

# Linguistische Arbeiten

495

Herausgegeben von Peter Blumenthal, Klaus von Heusinger,  
Ingo Plag, Beatrice Primus und Richard Wiese



*Stefanie Haberzettl*

Der Erwerb der Verbstellungsregeln  
in der Zweitsprache Deutsch  
durch Kinder mit russischer  
und türkischer Muttersprache

Max Niemeyer Verlag  
Tübingen 2005



Dissertation Universität Potsdam 2001

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-484-30495-2      ISSN 0344-6727

© Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen 2005

<http://www.niemeyer.de>

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck und Einband: Digital PS Druck AG, Birkach

## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Einleitung und Übersicht .....                                               | 1   |
| 2. Syntaxerwerbstheorien .....                                                  | 5   |
| 2.1 Der UG-Ansatz .....                                                         | 6   |
| 2.1.1 Platons Problem als UG-Gründungsmythos.....                               | 6   |
| 2.1.2 Prinzipien, Parameter und <i>trigger</i> im Spracherwerb.....             | 8   |
| 2.1.3 Zur Problematik einer real existierenden UG .....                         | 13  |
| 2.1.4 Zur Problematik des Parametersetzens .....                                | 19  |
| 2.1.5 Die Rolle der UG im Spracherwerb:<br>Versuch einer Bestandsaufnahme ..... | 22  |
| 2.2 Der funktionalistische Ansatz .....                                         | 32  |
| 2.3 Der verarbeitungsorientierte Ansatz.....                                    | 43  |
| 2.4 Fazit und zur Perspektive der folgenden Untersuchung .....                  | 57  |
| 3. Zu Lerngegenstand und Input.....                                             | 59  |
| 3.1 Deutsche Satzstrukturen – die lineare Oberfläche.....                       | 60  |
| 3.2 Zu Eigenschaften des Inputs .....                                           | 64  |
| 3.3 Der deutsche Satz in der generativen Standardanalyse .....                  | 71  |
| 4. Die Befunde.....                                                             | 77  |
| 4.1 Zu den Daten.....                                                           | 77  |
| 4.2 Erwerbsverlauf bei Me, L1 Türkisch .....                                    | 78  |
| 4.3 Erwerbsverlauf bei Ne, L1 Türkisch .....                                    | 100 |
| 4.4 Erwerbsverlauf bei An, L1 Russisch .....                                    | 108 |
| 4.5 Erwerbsverlauf bei Eu, L1 Russisch .....                                    | 125 |
| 5. Diskussion der Ergebnisse.....                                               | 135 |
| 5.1 Königswege und Holzwege.....                                                | 135 |
| 5.2 Die Ergebnisse im Lichte UG-orientierter Modelle .....                      | 148 |
| 5.2.1 Die <i>Minimal Trees Hypothesis</i> .....                                 | 148 |
| 5.2.2 Das <i>Full Transfer/Full Access</i> -Modell .....                        | 154 |
| 5.3 Die Ergebnisse im Lichte der <i>Processability Theory</i> .....             | 159 |
| 5.4 Abschließende Bemerkungen.....                                              | 164 |
| 6. Literatur .....                                                              | 165 |



## 1. Einleitung und Übersicht

I: Jetzt kommt der Eu<sup>1</sup>. Warum bist du denn so schlecht gelaunt heute?

Eu9: *Was?*

I: Warum bist du denn so schlecht gelaunt heute?

Eu9: *Hm, was ist des?*

I: Schlecht gelaunt?

Eu9: *Ja, was ist das?*

I: Ja, wenn man keine Lust hat, was zu machen. Wenn man zu nichts Lust hat.

Eu9: *Kein Bock.*

(aus einem Gespräch mit dem Lerner Eu, 7 Jahre alt, seit 9 Monaten in Deutschland)

Solange darüber geklagt wird, dass die Deutschkenntnisse der hier lebenden türkischen Kinder und Jugendlichen verglichen mit denen ihrer älteren Geschwister oder sogar ihrer Eltern wieder zurückzugehen scheinen,<sup>2</sup> solange mit Besorgnis registriert wird, dass die Kinder aus Aussiedlerfamilien schwer Kontakt zu den Kindern der in den alten oder neuen Ländern der Bundesrepublik „alteingesessenen“ deutschen Familien finden, solange darf auch auf den Gemeinplatz verwiesen werden, dass mit Sicherheit nicht die einzige, aber doch – neben Offenheit, Neugierde und dem Vertrauen, keinen Angriffen ausgesetzt zu sein – die wichtigste Bedingung der Annäherung eine gemeinsame Sprache ist. Ein Gemeinplatz ist es auch, dass Kinder, egal in welche Lebenssituation sie aufgrund elterlicher Entscheidungen auch geraten, sich integrieren, d.h. sich so wenig wie möglich von den anderen Kindern unterscheiden wollen. Genau so zu sprechen wie die anderen ist ihr Ziel, und wenn zur Motivation eine entsprechend gute Erwerbssituation kommt, können sie dieses Ziel auch erreichen oder ihm doch sehr nahe kommen. Das obige Zitat illustriert, wie der Lerner Eu nach nur 9 Monaten Sprachkontakt in seiner neuen Heimat Augsburg sich die Umgangssprache seiner Umgebung angeeignet hat,<sup>3</sup> im sich mit Eu befassenden Abschnitt 4.5 dieser Arbeit finden sich außerdem einige Beispiele zu seinem Einstand als Dialektsprecher des Bairisch-Schwäbischen und vor allem die Dokumentation eines Teilaspekts seines beeindruckend schnellen Grammatikerwerbs. Aber nicht alle Lerner können wie Eu von optima-

---

<sup>1</sup> Die Namen der für diese Arbeit untersuchten Kinder sind verschlüsselt.

<sup>2</sup> Gemäß der Auswertungsergebnisse der Sprachstandserhebung in allen ersten Klassen der Weddinger Grundschulen des Bezirks Mitte von Berlin im Schuljahr 2000/01 der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport vom 2. März 2001 bedürfen „41,8% von 1411 Erstklässlern [darunter 1366 nicht-deutscher, größtenteils türkischer Herkunftssprache, S.H.] einer intensiven Förderung (DaZ)“, da ihre Leistungen deutlich unter dem Durchschnitt lagen. Vgl. auch „Sprachlos bunt. Das Deutsch vieler Einwandererkinder ist schlechter denn je.“ in *Die Zeit* Nr. 21, 17. Mai 2001.

<sup>3</sup> Das Zitat zeigt auch, dass die Datenerhebung für die Kinder wohl nicht immer der reinste Spaß gewesen sein dürfte. Umso mehr gebührt den Kindern, ohne deren Mitwirkung diese Arbeit nicht entstanden wäre, großer Dank. Vor allem aber möchte ich mich bei Heide Wegener bedanken, die mir für meine Arbeit ihr Korpus zur Verfügung gestellt hat, und die meine Neugierde für das Thema Spracherwerb überhaupt erst geweckt hat, indem sie mich an der Erhebung der Daten beteiligte.

len Lernbedingungen mit extrem viel Input durch den Kontakt mit Muttersprachlern profitieren. Ihnen muss Hilfe zukommen. Dafür sind vor allem entsprechende politische Entscheidungen vonnöten, auf dass genug – und das heißt mehr! – finanzielle Mittel für Sprachunterricht verfügbar gemacht werden. Dafür ist aber auch der Sprachunterricht als solcher verantwortlich, denn von dessen Planung und Durchführung hängt der Lernerfolg der Schüler schließlich ab. Wenn auch bisweilen die Meinung vertreten wird, dies sei ein Trugschluss und Unterricht nütze ohnehin nichts, so sollte doch zunächst bedacht werden, dass allzu oft die Progression bei der Stoffvermittlung im L2-Unterricht nicht sinnvoll aufgebaut ist und so tatsächlich das Lernen mehr behindert denn gefördert wird (vgl. dazu die eine sehr breite empirische Basis untersuchende Studie von Diehl et al. 2000 zu Lernerleistungen in der Fremdsprache Deutsch). Deshalb ist es wichtig, so viel Wissen als möglich über die vom Lerner „selbstgemachte Progression“ im ungesteuerten L2-Erwerb zusammenzutragen, um daraus Schlüsse für Didaktik und Methodik des L2-Unterrichts zu ziehen.

Letzteres strebt die vorliegende Arbeit nicht an; sie ist nicht anwendungsorientiert im engeren Sinne, sondern sieht sich als weiterer Mosaikstein für das trotz jahrzehntelanger Forschung noch lange nicht weit gediehene Bild, das wir vom Spracherwerb haben. Sie versteht sich weiterhin zunächst einmal als eine deskriptive Studie. Die empirischen Beobachtungen sind das Fundament für die Generierung von Hypothesen, nicht für eine Hypothesenüberprüfung. Letzteres verbietet sich aufgrund der Natur der Daten: Es handelt sich um vier Longitudinaluntersuchungen zum sog. natürlichen Erwerb der deutschen Verbstellungsregeln durch Kinder mit den Erstsprachen Türkisch bzw. Russisch, die zwar eine Reihe von generalisierenden Aussagen zulassen, aber als Fallstudien eben nur für sich quantifizierbar sind. Dies bedeutet nicht, dass ihre Ergebnisse nicht in Bezug zu gegenwärtig diskutierten Erwerbsmodellen gesetzt würden.

Nach einem allgemein diskutierenden Überblick in Kapitel 2 zu verschiedenen theoretischen Ansätzen der aktuellen Forschung zum Erwerb der Syntax einer Zweitsprache (UG-orientierter Ansatz, funktionalistischer Ansatz, Processability-Ansatz) und den jeweils in ihnen angelegten Herangehensweisen an den Syntaxerwerb, ihren Leistungen und ihren blinden Flecken, folgt Kapitel 3 zu dem Lerngegenstand, der in dieser Arbeit im Zentrum des Interesses steht. Die Regularitäten der deutschen Verbstellung werden oberflächensyntaktisch vorgestellt und in einem Einschub zur Inputsituation, wie sie für die hier untersuchten Lerner angenommen werden kann, wird der Frage nachgegangen, wie zugänglich diese Regularitäten jeweils sind. Es werden außerdem verschiedene Vorschläge aus der UG-orientierten Grammatik vorgestellt, wie die deutsche Satzstruktur zu konzipieren ist. Dabei geht es jedoch nicht um einen exhaustiven Ausflug in die Syntaxtheorie, sondern nur um die Vorbereitung des Terrains für Kapitel 5, in dem die empirischen Daten mit den Ergebnissen bereits vorliegender L2-Studien zum Syntaxerwerb des Deutschen verglichen werden. Dabei soll geprüft werden, ob deren Hypothesen bzw. welche der Hypothesen durch die von mir ausgewerteten Daten gestützt werden, oder ob sich neue Hypothesen ergeben. Da die meisten Vorschläge dazu, wie L2-Syntaxerwerb funktionieren könnte, aus der generativ geprägten Forschung stammen, kann auf eine Darstellung der deutschen Satzstruktur im Rahmen des Prinzipien- und Parameter-Modells nicht verzichtet werden, damit die später referierten Argumentationen leichter nachvollzogen werden können.

Vor dem Evaluierungskapitel 5 jedoch werden in Kapitel 4 die Erwerbsverläufe der hier untersuchten Lerner so weit wie möglich theorieneutral dargestellt, d.h. ohne sie bereits durch eine bestimmte interpretierende Brille zu betrachten. Die Benutzung oberflächensyn-

taktischer Termini bei der Repräsentation der beobachteten Äußerungsstrukturen passt dabei außerdem zu der hier vertretenen erwerbstheoretischen Grundannahme, dass es nämlich möglich ist, die Syntax einer L2 aus den der Wahrnehmung im Input unmittelbar zugänglichen Oberflächenstrukturen zu erschließen, ohne dass die Vermittlung durch ein angeborenes spezifisch grammatisches Wissen nötig wäre.



## 2. Syntaxerwerbstheorien

Der Löwenanteil der aktuellen Untersuchungen zum Syntaxerwerb stellt sich in den Rahmen generativer Theorien,<sup>1</sup> d.h. es geht im Wesentlichen darum, festzustellen, in welcher Art und Weise und zu welchem Zeitpunkt des Erwerbs der Einfluss der Universalgrammatik (UG) bemerkbar wird. Deren psychische Realität wird vorausgesetzt und die Spracherwerbsuntersuchungen dienen gerade dazu, ihre Existenz zu belegen. Dies gilt auch für den Großteil der generativen Studien zum Erwerb einer L2, nur dass hier die Frage, ob die UG den Erwerbsprozess bestimmt, als noch nicht beantwortet gilt. Gegebenenfalls besteht das Ergebnis einer solchen Studie dann in der Feststellung, die UG wirke im L2-Erwerb eben nicht mehr. Dies führt dann aber nicht zu einer generellen Ablehnung des UG-Konzepts (vgl. Abschnitt 2.1).

Im Gegensatz dazu will der funktionalistische Ansatz ohne die Annahme von angeborenen sprachspezifischen kognitiven Fähigkeiten auskommen und bindet (lerner)sprachliche Strukturen an allgemeine konzeptuelle Strukturierungen (vgl. Abschnitt 2.2).

Der verarbeitungsorientierte Ansatz postuliert zwar auch kein sprachspezifisches kognitives Modul, bezieht sich aber auf ein sprachspezifisches Produktionsmodell und argumentiert im Vergleich zum Funktionalismus stärker sprachimmanent, was in der Natur der untersuchten Erwerbsgegenstände liegt (z.B. Kongruenzmarkierung; vgl. unten in Abschnitt 2.3).

Funktionalismus und Verarbeitungsansatz gemeinsam ist, dass sie L1- und L2-Erwerb im Prinzip nicht als zwei verschiedene Phänomene ansehen, was in generativen Erwerbsstudien eben teilweise angenommen wird. Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb ergeben sich natürlich daraus, dass die sich entwickelnden kognitiven Fähigkeiten im Kindesalter nicht mit denen des Erwachsenenalters gleichgesetzt werden dürfen. Doch wird der Spracherwerb immer als das Produkt ein- und derselben kognitiven Apparatur betrachtet, während der Unterschied „L1 mit UG“ versus „L2 ohne UG“, wie er von generativ ausgerichteten Forschern (wenn auch nicht von allen) gezogen wird, ja ein kategorischer ist.

Nach dieser groben Charakterisierung werden die verschiedenen Hypothesen zum Spracherwerb in den folgenden Abschnitten genauer dargestellt und kritisch beleuchtet.<sup>2</sup> Im Anschluss daran erfolgt dann die Standortbestimmung der vorliegenden Arbeit.

---

<sup>1</sup> Der Begriff „generativ“ wird hier und im Folgenden im Sinne von „UG-orientiert“ verwendet.

<sup>2</sup> Da im Rahmen der konnektionistischen Spracherwerbstheorie (vgl. z.B. Elman et al. 1996) noch kaum spezifische Vorschläge zum Syntaxerwerb vorliegen, aus denen sich Hypothesen in Bezug auf das in der vorliegenden Arbeit gestellte Thema herleiten ließen, beziehe ich den Konnektionismus nicht in dieses Theoriekapitel ein. Damit ist keinerlei Aussage über Sinn und Nutzen dieses Paradigmas gemacht.

## 2.1 Der UG-Ansatz

### 2.1.1 Platons Problem als UG-Gründungsmythos

Das Konzept einer Universalgrammatik, eines angeborenen grammatischen Wissens, ergibt sich notwendig aus der Annahme, allein durch induktives Lernen könne Sprache (im Sinne von Grammatik und, nochmals präzisiert, I-Sprache<sup>3</sup>) nicht erworben werden. Dem Kind stehe einfach nicht genug Input zur Verfügung (*poverty of stimulus*), und der sei überdies nicht gut genug, da voll von performanzbedingten Fehlern und Äußerungsabbrüchen (*noisy input*). Da das Kind aber trotzdem mühelos und schnell zur vollen Kompetenz seiner Muttersprache gelange (*Plato's problem*), sei eine angeborene Erwerbshilfe in Form spezifisch sprachlichen Wissens *conditio sine qua non*. Auch der L2-Erwerb gilt als Evidenz für UG:

Entweder wird (wie für den L1-Erwerb) auf das „mismatch between the input that L2 learners receive and their ultimate attainment“ abgehoben (White 1989: 37, vgl. auch White 2003: 22–39 zu „UG and the logical problem of L2 acquisition“). Es wird dann im Einzelnen gezeigt, dass bestimmte Phänomene der L2-Lernervarietät auf UG-Wissen hindeuten und die Unterschiede zwischen L2- und L1-Varietäten nicht mit einem etwaigen Mangel an diesem Wissen zu erklären seien. Die Tatsache, „that nonnative-speaker linguistic knowledge may not be identical to native-speaker linguistic knowledge does not entail that the two are epistemologically distinct“ (Schwartz 1999: 646), vielmehr handele es sich epistemologisch um einen Unterschied wie den zwischen Englisch und Hausa (vgl. z.B. auch Felix 1988, 1991, White 1989: 38ff., 45, 174; 1992, White/Genesee 1996, White/Juffs 1998, Schwartz/Sprouse 1994, 1996).

Oder die Unterschiede zwischen L1- und L2-Erwerb geben in der Argumentation den Ausschlag, und man sieht den Beweis für die Existenz einer UG u.a. gerade darin, dass L2-Lerner gemeinhin eben nicht ein dem L1-Lerner ebenbürtiges „ultimate attainment“ erlangen (Evidenzen dazu referiert z.B. Long 1988, 1990), ergo sei die UG im L2-Erwerb nicht mehr verfügbar und müsse im L1-Erwerb offenkundig wirksam sein (Bley-Vroman 1989: *Fundamental Difference Hypothesis*; vgl. z.B. auch Schachter 1988b, 1996; Johnson/Newport 1989, 1991, Clahsen 1990, Clahsen/Muysken 1986, 1989, Meisel 1991, 1997a).

Über all die soeben angeführten Studien, die pro oder contra UG im L2-Erwerb argumentieren, gäbe es viel zu sagen, sei es zu ihren empirischen Grundlagen (meist Querschnitterhebungen) oder auch zur teilweise „veralteten“ linguistischen Beschreibung der untersuchten Grammatik-Teilbereiche (oft Subjazen- und ECP-Phänomene) zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Studien (vgl. z.B. Li 1998: 92). Ich verzichte an dieser Stelle auf Details; solche finden sich dann in Kapitel 5 zu den referierten Studien zur Verbstellung und zur Zielsprache Deutsch. Ebenso wenig gehe ich darauf ein, dass von manchen Forschern die

<sup>3</sup> Im Gegensatz zum weiteren Begriff der *E-language* (von *external, extensional*), werden im Begriff der *I-language* (von *internal, individual, intensional*) jegliche Aspekte der Anwendung von Sprache in einer Sprechergemeinschaft und des Wissens darum ausgeschlossen. Es geht um die mentale „Algebra“ aus den Einheiten des mentalen Lexikons (mit deren jeweiligen Merkmalen) und dem Wissen von den rein formalen (nicht semantisch oder pragmatisch erklärbaren) Strukturen, in die diese Einheiten eingehen können. Der Begriff I-Sprache geht zurück auf Chomsky (1986), für eine genauere Definition von I-Sprache-Eigenschaften vgl. Chomsky (1995: 317ff.).

Frage nach dem UG-Zugang auch am Alter der L2-Lerner zu Beginn des Erwerbs festgemacht wird, im Sinne einer *critical period*, *sensitive period* oder *window of opportunity hypothesis*. Zwar handelt es sich dabei um ein nicht irrelevantes Thema, zumal die von mir untersuchten Lerner ihre L2 Deutsch vor der Pubertät erwerben. Die Pubertät wurde in Referenzpublikationen als obere Grenze der *critical period* angesetzt (Penfield/Roberts 1959, Lenneberg 1967). Sie wurde im Laufe der Jahre auch herunterkorrigiert (z.B. in Krashen 1973 auf ca. 5 Jahre) oder in Bezug auf die diversen sprachlichen Teilkompetenzen aufgespalten (vgl. Lamendella 1977, Seliger 1978, Long 1990). Doch da ich in den Daten nicht nach einer Antwort auf die UG-Frage suche, klammere ich auch die Fragen nach einem Zeitfenster für den UG-Zugang aus und verweise darauf, dass die Existenz einer *critical period* insbesondere im Syntaxerwerb äußerst umstritten ist, insbesondere, was die neuroanatomische und -physiologische Untermauerung derselben betrifft (im Speziellen dazu vgl. Obler/Hannigan 1996: 519). Gegen eine *critical period* argumentieren bzw. keine Evidenz für eine solche finden neben den oben schon als Vertreter der Pro-UG-in-L2-Hypothese Genannten auch Fathman (1975), Slavoff/Johnson (1995),<sup>4</sup> Ioup et al. (1994), und natürlich dezidiert anti-generativ orientierte Spracherwerbsforscher wie Snow/Hoefnagel-Hohle (1978), für die sich die Frage nicht in demselben zugespitzten Maße – UG vs. not UG – stellt (zu einem umfassenden Überblick zum Altersfaktor im L2-Erwerb vgl. Birdsong 1999).

Auch wenn die Überlegungen, wie eine angeborene Sprach- bzw. Grammatikdisposition vorzustellen wäre, zu unterschiedlichen Vorschlägen geführt haben und im Laufe der Jahre bzw. Jahrzehnte große Revisionen der UG-Konzeption stattfanden, ist Platons Problem doch der Ausgangspunkt, auf den sich generative (Psycho-)Linguisten in ihrer Argumentation bezogen haben und beziehen. Daneben berufen sie sich auch auf Beobachtungen der folgenden Art: Spracherwerbsprozesse scheinen erstaunlich parallel zu verlaufen, auch wenn deren äußere Bedingungen (ein- oder mehrsprachige Umgebung, sprachliche Zuwendung überhaupt, etc.) oder Bedingungen auf Seiten der Lernerpersönlichkeit erheblich differieren. Angeblich spielen selbst massive allgemein-kognitive Defizite keine Rolle:

„[...] language – unlike teeth brushing, flower arranging, or politics – is a cognitive domain that all humans are good at.“ (Schwartz 1999: 639)

Dies wird als Bestätigung dafür gewertet, dass die für alle und in allen Erwerbssituationen gleiche angeborene UG den Spracherwerb wesentlich bestimmt. Ob letzteres in gleichem Maße auch auf den gesteuerten Erwerb im Fremdsprachenunterricht mit einer vom Lehrer geplanten Progression und eingeschränktem Input zutrifft, wird kontrovers diskutiert (vgl. Felix/Weigl 1991, Eckman et al. 1995, Tschirner 1995, White/Juffs 1998). Auf diese Diskussion möchte ich hier nicht näher eingehen, da die in der vorliegenden Studie untersuchten Lerner die Zielsprache Deutsch in Immersion erwerben und der Prozess deshalb im Wesentlichen als natürlich klassifiziert werden kann, auch wenn insbesondere die türkischen

<sup>4</sup> Johnson in Zusammenarbeit mit Newport kam in den Jahren zuvor allerdings zu ganz anderen Schlüssen, dass nämlich bei L2-Lernern zwischen 4 und 16 Jahren die UG graduell „verschwindet“, als kehrte sich der für den L1-Erwerb angenommene Reifungsprozess um.

Kinder stundenweise DaF-Unterricht erhalten.<sup>5</sup> Auf Details bezüglich des Lernumfelds der einzelnen Kinder komme ich in Kapitel 4 noch zu sprechen.

### 2.1.2 Prinzipien, Parameter und *trigger* im Spracherwerb

Nach den ersten programmatischen Skizzen zu einem eigenständigen kognitiven Grammatikmodul und den Konkretisierungsversuchen wurde sehr schnell klar, dass mit einer genetisch verankerten UG nicht all die in Bezug auf einzelne Sprachen formulierten Derivationsregeln für Phrasenstrukturen aus den Zeiten der sog. Standardtheorie (Chomsky 1965) gemeint sein können. Die generative Grammatik hatte sich zwar mit dem Vorsatz auf den Weg gemacht, deskriptiv und explanatorisch adäquat zu sein, also nicht nur darzustellen, worin das Wissen des Sprechers einer Sprache besteht, sondern dabei auch zu berücksichtigen, wie der Sprecher zu diesem Wissen gelangt sein kann. Doch in dem Maße, in dem einzelsprachliche Grammatiken immer detaillierter ausformuliert wurden und eine immer größere Zahl an Regeln kompiliert werden musste, um den von Sprache zu Sprache variierenden Verhältnissen gerecht zu werden, in dem Maße der Steigerung der deskriptiven Leistungen also wurde das Kriterium der Lernbarkeit und kognitiven Beherrschbarkeit vernachlässigt: „Recognition of the unsuspected richness and complexity of the phenomena of language created a tension between the goals of descriptive and explanatory adequacy“ (Chomsky 1995: 387).

Aus diesem Konflikt heraus entstand das Prinzipien- und Parameter-Modell (PPM), in dem das Lernbarkeitskriterium berücksichtigt werden sollte, ohne die Variation von sprach- und konstruktionsspezifischen Regeln zu ignorieren. Jedoch erhalten letztere einen in gewisser Hinsicht untergeordneten Status. Sie sind die variierenden Ausbuchstabierungen der einzelsprach- und einzelkonstruktionsunabhängigen, invarianten universalen Sprachgesetze, der „Prinzipien“ eben. Diese abstrakten Prinzipien (X-bar-Schema, Theta-Kriterium und Projektionsprinzip, Kasusfilter, Bindungsprinzipien, Empty Category Principle (ECP), Subjazenprinzip, Kontrolliertsein von *PRO*, Identifiziertsein von *pro*) stellen das angeborene sprachspezifische kognitive Modul dar.<sup>6</sup>

Wenn nun in allen Sprachen dieselben Prinzipien realisiert sind und sich einzelsprachliche Variation aus deren Parametrisierung ergibt (beispielsweise im Hinblick auf die Frage, was für das Subjazenprinzip als Grenzknoten zu gelten hat, d.h. ob eine NP nicht über die IP oder nicht über die CP hinausbewegt werden kann), so heißt eine L-Sprache zu erlernen demzufolge „nur noch“, ihre Parameterwerte zu setzen (*parameter setting* oder *fixing*), und Spracherwerb sollte in diesem Sinne dann aus dreierlei Gründen rasch und mühelos erfolgen:

<sup>5</sup> Vgl. dazu die auf Tests zum Sprachverhalten verschiedener Gruppen von L2-Lernern basierende Einschätzung von White/Genesee (1996: 142f.), wonach der Effekt von einigen Wochenstunden Fremdsprachenunterricht gegenüber dem des *immersion setting* nicht ins Gewicht fällt.

<sup>6</sup> Vgl. die theoretischen Grundlegungen in Chomsky (1981: 3ff.), die natürlich im Laufe der Zeit von Chomsky selbst und anderen Grammatikern weiterentwickelt worden sind, vor allem bezüglich der Frage, woran genau die Parametrisierung aufzuhängen ist, ob an funktionalen Phrasen bzw. Köpfen, an Einheiten des Lexikons etc.

### a) Angeborene Prinzipien

Ein Teil des notwendigen Wissens ist UG-determiniert, gehört also zur kognitiven Grundausstattung des Lernalers. Prinzipien müssen nicht gelernt werden, für sie ist keinerlei Interaktion mit dem Input vonnöten. Bestimmte Fehler können den L1-Erwerb gar nicht erst verzögern, da die Lerner zwar gegen Regularitäten der Zielsprache, nicht aber gegen UG-Prinzipien verstoßen können. Variation kann nur in diesen Grenzen auftreten, vorausgesetzt natürlich, die Lerner verfügen von Geburt an über die gesamte UG (Kontinuitätshypothese, vgl. z.B. Pinker 1984, Hyams 1992, Poeppel/Wexler 1993, Lust 1994, Clahsen et al. 1994, Weissenborn 1994), und müssen nicht erst einen Reifungsprozess durchlaufen, vor dessen Abschluss dann ggf. die oben genannten Verstöße möglich sind (Diskontinuitäts- bzw. Maturationshypothese, vgl. z.B. Borer/Wexler 1987, Felix 1984, 1987, 1992, Bickerton 1990).<sup>7</sup>

In Bezug auf den Zweitspracherwerb wird deshalb nicht diskutiert, ob die UG im Lerner im biologischen Sinne heranreift, aber auch hier kann zwischen einer Kontinuitätshypothese und einer Diskontinuitätshypothese unterschieden werden. Letztere geht davon aus, dass L2-Lerner klein beginnen und die Grammatik schrittweise aufbauen, d.h. von lexikalischen Projektionen wie der VP ausgehend erst später auch funktionale Projektionen wie die CP instantiieren (vgl. z.B. Vainikka/Young-Scholten 1994, 1996, 1998). Dagegen belegen gemäß der L2-Kontinuitätshypothese schon die ersten L2-Äußerungen, dass funktionale Kategorien in der Lernergrammatik vorhanden sind (vgl. Lakshmanan/Selinker 1994, Lakshmanan 1995, 1998, Schwartz/Sprouse 1994, 1996, Schwartz 1998). Die Frage ist dann, ob dafür ein auch im L2-Erwerb noch offener sog. direkter Zugriff auf UG-Wissen verantwortlich zu machen ist, oder ob es ein Zugriff via L1-Wissen ist. Auf dieses Thema komme ich im Verlauf einer ausführlichen Besprechung einiger der soeben genannten L2-Studien in Kapitel 5 zurück.

### b) *Nested parameters*

Es wird erwartet, dass Parameterwerte gebündelt erworben werden, da angenommen wird, dass zwischen oberflächlich betrachtet einzelnen Phänomenen Zusammenhänge bestehen (vgl. Chomsky 1981: 6). Eine Sprache mit „+*pro drop*“ ist auch eine Sprache mit „-Expletiva“, und „+freie Inversion von Subjekt und Verb“, um – unvollständig – ein oft angeführtes Beispiel zu solchen *nested parameters* anzudeuten (vgl. Ouhalla <sup>2</sup>1999: 311–317; zum Erwerb von *pro-drop* vgl. Hyams 1986, auch Clahsen 1988, im L2-Erwerb White 1985, Liceras 1989). Es ist ein zweifelsohne besonders attraktiver Aspekt des Prinzipien- und Parameter-Modells allein schon in deskriptiver Hinsicht, wenn einzelne Regularitäten nicht disparat erscheinen und stattdessen in einer Formel zusammengefasst werden können. In Hinsicht auf die Lernbarkeit heißt das, dass ein Lerner, hat er einmal einen Parameter-

<sup>7</sup> Auf die Thematik von Kontinuität vs. Maturation gehe ich nicht näher ein, da sie ausschließlich den L1-Erwerb betrifft und in der vorliegenden Arbeit nur die Aspekte der L1-Erwerbstheorie berücksichtigt werden können, die auch für den L2-Erwerb relevant sind. Zwar handelt es sich bei den in Kapitel 4 behandelten Lernern um Kinder im Grundschulalter, da aber der Maturationsprozess von UG-Prinzipien bzw. dessen Abschluss, wenn überhaupt, für Lerner deutlich jüngeren Alters angenommen wird, kann er hier von vornherein als Faktor bei der Sequenz von Erwerbsphasen ausgeklammert werden.

wert eines solchen Clusters erkannt, die anderen automatisch mit setzen sollte. Es wird diskutiert,

- welcher Einzelwert als „Initialzündung“ für die jeweiligen Cluster dienen mag, z.B. „Subjektlosigkeit“ oder „Subjekt-Verb-Inversion“ in Bezug auf den (geclusterten) *pro-drop*-Parameter.
- ob es Defaultwerte, „Grundeinstellungen“ für die Parameter gibt, die in dem in a) angesprochenen *initial state* quasi provisorisch fixiert sind, und zwar – im Falle eines Parameter-Clusters – nach dem sog. *subset principle*, das die Grammatik eines Teilbereichs mit der jeweils geringsten Menge an möglichen Strukturen erlaubt, also z.B. „ohne *pro drop*“, „ohne Subjekt-Verb-Inversion“ etc. (pro Defaults plädieren z.B. Hyams 1986, J.D. Fodor 1990). Gegebenenfalls muss die Defaulteinstellung dann aufgrund der positiven Evidenz (z.B. eines Belegs von *pro drop*) umgesetzt und damit „erweitert“ werden (*resetting*). Eine andere Möglichkeit ist die Annahme, dass zunächst alle möglichen Parameterwerte gleichermaßen aktiv sind (contra Default vgl. z.B. Valian 1990). In diesem Fall ergäbe sich dann für den Lerner das Problem, festzustellen, dass im Input bestimmte Einstellungen eben nicht belegt sind. Parameterwerte wie „+ *pro drop*“ müssten dann nicht gesetzt, sondern eliminiert werden. Die dafür notwendige negative Evidenz, sei sie explizit in Form einer mehr oder weniger konkret korrigierenden Reaktion des Kommunikationspartners oder implizit in Form von einfachem Nicht-Vorhandensein einer Struktur, ist jedoch gerade innerhalb des generativen Paradigmas in ihrer Wirksamkeit im Spracherwerb umstritten. Es gehen allerdings bei weitem nicht alle kategorisch davon aus, „that the problem for the learner is that there are no data available in the environment corresponding to the kinds of negative facts that constraints explain“ (Crain 1991: 611).<sup>8</sup>

Andererseits ergibt sich aus der Annahme, dass im *initial state* nicht alle möglichen Parameterwerte gleichermaßen aktiv sind, ein Parsing-Problem, da der Lerner mit einer unzutreffenden Ausgangsgrammatik den Input nicht analysieren kann. Hier wird ein echtes theorie-immanentes Dilemma ersichtlich, denn, wie Valian (1990: 121, 123) lakonisch feststellt:

„A veridical model of acquisition has to allow the child to sort out her input. [...] positive evidence can only have the desired effect if the child's theory of the language allows her to correctly interpret the input.“

Dieses Dilemma ist im „Nachfolgemodell“ des PPMs, dem *Minimalist Program*, nicht überwunden. So stellt etwa Platzack (1994/96) die syntaxtheoretisch im Rahmen des Minimalismus hergeleitete Hypothese auf, dass L1- wie L2-Lerner immer mit einem SVO-Satzstrukturdefault starten, weil es sich dabei um eine mit schwachen Merkmalen ausgestattete Struktur handelt, ohne auf die Frage einzugehen, wie die Lerner dann bei ihrem ersten Kontakt mit einer reinen OV-Zielsprache diese parsen.

<sup>8</sup> Vgl. auch Marcus (1993), bzgl. L2-Erwerb Schwartz (1999: 649ff., FN 2 dort). Pro Wirksamkeit negativer Evidenz argumentieren dagegen Bohannon/Stanowicz (1988), Moerk (1991); Farrar (1992); Sokolow/Snow (1994), Szagun (1996: 230ff.), bzgl. L2-Erwerb Klein (1984), Carroll/Swain (1993).

Bezogen auf den Erwerb einer zweiten Sprache besteht die Notwendigkeit von *resetting* auch unabhängig von der Annahme, ob im Ausgangspunkt des (L1-) Spracherwerbs alle Parameterwerte oder eine Defaulteinstellung „aktiv sind“, denn für den L2-Erwerb gilt ja, dass das *parameter setting* schon einmal abgeschlossen wurde. Sind die Werte für die L2 andere als für die L1, muss umgesetzt werden, und es ergeben sich u.U. die oben genannten Evidenzprobleme. Es sei denn, man geht ohnehin davon aus, dass der Lernmechanismus des *parameter setting* nur einmal stattfinden kann und dann nicht mehr zur Verfügung steht. So sind nach Schwartz (1993) bestimmte Zielsprachen von Sprechern bestimmter Muttersprachen nicht vollständig erwerbbar (im Sinne eines UG-gestützten Erwerbs vs. eines nicht UG-gestützten Lernens, vgl. Krashens *monitor hypothesis* zu dieser begrifflichen Dichotomie). Die für einen Erwerb notwendige Umstellung gewisser Parameter der UG könne aus sprachtypologischen Gründen schlicht nicht stattfinden. Der Anschein von Zweisprachigkeit wäre dann nur über einen hervorragend funktionierenden Monitor zu erreichen (zur Ablehnung von *resetting* vgl. z.B. auch Müller 1994, 1998). Andere Forscher schlagen vor, dass es das *subset principle* (s.o.) ist, das im L2-Erwerb nicht mehr funktioniert, und im L1-Erwerb das Parameter-Setzen mit ausschließlich positiver Evidenz möglich macht (so Liceras 1988, White 1989).

### c) *Triggering*

Erwerbstheoretiker wurden von dem Konzept der einzelsprachlichen Parameterwerte und der für sie zentralen Frage, wie diese denn vom Lerner erkannt werden, zum Konzept des *triggering* inspiriert. Hinter diesem Begriff verbirgt sich die Vorstellung von einem Erwerbsprozess, in welchem der Lerner im Input ganz bestimmte Phänomene wahrnimmt, und diese (im Einzelnen natürlich höchst umstrittenen) *trigger* dann das Erkennen des Parameterwerts quasi schlagartig auslösen. Parameterwerte im Input erkennen und *parameter setting*, d.h. Parameterwerte in der mentalen Grammatik setzen, fallen also zusammen. Ein solcher Vorgang sollte sich im Idealfall diametral vom Typus des langsamen, schrittweisen, induktiven Lernens unterscheiden:

„Learning requires more frequent exposure to the input, possibly also over a longer period of time, and it probably needs salient and unambiguous input data; but it will nevertheless exhibit more intra- and interindividual variation due to trial and error procedures, and it may still lead to inadequate preliminary hypotheses. Triggering differs from learning in each of these points; it is predicted to happen faster, requiring less frequent and less simple input data, and the developmental pattern is expected to be much more uniform across individuals.“ (Meisel 1995: 14)

Auch hier ergibt sich wieder eine ganze Panoplie zu diskutierender Fragen, zunächst einmal natürlich nach der Reihenfolge, in welcher die verschiedenen *trigger* wirksam werden, nach den Gründen für diese Reihenfolge (Reifung vs. grammatikinterne Logik vs. Reifung von *channel capacities* wie z.B. des Kurzzeitgedächtnisses), und schließlich danach, welcher Art die jeweiligen *trigger* für die einzelnen Parameter sind. Roeper/Weissenborn (1990), um ein Beispiel zu nennen, schlagen vor, dass es im Deutschen die Nebensätze sein müssen, die als sog. *trigger domain* für den *pro-drop*-Parameter (und andere, die als Voraussetzung für *pro drop* schon gesetzt sein müssen) fungieren, da pragmatisch lizenzierte Subjektlosigkeit in ansonsten Nicht-Prodop-Sprachen ausschließlich in Hauptsätzen auftritt. Aus linguistischer Sicht ist dies sicher einleuchtend („structure-preservation [is] always observed in subordinate clauses“, Roeper/Weissenborn 1990: 155), aus psycholinguistischer Sicht je-

doch sind Zweifel gerechtfertigt, wie zugänglich diese *trigger domain* dem Lerner tatsächlich ist, aus Gründen der Frequenz (die allerdings gemäß der oben zitierten Definition von *triggering* gar keine Rolle spielen darf) sowie der Verarbeitbarkeit langer, komplexer Äußerungen in einem frühen Stadium des Erwerbs. Immerhin wird in Zusammenhang mit einer anderen Diskussion, nämlich der um das optimale Alter für den Spracherwerb (*critical period*), von anderen, ebenfalls generativ orientierten Forschern die Meinung vertreten, dass es gerade die eingeschränkten *channel capacities* der Perzeption und des Gedächtnisses sind, die für eine besondere Art der „Inputaufbereitung“ sorgen: Gerade weil die sehr jungen, kognitiv noch nicht voll entwickelten Lerner nur (kurze) Teile des Inputs wahrnehmen, lernten sie letztlich besser (vgl. Newport 1991).

Auch wenn, wie Roeper/Weissenborn (1990) betonen, in den von ihnen konsultierten Daten keinerlei Verstöße gegen Nicht-Prodrop belegt sind, sobald die Lerner CPs produzieren,<sup>9</sup> bleibt trotzdem unklar, wie man sich das *triggering* im Einzelnen vorzustellen hat. „The child [...] must be given knowledge, from an acquisition device, of where to look“ (Roeper/Weissenborn 1990: 16) – wie kann man sich das dem Lerner angeborene Wissen konkret, d.h. neurobiologisch vorstellen, auf die An- bzw. Abwesenheit von Subjekten in Nebensätzen zu achten, wie das Wissen, was ein Subjekt ist, woran man die Triggerdomäne als solche erkennt, etc. (vgl. dazu Abschnitt 2.1.3)?

Weitere für die Theorie des *triggering* zentrale Fragen sind, wie schnell vom Lerner ein Parameterwert gesetzt werden muss, auf dass der Vorgang auf *triggering* zurückgeführt werden darf. Wie oft muss der Lerner dem *trigger* im Input begegnen? Ab wann ist ein Erwerb als schlagartig und damit getriggert, wann als graduell einzustufen? Wie viel interindividuelle Variation darf es geben? Wie geht man damit um, dass es der Lerner häufig mit ambigem Input zu tun hat? So stoßen zum Beispiel Lerner des Deutschen, einer Nicht-Prodrop-Sprache, auf die pragmatisch lizenzierten subjektlosen Sätze wie „Komme gleich!“, wie sie zu Nicht-Prodrop-Sprachen „eigentlich nicht passen“ (zum ambigen deutschen Input im Hinblick auf OV vs. VO ausführlich Kapitel 3). Werden Parameter in solchen Fällen perpetuell neu (um)gesetzt? Vorschläge wie die *catapult hypothesis* von Randall (1992; schrittweiser „Rücktritt“ von einem einmal falsch gesetzten Parameter, lexikalisches Item per Item) oder das *comparison model* von Valian (1990: 131ff.) entwerfen als Antwort auf solche Fragen ein Erwerbsszenario, das sich kaum vom induktiven Hypothesentesten unterscheidet. Obwohl sich Valian in den Rahmen des PPMs setzt (was sie nicht davon abhält, sich gedanklich und empirisch mit der konkreten Inputsituation der von ihr untersuchten Lerner zu befassen), geht sie davon aus, dass der Lerner eigene Äußerungen systematisch abwandelt und jeweils mit Äußerungen, die er im Input vorfindet, vergleicht (*experimental comparison process*): „the child's utterance is a way of performing an experiment; the adult reply is the datum that helps to confirm or reject a hypothesis“ (ibid.: 132). Der Lerner achtet auch auf negative Evidenz, also darauf, welche Strukturen eben nicht auftreten,<sup>10</sup> sowie auf die Frequenz von Strukturmustern. Valians Argumentation, dass der Parameter-Erwerb nur so funktionieren kann, u.a. auch deswegen, weil die linguistischen Verhältnisse

<sup>9</sup> Die Daten in Rothweiler (1993) zum Nebensatzerwerb widersprechen dem.

<sup>10</sup> Was das Wissen über Strukturen voraussetzt, nach denen überhaupt zu suchen ist; Chomsky (1981) geht in der Tat davon aus, dass die Suche nach bestimmten negativen Evidenzen UG-bedingt ist. Pro negative Evidenz im L2-Erwerb argumentiert auch White (1989: 44).

sehr komplex sein können,<sup>11</sup> ist so konsistent, dass große Zweifel angebracht sind, ob *triggering* überhaupt als eigener Lernmechanismus angesetzt werden soll, oder nur als Sonderfall des Inferierens, das in bestimmten Konstellationen eben besonders unproblematisch und damit rasch verläuft. In diesem Fall müsste das *triggering* als lerntheoretischer Begriff Ockhams Rasiermesser zum Opfer fallen. Dies ist m.E. unvermeidbar, auch aus Gründen, von denen im Folgenden die Rede sein wird.

### 2.1.3 Zur Problematik einer real existierenden UG

Auf die Frage, inwieweit die schon bekannten empirischen Verhältnisse die oben unter a) bis c) genannten Hypothesen zum schnellen Parameter-Erwerb via *triggering* und ohne Verstöße gegen UG-Prinzipien stützen und ob die in dieser Arbeit präsentierten Daten dies tun, gehe ich später ausführlich ein. Nach der knappen Darstellung des Prinzipien- und Parameter-Modells und seiner lerntheoretischen Implikationen soll an dieser Stelle zunächst darauf hingewiesen werden, was für weitreichende Konsequenzen die Annahme des einen oder des anderen Satzstrukturmodells mit ganz unterschiedlichen Strukturpositionen, an denen sich einzelsprachliche Parametrisierung manifestiert, für Erklärungen des Satzstrukturserwerbs haben muss. (In einer Übersicht in Abschnitt 3.3 wird der Variationsreichtum, der in den Annahmen der generativen Syntaxtheorie zum Thema deutsche Satzstruktur herrscht, illustriert).

Doch ist dies ein Problem, das für jedwede Formulierung von Regeln gilt, die nicht nur deskriptiv adäquat sein wollen, sondern psychische Realität beanspruchen: Sobald sich die Syntaxtheorie ändert, muss sich auch die Erklärung von Erwerbsphänomenen ändern. Ob man davon ausgeht, dass die Information über die Parametrisierung in abstrakten Prinzipien wie etwa Subjazenz mit enthalten (Chomsky 1981, 1986) oder in den Einträgen der einzelnen Items im Lexikon festgeschrieben ist, oder dass es nur die funktionalen Köpfe sind, an denen sich die Parametrisierung aufhängen lässt (Chomsky 1989), – dies alles sind keine nebensächlichen Unterschiede. Vergleiche die folgende konstruierte Illustration: Geht man zum einen davon aus, dass Lerner zunächst lexikalische und erst später funktionale Projektionen erwerben, und geht man weiter davon aus, dass die Abfolge von V und O (*headedness parameter*) in der lexikalischen Projektion VP kodiert ist, dann sind vom Lerner konstante OV- bzw. VO-Abfolgen zu erwarten, noch bevor er funktionale Projektionen bildet. Befindet sich die Festlegung von OV bzw. VO dagegen in einer funktionalen Projektion (etwa im Ansatz von Ouhalla 1993), sind konstante Abfolgen nicht zu erwarten, und Variation stellt in diesem Stadium des Erwerbs dann auch keinen Verstoß gegen UG dar.

Es ist natürlich nicht so, dass eine solche Problematik der Interpretation von Lernerdaten nur in einem generativen Rahmen besteht. Eine oberflächensyntaktische Darstellung ohne Bezugnahme auf UG-Prinzipien, die ein bestimmtes grammatisches Phänomen auf unzulässige Weise vereinfacht oder auch verkompliziert, verstellt dem Erwerbsforscher den Blick darauf, wie sich die Lerner diesem zielsprachlichen Phänomen nähern, und man kann wohl davon ausgehen, dass eine bessere Einsicht in die Grammatik einer Zielsprache zu besseren

<sup>11</sup> Valian erläutert ihr *comparison model* anhand des Erwerbs von *pro drop* bzw. *non pro drop* und verweist u.a. auf das Hebräische, wo die Optionalität des Subjekts nicht in allen Personen und Tempora gleichermaßen gegeben ist.