

## Rezensionen

Ausgabe 24, Rezension 5, Februar 2023

**Lirim Selmani (Westfälische Wilhelms-Universität Münster) rezensiert:**

***Bryant, Doreen & Rinker, Tanja (2021): Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit. [Narr Studienbücher]. Tübingen: Narr u.a., 391 Seiten. ISBN 978-3-8233-8322-2.***

Das zu rezensierende Studienbuch verfolgt, so wird zu Beginn geschrieben, zwei Kernziele: „ein praxisorientiertes und ein forschungsorientiertes“ (S. 10). Sprachförderndes Handeln kann nur gelingen, wenn man die Lernendensprache grammatisch durchdrungen hat – auf diesem Fundament fußen dann die didaktischen Angebote. Erwerbsstudien geben wichtige Einblicke in die Sprachdiagnostik und Sprachförderung, die bei der „Inputoptimierung ansetzen“ (S. 11) sollte. Zudem soll das Buch in die Erwerbsforschung zum Deutschen vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit einführen. Es sollen in Form von exemplarischen Analysen Anregungen für eine „strukturfokussierte Inputanreicherung und für eine systematische Outputelizitierung“ (S. 12) geliefert werden. Die Kapitel beginnen mit einer „Aktivierung“, um in das folgende Thema einzustimmen und „an vorhandenes Wissen anzuknüpfen“ (S. 13). Adressiert werden Studierende, Referendare, Lehrkräfte und Aus- und Fortbildende (S. 10). Dass hier ein Studien- und Arbeitsbuch vorliegt, sieht man an den zahlreichen integrierten Aufgaben, die sich am Schluss eines jeden (Unter-)Kapitels finden und nach Anforderungsniveau sortiert sind: Reproduktion, Anwendung und Vertiefung. Die verschiedenen Niveaustufen sollen den Einsatz in „heterogenen Seminargruppen“ (S. 13) ermöglichen.

Das Buch ist in zwei große Teile unterteilt. In Teil I (S. 26-119) werden ausgewählte Phänomene des Deutschen aus der Lernendenperspektive skizziert. Der umfangreichere Teil II (S. 121-359) geht auf den Erwerb der im ersten Teil dargestellten sprachlichen Phänomene im Kontext von Mehrsprachigkeit ein. Den Teilen wird sinnvollerweise ein knapper Überblick über die Wege in die Mehrsprachigkeit (S. 15-23) vorangeschickt, in dem das mehrsprachige Aufwachsen und die Einflussfaktoren behandelt werden. Wie sich schließlich die sprachlichen Kompetenzen von Lernenden ausbilden, hängt zusammen mit der Intensität des Sprachkontakts, mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie, mit dem Prestige der Zielsprache (Unterrichtsfächer wie Englisch oder Französisch haben z.B. ein vergleichsweise hohes Prestige), mit der Bildungsumgebung (Rolle der Herkunftssprache als fördernder oder hemmender Faktor). Außerdem sind „in den Kindern liegende Faktoren“ (S. 21) zu beachten: verbale kognitive Fähigkeiten oder phonologische Verarbeitungsfähigkeiten, die sich individuell sehr stark unterscheiden können.

Wirft man einen Blick auf das Inhaltsverzeichnis zu Teil I, das sich aus sieben Kapiteln (1-7) zusammensetzt, so stellt man leicht fest, dass hier vor allem sprachliche Phänomene in den Blick genommen werden, die im Erwerb als besonders herausfordernd erscheinen. Das erste Kapitel (S. 27-39) widmet sich prosodischen und phonologischen Aspekten des Deutschen, die vor der Folie verschiedener Herkunftssprachen betrachtet werden. Der Sprachrhythmus lässt sich danach charakterisieren, ob Sprachen silbenzählend (z.B.

Türkisch) oder akzentzählend (z.B. Deutsch) sind. Akzentzählende Sprachen wie das Deutsche haben eine komplexe Silbenstruktur, einen freien Akzent und eine distinktive Vokalquantität, was für das Türkische als silbenzählende Sprache nicht gilt. Die meisten deutschen Wörter sind trochäische Zweisilber mit der Abfolge betont-unbetont. Morphologisch komplexe Wörter zeigen Stammbetonung. Der Wortakzent ist damit nicht an eine spezifische Silbenposition gebunden. Anders verhält es sich z.B. im Tschechischen (Akzent auf erster Silbe), Polnischen (Akzent auf vorletzter Silbe) oder Türkischen (Akzent auf letzter Silbe). Der Silbenaufbau im Deutschen kann aufgrund seiner Konsonantenhäufung im Anfangs- oder Endrand eine artikulatorische Erwerbshürde darstellen, vor allem für Lernende deren Erstsprache einer KV- oder KVK-Struktur folgen (z.B. Arabisch, Türkisch). Das deutsche konsonantische und vokalische Phoneminventar scheint im Unterschied zu vielen anderen Sprachen (z.B. Arabisch, Türkisch, Persisch, Italienisch) eher ausgeglichen zu sein. 21 Konsonanten stehen 16 Vokalen gegenüber. Damit ist das Deutsche eine vokalreiche Sprache. Türkisch kommt mit acht, Italienisch mit sieben, Russisch, Griechisch und Spanisch kommen mit „nur“ fünf Vokalen aus. Kennzeichnend für das Deutsche ist die bedeutungsunterscheidende Distinktion von gespannten und ungespannten Vokalen und gerade „diese Unterscheidung fällt vielen Deutschlernenden besonders schwer“, daher sollten „Wahrnehmungsübungen [...] immer vom Schriftbild begleitet werden“ (S. 37).

Die Wortschreibung (Kap. 2, S. 40-45) folgt im Deutschen einem komplexen Muster. Auch wenn Grapheme auf Phoneme bezogen werden, ist das Deutsche – anders als z.B. das Türkische – von einer lautgetreuen Visualisierung „weit entfernt“ (S. 41). Dies zeigt sich insbesondere in der Unterspezifikation der vokalischen Grapheme. Gespanntheit und Ungespanntheit gehen damit über die GPK-Regeln hinaus und werden in der Silbe kodiert. Daher ist für den Orthographieerwerb die Erfassung von Silbenstrukturen sehr wichtig. Der Trochäus ist hier die orthographiedidaktische Referenzform, an der man u.a. die Silbengelenkschreibung und die Stammkonstanz aufzeigen und Lernenden dadurch schriftstrukturelle Einsichten ermöglichen kann.

Das Deutsche zeigt eine hohe Produktivität in der Wortbildung (Kap. 3, S. 46-55), v.a. der Komposition sind kaum Grenzen gesetzt. Von besonderem grammatischen Interesse sind präfigierte Verben, die sich syntaktisch (satzklammerbildend) und semantisch (Verbaktionalität) von den Stämmen stark unterscheiden und von Lernenden schwer in den Griff zu bekommen sind. Für besonders komplexe Kompositionen werden für die Vermittlung die in der Wortbildungsforschung üblichen Baumdiagramme als Visualisierung der Struktur empfohlen, die die morphologische Analyse erleichtern sollen (S. 51-52).

Ein vergleichsweise langes Kapitel bildet das vierte Kapitel (S. 56-91) zur Flexion, die mit Sicherheit zu den größten Hürden im Erwerb (auch für Erstsprachlernende) gerechnet werden kann, v.a. die Nominalflexion. Der Einstieg erfolgt anhand eines authentischen Beispiels (S. 58) einer Perfektbildung durch zwei Lernende mit L1 Türkisch und L1 Russisch, die die schwache Flexion, weil sie einem leicht zu erkennendem Muster (*ge+Stamm+t*) folgt, übergeneralisieren. Der Rest des Kapitels widmet sich der Nominalflexion (S. 62-91), wobei die ganze Nominalgruppe, deren flexivisches Verhalten kopfgesteuert ist, in den Blick genommen wird. Insbesondere die Adjektivflexion folgt einem komplexen Muster – „für Deutschlernende wohl eine der größten Herausforderungen“ (S. 63). In einem Flexiv können im Deutschen mehrere grammatische Informationen verschmolzen sein, mitunter ein „Teufelskreis“ (S. 65) für Lernende. Die Kasusflexion ist abhängig von der Genusflexion. Hinzu kommt der Formensynkretismus, der sich auf die ganze Nominalgruppe erstreckt. Die Ausführungen zum Genus beschränken sich richtigerweise nicht nur auf die morphologische Markierung, sondern stellen die Funktionen von Genus als disambiguierenden Referenzmarker und als Klammersignal in

komplexen Nominalphrasen heraus, die für das bildungssprachliche Handeln kennzeichnend ist (S. 71-72). Kasus geben syntaktische Innersatzrelationen wieder (S. 75-84) und drücken zudem die Art des Beteiligtseins der Phrasen in der Verbszene aus (semantische Rollen). Als Unterstützungsangebot für den Spracherwerb wird hier eine Heranführung an Kasus über semantische Rollen empfohlen, da „sie leichter zugänglich sind als syntaktische Relationen“ (S. 75). Der Kasus wird im Deutschen, anders als das Genus, extern gesteuert, von einem Verb oder einer Präposition. Die durch Wechselpräpositionen (S. 81-82) hervorgerufene Kasualternanz zwischen Akkusativ und Dativ hängt zusammen mit der statischen oder direktiven Lesart eines Verbs. Schließlich wird die Pluralflexion thematisiert (S. 84-91), die eine persistierende Herausforderung für Lernende darstellen kann, wie man an der Pluralallomorphie und der Interaktion der Pluralbildung mit der Genusklasse sehen kann. In der Forschung zu didaktischen Zwecken vorgeschlagene Reduktionsmodelle der Pluralbildung greifen oft zu kurz (S. 86). Stattdessen orientieren sich die Autorinnen aus sprachvermittlungspraktischen Gründen an der Unterscheidung in Regel- und Sonderfälle der DUDEN-Grammatik (2005). Sonderregeln lassen sich nicht herleiten und müssen als Lernwörter begriffen und vermittelt werden (S. 86). Regeln werden unterteilt in Grundregeln, mit welchen 70 Prozent des Grundwortschatzes erfasst werden können (S. 88) und Zusatzregeln. Vornehmlich die Pluralbildung von Feminina lässt sich mit der Grundregel (z.B. auf Schwa ausgehende Substantive bilden den Plural mit -e) im Erwerb gut in den Griff bekommen, was sich auch auf den Genuserwerb positiv auswirken könnte (S. 88).

Die Wortstellung (Kap. 5, S. 92-99) des Deutschen folgt komplexen Mustern. Bei Grundschulkindern treten zielsprachliche Abweichungen – die mit der Erstsprache in Zusammenhang stehen können – auf, z.B. die Mehrfachbesetzung des Vorfeldes, die Nebeneinanderstellung finiter und infiniter Verben oder die Zweitstellung des finiten Verbs in Komplementnebensätzen. Mit dem Stellungsfeldermodell als didaktisches Instrument könne man solche Probleme „weitgehend vermeiden“ (S. 94).

Besonders komplex scheint die Verbalisierung des deutschen Lokalisierungssystems durch lokale Präpositionen oder lokale Adverbien zu sein (Kap. 6, S. 100-112). Dass im Deutschen hier für Lernende schwer zu durchschauende Muster zugrunde liegen, wird vor dem Hintergrund von Sprachen wie Englisch, Spanisch, Türkisch, in denen die entsprechenden Sprachmittel unterspezifiziert sind, deutlich. Ein breites Verwendungsspektrum hat die deutsche Präposition IN, was fälschlicherweise dazu führen kann, dass sie „als neutraler Lokalisierungsmarker identifiziert werden kann“ (S. 106). Das Deutsche differenziert lexikalisch zwischen der AUF- und ÜBER-Relation, der AUF- und AN-Relation sowie der AN- und BEI-Relation. Damit gehört Deutsch „zu den ganz wenigen Sprachen der Welt, die über zwei Randausdrücke verfügen“ (S. 107). Hier hätte man auch auf die „umkategorisierende“ Funktion von deutschen Präpositionen eingehen können, worauf Griebhaber (1990) und Selmani (2022) aufmerksam machen und die eine große Hürde im Erwerb bilden kann. Gemeint ist damit, dass Präpositionen ihre Bezugsausdrücke umklassifizieren: *auf der Straße*, *in der Straße*. Mit der Präposition AUF wird *Straße* als Fläche im Wahrnehmungsraum konzeptualisiert, mit IN wird *Straße* als Wohngegend konzeptualisiert, die abstrakt in der Vorstellung aufzubauen ist.

Präpositionen-Artikel-Verschmelzungen (Kap. 7, S. 113-119) stellen „Lernende vor ganz besondere Herausforderungen“ (S. 113), weil die Genus- und Kasusmarkierungen lautlich zusammenfallen. Artikelformen im Neutrum oder Maskulinum verschmelzen häufiger als der Femininartikel mit einer Präposition, häufiger in statischen als in direktiven Kontexten. Teil I stellt insgesamt eine sehr gelungene Gesamtdarstellung der sinnvoll ausgewählten und den Erwerbshürden folgenden sprachlichen Phänomene dar. Hier ist der systematische

Einbezug von mehreren Herkunftssprachen besonders herauszustellen, der in vielen Einführungen gänzlich fehlt. Denn die Eigenheiten des Deutschen werden nur vor dem Hintergrund von typologisch und strukturell entfernten Sprachen (auch wenn das Türkische aus nachvollziehbaren Gründen den größten Raum einnimmt) als solche wahrnehm- und verstehbar. Das Arabische, das sich zu einer wichtigen Herkunftssprache entwickelt, hätte stärker einbezogen werden können (hier steckt aber zugebenermaßen die Erwerbsforschung zu Lernenden mit arabischer L1 noch in den Kinderschuhen). Das Unterkapitel zur Wortschreibung hätte sicherlich ausgedehnter gestaltet werden können (und fällt im Vergleich zu den anderen Abschnitten relativ knapp aus). Wünschenswert wäre eine (vielleicht tabellarische) Zusammenfassung des Teils gewesen, die die deutschspezifischen Phänomene im Vergleich zu den Realisierungen anderer Sprachen in gebündelter Form darstellt (vergleichbar der Tab. 5.1 auf S. 92).

Teil II des Buches, der Erwerbsstudien zum Gegenstand hat, besteht aus sechs Kapiteln (8-13) und beginnt mit der Phonologie im Erstspracherwerb (Kap. 8, S. 125-135), deren Erwerb eine Voraussetzung für den Wortschatz- und Grammatikerwerb bildet. Die Forschungsbandbreite dieses Erwerbszweigs wird in zwei grobe Forschungslinien unterteilt (S. 134): der formale (sprachuniversalistische, nativistische) und der – von den Autorinnen favorisierte – funktionale (gebrauchsbasierte) Ansatz, der den Input und Umweltfaktoren „bei der Zuweisung von Form-Funktions-Zusammenhängen“ (135) in den Vordergrund stellt. Die Lautproduktion ist bereits vor dem Grundschuleintritt komplett erworben. Lautwahrnehmung und Lautproduktion können mit verschiedenen Tests untersucht werden (High-Amplitude-Sucking, Blickbewegungsstudien, elektrophysiologische Studien, Aachener Dyslalie Diagnostik). Für bilingualer Lernende liegen wenige Testverfahren vor: TAT, WIELAU-T, TPT, die Lernende mit türkischer L1 in den Blick nehmen. Anschließend erfolgt die Behandlung der Phonologie im Zweitspracherwerb, wobei hier, wie die Überschrift des zweiten Teils zu verstehen gibt, vier verschiedene empirische Erwerbsstudien (die zumeist Sprachproduktionsstudien sind) vorgestellt werden (S. 135-157). Die erste Studie (Rinker u.a. 2010) geht der Frage nach, wie türkisch-deutsche und monolingual deutsch aufwachsende Kinder im Vorschulalter sprachspezifische und -unspezifische Phoneme diskriminieren. Die bilingualen Kinder zeigen eine reduzierte *Mismatch Negativity* (neuronale Reaktion auf akustische Reize) (S. 131) auf den deutschen Phonemkontrast und damit eine geringere Diskrimination des phonemischen Kontrasts im Vergleich zu monolingualen Kindern (S. 140). Das anschließende Kapitel befasst sich mit der Lautproduktion (S. 142-146). Die Erwerbsreihenfolge unterscheidet sich zwischen den Sprachen. So wird im Türkischen der stimmlose Frikativ [j] relativ früh erworben, im Deutschen hingegen sehr spät. Die zweite Studie (Ünsal & Fox 2002) beschäftigt sich mit dem Phonemerwerb von deutsch-türkischen Lernenden (4-6 Jahre). Es konnte festgestellt werden, dass der Phonembestand in beiden Sprachen lückenhaft ist, dass Phoneme und Konsonantenverbindungen fehlen und dass interlinguale Transferenzen vorgenommen werden (S. 144-145). Die dritte Studie (Melzer u.a. 2018) hat den Lauterwerb durch türkisch-deutsche und russisch-deutsche Kinder zum Gegenstand. Hier wird der Frage nachgegangen, worin sich die bilingualen Kinder in ihrem Phonemerwerb von monolingualen Gleichaltrigen unterscheiden. Insgesamt zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die russisch-deutschen Lernenden schneiden allerdings bei Phonemen, die es nur im Deutschen oder im Russischen gibt, im Schnitt besser ab. Zudem ist ihr Wortschatz in der L2 größer. Die vierte Studie (Albrecht 2017) zeigt Entwicklungsverläufe und Einflussfaktoren des Lauterwerbs durch deutsch-türkische Lernende (3-5 Jahre) (S. 149-155). Insgesamt konnte eine Verlangsamung des Erwerbs in beiden Sprachen, bei einigen Konsonanten allerdings gleiche oder gar schnellere Entwicklungsverläufe nachgewiesen werden. Auch Transferphänomene

wurden beobachtet (/r/). „Insgesamt zeigen die Ergebnisse einen um ein halbes bis ein Jahr verspäteten Erwerb des Phoneminventars [...]. Dieser ist aber immer noch typisch für den bilingualen Erwerb“ (S. 154). Auf den Orthographieerwerb wird im Folgenden nicht eingegangen (obwohl in I. 2 die Wortschreibung skizziert wird). Das mag vielleicht daran liegen, dass die Fülle der Forschungsliteratur zum Schrift- und Orthographieerwerb kaum zu überblicken ist und eine Reduktion sich kaum realisieren ließe (ohne das darunter das Gesamtverständnis litte).

Das anschließende neunte Kapitel (S. 158-188) widmet sich dem Wortschatzerwerb. Das Kapitel wird (nach der Aktivierung) mit Fragen aus der Zweitspracherwerbsforschung eröffnet, die das Erwerbstempo im Vergleich zu monolingualen Lernenden, die Transferenz und Einflussfaktoren im Wortschatzerwerb beinhalten. Danach folgt eine knappe Ausführung zum Wortschatzerwerb in der Erstsprache (S. 161-165). Mit etwa einem Jahr können Kinder ungefähr 50 Wörter semantisch erschließen. Die Bedeutungszuordnung erfolgt über *Fast Mapping*. Hören sie ein neues Wort, „nehmen sie bereits erste auffällige phonologische Eigenschaften auf und stellen Hypothesen über die Bedeutung auf“ (S. 161). Mit 1,5 Jahren können Kinder über 60 Wörter produzieren, mit 2 Jahren schon über 400. Zunächst werden Interjektionen und Lautmalereien eingesetzt, gefolgt von Nennwörtern und Zeigwörtern. Später kommen Verben und Adjektive vor, wobei Verben in unflektierter Form erscheinen. Anschließend werden Funktionswörter erworben. Das Lexikon entwickelt sich in der sozialen Interaktion mit den Eltern und anderen Bezugspersonen aus der kindlichen Umwelt. Ein Kind verfügt zu Schulbeginn über einen aktiven Wortschatz von 3.000-6.000 Wörtern und versteht etwa 14.000 Wörter. Wichtige Einflussfaktoren für die Ausdehnung des Wortschatzes sind der sozioökonomische Status und der Bildungshintergrund der Eltern.

Das dritte Unterkapitel (S. 166-175) nimmt den bilingualen Wortschatzerwerb in den Fokus. Zum bilingualen Lexikon von Kindern ist wenig bekannt. Anders sieht es bei bilingualen Erwachsenen aus, die sich mit zwei Modellen erfassen lassen. Das *Revised Hierarchical Model* geht von einem ungleich größeren Lexikon in der L1 aus, über die man sich Konzepten in der L2 annähert. Das *Distributed Feature Modell* zeigt, dass es bei konkreten Referenten zu wesentlich schnelleren Übersetzungsprozessen zwischen L1 und L2 kommt. Wie aus psycholinguistischen Studien hervorgeht, sind bei bilingualen Erwachsenen beide Sprachen aktiv, „sobald eine gewisse Schwelle der Kompetenz überschritten wird“ (S. 166). Vergleichbares gilt für bilinguale Kinder. Sie haben in derjenigen Sprache den größeren Wortschatz, die im Input dominiert. Gibt es zwischen der L1 und L2 eine strukturelle Überschneidung (Deutsch, Englisch), sind Überlappungen im bilingualen Lexikon feststellbar. Solche Überlappungen gibt es bei deutsch-türkischen bilingualen Lernen weniger. Mit dem Schuleintritt ist bei türkischen Lernenden oft eine Stagnation des erstsprachlichen Lexikons zu verzeichnen, was mit der Dominanz des Inputs begründet werden kann. Untersuchungsinstrumente sind Elternfragebögen (ELAN-R, TILDA) oder Wortschatztests (CLT, PRIMO-Test, TIFALDI), die insbesondere auf türkisch-deutsche Lernende zugeschnitten sind und über den passiven Wortschatz Auskunft geben. Das Kapitel schließt mit vier ausführlich referierten Studien (S. 175-188). Die erste Studie (Klassert u.a. 2014) untersucht den Nomen- und Verbwortschatz von deutsch-russischen Lernenden im Vergleich zu monolingualen Kindern (3-7 Jahre). Es wird festgestellt, dass die monolingual russischen und monolingual deutschen Kinder eine Nomenpräferenz (*Noun bias*) zeigen, weil Deutsch und Russisch als eher am Nomen orientierte Sprachen gelten, und die Unterschiede zu den bilingualen Kindern, bei denen ein Gleichgewicht zwischen Nomen und Verben beobachtet wurde, hier größer waren als beim Verbwortschatz. Nomen sind damit „anfälliger“ für die Inputfrequenz als Verben (bei Bilingualen ist der Input in beiden Sprachen reduziert) (S. 178). Die zweite Studie (Klassert & Gagarina

2010) befasst sich mit dem Einfluss des elterlichen Inputs (deutsch-russisch). Ein Einfluss auf die Entwicklung des deutschen Lexikons konnte nicht ausgemacht werden, aber auf den russischen Wortschatz. „Je weniger Deutsch in der Familie verwendet wird, um so besser sind die Leistungen bei den russischen Nomen und Verben“ (S. 179). Auch hier zeigt sich also die Wichtigkeit der Inputmenge. Die dritte Studie (Gagarina & Klassert 2018) fokussiert die Inputdominanz und die Entwicklung der Erstsprache Russisch. Es konnte beobachtet werden, dass der L1-Gebrauch im familiären Umfeld der Lernenden einen Einfluss auf den Wortschatz hat, aber nicht auf die Entwicklung der Kasusmorphologie. Wichtige Variablen sind Alter, Geschlecht, L2-Erwerbalter (S. 182-184). Die vierte Studie (Ertanir u.a. 2018) hat die lexikalische Entwicklung bei türkisch-deutschen Kindern zum Gegenstand. Die Lernenden schneiden im produktiven und rezeptiven türkischen Test besser ab als in den deutschen Tests. „Je besser der Wortschatz in einer Sprache ist, desto schwächer ist er in der anderen“ (S. 186). Positiv auf beide Sprachen wirken sich das Alter, das phonologische Gedächtnis und ein früher Eintritt in die Kita aus.

Kapitel 10 (S. 189-235) thematisiert den Genuserwerb. Eröffnet wird das Kapitel mit Ausführungen zu der Genusmarkierung, den Genuszuweisungsmustern und den Genusfunktionen (S. 191-194). Anschließend wird auf den Genuserwerb in der Erstsprache eingegangen (S. 194-203). Zwischen 2,5 und 3 Jahren treten Artikelformen auf, v.a. der Umgang mit dem indefiniten Artikel ist sicher, problematischer ist dagegen die Adjektivflexion, die auch 5-Jährigen noch Probleme bereiten kann. Die Genusmarkierung kann ab dem 4. Lebensjahr als abgeschlossen betrachtet werden, auch wenn es hier starke individuelle Schwankungen geben kann (S. 195). Lernende nähern sich dem Genussystem v.a. über phonologische (Schwa-Endung) und semantische Prinzipien (Sexus, Belebtheit), auch wenn formale Merkmale erkannt und beim Erwerb eingesetzt werden. Was man mit einer gewissen Sicherheit sagen kann, ist, dass Lernende das Genus schrittweise erwerben. Zu Beginn wird ein 2-Genus-System (Femininum, Nicht-Femininum) etabliert, später wird es zu einem 3-Genus-System weiterentwickelt. Denkbar ist auch, dass der Genuserwerb ein Nebenprodukt des Kasususerwerbs ist. Dabei nähern sich Lernende über ganzheitlich gespeicherte Phrasen (im Dativ) der Genusopposition: *mit dem Vater, mit der Mama*. Später erfolgt die Übertragung auf Akkusativ- und Nominativkontexte (S. 202). Im anschließenden Unterkapitel wird auf den Genuserwerb in der Zweitsprache Deutsch eingegangen (S. 203-233). Viele Studien belegen, dass der Genuserwerb L2-Lernende vor eine große Herausforderung stellt. Der Anteil zielsprachlicher Genusmarkierung liegt etwa bei 50-60 Prozent, auch der indefinite Artikel scheint Schwierigkeiten zu bereiten (anders in der L1), dabei gebrauchen L2-Lernende oft nur eine Form des Artikels. Substantiven mit unbekanntem Genus wird das Genus per Default zugewiesen (S. 206). Die erste referierte Studie (Binander 2015) hat die nominalgruppeninterne und -externe Kongruenz bei Schülern der Grundschule zum Gegenstand (S. 215-223). Die Lernenden interpretieren Formen mit Genus zunächst semantisch. Sie verwenden diese Formen nicht nur zur Markierung von Sexus, sondern auch zur Kennzeichnung von Belebtheit und Unbelebtheit. Diese Markierung zeigt sich in besonderer Weise nominalgruppenextern: Die Proform *es* wird konsequent auf Unbelebtes bezogen, *sie* und *er* dagegen auf Belebtes. Bei der nominalgruppeninternen Artikelverwendung, über die formal in das Genussystem eingestiegen wird, lässt sich keine semantische Strategie ausmachen. Als entscheidender Entwicklungsimpuls ist nicht die Sexusmarkierung zu sehen, sondern die nominalgruppeninterne Genusmarkierung bei unbelebten Substantiven (S. 222). Die zweite Studie (Hopp & Lemmerth 2018) untersucht die prädikative Nutzung von Genuskongruenz bei Erwachsenen (L1 Russisch) (S. 224-232). Auch hier ist von Entwicklungsschritten auszugehen. Zu Beginn wird Genus in solchen morphosyntaktischen Zusam-

menhängen prädikativ eingesetzt, die in der L1 eine Entsprechung haben (Adjektiv-Nomen-Kongruenz). Später wird die Genuskongruenz von Artikelformen und Substantiven in prädikativen Kontexten realisiert (S. 232). Am Ende des Kapitels wird die Wichtigkeit von *Chunks* im Sprachgebrauch und Spracherwerb hervorgehoben: „Alle L2-Lernenden sollten darin unterstützt werden, die Potenziale des Chunkings für den Sprachgebrauch und vor allem für den Grammatikerwerb zu nutzen“ (S. 235).

Ein Kapitel zum Kasuserwerb (Argumentkasus, präpositionaler Kasus), wie man ausgehend von Teil I erwarten konnte, fehlt, auch wenn im Genuskapitel stellenweise der Kasus mitbehandelt wird, zumal hier die Zweitspracherwerbsforschung in den letzten 10-20 Jahren gut zugelegt hat und zu wichtigen Erkenntnissen gekommen ist (vgl. für einen Überblick zum Kasuserwerb in der Zweitsprache Selmani 2023).

Im elften Kapitel (S. 236-271) wird der Pluralerwerb thematisiert. Nachdem kurz auf den Lerngegenstand eingegangen wird, folgt eine ausführliche Darstellung des Pluralerwerbs in der Erstsprache, indem auch auf die Methoden in Pluralerwerbsstudien und auf Modelle der Pluralverarbeitung eingegangen wird (S. 237-250). Mit zwei Jahren haben Kinder, einzelsprachübergreifend, schon das Pluralsystem in Grundzügen erworben. Die Bildung des deutschen Plurals bereitet bis zum Schuleintritt Schwierigkeiten, was mit der Komplexität des deutschen Pluralsystems zusammenhängt. Im frühen Erwerb lässt sich ein Muster beobachten: Lernende gebrauchen zunächst lexikalisch gespeicherte Einheiten, anschließend kommt es zu einer Vermeidung der Pluralmarkierung, bevor *-(e)n* – aufgrund der Inputfrequenz – übergeneralisiert wird (S. 239). Über den Pluralerwerb in der Zweitsprache (S. 251-253) ist weniger bekannt. Der Erwerb des Plurals durch DaZ-Lernende unterscheidet sich vom monolingualen Erwerb. DaZ-Lernende (hier L1 Türkisch und Russisch) erwerben die *-er*-Markierung früh, was mit der Frequenz und der ganzheitlichen Speicherung erklärt werden kann. Die Nullmarkierung wird oft anstelle des *-n*- und *-s*-Plurals eingesetzt. Das kann mit der fehlenden Salienz der nicht-silbischen Pluralformen in Zusammenhang gebracht werden. Die erste vorgestellte Studie (Günay 2016) untersucht den Pluralerwerb durch türkisch-deutsche Lernende, für die der Pluralerwerb eine Herausforderung darstellt. Beobachtet wird, dass sie *-(en)* und *-s* übergeneralisieren (v.a. auf unmarkierte Pluralformen). Mit steigendem Alter geht die fehlende Markierung zurück. Mit fünf Jahren werden 40 Prozent der Pluralformen zielsprachlich markiert. Die zweite Studie (Köpcke & Wecker 2016) skizziert Strategien im Pluralerwerb durch DaZ-Lernende mit L1 Türkisch und L1 Russisch (S. 258-263). Pluralformen werden zunächst holistisch gespeichert, bevor die *produktorientierte* Strategie (Verwendung von Pluralschemata) zum Einsatz kommt, bis zuletzt die *source-orientierte* Strategie verwendet wird, die das Genus, den Auslaut und den Stamm des Nomens einbezieht. Die dritte Studie (Korecky-Kröll u.a. 2018) untersucht soziale, dialektale und methodische Faktoren der Pluralvariation in L1 und L2 (S. 263-266). Sowohl monolinguale als auch bilinguale Probanden (3-4,8 Jahre) haben Probleme mit der Pluralbildung, die sich darin manifestieren, dass die Markierung ausgelassen wird oder Übergeneralisierungen vorgenommen werden. Eine wichtige Rolle spielt der sozioökonomische Status, der noch einmal die Wichtigkeit des Interaktionsrahmens betont. In spontaner Sprachproduktion schneiden die Lernenden zudem besser ab als in elizitierten Situationen.

In Kapitel 12 (S. 273-323) wird der Erwerb der Wortstellungsmuster im Deutschen behandelt: Verbklammer, V2-Stellung, Verbletzstellung in Nebensätzen sowie Subjekt-Verb-Inversion in Hauptsätzen, die sich mit dem topologischen Stellungsfeldermodell gut visualisieren lassen (S. 274-275). Anschließend folgt eine Skizze der Wortstellung im Erstspracherwerb (S. 276-283). Die Zunahme der syntaktischen Komplexität geht Hand in Hand mit der Zunahme der MLU (durchschnittliche Äußerungslänge): Im Alter von vier Jahren

erreichen Kinder einen MLU-Wert von 5.0. Zwei Phasenmodelle haben sich für den Erwerb der Wortstellungsregularitäten bewährt: das 5-Phasen-Modell von Clahsen (1982, 1986) und die 4 „Meilensteine“ von Tracy (2007). Nichtsdestotrotz muss auch dem Erstspracherwerb „eine größere Variabilität zugestanden werden [...], als es zuweilen geschieht“ (S. 282). Im folgenden Unterkapitel (S. 284-286) wird auf den (frühen) Zweitspracherwerb eingegangen, für den angenommen werden kann, dass DaZ-Lernende im Alter von 3-4 Jahren sich die Verbstellung und -flexion so sicher aneignen können wie L1-Lernende. Kommen sie in diesem Alter in Kontakt mit der Zweitsprache, erwerben sie quasi schneller als L1-Lernende die Subjekt-Verb-Kongruenz und die V2-Stellung. Entsprechende Erwerbsstudien werden im Anschluss ausführlich referiert (S. 286-323). Die erste Studie (Clahsen u.a. 1983) untersucht die Abfolge im ungesteuerten Erwerb erwachsener Lernender. Beobachtet wurde folgende Entwicklungssequenz: 1. Einwortäußerungen, 2. Mehrwortäußerungen, 3. Adverbiale im Vorfeld mit nicht-zielsprachlicher Verbstellung, 4. Separation verbaler Elemente, Verteilung auf die Satzklammer, 5. Subjekt-Verb-Inversion, 6. postverbale Adverbiale im Mittelfeld. Unter den einzelnen Entwicklungssequenzen gibt es implikationale Relationen (294). Die zweite Studie (Diehl u.a. 2000) befasst sich mit der Erwerbsabfolge im gesteuerten L2-Erwerb französischsprachiger Schüler. Überindividuell kann folgende Erwerbsabfolge beobachtet werden: 1. Einfache und koordinierte Hauptsätze mit S-V-Struktur, 2. W-Frage und E-Fragen, 3. Verbklammer, 4. Nebensatz und 5. Inversion. Dass die Verbklammer vor der Wortstellung im Nebensatz erworben wird, korreliert mit der unterrichtlichen Vermittlungsabfolge, was für die Inversion nicht mehr gilt, die der natürlichen Abfolge im Erwerb zuwiderläuft. Das bedeutet, dass „der Erwerb einer Fremdsprache einer inneren Gesetzmäßigkeit folgt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch Unterricht nicht verändert werden kann“ (S. 308). Die dritte Studie (Haberzettl 2005) geht der Frage nach, ob die L1 (Türkisch, Russisch) den Verbstellungserwerb bei Grundschulkindern beeinflusst. Muster aus der L1 werden nicht willkürlich auf die L2 übertragen, sondern nur dann, wenn sich im Input eine entsprechende Bestätigung findet (S. 314). Die Lernenden mit L1 Türkisch erwerben die Verbstellungsmuster wie L1-Sprecher des Deutschen. Ausgangspunkt ist die SVO-Abfolge. Verbale Teile werden von Anfang an separiert, Nebensätze weisen Verbendstellung auf. Lernende mit L1 Russisch haben aufgrund der Übergeneralisierung der V-O-Abfolge Schwierigkeiten mit der Satzklammer und der Verbletzstellung im Nebensatz (S. 314). Die vierte Studie (Dimroth & Schimke 2012) nimmt einen Vergleich zwischen der Verbstellung und der Verb-Subjekt-Kongruenz bei kindlichen und erwachsenen L2-Lernenden vor. Die L2-Daten zeigen, dass es im DaZ-Erwerb keinen zeitlichen Zusammenhang zwischen dem Erwerb der finiten Morphologie und der finiten Syntax (wie im L1-Erwerb) gibt. Lernende, die über kein ausgeprägtes Wissen über Subjekt-Verb-Kongruenz verfügen, haben auch kein Wissen über zielsprachliche finite Syntax, die zielsprachlich realisiert wird, sobald das Wissen über Subjekt-Verb-Syntax gefestigt wird. Ein wichtiger Unterschied zwischen kindlichen und erwachsenen Lernenden besteht in der Geschwindigkeit, die nicht-finite Phase hinter sich zu lassen, wobei Kinder hier einen klaren Lernvorteil zu haben scheinen (S. 322).

Das 13. und letzte Kapitel (S. 324-359) untersucht den Erwerb von Lokalisierungs-  
ausdrücken, genauer: von Lokaladverbialien – deren „Idealbesetzung“ (S. 325) die Präpositionalphrase ist – in der Zweitsprache Deutsch. Im Erstspracherwerb (S. 326-329) erfolgt der Einstieg in das Lokalisierungssystem über deiktische Ausdrücke (*da*). Mit dem zweiten Lebensjahr beginnt der Gebrauch von Präpositionalphrasen, v.a. solche mit den Köpfen IN und AUF. Die Zweistelligkeit lokaler Relationen durch Präpositionalphrasen bereitet noch lange (bis ins fünfte Lebensjahr hinein) ein Erwerbsproblem, das Lernende über Zwischenschritte mit einstelligen Präpositionaladverbien (*dadran*, *drunter*) immer besser in

den Griff kriegen. Da das erstsprachliche Lokalisierungssystem sehr früh erworben wird, kann es im Zweitspracherwerb zu L1-Einflüssen kommen (S. 329). Anschließend erfolgt die Behandlung des Erwerbs des Raumausdruckssystems in der Zweitsprache (S. 330-359). Die Versprachlichung lokaler Relationen ist einzelsprachübergreifend unterschiedlich ausgeprägt, wie am Beispiel des Türkischen und Russischen gezeigt wird. So verfügt das Deutsche mit AN und AUF über zwei Kontaktpräpositionen, das Russische aber nur über eine, und das Türkische hat für die Kontaktrelation keine spezifische Präposition. Anders als das Türkische verlangt das Deutsche und Russische „eine präzise Angabe, im welchem Teilraum des Relatums (IN, AUF, UNTER...) sich das zu lokalisierende Objekt befindet“ (S. 331). Die erste Studie (Bryant 2012) untersucht den Erwerb lokaler Relationen bei Kindern (4-7 Jahre alt) mit Türkisch und Russisch als Erstsprache (S. 332-341). Beide DaZ-Populationen weisen mehr als 50 Prozent nicht-zielsprachlicher präpositionaler Verwendungen auf. Türkische Lernende nähern sich (wie aus der L1 bekannt) postpositional dem deutschen Lokalisierungssystem an, in dem sie IN und BEI als unspezifische Lokalisierungsmarker einsetzen und mit einem postponierten Lokaladverb kombinieren (*der Kaugummi ist in Tisch drunter*). Hier kann von Transferenz gesprochen werden, erstsprachliche Strukturen werden nur dann übernommen, „wenn sie in der L2 Hinweise finden, die für die Richtigkeit der Hypothese ‚L1 = L2‘ sprechen“ (S. 339). Später wird dann auf das pleonastische Adverbial verzichtet. Die zweite Studie (Bryant u.a. 2019) untersucht den Einsatz lokaler Präpositionen bei erwachsenen DaZ-Lernenden (L1 Russisch und L1 Englisch). Dabei konnte festgestellt werden, dass *über* stärker als *auf* mit lokalen Erfahrungsspuren verknüpft ist“ (S. 247). Hier ist also ein L1-Aktivierungsmuster zu sehen (S. 344). Die dritte Studie (Goschler 2019) befasst sich mit der Verbalisierung räumlicher Bewegung bei erwachsenen fortgeschrittenen DaZ-Lernenden (L1 Türkisch, Russisch und Polnisch). Zwischen den DaZ-Populationen sind kaum Differenzen in der Verbalisierung von Direktionalitätsereignissen zu beobachten. Die Lernenden folgen dabei dem „spezifisch deutschen Muster weitgehend“ (S. 358). Ein Einfluss ihrer erstsprachlichen Präferenzen ist hier nicht zu sehen.

Teil II stellt eine insgesamt hervorragende Einführung in den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache dar (daneben finden sich wertvolle Ausführungen zum Erwerb des Deutschen als Erstsprache), die mit zahlreichen empirischen Studien (von denen einige zum Zwecke der Übersichtlichkeit vielleicht hätten übergangen werden können) belegt wird und den aktuellen Forschungsstand konzise widerspiegelt. Hierin zeigt sich die herausragende Expertise der Autorinnen. Etwas störend wirken die erneut thematisierten Erwerbsgegenstände, die ja bereits in Teil I eingehend dargelegt wurden und den jeweiligen Kapiteln vorangehen. Allerdings ist ein solches Vorgehen aufgrund der schnellen Reaktualisierung des vorher Gelesenen auch legitim, zumal so der Gegenstand in knapper Form dem Leser ins Gedächtnis gerufen werden kann. Da die einzelnen Kapitel relativ umfangreich sind, hätte man ihnen durchgehend eine kurze Zusammenfassung beifügen können, wie das in Kapitel 10 gemacht wurde. Teil II schließt mit dem Kapitel zu Lokalisierungsausdrücken etwas abrupt, weil direkt daran das umfangreiche Literaturverzeichnis anschließt. Hier hätte eine kurze Zusammenfassung, die sicherlich angesichts der großen thematischen Diversität eine Herausforderung gewesen wäre, einer solchen Überganglosigkeit doch entgegengesteuert. Verweise auf didaktische Förderinstrumente wären schön gewesen. Einen guten Einblick in schrift- und grammatikdidaktische Förderinstrumente bietet die Monographie von Berkemeier (2019), die auch Zweitsprachlernende in den Blick nimmt. Sicherlich hätte aber der Einbezug didaktischer Modellierungen den schon großen Umfang weiter ansteigen lassen. Die besonders in den Blick genommenen DaZ-Lernenden sind L1-Sprecher des Türkischen und Russischen. Wenig bekannt ist über DaZ-Lernende mit albanischer, kurdischer, serbokroatischer, bosnischer und

v.a. arabischer L1, auf die nur am Rande eingegangen wird. Hier zeigt sich ein Desiderat in der Zweitspracherwerbsforschung, das in Zukunft in Angriff genommen werden sollte.

Das Buch eignet sich nicht zuletzt auch aufgrund der vielen Aufgaben hervorragend für die universitäre Lehre. Für Forschende bietet es einen sehr guten und nutzbringenden Überblick über die aktuelle Zweitspracherwerbsforschung, der nicht nur zur ersten Orientierung dient, sondern auch wertvolle Hinweise für eine Vertiefung enthält. Den Autorinnen und dem Buch ist zu wünschen, dass es breit rezipiert wird – die Aussichten sind günstig.

### **(Zusätzliche) Literatur**

Berkemeier, Anne (2019): Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Baltmannsweiler Hohengehren: Schneider.

Selmani, Lirim (2022): Lokalpräpositionen im L2-Erwerb – albanischsprachige DaZ-Lerner in Aktion. In: Korpora Deutsch als Fremdsprache 2(2), 93-121.

Selmani, Lirim (2023): Präpositionale Kususrektion im Zweitspracherwerb. (im Erscheinen)

© daz-portal ([www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de))