen im Grunde natürlich verlaufenden Prozess einzugreifen und ihn möglicherweise zu optimieren. Es gibt also gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb, und es liegt auf der Hand, dass die Gesetzmäßigkeiten, nach denen diese beiden Formen des Spracherwerbs verlaufen, nicht dieselben sein können.

Die Art und Weise, wie wir ungesteuert eine Sprache lernen, also durch Sozialkontakte, durch Hören und Sprechen, sind uns diktiert durch die Beschaffenheit unseres Lernvermögens, also des Gehirns, durch die Fähigkeit, bestimmte Laute diskriminieren und mit Bedeutung verbinden zu können usw. Die Gesetzmäßigkeiten des *schulischen* Sprachenlernens sind zum großen Teil durch das Lehrprogramm diktiert. Also durch das, was der Lehrer sagt, durch die Reihenfolge, in der bestimmte grammatische Erscheinungen vermittelt werden und nicht zuletzt durch den Umstand, dass bestimmte Dinge, die zu lernen wichtig wäre, wie beispielsweise die Intonation, eigentlich nie gelehrt werden. Mit anderen Worten: Der schulische Spracherwerb und der ungesteuerte Spracherwerb sind zwei prinzipiell sehr unterschiedliche Formen, diesen Übergang vom Sprachvermögen zur konkreten Sprachbeherrschung zu vollziehen. Hier zu generellen Aussagen zu kommen, ist außerordentlich schwierig. Hinzu kommt noch, dass auch der Unterricht selbst sehr unterschiedlich ist. Wir kennen alle die klassische Form des Lateinunterrichts, wo man bestimmte morphologische Formen (>cado, cecidi, casum<) eingebläut bekommen hat. Das steht in völligem Gegensatz zu einer Form des kommunikativen Unterrichts, der in gewisser Weise den natürlichen Spracherwerb -jedenfalls bis zu einem gewissen Grade - simuliert. Und auch hier wird man

annehmen können, dass die Verlaufsstruktur und die Geschwindigkeit, mit der eine Sprache gelernt wird, vollkommen unterschiedlich sind.

Halten wir also fest: Es gibt nicht *den* Spracherwerb, sondern außerordentlich viele unterschiedliche Formen des Spracherwerbs, die man im Grunde allesamt untersuchen müsste. Hinzu kommt, dass der Spracherwerb außerordentlich lange dauert. Ein Kind braucht im Allgemeinen schätzungsweise zehn Jahre, bis es die Sprache wirklich einigermaßen perfekt beherrscht. Wir freuen uns natürlich immer, wenn Kinder, vor allem unsere eigenen, sozusagen explosionsartig im Alter von drei, vier Jahren zu sprechen anfangen. Man kann aber leicht zeigen, dass selbst zehnjährige Kinder manche Konstruktionen noch nicht beherrschen. Es ist also ein sehr langwieriger Prozess, und um ihn zu untersuchen, müsste man eigentlich das Kind zehn Jahre lang studieren. Beim Zweitspracherwerb verhält es sich kaum anders. Wenn Sie etwa einen ausländischen Arbeiter untersuchen, der eine zweite Sprache durch Sozialkontakte lernt, dann dauert das in aller Regel auch sehr lang; außerdem können Sie ihm nicht immer mit dem Mikrophon hinterherlaufen, um seine Sprechweise zu verfolgen.

Das dritte Problem ist wiederum ganz anderer Natur. Wenn man eine Sprache lernt, lernt man außerordentlich viele verschiedene Dinge mehr oder minder gleichzeitig, manchmal auch zeitlich hintereinander versetzt, aber oft in einer gewissen Interaktion.

Nehmen wir einmal an, Sie wollten Chinesisch lernen. Dann müssen Sie erstens die Aussprache, also die *Phonologie* des Chinesischen lernen, einschließlich dieser merkwürdigen Töne und der - vom Unterricht in der Schule stets vernachlässigten - Intonation.

Zweitens müssen Sie die *Morphologie* lernen. Da wären Sie beim Chinesischen gut dran, weil es keine Morphologie hat. Aber angenommen, Sie wollten Russisch lernen, dann müssten Sie sich diese außerordentlich komplexen verschiedenen Endungen aneignen. Im Deutschen ist die Morphologie eigentlich ebenso komplex; darauf werde ich noch einmal zurückkommen.

Drittens: Sie müssen die *Syntax* lernen, also die verschiedenen Regeln der Satzstellung; darunter auch viele Eigenschaften der Syntax - wenn wir mehr Zeit hätten, würde ich einige Beispiele geben -, die man normalerweise in Grammatiken nicht findet, aber gelernt haben muss, wenn man die Sprache beherrschen will.

Viertens, und das ist vielleicht das Allerwichtigste: Sie müssen den *Wortschatz* lernen. Sie müssen sich Wörter aneignen, nicht nur einzelne Wörter, sondern auch zusammengesetzte Formen, die einen Wortstatus haben wie

»zur Sprache kommen«, was ja eine geschlossene Bedeutung hat, die sich nicht aus den Ausdrücken »Sprache«, »kommen« und »zu« ableiten lässt. All das muss gelernt werden.

Fünftens: Wenn Sie die Sprache beherrschen wollen, müssen Sie sich auch sehr viele *pragmatische* Fähigkeiten aneignen, z.B. das richtige Anredeverhalten (wann man »du« und wann »Sie« sagt) oder die Fähigkeit, mehrere Sätze in sinnvoller Weise zu einem Diskurs zu verknüpfen; Sie müssen dialogfähig werden. Also alles, was man summarisch unter *pragmatische Komponente* der Sprache fasst, müssen Sie sich aneignen.

Dabei besteht ein ganz großes Problem darin, dass sehr viele dieser Fähigkeiten nicht unabhängig voneinander sind. Am deutlichsten wird das vielleicht am Beispiel der Morphologie und der Syntax, denn viele Phänomene sind teils syntaktischer, teils morphologischer Natur. Man kann weder die Syntax noch die Morphologie verstehen, wenn man nicht beides gleichzeitig lernt. Wenn Sie eine Sprache lernen wollen, müssen Sie also viele Dinge in ihrer Interaktion gleichzeitig lernen.

Das vierte Problem ist *methodischer An.* Sprachkenntnisse kann man nicht sehen, sie sind irgendwo im Kopf gespeichert. Alles, was man nach außen hin feststellen kann, ist ein bestimmter *Gebrauch*, der von diesen Kenntnissen gemacht wird, z.B. wenn man etwas schreibt oder spricht, vielleicht auch, wenn man etwas versteht. Auf diese Weise können Sie aber nie die Sprachkenntnisse selbst erforschen, sondern nur die Hervorbringungen dieser Sprachkenntnisse. Eigentümlicherweise hat es sich in der Forschung eingependelt, dass man bei den Untersuchungen, wie jemand eine Sprache lernt, fast ausschließlich daran interessiert ist, was falsch gemacht wird. Der größte Teil der Forschung zum Spracherwerb ist daher eigentlich eine Untersuchung von Fehlern und Abweichungen. Eigentlich käme es aber darauf an zu untersuchen, was *richtig* gemacht wird, das heißt, wie ein Lernender aufgrund dessen, was er bereits gelernt hat, seine Äußerungen baut, sich verständlich macht, sich vielleicht korrigiert und sich auf diese Weise allmählich durch eine Serie von sogenannten Lernervarietäten dem Ziel annähert und es unter Umständen auch erreicht.

Das sind die vier Hauptprobleme, mit denen man kämpfen muss, und wahrscheinlich fragen Sie sich jetzt, ob man denn überhaupt etwas herausfinden kann. Diese Frage lässt sich mit einem eindeutigen Ja beantworten.

Tatsächlich hat man eine ganze Menge herausgefunden, größtenteils in den letzten dreißig Jahren, denn eine ernsthafte Forschung zum Zweitspracherwerb gibt es erst seit dreißig, höchstens vierzig Jahren; die Forschung zum Erstspracherwerb ist schon ein wenig älter. Was man herausgefunden hat,

sind zunächst einmal unglaublich viele Detailbefunde — auf die die Forscher, die auf diesem Gebiet arbeiten, in erster Linie stolz sind. Darauf werde ich aber jetzt nicht näher eingehen. Die normale Arbeit des Forschers, der sozusagen wie ein Söldner des Wissens an einzelnen Phänomenen arbeitet, ist wirklich akribisch. Damit will ich Sie jetzt verschonen, aber ich wollte es doch hier erwähnt haben.

Interessanter für unseren Zusammenhang ist die Frage: Lassen sich diese Einzelergebnisse zu einem Bild runden, zu einer geschlossenen Vorstellung von - je nach Betrachtungsweise - den Mechanismen, den Prinzipien oder den Strukturen des Spracherwerbs? Und hierauf gibt es nun leider keine eindeutige Antwort, und ich denke, aus den vier Problemen, die ich genannt habe, wird deutlich, weshalb. Aber einiges kann man doch schon sagen. Drei Punkte will ich hier plakativ zusammenzufassen versuchen. Ich sage plakativ, weil man eigentlich immer wieder kleinere Differenzierungen vornehmen müsste; die Hauptbotschaft wird aber auf diese Weise deutlicher.

Der erste Punkt betrifft den Unterschied zwischen Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Nun habe ich gesagt, dass man beim Erstspracherwerb und beim Zweitspracherwerb eigentlich mit einem Kontinuum rechnen muss. Deshalb will ich die Sache ein wenig vereinfachen und Sie in die Lage versetzen, zwei mögliche Lerner zu vergleichen. Stellen Sie sich wiederum vor, dass ein fünf- oder sechsjähriges Kind (Eintritt ins Grundschulalter) und ein etwa 20-jähriger Student sich daran machen, eine neue Sprache zu lernen, etwa Chinesisch, Russisch oder Tagalog. Dann wird es immer so sein, dass das Kind in den gegebenen sozialen Bedingungen, wenn es nicht durch äußere Einflüsse gestört wird, diese neue Sprache nach einer Weile mehr oder minder perfekt beherrscht, wenn es noch etwas länger dauert, wirklich perfekt beherrscht. Der Student wird es nicht schaffen. Der frühe Zweitspracherwerb im Alter von fünf, sechs Jahren führt in aller Regel zur perfekten Beherrschung, wenn er nicht unterbrochen wird. Der Zweitspracherwerb von erwachsenen Studenten - ältere Erwachsene sind so gut wie nie untersucht worden - führt in aller Regel zu einer unvollkommenen Sprachbeherrschung. Das werden Sie wahrscheinlich immer schon gewusst haben und vielleicht auch aus Ihrer eigenen Lebenserfahrung kennen.

Der zweite Punkt: Man hat angefangen zu untersuchen, welche der genannten Eigenschaften, die man zu lernen hat, also Aussprache, Morphologie usw. besondere Schwierigkeiten macht, und da stellt sich nun etwas sehr Eigentümliches heraus: Ein Student, der entsprechend motiviert ist, kann jede einzelne

bisher untersuchte Eigenschaft so lernen, dass muttersprachliche Sprecher ihn nicht von anderen muttersprachlichen Sprechern unterscheiden können. Das gilt für die Aussprache, für die Morphologie, für die Syntax, was immer man untersucht hat. Studenten *können* das perfekt lernen — sie *tun* es aber nicht. Oder, etwas allgemeiner gesagt, Erwachsene, jedenfalls in diesem Alter, können eine zweite Sprache perfekt lernen, perfekt immer in diesem Sinne, also nicht unterscheidbar von muttersprachlichen Sprechern, sie tun es aber nicht. Das ist ein ganz geheimnisvoller Umstand, den man nicht so recht erklären kann, schon gar nicht, wenn man einfach annimmt, dass diese Veränderungen im Sprachlernvermögen auf eine Hirnentwicklung zurückzuführen sind. Das ist eine These, die man in der Spracherwerbsforschung sehr lange vertreten hat, und der Sie auch heute noch, allerdings eher in der populärwissenschaftlichen Literatur, immer wieder begegnen. Sie besagt, dass es so etwas wie eine »critical period« gebe, das heißt eine Phase, in der das Gehirn sensitiv ist für das Erlernen einer Sprache. Wenn man nach Ablauf dieser Phase eine Sprache lernen wolle, dann könne man das nur noch in etwa der Art, wie man Geschichts- oder Algebrakenntnisse usw. erwirbt. Das wäre eine grundsätzlich andere Lernweise, und diese These trifft nun mit Sicherheit *nicht* zu. Die Gründe müssen ganz anderer Natur sein, und ich werde gleich noch einmal darauf zurückkommen. Halten wir also zunächst fest: Wenn man ein etwa fünfjähriges Kind und einen erwachsenen Studenten vergleicht, dann ist es so, dass das Kind die Fähigkeit hat, perfekt zu lernen und dies auch tut, während ein erwachsener Student die Fähigkeit auch noch zu haben scheint, aber in aller Regel keinen Gebrauch davon macht.

Das zweite allgemeine Ergebnis bezieht sich nun ausschließlich auf den Unterschied zwischen Kindern. Wenn Sie Kinder im Alter von drei bis zehn Jahren vergleichen, würde die »Je jünger, desto besser«-Theorie besagen, dass man mit drei Jahren eine zweite Sprache besser lernt als mit zehn Jahren. Das ist nicht der Fall. Es gibt keinen Unterschied. Das heißt nicht, es gibt keine *Unterschiede*. Die vielen Untersuchungen, die man auf diesem Gebiet angestellt hat, ergeben, dass manchmal die jüngeren Kinder besser abschneiden, manchmal die älteren, je nach Lernsituation, untersuchtem Phänomen, spezieller Motivation und vielen anderen Faktoren, die eine Rolle spielen können, so dass sich die vielen Unterschiede im Einzelnen letzten Endes nivellieren. Das heißt also, es gibt beim Zweitspracherwerb von Kindern keinen nennenswerten Unterschied im Alter von drei, vier Jahren bis etwa zehn Jahren, also vom Eintritt in den Kindergarten bis zum Eintritt in die höhere Schule, und das ist nun etwas, was der gängigen Vorstellung des »Je jünger, desto besser« vollkommen widerspricht.

Ich komme zum dritten Punkt. Dazu will ich zwei Beispiele wählen, die unmittelbar mit den Forschungen an unserem Institut² zusammenhängen. Das eine stammt aus einer sehr umfangreichen Untersuchung, die vor Jahren - zwar nicht speziell an unserem Institut, aber unter unserer Leitung - vergleichend in fünf europäischen Ländern durchgeführt wurde. Wir haben den ungesteuerten Zweitspracherwerb von erwachsenen ausländischen Arbeitern an insgesamt zehn Sprachpaaren untersucht. Das war eine sehr langwierige Untersuchung, die sich allein für die Datenaufnahme auf über drei Jahre erstreckt hat, und aus der zahllose Einzelergebnisse und Hunderte von Veröffentlichungen hervorgegangen sind. Ich greife nur einen Punkt heraus, den ich selbst immer für den erstaunlichsten gehalten habe: All diese Lerner, also Erwachsene im Alter von schätzungsweise achtzehn bis vierzig Jahren, haben im Verlauf ihres Lernprozesses eine Sprachform ausgebildet, die wir die »basic variety« nennen. Man kann das auch auf Deutsch sagen, wir haben es so eingeführt: die Grundvarietät, die in ihren strukturellen Eigentümlichkeiten sich in dieser Form weder in der Ausgangssprache noch in der Zielsprache findet. Es ließe sich viel darüber sagen, wie das im Einzelnen aussieht, aber das würde hier zu weit führen. Der interessante Punkt ist: Diese basic variety oder Grundvarietät kennt keine Flexionsmorphologie. Sie kennt sehr wohl strukturelle Regelmäßigkeiten, z.B. klare syntaktische Regeln, semantische Regeln und dergleichen, aber keinerlei Flexionsmorphologie. Manche würden sagen, das sei Pidgin. Ich würde eher sagen, es ist so etwas wie Chinesisch, das eben auch keine Flexionsmorphologie kennt. Es ist aber eine sehr klar konturierte und kommunikativ recht effiziente Sprache. Ein Drittel von den Lernern, die wir untersucht haben, verharrt auch auf diesem Stadium. Zwei Drittel machen sich dann im Verlauf der Weiterentwicklung auf den langen Marsch und nähern sich immer mehr der Zielsprache an. Wir haben keinen Einzig gefunden, der diese Zielsprache wirklich erreicht hat, aber das hängt auch damit zusammen, dass wir nach drei Jahren aufhören mussten. - Bei Kindern findet man niemals diese basic variety. Wenn die zu lernende Sprache eine Morphologie hat, lernen Kinder sie immer. Das ist ein ganz massiver Unterschied, und man fragt sich eigentlich, wieso das so ist. Ich habe keine Antwort darauf, aber vielleicht eine Idee dazu, und das bringt mich auf die zweite Untersuchung, über die ich hier kurz berichten will.

Sie wurde von meiner Mitarbeiterin Christine Dimroth durchgeführt. Sie hat - in Zusammenarbeit mit anderen Mitarbeitern - über einen Zeitraum von anderthalb Jahren den Spracherwerb zweier russischer Mädchen, Schwes-

2 Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen, Niederlande.

tern, die nach Deutschland gekommen sind, verfolgt, aufgezeichnet und analysiert. Das besondere war, dass diese Kinder keinerlei Deutsch konnten, als sie nach Deutschland gekommen sind und auch keinerlei Unterricht im Deutschen hatten, sondern gleich zur deutschen Schule gegangen sind und das, was sie an Deutsch gelernt haben, dort gelernt haben. Wir haben es hier also mit einem Fall von ungesteuertem Spracherwerb zu tun. Das jüngere der Kinder war acht, das ältere vierzehn Jahre alt, als sie angekommen sind. Das liegt genau auf beiden Seiten dieser kritischen Periode oder, genauer gesagt, der späteren Grenze der kritischen Periode. Man sagt, ungefähr die Pubertät bildet sozusagen die Wasserscheide. Was uns interessiert hat, war die Frage: Verläuft *der* Spracherwerb bei diesen Kindern auf die gleiche oder auf verschiedene Weise? Diese Frage lässt sich wiederum nicht ganz einheitlich beantworten. Aber ich will Ihnen die zentrale, die generelle Einsicht an einem Beispiel erläutern, das an das anknüpft, was Peter Eisenberg gestern über die Morphologie gesagt hat.³ In Deutschland haben wir sehr verschiedene Formen von Flexionsmorphologie, von denen manche sehr funktional sind, während man das bei anderen nicht so unmittelbar erkennen kann. Ich gebe zwei Beispiele: Die Pluralmorphologie ist im Deutschen zwar außerordentlich kompliziert - man sagt »das Huhn / die Hühner«, »die Gans / die Gänse«, »die Ente / die Enten«, »der Uhu / die Uhus«; all diese Formen markieren auf verschiedene Weise den Plural -, aber dass die Pluralmarkierungen an sich kommunikativ sinnvoll sind, kann man eigentlich kaum bezweifeln.

Andererseits gibt es auch Formen der Morphologie, die außerordentlich entwickelt sind, ohne dass man irgendeinen funktionalen Grund erkennen könnte. Das bezieht sich auf starke und schwache Flexion. Man sagt »guter Wein« / »gute Weine«, »mit einem guten Wein« / »... guten Weinen«, »eines guten Weines« / »guter Weine«, »der gute Wein / die guten Weine« usw. Eigentlich würde es ja reichen, wenn man einfach sagte: »gute Wein«. Es gibt historische Gründe für diese Formen, da gebe ich Peter Eisenberg recht, man kann sie ganz klar ableiten, aber sie differenzieren funktional eigentlich überhaupt nichts.

Sehr interessant ist nun, wie die Kinder damit umgehen. Bleiben wir zunächst bei der Pluralmorphologie. Das jüngere Kind bildet sie konsequent nach. Es sagt wirklich »das Huhn« / »die Hühner« in den verschiedenen Formen. Das ältere Kind markiert den Plural ebenfalls sehr konsequent, aber fast ausschließlich mit einer und zwar der schwachen Form (wie bei »Ente« / »Enten«). Das heißt also, die Notwendigkeit den Plural zu markieren, wird eindeutig gesehen, aber diese unterschiedlichen Formen werden von dem älteren

3 Vgl. S. IIIff. in diesem Jahrbuch.

Kind nicht übernommen, von dem jüngeren dagegen schon. Beim zweiten Fall, der Adjektivflexion, sehen wir das in noch krasserer Form. Das jüngere Kind lernt diese Formen, es eignet sie sich an, nicht gleich fehlerfrei, das dauert eine Weile, dann aber doch in erstaunlich kurzer Zeit ohne jeden Unterricht in dieser Hinsicht. Das ältere Kind bleibt hart bei einer Form, nämlich der einfachen -e Form: »gute Wein«. Nun kann man nicht ausschließen, dass dieses Kind sich nach Ablauf des Beobachtungszeitraums von anderthalb Jahren diese anderen Formen auch noch angeeignet hat, aber es zeigt sich doch ein ganz erheblicher Unterschied, und den kann man sehr plakativ auf den folgenden Punkt bringen: Ältere Kinder und Erwachsene legen durchaus Wert auf funktionale Differenzierung. Wo sie eine klare Funktion erkennen, versuchen sie, sie auf irgendeine Art zu retten. Die jüngeren Kinder bilden die Form akkurat nach, unabhängig davon, ob sie einen Sinn darin erkennen oder nicht. Der Eindruck, den wir oft haben, dass jüngere Kinder so viel bessere Zweitsprachler sind, ist letzten Endes darauf zurückzuführen, dass sie so wunderbare und perfekte Kopierer sind. Sie kümmern sich nicht darum, ob es wichtig ist oder sinnvoll, sie machen es einfach genau nach. Wahrscheinlich, weil sie denken, die anderen machen es auch so, und ich muss in dieser Gemeinschaft leben, also muss ich es genauso machen. Ältere Kinder und Erwachsene tun dies normalerweise nicht; sie wollen in erster Linie verstanden werden.

Das bestätigt genau den Befund, den wir bei der basic variety haben: Die erwachsenen Lerner schmieden sich ein kommunikatives Instrument zurecht, das relativ effizient ist, und sie achten nicht so sehr darauf, ob sie es genau in der Form machen, wie es die Deutschen oder die Franzosen oder Engländer tun. Hauptsache, es ist in sich strukturiert und verständlich und erlaubt ihnen, sich auszudrücken und andere zu verstehen.

Ich komme nun zurück zum Ausgangspunkt, zur Frage, »Je jünger, desto besser?« Welche Rolle spielt das Alter wirklich im frühen oder vielleicht auch im späteren Zweitspracherwerb? Meine zweite Antwort - nach dem »Jein« - ist eine differenziertere Variante: Das Alter ist sicher nicht unwichtig. Es gibt Entwicklungen im Gehirn und auch sonstige Entwicklungen, die das Lernen erschweren. Aber das Alter ist weitaus weniger wichtig als der Umstand, ob der Lernende, ein Kind beispielsweise, die Beherrschung der Sprache in einem ganz bestimmten Sinn als einen wesentlichen Teil seiner Lebens- und Erfahrungswelt wahrnimmt. Wenn ein Kind dieses so sieht, wird es die Sprache lernen und kann das auch. Erwachsene tun es im Allgemeinen nicht. Dies ist der ausschlaggebende Faktor, nicht das Alter. Daraus lässt sich vieles ableiten, was ich hier nur sozusagen als Vorlage einspeise, z.B. die Frage, ob man im

Wolfgang Klein

Kindergarten Englisch unterrichten soll. Wenn das einfach heißt, dass man den Kindern englische Liedchen vorspielt, ihnen Floskeln oder Phrasen u. Ä. beibringt, dann kommt das und geht sofort wieder, weil die Kinder die Beherrschung des Englischen so nicht als wesentlichen Teil ihrer Lebenswelt wahrnehmen. In dem Ausmaß aber, in dem sie dies tun, lernen sie es auch - gleichgültig, ob sie im Alter von drei oder zehn Jahren damit anfangen.