

historischen Entwicklung an die kognitiven Möglichkeiten des Menschen angepasst und sind insofern in besonderer Weise lern- und lehrbar.

Literatur

- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Becker-Mrotzek, M. (2003). Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Neue Medien. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache - ein Handbuch. 1. Teilband*. (S. 69-89). Paderborn: Schoeningh (UTB).
- Becker-Mrotzek, M., Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und Schreiben lernen. Ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht*. München: Oldenbourg (Schulmanagement-Handbuch 154).
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bruner, J. & Olson, D. R. (1978). Symbole und Texte als Werkzeuge des Denkens. In G. Steiner (Hrsg.), *Piaget und die Folgen (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. VII)*, (S. 306-320). Zürich: Kindler.
- Bühler, K. (1982). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache* (zuerst 1934 Jena). Stuttgart: Fischer.
- Chomsky, N. (1980). Regeln und Repräsentationen: Sprache und unbewusste Erkenntnis. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Ein Reader* (S. 81-95). Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann, & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24-43). München: Fink.
- Ehlich, K. (1998). Medium Sprache. In H. Strohner, L. Sichelschmidt, & M. Hielscher (Hrsg.), *Medium Sprache* (S. 9-21). Frankfurt/Bern: Lang.
- Ehlich, K., Bredel, U., Garne, B., Komor, A., Krumm, H. -J., McNamara, T., Reich, H. H., Schieders, G., ten Thije, J. D. & van den Bergh, H. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsreform Band 11).
- Eisenberg, P. (1998). *Grundriß der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.
- Grice, P. (1993). Logik und Konversation. In G. Meggle (Hrsg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung* (S. 243-265). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Maas, U. (1992). *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Ogden, C. & Richards, I. A. (1974). *Die Bedeutung der Bedeutung. Eine Untersuchung über den Einfluss der Sprache auf das Denken und über das Wissen des Symbolismus* (zuerst 1923 London). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlott, A. (1989). *Schrift und Schreiben im Alten Ägypten*. München: Beck.
- Searle, J. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophisches Essay*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Stukenbrock, A. (2013). Sprachliche Interaktion. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition* (S. 217-259). Stuttgart: Metzler.
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wälchli, B. & Ender, A. (2013). Wörter. In P. Auer (Hrsg.), *Sprachwissenschaft. Grammatik - Interaktion - Kognition* (S. 91-135). Stuttgart: Metzler.
- Wygotski, L. S. (1986). *Denken und Sprechen* (zuerst 1934 Moskau). Frankfurt: Fischer (= 1964; 1974/5 Berlin: Akademie Verlag).

Kapitel 3: Spracherwerb

Anja Müller, Petra Schulz & Rosemarie Tracy

Das Kapitel gibt einen Überblick über die wesentlichen Forschungsergebnisse zum Erstspracherwerb und frühen Zweitspracherwerb. Ausgehend von den Hauptfragen der Forschung werden zunächst zwei zentrale Theorien zum kindlichen Spracherwerb skizziert (► Abschnitt 2). Danach werden der Erst- und Zweitspracherwerb genauer vorgestellt und verschiedene Erwerbstypen für das Deutsche als Zweitsprache erläutert und voneinander abgegrenzt (► Abschnitt 3). Die jeweils typischen Erwerbsschritte werden in Abschnitt 4 für den Erstspracherwerb und in Abschnitt 5 für den frühen Zweitspracherwerb zusammengefasst. In Abschnitt 6 werden Implikationen für die pädagogische Praxis aufgezeigt.

Einleitung

Der Spracherwerb ist eine der kompliziertesten Aufgaben, der ein Kind im Laufe seiner ersten Lebensjahre begegnet, und doch scheinen Kinder ihre Muttersprache relativ mühelos und schnell zu erwerben. Das bedeutet natürlich nicht, dass sie von Anfang an wie Erwachsene sprechen. So antwortete ein zweijähriges Kind auf die Frage »Was macht der Hahn?« sehr überzeugend »Der kräht die Leute auf«. Diese Äußerung ist grammatisch einwandfrei, und auch den Inhalt verstehen wir, obwohl das Verb *aufkrähen* im deutschen Sprachgebrauch nicht existiert. Das Kind hat ein neues Verb gebildet, das vermutlich aus den Verben *aufwecken* und *krähen* zusammengesetzt ist. Zudem hat es bereits wichtige Regeln des Satzbaus erworben: die richtige Stellung des flektierten Verbs (*kräht*) im Hauptsatz und die Abspaltung und Endstellung der Verbpartikel (*auf*).

Wie schaffen es Kinder, das komplexe System der Sprache zu erwerben, und welche Entwicklungsphasen kennzeichnen ihren Erwerbsweg? Diese beiden Fragen sind für die Spracherwerbsforschung zentral. Mittlerweile gibt es weltweit eine beeindruckende Zahl von Studien zum kindlichen Erstspracherwerb, oft auch ungenauer als »Mutterspracherwerb« bezeichnet. Im Vergleich dazu ist die Erforschung des Zweitspracherwerbs noch eine relativ junge Disziplin. In den frühen 1980er Jahren etablierte sich die Zweitspracherwerbsforschung, zunächst

mit einem Fokus auf dem erwachsenen Zweitspracherwerb, später dann auch mit Blick auf den kindlichen Zweitspracherwerb. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwieweit der kindliche Zweitspracherwerb den Erwerbsphasen des kindlichen Erstspracherwerbs ähnelt und warum der Erwerb einer zweiten (oder weiteren) Sprache mit zunehmendem Alter schwerer fällt und nur in Ausnahmefällen, nicht in der Regel, zu einem muttersprachnahen Niveau führt. Angesichts der jüngeren gesellschaftlichen und demographischen Entwicklungen hat die Erforschung des Zweitspracherwerbs immer mehr an Bedeutung gewonnen. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die Kitas und Schulen besuchen, erwerben Deutsch nicht als Erstsprache, sondern als Zweitsprache. Dies stellt die Bildungsinstitutionen vor andere Herausforderungen als in der Vergangenheit. Effektive Sprachförderung der Kinder und Jugendlichen mit Blick auf einen erfolgreichen Bildungsabschluss hat dabei hohe Priorität.

1 Theorien zum kindlichen Spracherwerb

Angesichts der Komplexität der Sprache gibt die Leichtigkeit, mit der normal entwickelte Kinder die Aufgabe des Spracherwerbs bewältigen, der Sprach-erwerbsforschung noch immer viele Rätsel auf. Eine zentrale Frage lautet, wie groß der Einfluss unserer genetischen Veranlagung auf den Spracherwerb ist. Im Wesentlichen lassen sich dabei zwei theoretische Richtungen unterscheiden: die *von-Innen-nach-Außen* Ansätze und die *von-Außen-nach-Innen* Ansätze (für einen Überblick siehe Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996; Kauschke, 2012; Klann-Delius, 2008). Die Vertreterinnen und Vertreter der von-Innen-nach-Außen Ansätze nehmen an, dass der Erwerb von Sprache durch eine spezifisch menschliche, angeborene Fähigkeit ermöglicht wird. So wird argumentiert, dass Kinder von Geburt an mit einer sogenannten Universalgrammatik, einem universellen Bauplan für alle Sprachen der Welt, ausgestattet sind, die es ihnen ermöglicht, jede Sprache zu erwerben (Chomsky, 1999; Pinker, 1984). Dem Input, d. h. den sprachlichen Äußerungen, die das Kind in seiner Umgebung wahrnimmt, kommt die Rolle eines auslösenden Impulses zu, der die Aufmerksamkeit des Kindes auf relevante Strukturen seiner Muttersprache lenkt und somit den Erwerbsprozess in Gang setzt. Input ist für den Spracherwerb zwar notwendig, jedoch wird das konkrete Kommunikationsverhalten der Umgebung aufgrund der angenommenen Veranlagung zum Spracherwerb als nicht weiter relevant erachtet. Die von-Außen-nach-Innen Position besagt, dass in erster Linie die Sprache der Umgebung, insbesondere der Bezugspersonen, ausschlaggebend für den Spracherwerb ist. So wird argumentiert, dass die kindgerichtete Sprache der Eltern eine Voraussetzung für den Spracherwerb ist, die in der Interaktion mit dem Kind eine Art kommunikatives Unterstützungssystem zur Übernahme neuer Wörter und Strukturen darstellt (Bruner, 1987). Eltern passen dabei ihre Sprache intuitiv an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes an und regen somit das Kind zur Übernahme des vorgege-

benen sprachlichen Modells an. Sprachspezifisches angeborenes Wissen wird von den von-Außen-nach-Innen Ansätzen nicht angenommen, jedoch sei das Kind mit allgemeinen kognitiven Lernstrategien und mit einem Willen zur Kommunikation und zum sozialen Austausch ausgestattet.

Die beschriebenen Extrempositionen waren lange Zeit Gegenstand heftiger Kontroversen. Mittlerweile haben sich beide Positionen teilweise aufeinander zubewegt, da heute unstrittig ist, dass sowohl angeborenes sprachliches Wissen als auch die Sprache der Bezugspersonen den Spracherwerb eines Kindes maßgeblich beeinflussen.

2 Erwerbstypen

Die oben erwähnten Theorien zum Spracherwerb beziehen sich auf den Erstspracherwerb. Jedoch wird eine Vielzahl von Spracherwerbstypen unterschieden, die sich durch ihre jeweiligen Erwerbskontexte voneinander abgrenzen lassen. So wird unterschieden, ob eine Sprache gesteuert oder ungesteuert erworben wird. Im ersten Fall wird der Spracherwerb durch eine Lehrkraft in Form von Sprachunterricht gelenkt, wie beispielsweise in der Schule. Erfolgt der Spracherwerb im Alltag, d. h. in einer natürlichen kommunikativen Umgebung, spricht man vom ungesteuerten Erwerb. Weiterhin werden Erwerbskontexte nach dem Alter bei Erwerbsbeginn unterschieden. Kinder, die Deutsch von Geburt an erwerben, haben das Deutsche als L1 oder Muttersprache (DaM). Wachsen Kinder von Anfang an mit mehr als einer Sprache auf, beispielsweise wenn beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen, handelt es sich um einen doppelten Erstspracherwerb (2L1, auch simultaner, bilingualer Erwerb genannt).¹ Mit »Zweitspracherwerb« (L2) bezeichnet man den Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem die Muttersprache zumindest in Grundzügen bereits erworben wurde. Wird Deutsch als Zweitsprache erworben, spricht man auch vom DaZ-Erwerb. Beginnt ein Kind mit dem Erwerb einer Zweitsprache zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag, wird dies als früher Zweitspracherwerb klassifiziert (Schulz & Grimm, 2012), der sich ebenfalls durch einen ungesteuerten Erwerbskontext auszeichnet. Ist das Kind bei Erwerbsbeginn älter als sechs Jahre, so liegt ein später kindlicher Zweitspracherwerb vor. Erfolgt der Zweitspracherwerb nach der Pubertät, handelt es sich um Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Beide L2-Erwerbstypen sind in einem ungesteuerten Kontext vorstellbar, z. B. wenn die zu erlernende Sprache gleichzeitig die Umgebungssprache ist und kein gesonderter Sprachunterricht erfolgt. Von diesen ungesteuerten Erwerbssituationen ist der Erwerb des Deutschen

¹ In diesem Beitrag wird vor allem der frühe Zweitspracherwerb betrachtet. Für einen Überblick zum doppelten Erstspracherwerb siehe Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000), Tracy (2008) und Rothweiler (2007).

als Fremdsprache (DaF) abzugrenzen. Hier findet der Erwerb des Deutschen im Unterricht statt, aber Deutsch ist im Regelfall nicht zugleich Umgebungssprache, wie beispielsweise im Fall des Deutschunterrichts in England oder Frankreich. Kinder und Jugendliche, die als sogenannte Seiteneinsteiger im schulfähigen Alter erstmals mit dem Deutschen in Kontakt kommen und somit einen späten kindlichen Zweitspracherwerb durchlaufen, nehmen eine Sonderrolle ein. Sie erwerben das Deutsche als Zweitsprache (manchmal auch als Drittsprache). Da Deutsch Umgebungssprache ist, sollte eigentlich ein ungesteuerter Erwerbskontext vorliegen. Jedoch erhalten die Kinder und Jugendlichen in der Schule im Rahmen verschiedener Fördermaßnahmen zusätzlichen DaZ-Unterricht – mithin handelt es sich um einen gesteuerten Erwerbskontext. Entsprechend lassen sich Erwerbskontexte nicht immer klar voneinander unterscheiden.

Die Einteilung der verschiedenen Erwerbstypen aufgrund des Alters bei Erwerbsbeginn und des Erwerbskontexts (gesteuert/ungesteuert) gründet sich auf die bisherigen Forschungsergebnisse zum Zweitspracherwerb. Zentral ist hierbei die Frage, inwieweit sich der Zweitspracherwerb vom Erstspracherwerb unterscheidet. Aktuelle Studien belegen, dass das Alter bei Erwerbsbeginn eine zentrale Rolle spielt. Kinder mit einem doppelten Erstspracherwerb und Kinder, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben, zeigen ähnliche Erwerbsphasen wie DaM-Kinder und können daher vergleichbare Sprachkompetenzen im Deutschen erwerben (Tracy & Thoma, 2009). Erwachsenen gelingt dies meist nicht. Oftmals ‹fossiliert› hier die Sprache, d. h. die Entwicklung der Sprachfähigkeiten stagniert, so dass eine mit DaM-Sprecherinnen und -Sprechern vergleichbare Sprachkompetenz nicht immer erlangt wird. Auch der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb einer weiteren Sprache nimmt mit zunehmendem Alter zu (für einen Überblick siehe Hopp, 2007). Daher kann man bei den Erwerbswegen erwachsener Zweitsprachlernender ein größeres Variationsspektrum beobachten als beim frühen L2-Erwerb.

3 Der kindliche Erstspracherwerb – Deutsch als L1/Muttersprache

Die Frage, wann der Spracherwerb eines Kindes einsetzt, ist einfacher zu beantworten als die Frage, wann der Spracherwerb abgeschlossen ist. Aus Untersuchungen zur frühen Sprachwahrnehmung ist bekannt, dass bereits ab dem siebten Schwangerschaftsmonat erste prosodische Eigenschaften der Muttersprache wahrgenommen werden können (für einen Überblick siehe Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2000). Während Kinder den Strukturwerb im Bereich Syntax mit ca. vier Jahren gemeistert haben (Tracy, 2000, 2008, 2014), ist im Bereich Wortschatz von einem lebenslangen Lernen auszugehen (für einen Überblick siehe Kauschke, 2012; Schulz, 2007; Schulz & Grimm, 2012). Im Folgenden werden die wesentlichen Erwerbsschritte des kindlichen Erstspracherwerbs für Kinder, die

Deutsch als L1/Muttersprache erwerben, skizziert. Dabei wird aufgezeigt, welches Wissen ein Kind auf den sprachlichen Ebenen Phonologie, Syntax, Morphologie, Semantik und Pragmatik erwerben muss und in welchem Alter dies in der Regel gelingt. Aufgrund der Entwicklung des Untersuchungsfeldes wissen wir vor allem über den Erwerb der Sprachproduktion bereits sehr viel. Sofern Studien zum Sprachverstehen vorliegen, werden sie einbezogen. Die im Folgenden angegebenen Altersangaben sind als Richtwert zu verstehen, da jedes Kind beim Spracherwerb sein eigenes Tempo hat.

3.1 Phonologieerwerb

Im Gegensatz zur geschriebenen Sprache besitzt die gesprochene Sprache keine Satzzeichen, Kommata oder Leerzeichen, die anzeigen, wo ein neues Wort oder ein neuer Satz beginnt. Kinder müssen daher zunächst einmal den sie umgebenden Sprachstrom in Einheiten, wie z. B. Sätze, Wortgruppen, Wörter, Silben und Laute, zerlegen. Mit dem Entschlüsseln der melodischen Eigenschaften des Lautstroms beginnen Kinder bereits im Mutterleib, denn die Hörentwicklung eines Babys ist schon um die 27. Schwangerschaftswoche größtenteils abgeschlossen (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2000). Studien belegen, dass Kinder im Mutterleib bereits zwischen den prosodischen Konturen ihrer Muttersprache und einer anderen Sprache unterscheiden können. Im ersten Monat nach der Geburt können Kinder Unterschiede zwischen den Verschlusslauten [t] und [d] wahrnehmen. Im Alter von sechs Monaten erkennen Kinder häufig gebrauchte Wörter wie *Mama* und *Papa* und beginnen, einen Verstehenswortschatz aufzubauen. Mit acht bis neun Monaten sind Kinder in der Lage, Wortgruppen als Einheiten eines Satzes wahrzunehmen. Studien belegen, dass Kinder vorgespielte Sätze, die eine Pause (#) zwischen zwei Wortgruppen aufweisen (Viele Kinder # haben einen Hund) und Sätze, die eine Pause innerhalb einer Wortgruppe haben (Viele Kinder haben # einen Hund), unterscheiden können. Am Ende ihres ersten Lebensjahres sind Kinder »Spezialisten« ihrer Muttersprache: Sie erkennen nicht nur die Laute ihrer L1, sondern sie wissen auch, welche Lautkombinationen in ihrer Muttersprache zulässig sind (Juszyk, Friederici, Wessels, Svenkerud & Juszyk, 1993). Studien zeigen, dass Kinder auf Kunstwörter, die den phonotaktischen Merkmalen ihrer Muttersprache gehorchen, also mögliche Wortformen sind (z. B. *schwiel*), anders reagieren als auf Wörter, die dagegen verstoßen (z. B. *sfunpk*).

Auf Seiten der Lautproduktion besteht die Aufgabe des Kindes zunächst darin, die für die muttersprachlichen Laute erforderlichen Artikulationsbewegungen zu üben und die Stimme hinsichtlich ihrer Lautstärke zu kontrollieren. Einen ersten wichtigen Schritt in der Sprachproduktion stellt das Erreichen der Lallphase dar, in die das Kind mit ca. sechs Monaten eintritt. Das Lallen besteht zunächst aus Ketten gleicher Silben, wie z. B. *dada*. Bei der Produktion dieser Lalläußerungen berücksichtigen Kinder bereits das für ihre Muttersprache typische Betonungsmuster. Mit ca. acht bis neun Monaten verändert sich das Lallen. Das Kind beginnt nun, verschiedene Silben miteinander zu kombinieren wie in *badega*. Allmählich erweitert das Kind sein Lautinventar und es erwirbt nach und nach die verschiedenen Laute

des Deutschen. Schwierige Laute und Lautverbindungen werden anfangs ausgelassen (wie in *kank* statt *krank*) oder ersetzt (wie *Tinder* statt *Kinder*). Der Erwerb des produktiven Lautinventars ist in der Regel im fünften Lebensjahr abgeschlossen (Fox-Boyer, 2009), jedoch können sogenannte Konsonantencluster wie in *Strumpf* oder *springen* den Kindern auch noch bis zu einem Alter von sechs Jahren Schwierigkeiten bereiten.

3.2 Erwerb von Syntax und Morphologie

Kinder haben in der Regel mit drei Jahren den für das Deutsche typischen Satzbau gemeistert. Sie gehen dabei schrittweise und sehr systematisch vor. Einzelne Erwerbsschritte werden auch als Phasen oder Meilensteine bezeichnet. Dabei erweisen sich vier Meilensteine als besonders wichtig (Tracy, 2008, 2014). Meilenstein I umfasst die Produktion einzelner Wörter; darunter können sich außer Nomen auch Verbpartikel wie *auf* oder *zu* befinden. Beginnt das Kind, Wörter miteinander zu kombinieren wie in *Ball rein* oder *Lea malen*, hat das Kind Meilenstein II erreicht. Dies geschieht in der Regel mit 18 bis 24 Monaten. Verbpartikel und nicht flektierte Verben stehen hierbei bereits am Äußerungsende wie *rein* oder *malen* in *Ball rein*, *Papa malen*. Mit Erreichen des Meilensteins III im Alter von ca. 24 bis 30 Monaten haben die Kinder die für das Deutsche typische Position des flektierten Verbs im Hauptsatz entdeckt, nämlich die zweite Satzposition. Damit ist die Struktur des Hauptsatzes erworben. Kinder produzieren dann Äußerungen wie *Tom spielt Ball* oder auch Fragen wie *Was macht der da?* Mit ca. 30 Monaten erreichen Kinder Meilenstein IV. Dieser beinhaltet den Erwerb von Nebensätzen wie *weil ich die Farbe haben will*, mit dem flektierten Verb am Ende. Häufig lassen Kinder nebensatzeinleitende Konjunktionen wie *weil* zu Beginn noch aus (vgl. dazu auch Tracy, Schulz & Voet Cornelli, Kap. 6 in diesem Band).

Eng verbunden mit dem Erwerb der Satzstruktur verläuft die Entwicklung der Verbflexion. Steht das Verb in der zweiten Satzposition, muss es flektiert werden, um in Bezug auf Numerus und Person mit dem Subjekt übereinzustimmen. Im ungestörten Erstspracherwerb zeigen sich bei der Verbflexion selten Probleme. Die Flexion *-st* für die 2. Person Singular wird von Kindern im Vergleich zu den anderen Flexionsendungen am spätesten erworben (Clahsen, 1986). Unregelmäßige Verben stellen noch über den Schuleintritt hinaus Herausforderungen dar. Es kommt beispielsweise zu Übergeneralisierungen bei Partizipien, so dass Formen wie *geschwimmt* oder *gelügt* produziert werden. Abweichungen dieser Art zeigen besonders deutlich, dass Kinder bemüht sind, bereits erworbene Regeln stringent anzuwenden. Dies sieht man auch an Fehlbildungen im Präsens, wie z. B. *läuft* statt *läuft* oder *esst* statt *isst*. Zu berücksichtigen ist freilich, dass Regularisierungen dieser Art in manchen Dialekten ohnehin völlig zielsprachlich sind.

Im Bereich der deutschen Nominalflexion müssen sich Kinder das Genus, den Kasus und das Pluralsystem aneignen. Der Erwerb des Genus bereitet den Kindern in der Regel keine Probleme. Der Erwerb des Kasussystems zeichnet sich hingegen durch einen vergleichsweise langwierigen Erwerb aus. Die Markierung des Kasus erfolgt im Deutschen am Artikel, an Adjektiven und Pronomen und nur selten

zusätzlich am Nomen selbst wie bei *des Hundes*. Erste Artikel verwenden Kinder bereits im zweiten Lebensjahr. Als Erwerbsreihenfolge der Kasusmarkierung wurde folgendes dokumentiert: Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genitiv (Mills, 1985). Während der Nominativ relativ problemlos erworben wird, bereitet die Markierung der anderen Kasus den Kindern bis zu einem Alter von vier Jahren, zum Teil auch darüber hinaus, noch Probleme. Dabei werden zunächst Akkusativformen in Dativkontexten verwendet, vgl. *Ich geb das Bild den Leo* (Clahsen, 1984; Tracy, 1986). Auch der Erwerb des Pluralsystems, das sich durch konkurrierende Formen auszeichnet, ist mit Schuleintritt noch nicht unbedingt abgeschlossen (Wegener, 1992). Zuerst werden Plurale erworben, die auf *-(e)n* und *-e* gebildet werden, wie z. B. *Gabel – Gabeln* und *Tisch – Tische*. Pluralformen, die mit einer Vokaländerung einhergehen, wie z. B. *Hand – Hände*, können den Kindern noch länger Probleme bereiten.

3.3 Wortschatzerwerb

Der Wortschatz, unser so genanntes mentales Lexikon, ist ein aktiver Speicher, in dem die Wörter in Form von Lexikoneinträgen systematisch organisiert und miteinander verknüpft sind (vgl. dazu auch Becker-Mrotzek, Kap. 2 in diesem Band). Jeder Lexikoneintrag besteht aus verschiedenen Informationen. Zum einen gibt es semantische Informationen über die Bedeutung des Wortes. Die Bedeutung allein reicht jedoch nicht aus, um ein Wort auch angemessen verwenden zu können. So gibt es in jedem Lexikoneintrag auch phonologische, syntaktische, morphologische und pragmatische Informationen. Mit Beginn des Schriftspracherwerbs wird auch orthographische Information zu dem entsprechenden Lexikoneintrag gespeichert.

Wenn man von »Wortschatz« spricht, sind im Allgemeinen die Wörter gemeint, die einer Sprecherin/einem Sprecher zur Verfügung stehen. Besitzt jemand einen großen Wortschatz, so heißt das, dass er eine große Zahl an Wörtern kennt und/oder benutzen kann. Dabei unterscheidet man einen sogenannten passiven Wortschatz, d. h. einen Verstehenswortschatz, und einen aktiven Wortschatz, d. h. einen Produktionswortschatz. Der passive Wortschatz wird vor dem aktiven Wortschatz aufgebaut und ist bei jedem Menschen größer als der aktive Wortschatz.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres produzieren die meisten Kinder ihre ersten Wörter. Der Aufbau des Wortschatzes beginnt jedoch schon früher, nämlich dann, wenn Kinder erste Wörter im Lautstrom erkennen. Mit ungefähr acht Monaten verstehen Kinder ca. 36 Wörter, mit 16 Monaten bereits ca. 190 (Bates, Dale & Thal, 1995). Der passive Wortschatz sechsjähriger Kinder enthält schätzungsweise 9000 bis 14.000 Wörter. Erwachsene verfügen über einen passiven Wortschatz von schätzungsweise 60.000 bis 80.000 Wörtern. Der aktive Wortschatz wächst zunächst verhältnismäßig langsam. Mit ca. 18 Monaten umfasst er in der Regel 50 bis 65 Wörter (Szagun, Steinbrink, Franik & Stumper, 2006; Szagun, 2007), mit 24 Monaten ca. 200 Wörter. Im zweiten Lebensjahr wächst der aktive Wortschatz häufig sehr schnell. Es kommt zu einem »Wortschatzspurt«, d. h. Kinder erwerben nun täglich mehrere neue Wörter. Es wird angenommen, dass Kinder ab diesem Zeitpunkt bestimmte Erwerbsstrategien zum Wortschatzaufbau effektiver nutzen.

Diese Erwerbsstrategien unterstützen das Kind dabei herauszufinden, worauf sich ein neues Wort bezieht. Hat das Kind eine erste Vermutung, welche Bedeutung eine zum ersten Mal gehörte Wortform haben könnte, so erfolgt ein sogenanntes *fast mapping*, d. h. ein schnelles, erstes Verknüpfen einer Wortform mit einer Bedeutung. Diese ersten Einträge im Lexikon sind jedoch noch unvollständig und müssen hinsichtlich ihrer phonologischen, semantischen, pragmatischen, syntaktischen und morphologischen Eigenschaften ausdifferenziert werden.

Zum Zeitpunkt der Einschulung wird die Größe des aktiven Wortschatzes auf ca. 3000 bis 5000 Wörter geschätzt. Erwachsene Sprecherinnen und Sprecher verfügen etwa über 20.000 bis 50.000 Wörter innerhalb ihres aktiven Wortschatzes.

Produziert ein Kind seine ersten Wörter, so sind dies neben Nomen wie *Mama*, *Papa*, *Auto* und *Ball* auch Ausdrücke wie *hallo*, *ja*, *nein* oder *bitte* und deiktische Ausdrücke wie *da* (Kauschke, 2000). Auch Verbpartikel wie *auf* oder *weg* oder andere Partikel wie *auch*, *noch* werden bereits früh produziert (Tracy, 1992). Im zweiten Lebensjahr kommen dann Adjektive wie *groß* und *klein* und Verben wie *aufmachen* und *malen* hinzu, und der Wortschatz differenziert sich zunehmend aus. Im Gegensatz zu diesen Inhaltswörtern werden Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen und Konjunktionen später erworben.

3.4 Erwerb von Semantik und Pragmatik

Kinder erwerben bestimmte Bedeutungsaspekte von Wörtern sehr früh, beispielsweise von Verben wie *aufmachen* und *zumachen* (Schulz, Wymann & Penner, 2001) und von Nomen wie *Stuhl* (Menyuk, 2000). Gleichzeitig verwenden Kinder im Vorschulalter häufig Wörter, ohne dass sie sämtliche Komponenten einer zielsprachlichen Bedeutung vollständig kennen. Beispielsweise erklärt ein vierjähriges Kind, welches das Verb *lügen* bereits in einem angemessenen Kontext verwendet, die Bedeutung des Verbs sei »sagen, was nicht stimmt« (Schulz, 2007). Hierbei bleibt der Aspekt der Intentionalität, d. h. lügen bedeutet, absichtlich die Unwahrheit zu sagen, um jemanden zu täuschen, unberücksichtigt. Der Erwerb von Wörtern mit abstrakter Bedeutung wie z. B. *Mut*, ist im Vorschulalter noch nicht abgeschlossen (Szagun, 1990).

Bedeutungen existieren aber nicht nur für Wörter, sondern auch für Sätze. Zahlreiche Studien auf dem Gebiet der Satzsemantik zeigen, dass dies ein Bereich ist, in dem Kinder die entsprechenden Strukturen bereits dem Kontext angemessen produzieren, jedoch noch Probleme beim Verstehen dieser Strukturen zeigen. Ein Beispiel dafür sind W-Fragen, wie z. B. *Wo ist der Ball?* Fragen, die durch ein W-Wort eingeleitet werden, produzieren Kinder bereits im dritten Lebensjahr. Um eine W-Frage beantworten zu können, muss ein Kind erkennen, dass hier nach einem Satzglied gefragt wird – im Gegensatz zu ja/nein-Fragen wie *Ist das dein Ball?* Zudem muss das Kind erkennen, nach welchem Satzglied gefragt wird, beispielsweise nach dem Subjekt, einem direkten oder indirekten Objekt oder einem anderen Satzglied, wie z. B. einer Ortsangabe. Zunächst behandeln Kinder W-Fragen wie ja/nein-Fragen und antworten entsprechend mit *ja* oder *nein*. Erst im Alter von ca. vier Jahren gelingt es ihnen, einfache W-Fragen nach einem Subjekt oder Objekt zielsprachlich zu interpretieren (Schulz, 2013;

Schulz, Tracy & Wenzel, 2008). W-Fragen, die Satzergänzungen erfragen, wie z. B. *Womit hat Peter die Maus gefangen?*, können noch bis zum Schuleintritt problematisch sein.

Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten vollzieht sich während einer großen zeitlichen Spanne. Grundlegende pragmatische Fähigkeiten, wie z. B. das Aufrechterhalten eines Dialogs durch das Anknüpfen an andere Gesprächsbeiträge, stellen sich bereits sehr früh ein (Hickmann, 2000). Einfache Sprechakte wie Zustimmung (*ja*), Ablehnung (*nein*) oder Aufforderung (*Komm her!*) können bereits zweijährige Kinder ausführen. Die Entwicklung der Erzählkompetenz reicht ins Grundschulalter hinein. Bis zu einem Alter von vier Jahren sind kindliche Erzählungen geprägt durch ein sprunghaftes Aneinanderreihen von Ereignissen, deren Verbindung oftmals unklar bleibt. Die Protagonisten einer Erzählung werden unzureichend eingeführt und der Bezug verwendeter Pronomen ist oft unklar (Hickmann, 2000). Ab ca. fünf Jahren verfügen Kinder über eine elementare Erzählkompetenz. Sie sind zunehmend in der Lage, Handlungsschritte in der beobachteten oder logisch erschließbaren Reihenfolge wiederzugeben. Dazu werden Satzverknüpfungen wie *danach* oder *nachdem* benutzt. Kinder verwenden nun auch definite und indefinite Artikel zur Unterscheidung neuer und bereits eingeführter, alter Informationen (*Da war eine Katze auf dem Baum. Die Katze wollte nämlich einen Vogel fangen*) (vgl. Kauschke, 2012).

4 Früher kindlicher Zweitspracherwerb

Der frühe Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wird seit Anfang der 2000er Jahre verstärkt aus sprachwissenschaftlicher Perspektive erforscht. In neueren Untersuchungen werden frühe Zweitsprachlernende mit anderen Lernertypen wie einsprachigen Kindern oder simultan bilingualen Kindern verglichen. Gefragt wird nach der Erwerbsgeschwindigkeit, also danach, wann Kinder typische Meilensteine des Spracherwerbs im Deutschen erreichen, und danach, welche Erwerbsschritte vollzogen werden und welche interindividuellen Unterschiede sich dabei feststellen lassen (Grimm & Schulz, 2016; Rothweiler, 2007; Schulz, Grimm, Schwarze, & Wojtecka, 2017; Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Lemke, 2012; Tracy & Thoma, 2009). Das Besondere am Zweitspracherwerb ist, dass das Alter der Lernenden nicht gleich der Kontaktdauer zur Sprache ist. Während ein DaM-Kind zum Zeitpunkt seiner Einschulung über etwa sechs Jahre Kontakt mit der deutschen Sprache verfügt, hat ein DaZ-Kind, das mit dem Erwerb im Alter von drei Jahren begonnen hat, zum Zeitpunkt seiner Einschulung eine Kontaktdauer von drei Jahren. Daher kann nicht erwartet werden, dass ein DaZ-Kind zum Zeitpunkt seiner Einschulung in allen sprachlichen Bereichen über die gleichen Kompetenzen verfügt wie ein gleichaltriges Kind mit Deutsch als L1. Neben der Kontaktdauer spielt außerdem das Alter bei Erwerbsbeginn eine wichtige Rolle. Kindern fällt der Erwerb einer zweiten Sprache leichter als Erwachsenen. Der Er-

werb zielsprachlicher Kompetenzen scheint an bestimmte Zeitfenster in der kindlichen Entwicklung gekoppelt zu sein. Während sogenannter kritischer bzw. sensibler Phasen sind Kinder besonders empfänglich für den Umgang mit neuen sprachlichen Merkmalen. Es wird angenommen, dass das Ende dieser kritischen oder sensiblen Phasen ins Vorschulalter fällt (Meisel, 2009). Nicht zuletzt determiniert auch die Komplexität des zu erwerbenden Phänomens, in welchem Alter bzw. nach welcher Kontaktdauer Kinder mit DaZ zu Kindern mit DaM aufschließen (Grimm & Schulz, 2016; Tsimpli, 2014). Strukturen, die im DaM-Erwerb früh beherrscht werden, werden auch von DaZ-Lernern nach kurzer Kontaktdauer erworben, wie z. B. die Hauptsatzstruktur (► Abschnitt 4.2). Dagegen stellen Strukturen, die aufgrund ihrer Komplexität im DaM-Erwerb spät erworben werden, auch für Kinder mit DaZ eine größere Herausforderung dar. Zu deren Erwerb ist mehr Input (d. h. eine längere Kontaktdauer) erforderlich. Dies gilt beispielsweise für das Kasussystem des Deutschen (► Abschnitt 4.2). Eine pauschale Altersgrenze bzw. eine feste Kontaktdauer, nach der DaZ-Kinder das Niveau gleichaltriger DaM-Kinder aufweisen sollten, besteht daher nicht.

Neben dem chronologischen Alter der Kinder und ihrem Alter bei Erwerbsbeginn bestimmen weitere Faktoren, wie erfolgreich der Zweitspracherwerb letztlich ist. Dazu gehören in erster Linie Qualität und Quantität des Inputs, bei älteren Lernerinnen und Lernern zunehmend auch motivationale Aspekte sowie die Relevanz der Zweitsprache im Alltag und ihr Prestige.

Inwieweit strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache den Erwerb der Zweitsprache hemmen oder unterstützen, wird kontrovers diskutiert. Verschiedene Studien belegen einen deutlichen Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb bei älteren Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu frühen Zweitsprachlernern (Dimroth, 2007; Haberzettl, 2006). Während für frühe Zweitsprachlernende die Erwerbspfade, zum Beispiel im Bereich der Syntax, denen des Erstspracherwerbs ähnlich sind, so scheinen ältere Zweitsprachlernende abweichende Erwerbswege zu gehen. Im Folgenden werden wesentliche Erkenntnisse zum frühen Zweitspracherwerb vorgestellt.

4.1 Phonologieerwerb

Wenn Kinder mit dem frühen Zweitspracherwerb beginnen, haben sie viele phonologische Eigenschaften ihrer Muttersprache bereits gemeistert. Es wird vermutet, dass phonologisches Wissen aus der Erstsprache genutzt wird, um phonologisches Wissen in der Zweitsprache aufzubauen. Die Wahrnehmung von Lauten, insbesondere von Vokalen, die nicht aus der Erstsprache bekannt sind, fällt DaZ-Kindern jedoch selbst nach mehrjähriger Kontaktdauer noch schwer (Darcy & Krüger, 2012). Das produktive Lautinventar der Zweitsprache scheinen frühe Zweitsprachlernende relativ schnell zu meistern, bis auf Probleme mit den für das Deutsche typischen Konsonantenverbindungen wie bei *Schrank* oder *Fleisch*. Genau wie DaM-Kinder reduzieren auch DaZ-Kinder Konsonantenverbindungen. DaZ-Kinder mit der Erstsprache Türkisch fügen manchmal, wie im Türkischen nötig, Selbstlaute in Konsonantenverbindungen ein, wie z. B. *Feleisch* statt *Fleisch*.

4.2 Erwerb von Syntax und Morphologie

Der Erwerb syntaktischer Strukturen ist im frühen Zweitspracherwerb gut untersucht (Haberzettl, 2005; Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Thoma, 2009). In Bezug auf den Erwerbsverlauf zeigen frühe Zweitsprachlernende Parallelen zu DaM-Kindern. Mit Blick auf die Erwerbsgeschwindigkeit gibt es zudem Belege dafür, dass bestimmte Entwicklungsschritte teilweise sogar schneller durchlaufen werden als im DaM-Erwerb. So erreichen die Kinder bereits nach wenigen Kontaktmonaten Meilenstein II und produzieren Mehrwortäußerungen. Das Verb steht am Ende der Äußerung und ist nicht flektiert. Nach ca. sechs bis zwölf Kontaktmonaten können erste Hauptsatzstrukturen auftauchen, was das Erreichen des Meilensteins III markiert. Das Verb wird hierbei korrekt flektiert und steht in der zweiten Satzposition. Meilenstein IV, die Produktion von Nebensätzen, wird ab ca. 18 Kontaktmonaten erreicht.

Wie im Erstspracherwerb wird die Verbflexion schrittweise erworben. Es sind Übergeneralisierungen regelmäßiger Formen zu beobachten, wie z. B. *geschrieben* statt *geschrieben* oder *nehmt* statt *nimmt*. Der Erwerb der Nominalflexion, d. h. der Plural- und Kasusmarkierung und des Genussystems, stellt im Zweitspracherwerb eine besondere Herausforderung dar. Nach 15 bis 20 Kontaktmonaten verwenden die Kinder fast durchgängig definite Artikel, die zur Markierung von Genus, Numerus und Kasus notwendig sind. Bereits nach ca. 12 Monaten beginnen die Kinder, ein Genussystem aufzubauen, das zunächst nur zwischen Maskulina und Feminina unterscheidet. Die Differenzierung zwischen den drei Genera wird später vollzogen. Wie im Erstspracherwerb beginnen die Kinder mit der Markierung des Nominativs, gefolgt vom Akkusativ nach ca. 12 Kontaktmonaten. Der Erwerb des Dativs kann sich bis in die Grundschulzeit ziehen (Tracy & Lemke, 2012).

4.3 Wortschatzerwerb

Wie im Erstspracherwerb geht auch im Zweitspracherwerb der Erwerb des passiven Wortschatzes dem des aktiven Wortschatzes voraus. Frühe Zweitsprachlernende verwenden ebenso wie DaM-Kinder neben Nomen und Verben früh pragmatisch motivierte Ausdrücke wie *Hallo* und *Danke* sowie deiktische Ausdrücke wie *da*, aber auch definite und demonstrativ gebrauchte Artikel, *der/die/diese(r)*. Genau wie im Erstspracherwerb nimmt der Anteil sozial-pragmatischer Wörter im Entwicklungsverlauf ab (Paradis, 2007). Der im Erstspracherwerb häufig zu findende Wortschatzspurt wurde für den frühen Zweitspracherwerb selten beobachtet. Solange der Wortschatz in der Erstsprache noch begrenzt ist, werden non-verbale Ersatzstrategien genutzt, v. a. pantomimische Gestik und Zeigegesten. Aber auch verbale Ersatzstrategien werden eingesetzt, wie z. B. Wiederholungen, Nachfragen oder semantisch passende Ersetzungen. Auch der Gebrauch von Wörtern aus der Erstsprache zur Füllung von lexikalischen Lücken in der Zweitsprache ist gut dokumentiert. Diese sogenannten Sprachmischungen gelten als typisches Phänomen der Mehrsprachigkeit; sie

werden vor allem in Gesprächssituationen verwendet, in denen der Gesprächspartner ebenfalls über Kenntnisse in den beteiligten Sprachen verfügt (Tracy, 2006, 2008).

4.4 Erwerb von Semantik und Pragmatik

Der Erwerb der Wortbedeutung und der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten seitens früher Zweitsprachlernender sind bislang kaum untersucht. Ähnlich dem Erwerb bei DaM-Kindern erschließen sich frühe Zweitsprachlernende bestimmte Bedeutungsaspekte von Verben wie *aufmachen* und von konkreten Nomen relativ rasch (Schulz & Tracy, 2011). Die Ausdifferenzierung aller Bedeutungskomponenten eines Wortes hingegen ist, wie im DaM-Erwerb, ein langer Prozess.

Der Erwerb satzsemantischer Fähigkeiten wurde für den Bereich der W-Fragen auch für den L2-Erwerb bereits gut untersucht. Bereits nach 12 Monaten Kontaktdauer können die Kinder einfache W-Fragen produzieren (Schulz, 2013). Untersuchungen zum Verstehen belegen, dass, genau wie bei DaM-Kindern, zunächst W-Fragen nach dem Subjekt und dann W-Fragen nach dem Objekt verstanden werden. Nach 34 Kontaktmonaten zeigen DaZ-Kinder fast die gleichen Verstehensleistungen für diese Fragetypen wie DaM-Kinder (Schulz, 2013). Ein zielsprachliches Verstehen von W-Fragen, die Satzergänzungen erfragen, wie *Wann gehen die Kinder nach Hause?* kann zum Zeitpunkt der Einschulung noch nicht erwartet werden.

Bislang gibt es nur wenige Studien zum Erwerb pragmatischer Fähigkeiten. Es ist davon auszugehen, dass DaZ-Kinder im Alter von drei Jahren bereits über grundlegende pragmatische Fähigkeiten wie die Aufrechterhaltung eines Dialogs verfügen, da sie hierfür auf das Wissen aus ihrer Muttersprache zurückgreifen können. Mit der Verwendung definiter Artikel haben Kinder mit DaZ im Alter von fünf Jahren noch Probleme, d. h. sie verwenden statt des geforderten definiten Artikels den indefiniten Artikel (Ose & Schulz, 2010).

5 Implikation für die Förder- und Bildungsziele in der pädagogischen Arbeit

Sprachliche Fähigkeiten zählen zu den Schlüsselkompetenzen für einen erfolgreichen Bildungsweg. Wenn es um die Herstellung von Chancengerechtigkeit für einen erfolgreichen Bildungsweg geht, stehen daher DaZ-Kinder, neben Kindern, die in ihrem familiären Umfeld nicht genügend sprachliche Anregungen finden, im Fokus der pädagogischen Arbeit. Für die Beantwortung der Frage, wie die Förder- und Bildungsziele im Bereich Sprache erfüllt werden können, bilden die Erkenntnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung eine wesentliche Grundlage, indem sie 1) einen Anhaltspunkt dafür liefern, welche sprachlichen Fähigkeiten zu welchem Zeitpunkt von Kindern in der Regel erworben werden, 2) Rückschlüsse auf die

Einschätzung des Sprachstandes, für die Auswahl von Förderinhalten und für die Gestaltung von Fördersituationen bzw. -kontexten erlauben und 3) verdeutlichen, welche Rolle das Alter bei Erwerbsbeginn und die Dauer des Kontakts für den Erwerb der Zweitsprache spielen.

Entsprechend groß sind die Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte aus Kindergarten und Schule, die in ihrem beruflichen Alltag Kinder und Jugendliche beim Spracherwerb sowie der Erweiterung ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützen. Zu diesen Herausforderungen gehört es, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zu beurteilen und bei Bedarf eine entsprechende Förderung zu bieten (vgl. auch Tracy, Schulz & Voet-Cornelli, Kap. 6 in diesem Band und Geyer, Müller & Schwarze, Kap. 9 in diesem Band). Dafür benötigen pädagogische Fachkräfte besondere Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung (vgl. auch Kucharz, Kap. 14 in diesem Band und u. a. Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014).

Mit Blick auf die verschiedenen Institutionen der Förderung und Bildung ergeben sich nochmal gesonderte Anforderungen. Im Elementarbereich werden frühe Zweitsprachlernende idealerweise mindestens bis zur Einschulung begleitet. Für die Förderung des Erwerbs von Syntax und Morphologie liefern vorhandene Dokumentationen und Forschungsergebnisse bereits eine Reihe von Anregungen für die Planung und Durchführung von gezielten Interventionen. Im Primar- und Sekundarbereich finden sich zunehmend Lernende, die mit dem Erwerb des Deutschen erst im Schulalter beginnen und somit als späte Zweitsprachlernende einzustufen sind. Da das Alter bei Erwerbsbeginn eine wichtige Rolle spielt und sich auch die Eigenschaften der Muttersprache auf den Erwerbsweg auswirken können, muss sich die Art und die Gestaltung der Förderung entsprechend anpassen. Im Primar- und Sekundarbereich gestaltet sich die Aufgabe der sprachlichen Förderung sehr unterschiedlich. Zum einen besteht der Anspruch, die sprachlichen Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu erweitern (u. a. Leisen, 2013). Zum anderen soll in den DaZ-Klassen und Intensivklassen den Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte der Erwerb des Deutschen und somit eine Teilhabe an Bildung ermöglicht werden. Die Förderung hier umfasst neben dem Sprechen und Verstehen natürlich auch das Leseverstehen und das Schreiben. Die meisten Lehrwerke, die hierzu eingesetzt werden, verfolgen einen kommunikativen Ansatz und berücksichtigen kaum Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung. Auch sprachwissenschaftliche Erkenntnisse über die Unterschiede zwischen der deutschen Sprache und den möglichen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler werden nur selten thematisiert. Gerade im Bereich der Schriftsprache stellt das Deutsche mit seiner nicht lautgetreuen Schreibung eine große Herausforderung dar. So müssen DaZ-Schülerinnen und -Schüler erst die Laute des Deutschen aus dem Lautstrom wahrnehmen und unterscheiden lernen. Das Türkische z. B. unterscheidet nicht zwischen langen und kurzen Vokalen, wie in *Höhle* vs. *Hölle*. Entsprechend schwer fällt es Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als Erstsprache, diesen für das Deutsche bedeutungstragenden Unterschied wahrzunehmen und mit der entsprechenden Schreibung zu verbinden. Im Bereich des Syntaxerwerbs stellt die Position des Verbs, die je nach Satzart variiert, die Lernenden oft vor Probleme. Im Türkischen steht das Verb in

der Regel am Satzende. Da sich der Einfluss der Muttersprache auf den Zweitspracherwerb mit einem höheren Alter bei Erwerbsbeginn vergrößern kann, ist der Transfer von Strukturen der L1 in die L2 zu erwarten. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diese diversen Herausforderungen zu erkennen und die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler didaktisch für die Förderung zu nutzen. Eine Unterstützung durch entsprechend konzipierte Lehrwerke und Materialien wäre hierbei notwendig.

Ungeachtet aller Schwierigkeiten kann man als übergreifende Erkenntnis und positives Fazit festhalten, dass es angesichts der grundlegenden Begabung des Menschen, sich mehr als eine Sprache anzueignen, keinen prinzipiellen Grund gibt, warum es Kindern nicht früh gelingen sollte, sich das Deutsche als zweite oder weitere Sprache anzueignen, sofern die dafür benötigten Rahmenbedingungen stimmen.

Literatur

- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Hrsg.), *The handbook of child language* (S. 726–735). Oxford: Basil Blackwell.
- Becker-Mrotzek, M. (2017). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 34-52)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Clahsen, H. (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. *Linguistische Berichte*, 89, 1–31.
- Clahsen, H. (1986). Verb inflections in German child language. Acquisition of agreement markings and the functions they encode. *Linguistics*, 24, 79–121.
- Chomsky, N. (1999). On the nature, use, and acquisition of language. In W. V. Ritchie & T. K. Bhatia (Hrsg.), *Handbook of Child Language Acquisition* (S. 33–54). San Diego: Academic Press.
- Darcy, I. & Krüger, F. (2012). Vowel perception and production in Turkish children acquiring L2 German. *Journal of Phonetics*, 40, 568–581.
- Dimroth, C. (2007). Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen (S. 115-137)*. Tübingen: Narr-Francke.
- Fox-Boyer, A. V. (2009). *Kindliche Aussprachestörungen: phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2017). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 161-178)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 27–42.
- Haberzettl, S. (2006). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 41–103). Göttingen: Hogrefe.
- Hickmann, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 193–227). Göttingen: Hogrefe.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge: MIT Press.
- Hopp, H. (2007). *Ultimate Attainment at the Interfaces in Second Language Acquisition: Grammar and Processing*. Grodil Press: Groningen.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629.
- Jusczyk, P. W., Friederici, A. D., Wessels, J., Svenkerud, V. Y., & Jusczyk, A. M. (1993). Infants' sensitivity to the sound patterns of native language words. *Journal of Memory and Language*, 32, 402–420.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons*. Tübingen: Narr.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: De Gruyter.
- Klann-Delius, G. (2008). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Kucharz, D. (2017). Qualifizierung der Fachkräfte im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 249–261)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5–34.
- Menyuk, P. (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3* (S. 171–192). Göttingen: Hogrefe.
- Mills, A. E. (1985). The acquisition of German. In D. I. Slobin (Hrsg.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol I* (S. 141–254). Hillsdale: Erlbaum.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 66–83). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Ose, J. & Schulz, P. (2010). Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 79–97). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Paradis, J. (2007). Second Language acquisition in childhood. In E. Hoff and M. Shatz (Hrsg.), *Handbook of Language Development* (S. 387–406). Oxford: Blackwell.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbach, R. Albert, H. Girnth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103–135). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Schulz, P. (2007). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik am Schulanfang* (S. 67–86). Baltmannsweiler.
- Schulz, P. (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der W-Fragen. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 313–338). Berlin: de Gruyter.
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh, S. Komfort-Hein, A. Kraß, C. Meier, G. Rohowski, R. Seidel & H. Weiß (Hrsg.), *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart/ Weimar: Metzler.

- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 190-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008). Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 17-41). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Schulz, P., Wymann, K. & Penner, Z. (2001). The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. *Brain and Language*, 77, 407-418.
- Szagan, G. (1990). Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel des Begriffs »Mut«. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 368-381.
- Szagan, G. (2007). Langsam gleich gestört? Variabilität und Normalität im frühen Spracherwerb. *Forum Logopädie*, 3, 20-25.
- Szagan, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006). Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language*, 26, 259-280.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. *Linguistics*, 24, 47-78.
- Tracy, R. (2000). Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3* (S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R. (2006). Sprachmischung: Herausforderungen und Chancen für die Sprachwissenschaft. *Deutsche Sprache*, 34, 44-60.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Erstspracherwerb. In J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.), *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 51-86). Paderborn: Schöningh.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 495-536). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2012). Young L2 and L1 learners: more alike than different. In M. Watorek, S. Benazzo & M. Hickmann (Hrsg.), *Comparative perspectives on language acquisition - a tribute to Clive Perdue* (S. 303-323). Bristol: Multilingual Matters.
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2017). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln (Bildung durch Sprache und Schrift, Band 1, S. 101-116)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L2 and early L2 acquisition. In P. Jordans & C. Dimroth. (Hrsg.), *Functional Elements: Variation in Learner Systems. Studies on Language Acquisition (SOLA)* (S. 1-43). Berlin: de Gruyter.
- Tsimpli, I. (2014). Early, Late, or very late? Timing in acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4, 283-313.
- Wegener, H. (1992). *Kindlicher Zweitspracherwerb. Der Erwerb der Nominalflexion des Deutschen durch Kinder aus Polen, Russland und der Türkei*. Habilitationsschrift. Universität Augsburg.

Kapitel 4: Schriftspracherwerb

Wolfgang Schneider & Catharina Tibken

Obwohl wissenschaftliche Forschung zum Schriftspracherwerb von Kindern schon seit mehr als 100 Jahren existiert, haben wir erst innerhalb der letzten Jahrzehnte deutliche Fortschritte erzielt. Das vorliegende Kapitel illustriert den Erkenntnisfortschritt, indem populäre Modelle des Erwerbs von Lese- und Rechtschreibkompetenz beschrieben werden. Entwicklungspsychologisch orientierte Modelle nehmen wichtige Voraussetzungen wie etwa Aspekte der schon im Kindergartenalter erworbenen phonologischen Informationsverarbeitung in den Blick, beleuchten dabei aber auch typische Anforderungen des Lesen- und Schreibenlernens bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern und Kindern mit Migrationshintergrund. Da die meisten Modelle des Schriftspracherwerbs Effekte des Unterrichtskontexts nicht systematisch berücksichtigen, wird dessen Relevanz für den Schriftspracherwerb abschließend gesondert dargestellt.

Einleitung

Lesen und Rechtschreiben sind für den schulischen und beruflichen Erfolg zweifellos von zentraler Bedeutung. Beherrscht man die Schriftsprache, so eröffnet sich die Möglichkeit der eigenständigen und aktiven Wissensaneignung und in der Folge die Chance zum akademischen und beruflichen Erfolg. Gemeinhin wird deshalb der Schriftspracherwerb als eine der zentralen Aufgaben der Grundschule angesehen (z. B. von Goldammer, Mähler, Bockmann & Hasselhorn, 2010).

Neuere Studien zum Schriftspracherwerb beschäftigen sich vorwiegend mit kognitiven Vorgängen beim Lesen und Rechtschreiben und fokussieren dabei auf entwicklungsabhängige Veränderungen in diesen Prozessen im Verlauf des Kindes- und Jugendalters (vgl. Lenhard, 2013; Schneider, 2017). Noch bis zu Beginn der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts standen sogenannte »kognitive Basisfähigkeiten« wie etwa Intelligenz, Wahrnehmung und Gedächtnis im Mittelpunkt der Betrachtung und Unterschiede in diesen Funktionen wurden als Ursachen für Unterschiede im Niveau der Lese- und Rechtschreibkompetenz angesehen.