



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Kasuserwerb des Deutschen bei gestörtem Spracherwerb
und bei frühem Zweitspracherwerb“

Verfasserin

Laura Musil

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Allgem./ Angew.
Sprachwissenschaft

Betreuerin: Dr. Ira Claudia Gawlitzek

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich meine Diplomarbeit ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Laura Musil

Wien, 2013

.....

Inhaltsverzeichnis

I. Abbildungsverzeichnis	7
II. Tabellenverzeichnis.....	7
III. Vorwort.....	9
1. Einleitung	11
2. Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs	15
2.1 Generative Theorie.....	15
2.2 Konstruktivistische Theorie	18
2.3 Übersicht	21
3. Kasussystem des Deutschen	22
3.1 Kasuszuweisung nach generativer Grammatik	24
3.2 Kasuszuweisung nach konstruktivistischer Grammatik.....	25
4. Ungestörter Kasuserwerb des Deutschen	26
5. Kasuserwerb bei Kindern mit SLI	31
5.1 Die spezifische Sprachentwicklungsstörung.....	31
5.2 Theoretische Konzepte.....	38
5.2.1 Defizit des linguistischen Systems	38
5.2.2 Verarbeitungs- bzw. Wahrnehmungsdefizit.....	40
5.2.3 Neurobiologisches Defizit.....	41
5.3 Verlauf des Kasuserwerbs bei SLI	42
5.3.1 Kasusmarkierung bei englischsprachigen Kindern mit SLI.....	43
5.3.2 Kasusmarkierung bei deutschsprachigen Kindern mit SLI.....	47
5.3.3 Zusammenfassung	52
5.4 Konklusion	54
6. Kasuserwerb bei frühem Zweitspracherwerb.....	56
6.1 Arten des Bilingualismus.....	56
6.1.1 Simultaner Bilingualismus	57

6.1.2 Sukzessiver Bilingualismus.....	57
6.2 Türkisch – Eine Erstsprache.....	59
6.3 Verlauf des Kasuserwerbs bei frühem Zweitspracherwerb Deutsch.....	62
6.3.1 Exkurs: Die Erwerbsreihenfolge der DP	62
6.3.2 Studien mit Kindern im Alter von 3-6 Jahren	64
6.3.3 Studien mit Kindern im Alter von 6-10 Jahren	68
6.3.4 Zusammenfassung	70
6.4 Konklusion	71
 7. Beantwortung der Forschungsfragen.....	 72
7.1 Vergleich zum L1-Erwerb Deutsch	76
7.2 Vergleich der zwei Erwerbstypen.....	79
 8. Konklusion und Ausblick	 80
 9. Literaturverzeichnis.....	 83
 10. Anhang	 91
10.1 Zusammenfassung: Deutsch.....	91
10.2 Zusammenfassung: Englisch.....	91
10.3 Lebenslauf.....	92

I. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grafik zu den Forschungsfragen	12
Abb. 2: Darstellung einer Determiniererphrase	18
Abb. 3: X-bar Schema	18
Abb. 4: Kontinuum der Abstraktheit (vgl. Ambridge & Lieven, 2011, S. 127)	20
Abb. 5: NOM- und AKK- Zuweisung	24
Abb. 6: Verteilung der SLI Subtypen (Friedmann & Novogrodsky, 2008, S. 213)	33
Abb. 7: Stammbaum der Familie KE (Bishop, 2003, S. 146)	34
Abb. 8: Verteilung von Late Talkern (vgl. Kauschke, 2006, S. 57)	37

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersichtstabelle generative Theorie und konstruktivistische Theorie	21
Tabelle 2a: Personalpronomen (vgl. Eisenberg, 1986, S. 180 u. S.182)	22
Tabelle 2b: Definite Artikel (vgl. Eisenberg, 1986, S. 153)	22
Tabelle 3: -ein-Determinanten (vgl. Eisenberg, 1986, S. 153)	23
Tabelle 4: Starke Kasusmarkierung an Determinanten und Adjektiven (vgl. Eisenberg, 1986, S. 190)	23
Tabelle 5: Starke und schwache Substantivflexion (vgl. Eisenberg, 1986, S. 144f.)	23
Tabelle 6: Entwicklungssequenzen des Kasus	27
Tabelle 7: Korrekte NOM-Markierung der Subjekte bei Clahsen u.a. (1997)	44
Tabelle 8: Korrekte NOM-Markierung bei Wexler u.a. (1998)	44
Tabelle 9a: NOM-Markierung Spontansprache (Wexler u.a., 1998)	45
Tabelle 9b: NOM-Markierung Elizitation (Wexler u.a., 1998)	46
Tabelle 10: Verteilung nach Kontext (Clahsen, 1991, S. 156)	48
Tabelle 11: Struktureller und lexikalischer Kasus	48
Tabelle 12: Kasusmarkierung im AKK-Kontext	51
Tabelle 13: Kasusmarkierung im DAT-Kontext	51
Tabelle 14: Ergebnisse zusammengefasst dargestellt	53
Tabelle 15: Übersichtstabelle: Erstsprachen der cL2-Kinder	62
Tabelle 16: Übersichtstabelle: cL2-Literatur	64
Tabelle 17: Erwerbssequenzen des (direkten) Objektes in einer DP	66
Tabelle 18: Erwerbssequenzen der Kasus	69
Tabelle 19: Grobe Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Vergleich der Erwerbstypen	73
Tabelle 20: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit L1-Erwerb Deutsch	75
Tabelle 21: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit SLI	75
Tabelle 22: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit cL2-Erwerb Deutsch	76

III. Vorwort

Zuallererst möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Dr. Ira Gawlitzek, bedanken für die kompetente Begleitung in der Schaffensphase meiner Diplomarbeit. Das strukturierte Umfeld, welches sie schuf, hat mir sehr geholfen, die Arbeit zu verfassen. In den Sprechstunden hat sie sich immer ausreichend Zeit für meine Fragen genommen und außerdem wurde auf E-Mails immer schnell geantwortet, was keine Selbstverständlichkeit im Uni-Alltag einer Studentin ist! Besonders motivierend war die Demystifizierung einiger Mythen über das Diplomarbeitsschreiben, die Frau Gawlitzek vor dem Schreibprozess geklärt hat, besonders: *„Erst muss ich alles lesen!“ Nein! Sie können nie alles lesen und lesen ist eine gute Ausrede, um das Schreiben hinauszuschieben. Also fangen Sie an zu schreiben.* – Danke!

Weiters möchte ich meiner Familie danken. Meiner Mutter und meinem Vater, die mir ermöglicht haben, auf die Universität zu gehen und mir erlaubten ein „Orchideenstudium“ zu belegen. Besonders möchte ich meinem Vater danken, der gleichzeitig auch Lektor dieser Arbeit ist und sich damit tagelang abgemüht hat. Außerdem hat er dafür gesorgt, dass ich in dieser Zeit nicht verhungere! – Danke!

Zuletzt möchte ich noch meinem Freund und all meinen FreundInnen danken, die mich unterstützt haben, die aber in letzter Zeit oft auf mich verzichten mussten. Trotzdem hat es für uns immer Zeit zum Telefonieren und gegenseitiges Aufmuntern und Motivieren gegeben! – Danke!

1. Einleitung

Der Kasuserwerb des Deutschen gilt als eine der schwierigsten Aufgaben, die ein Kind beim Spracherwerb meistern muss. Wenn die Erstsprache eines Kindes Deutsch ist, dann kann die Bewältigung der sprachlichen Feinheiten des Kasuserwerbs durchaus bis ins frühe Volksschulalter reichen. Der Kasus ist Teil der Determiniererphrase (DP) und wird vom Verb an das Nomen zugewiesen. Deutsch besitzt ein viergliedriges Kasussystem, bestehend aus Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Neben dem Kasus werden auch Genus und Numerus in der DP markiert, wobei Kasus im Erstspracherwerb die zuletzt erlernte Eigenschaft der DP ist.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache im frühen Kindheitsalter lernen, müssen, so wie auch Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, einige Hindernisse überwinden um die Zielsprache zu erwerben. Meist müssen beide LernerInnengruppen in ihrer schulischen Laufbahn eine Sonderschule besuchen, da sie in der Regelschule nicht genug Förderung zum Spracherwerb bekommen (können). In Österreich gibt es *Sonderschulen für sprachgestörte Kinder*, in denen speziell geschulte SonderpädagogInnen, mit einem adaptierten Lehrplan der Volks- oder Hauptschule, unterrichten (BMUKK, 2013). Doch im Falle des frühen Zweitspracherwerbs ist dies problematisch, „weil sich sonderpädagogische Einrichtungen eigentlich behinderten Kindern zuwenden und viele Kinder mit Migrationshintergrund zwar nicht behindert *sind*, sehr wohl aber in ihrer zweisprachigen Entwicklung behindert *werden* (Hervorhebung im Original; L.M.)“ (Jeuk, 2004, S. 21f.). In der SonderschullehrerInnenausbildung wird die interkulturelle Kompetenz der zukünftigen LehrerInnen nur am Rande behandelt, obwohl diese vermehrt mit mehrsprachigen Kindern, aus anderen kulturellen Kreisen, arbeiten müssen (Jeuk, 2004, S. 6). Im Nationalen Bildungsbericht (2009) wurde der Relative Risiko-Index (RRI) dargestellt, der die Benachteiligung bestimmter Herkunftsgruppen im Kontrast zu Kindern mit L1 Deutsch belegt. „Türkisch und BKS¹ sprechende SchülerInnen sind in Sonderschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen überrepräsentiert, in den höheren Schulen (AHS und BHS) hingegen sind sie deutlich unterrepräsentiert“ (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher, 2009, S.168). Knapp dreimal so häufig werden Kinder mit L1 Türkisch in Sonderschulen unterrichtet, verglichen mit Kindern mit L1 Deutsch. Kinder mit L1 BKS sind doppelt so häufig in Sonderschulen anzutreffen. In Deutschland findet man eine ähnliche Verteilung (Kornmann, 2010, S. 72).

¹ Die Abkürzung *BKS* steht für die Sprachen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch.

Ausgehend von dieser Tatsachengrundlage ist mein Forschungsinteresse entsprungen. In der vorliegenden Arbeit möchte ich den kindlichen Spracherwerb eines speziellen sprachlichen Bereichs, nämlich des Kasus, näher betrachten. Die vorliegende Arbeit widmet sich sowohl dem Kasuserwerb bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, als auch bei Kindern mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch. Die Ausführungen sollen dazu führen, den Erwerb des Kasus in den unterschiedlichen Gruppen darzustellen und zu vergleichen. Infolgedessen möchte ich klären, ob der Kasus als Unterscheidungsmerkmal für die zwei LernerInnengruppen dienen kann, um sprachlich ungestörte ZweitsprachlernerInnen von sprachgestörten LernerInnen unterscheiden zu können. Folglich soll diese Diplomarbeit den nachfolgenden Forschungsfragen nachgehen um das Forschungsvorhaben zu realisieren. Die anschließende Grafik (Abb. 1) soll zur Veranschaulichung der Forschungsfragen dienen.

Forschungsfrage 1a:

Inwiefern unterscheidet sich der Kasuserwerb bei Kindern mit L1 Deutsch im Gegensatz zu deutschsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung?

Forschungsfrage 1b:

Inwiefern unterscheidet sich der Kasuserwerb bei Kindern mit L1 Deutsch im Gegensatz zu Kindern mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch?

Forschungsfrage 2:

Welche Parallelen und Unterschiede sind beim Erwerb des Kasus der zwei unterschiedlichen Populationen zu finden?

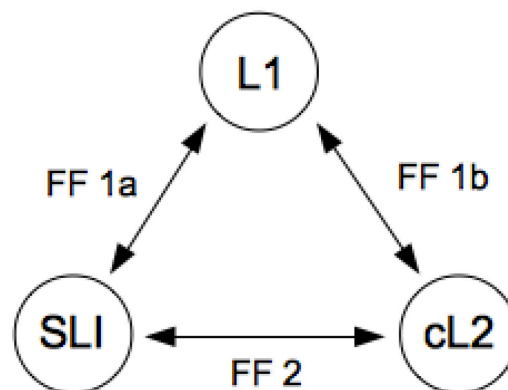


Abb. 1: Grafik zu den Forschungsfragen; L1=Erstspracherwerb, SLI=spezifische Sprachentwicklungsstörung, cL2=früher Zweitspracherwerb

Dem Forschungsgegenstand *Kasuserwerb* wird im deutschsprachigen Raum Mitte der 1980er Jahre vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Ungefähr zur selben Zeit werden drei Artikel veröffentlicht, die sich mit dem ungestörten kindlichen Kasuserwerb des Deutschen beschäftigen (Clahsen, 1984; Mills, 1985; Tracy, 1986). Der Artikel von Clahsen dient, ergänzend zu Clahsen (1982) zur Entwicklung von Entwicklungsprofilen, in denen drei Kinder über einen längeren Zeitraum begleitet werden. Mills (1985) widmet sich in einem Sammelbandbeitrag alten Tagebuchaufzeichnungen zum kindlichen Spracherwerb, wobei sie den Verlauf des Erwerbs betrachtet. Unter anderem wird daher auch etwas über die Erwerbsreihenfolge des Kasus berichtet. Tracy (1986) untersucht den Kasuserwerb bei sechs Kindern innerhalb einer Langzeitstudie im Alter von 1;0 – 4;10.

Kurz darauf folgt eine Veröffentlichung von Clahsen (1988; 1991) in der er sich u.a. mit dem gestörten Kasuserwerb bei deutschsprachigen Kindern mit SLI beschäftigt. Seiner Untersuchung liegen die Daten von elf Kindern zugrunde, die eine spezifische Sprachentwicklungsstörung aufweisen. Er untersucht den Grammatikerwerb dieser Kinder. Neben dem Kasuserwerb wird auch zum Beispiel die Verbflexion oder Wortstellung betrachtet. 1988 veröffentlicht Rothweiler eine Einzelfallstudie zu einem Buben, der dieselbe Sprachstörung aufweist.

Ebenfalls Mitte der 1980er Jahre beschäftigt sich Meisel (1986) mit dem simultanen Erwerb zweier Sprachen: Deutsch und Französisch. In diesem Artikel widmet er sich neben der Satzstellung auch dem Kasuserwerb der von Geburt an zweisprachigen Kinder. Der frühe sukzessive Zweitspracherwerb rückt im deutschsprachigen Raum jedoch erst später in den Fokus der Wissenschaft. Seit zirka den 2000er Jahren wird nun in diesem Bereich gearbeitet und geforscht. Nach und nach werden, neben neuen (Sprach-)Fördermöglichkeiten, auch linguistische Aspekte näher betrachtet, wie z.B. Genus, Subjekt-Verb Kongruenz, Verbstellung oder Kasus. Im Rahmen des Sonderforschungsbereichs Mehrsprachigkeit (538) der Universität Hamburg untersuchen Rothweiler und ihre KollegInnen u.a. frühe ZweitsprachenlernerInnen Deutsch mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung und verbinden somit diese zwei Themenfelder.

Mein Interesse gilt jedoch nicht den zweisprachig sprachgestörten Kindern, sondern den ungestörten Kindern um sie von den einsprachig sprachgestörten Kindern unterscheiden zu können. Meiner Ansicht nach besteht hier eine Forschungslücke, die es zu füllen gilt. Im Rahmen meiner Diplomarbeit ist es mir jedoch nur möglich einen kleinen sprachlichen Bereich theoretisch näher zu betrachten, obwohl eine empirisch angelegte Studie, die sich mit mehreren sprachlichen Bereichen beschäftigt, wünschenswert gewesen wäre. Um diesen

Vergleich und infolgedessen die Beantwortung der Forschungsfragen zu bewerkstelligen, werde ich in der vorliegenden Arbeit Studien zum Kasuserwerb von Kindern mit einer spezifischen Sprachenwicklungsstörung und mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch heranziehen, darstellen und vergleichen. Somit werde ich bei beiden Populationen eine Erwerbsreihenfolge der Kasus ausarbeiten, die ich am Ende der Arbeit gegenüberstellen kann.

Ich gehe von folgenden Hypothesen aus, auf die ich am Ende dieser Diplomarbeit noch einmal zurückkomme.

Hypothese 1a:

Der Kasuserwerb verläuft unterschiedlich bei Kindern mit SLI und ungestörten Kindern.

Hypothese 1b:

Der Kasuserwerb verläuft bei frühem L2-Erwerb und einsprachig ungestörten Kindern gleich.

Hypothese 2:

Der Kasuserwerb unterscheidet sich bei Kindern mit SLI und Kindern mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch.

Um die Forschungsfragen beantworten und die Hypothesen ggf. falsifizieren zu können, gliedert sich die vorliegende Diplomarbeit in folgende Kapitel. Das zweite Kapitel widmet sich den allgemeinen theoretischen Grundlagen des Spracherwerbs. Innerhalb dieses Kapitels werden die zwei theoretischen Richtungen, die generative Grammatik und der Konstruktivismus, kurz dargestellt. In Kapitel 3 beschäftige ich mich mit dem deutschen Kasussystem und versuche die Kasuszuweisung aus den verschiedenen theoretischen Standpunkten zu betrachten. Danach werde ich in Kapitel 4 den Kasuserwerb bei einsprachig ungestörten Kindern darstellen, indem ich bestehende Erwerbsliteratur zur Hand nehme. Kapitel 5 und 6 stellen den Hauptteil meiner Arbeit dar. Zuerst wende ich mich der spezifischen Spracherwerbsstörung zu, stelle diese kurz vor, sowie theoretische Konzepte. Darauf folgt die Ausarbeitung der Studien um in weiterer Folge zu einer Konklusion zu kommen. In Kapitel 6 wird der frühe Zweitspracherwerb behandelt. Zuerst grenze ich diesen vom doppelten Erstspracherwerb ab. Darauf folgt eine kurze strukturelle Analyse des Türkischen hinsichtlich des Kasus. Anschließend werde ich in diesem Kapitel Ergebnisse von Studien zum Kasuserwerb darstellen und in einer Konklusion zusammenfassen. Die Beantwortung der Forschungsfragen findet in Kapitel 7 statt und den Abschluss dieser Diplomarbeit bildet eine Konklusion, die ebenfalls einen Ausblick beinhaltet.

2. Theoretische Grundlagen des Spracherwerbs

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit den zwei konkurrierenden Richtungen des Spracherwerbs. Ich setze mich zum einen mit dem generativen Ansatz (2.1) und zum anderen mit konstruktivistischen Theorien (2.2) auseinander. Abschließend wird eine Übersichtstabelle zu den Inhalten des Kapitels gegeben (2.3).

2.1 Generative Theorie

Generativisten gehen von einer angeborenen Sprachkompetenz aus. Chomsky (1986) formuliert die Annahme von einer angeborenen Universalgrammatik (UG), einem speziellen Sprachsystem, im Menschen. Dies führt er weiter im *Prinzipien & Parameter Modell* aus. Die UG beinhaltet Prinzipien, die für alle Sprachen gelten und spezielle Parameter, die auf einzelsprachliche Merkmale verweisen, wie z.B. das Lautinventar oder der Pro-drop Parameter. Die UG dient als Basis zum Sprachenlernen, obwohl Input einer (oder auch mehrerer) Sprache(n) (engl. *primary language data*) notwendig ist um die Kerngrammatik auszubilden. Diese Kerngrammatik ist normalerweise in einem Alter von drei bis vier Jahren vollständig ausgebildet und der grundsätzliche Grammatikerwerb abgeschlossen.

Was spricht nun für diese Theorie eines angeborenen Sprachsystems? Kleinkinder lernen mühelos Sprache, obwohl es ein komplexer kognitiver Vorgang ist. Sie bekommen *nur* endlichen sprachlichen Input angeboten, können aber unendliche sprachliche Äußerungen produzieren. Der sprachliche Input ist zudem meist nicht fehlerfrei, da gesprochene Sprache Fehler aufweist. Außerdem ist der Input nicht komplex genug. Kinder erlernen Strukturen, obwohl diese in der kindgerichteten Sprache selten oder gar nicht vorkommen. Trotzdem werden Kleinkinder zu kompetenten SprecherInnen. Des Weiteren können hörende Kinder von gehörlosen Eltern ebenfalls verbale Sprache lernen, obgleich sie weniger verbalen Input bekommen als Kinder von hörenden Eltern. Es ist ausreichend, wenn sie gesprochene Sprache im Ausmaß von fünf bis zehn Stunden pro Woche hören um sich selbst verbal äußern zu können (Schiff-Myers, 2008, S. 61). Aber auch, wenn Eltern einen unterschiedlichen sozio-ökonomischen Status aufweisen, lernen alle Kinder die Kerngrammatik. Lediglich das Lexikon oder die Pragmatik können bei Kindern aus einer Familie mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status schlechter ausgebildet sein. Rowe (2008, S. 200) fasst ihre Ergebnisse so zusammen, dass bildungsnahe Eltern mehr mit ihren Kindern reden, vielfältigere Vokabel verwenden, längere Äußerungen von sich geben und weniger direkte Äußerungen produzieren, als bildungsferne Elternteile. Dementsprechend ist von einem Unterschied in der kindgerichteten Sprache auszugehen. Hoff (2003) untersucht ebenfalls die Beziehung

zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Wortschatzkompetenz des Kindes und kommt zu demselben Ergebnis. Aufgrund der unterschiedlichen Untersuchungen über Input kann man zusammenfassen, dass der Spracherwerb eines Kindes nicht alleine von dem sprachlichen Input, der unterschiedlich in Qualität und Quantität sein kann, abhängig ist. Generativisten erkennen dem Input zwar eine gewisse Wichtigkeit zu, da er als Trigger notwendig ist, mehr aber auch nicht. Ein weiteres Argument für diesen Theoriestrang ist die kindliche Mehrsprachigkeit. Kinder können nicht nur die Sprache der Eltern lernen, was zur Folge hätte, dass nur die Grammatik der Elternsprache vorprogrammiert ist. Sie lernen auch problemlos eine Umgebungssprache (sukzessiver Bilingualismus), oder eine Sprache, die die biologischen Eltern gar nicht sprechen, wie es bei Adoptionen möglich ist. Alle Kinder, ungeachtet dessen, ob die Eltern gehörlos, bildungsfern oder Auswanderer sind, erwerben eine Sprache nach einer bestimmten Reihenfolge. Für das Deutsche wird von Clahsen (1986) ein Phasenmodell zum Grammatikerwerb aufgestellt, welches aus fünf aufeinanderfolgenden Phasen besteht. Tracy (1991) arbeitet ein Schichtenmodell aus, welches davon ausgeht, dass erst wenn Wissen erworben wird, neues Wissen hinzukommen kann. Beide Modelle beschreiben, mehr oder weniger strikt, Erwerbsreihenfolgen. Außerdem machen alle Kinder, mehr oder weniger, dieselben Fehler im Spracherwerb. Auffallend ist hierbei, dass sie nicht alle möglichen, logischen Fehler produzieren, sondern lediglich bestimmte. Grammatikalische Fehler werden in unserer Gesellschaft von den Eltern nicht explizit ausgebessert, obwohl es Formen von „lehrender Sprache“ (Grimm, 2003, 57ff.) gibt. Eltern können die Äußerung des Kindes einfach wiederholen und mittels Intonation auf einen Fehler hinweisen. Außerdem können Eltern korrigierende Rückmeldungen in Form einer korrigierten Wiederholung oder Transformation der kindlichen Äußerung geben. Trotz dieser Möglichkeiten auf Fehler hinzuweisen, bleibt es für das Kind unklar, ob der Fehler z.B. in der Syntax, der Morphologie oder im Lexikon ist. Tracy (1990) widmet sich diesem Thema und untersucht Adjazenzpaare, bestehend aus kindlichen Äußerungen und den unmittelbaren Reaktionen von Erwachsenen. Sie kommt zu dem Schluss, dass Erwachsene entweder fehlerhafte Äußerungen gar nicht korrigieren, oder sogar syntaktisch falsche Äußerungen des Kindes wiederholen. Diese inkonsistenten Korrekturen sind wahrscheinlich sehr verwirrend für Kinder. Trotzdem erwerben Kinder eine Sprache.

Es ist jedoch auch Kritik an der generativen Grammatik zu üben. Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, S. 38ff.) referieren drei Punkte, die ich im Weiteren wiedergeben werde. Die Vertreter der generativen Grammatik sehen den sprachlichen Input lediglich als Trigger an, der Sprache auslöse, ansonsten aber keinen großen Einfluss habe. Des Weiteren werde die

Umwelt zwar als notwendig erachtet, aber nur um eine allgemeine sprachliche Entwicklung zu unterstützen, so wie man Nahrung zum Wachsen brauche. Daher werde der Umwelt nur eine minimale Funktion im Spracherwerb eingeräumt. Zuletzt erwähnen Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, S.40), dass die Generativisten nicht von einem Sprachenlernen ausgehen, sondern von etwas, das passiert, das sich entwickelt. Wenn eine sprachliche Struktur nicht zielsprachlich produziert werde, dann sei das auf ein Problem im Erwerb zurückzuführen.

Die Vertreter der generativen Grammatik gehen außerdem von einer modularen mentalen Organisation aus. Dies sei durch die Tatsache zu stützen, dass Sprachstörungen auch nur einzelne sprachliche Bereiche betreffen können, wie z.B. bei der spezifischen Sprachentwicklungsstörung (s. Kapitel 5.1). Die Modularität wird von Fodor (1983) begründet.

Im nächsten Absatz möchte ich nun darauf zu sprechen kommen, wie Generativisten Grammatik verstehen und von welchen Annahmen sie ausgehen.

Sie nehmen an, dass abstrakte Regeln gespeichert werden und diese syntaktische Kategorien beinhalten. Diese Kategorien können z.B. Determinierer (D) oder Nomen (N) sein und können zusammen eine Determiniererphrase (DP) darstellen. Eine DP besteht aus D und NP (Nominalphrase). Solch eine DP wird in der generativen Grammatik durch einen Phrasenstrukturbaum dargestellt (Abb. 2).

Das Nomen ist ein Beispiel für eine lexikalische Kategorie, so wie auch V(erb), A(djektiv) oder P(räposition). Der Determinierer führt eine Funktion aus und ist daher eine funktionale Kategorie, auch Quantoren oder Negation zählen dazu. Die IP (engl. *inflectional phrase*), ebenfalls eine funktionale Kategorie, beinhaltet sowohl AGR als auch T(ns). AGR (engl. *agreement*) dient zur Markierung von Kongruenzmerkmalen, wie Person oder Numerus und in T(ns) (engl. *tense*) sind die Tempusmerkmale gespeichert.

Eine Phrase besteht, aus generativistischer Sicht, aus drei Ebenen. Eine NP besteht z.B. aus N, N' und NP. Abstrakt formuliert ist es X, X' und XP, daher auch der Name *X-bar Theorie*. Abb. 3 zeigt eine XP mit ihren Verzweigungen, wobei ein Adjunkt (WP) optional ist und ein Komplement (ZP) meist obligatorisch ist (Neubarth, 2008, S. 1)

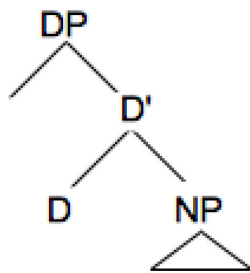


Abb. 2: Darstellung einer Determiniererphrase

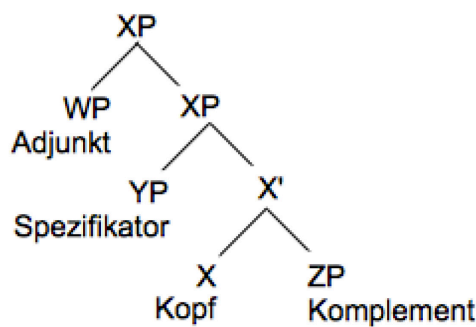


Abb. 3: X-bar Schema

Die Voraussetzung diese Strukturen zu bilden, ist von Geburt an gegeben. Wie solch eine Struktur im speziellen aussieht wird sprachspezifisch parametisiert, wie z.B. die Abfolge von Kopf und Komplement. Kinder müssen jedoch erst lernen mit diesen Strukturen umzugehen und wie bestimmte Befehle ausgeführt werden.

Die zweite Grundposition, die Theorien zum Spracherwerb vereinigt, ist die des Konstruktivismus. Das folgende Kapitel geht näher darauf ein.

2.2 Konstruktivistische Theorie

Konstruktivistische Theorien, auch *outside-in* Theorien genannt, gehen davon aus, dass Verhalten und Sprache aus der Interaktion mit der Umwelt entstehen. Außerdem sind allgemeine informationsverarbeitende Prozesse in das Sprachenlernen miteingebunden, was zur Folge hat, dass Sprache nicht autonom ist, sondern mit anderen Systemen interagiert. Wortschatz und Grammatik sind ebenfalls voneinander abhängig (Szagun, 2007, S. 29f.).

Bates und MacWhinney (1987) stellen das *Competition Model* auf. Sie gehen von *direct mapping*, also einer direkten Zuordnung von Form und Funktion aus. Diese formale und funktionale Ebene der Verarbeitung stehen miteinander in Verbindung. Die formale Ebene beinhaltet die Form eines Wortes oder Morphems, die funktionale Ebene die Bedeutungen bzw. Konzepte von z.B. Gegenständen, vergleichbar mit Ferdinand de Saussurs Signifikat-Signifikant Unterscheidung. Das Zusammenspiel der zwei Ebenen der Verarbeitung soll den Spracherwerb erklären. Um einen Satz interpretieren zu können, müssen sich SprecherInnen an gültige Hinweise (engl. *cue validity*) halten. Die Validität ist von der Reliabilität, also von der Zuverlässlichkeit (Führt mich der Hinweis zur richtigen Interpretation?) und der Verfügbarkeit (Ist der Hinweis öfters präsent?) abhängig. Im Englischen ist der Hinweis *Satzstellung* von größerer Bedeutung als z.B. die Kongruenz,

wenn man Agens und Patiens unterscheiden möchte (Ambridge & Lieven, 2011, S. 229f.). In verschiedenen Sprachen haben die Hinweise unterschiedliche Gewichtungen, auch das Alter der SprecherInnen ist davon abhängig. So halten sich erwachsene SprecherInnen des Niederländischen zuerst eher an den Kasus und dann an die Satzstellung, wenn Agens und Patiens unterschieden werden sollen. Niederländischsprachige Kinder halten sich zuerst eher an die Satzstellung, gefolgt von dem Kasus (Tomasello, 2005, S. 138). Tomasello (2005, S.137) stellt weiters fest, dass deutschsprachige Kinder die Hinweise *Satzstellung* und *Belebtheit* in einem Satz wie „Der Löffel tritt das Pferd“ im Gegensatz zu „Das Pferd tritt den Löffel“ nach und nach ignorieren und sich vermehrt auf den Hinweis *Kasus* beschränken.

Allgemein kann man zusammenfassen, dass Konstruktivisten davon der Meinung sind, dass Sprache aus unterschiedlichen Konstruktionen besteht, die sich in ihrer Größe und der Abstraktheit voneinander unterscheiden und einer kommunikativen oder sozio-pragmatischen Funktion dienen (Ambridge & Lieven, 2011, S. 123). Durch die Triangulation von sozialer Interaktion, die auch den sprachlichen Input des Kindes beinhaltet, kognitiver Auseinandersetzung und kulturellem Kontext lernen Kinder sich auszudrücken.

Für diesen theoretischen Strang spricht, dass nicht nur der Grammatikerwerb, sondern auch der kulturspezifische Kommunikationserwerb beschrieben wird (van Minnen, 2006, S. 23). Außerdem passen sich Eltern, in unserer Gesellschaft, im Gespräch mit ihren Kindern an diese an. Sie reden langsam und verwenden nur leichte Konstruktionen, z.B. keine Einbettungen oder Passivkonstruktionen. Jedoch auch in unserem Kulturkreis unterscheidet sich die Art, wie mit Kindern gesprochen wird, wie die Studien von Hoff (2003) und Rowe (2008) zeigen. In anderen Kulturen wird sogar kaum auf kindliche Äußerungen bis zu einem bestimmten Alter der Kinder eingegangen und es findet daher keine besondere kindgerichtete Sprache statt. Die Kaluli, ein indigener Stamm aus Neuguinea, richten anfänglich nur einseitige Äußerungen an die Säuglinge und ab der Zwei-Wort-Phase werden die Kinder sogar explizit korrigiert (Dittmann, 2002, S. 28; S. 62).

Argumente gegen konstruktivistische Theorien finden sich bei Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, S. 24ff.). Es wird oft kritisiert, dass konstruktivistische Theorien von minimalen nativistischen Annahmen ausgehen, das heißt, dass sprachliches Wissen im Menschen zuvor schon vorhanden ist. Diese Grundannahme wird jedoch nicht weiter ausgeführt und wird daher als „hidden assumption“ (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996, S. 25), als versteckte These, beschrieben. Ein zweiter Kritikpunkt ist die Ansicht, dass sich das sprachliche Wissen innerhalb kognitiven oder sozialen Domänen befinde und daher keinen eigenständigen Bereich darstelle. Wenn das so wäre, dann müsste ein transparentes Mapping

zwischen den kognitiven oder sozialen Kategorien und linguistischen Formen bestehen, was nicht der Fall ist. Wenn diese Annahme der Transparenz gültig wäre, sollten alle Sprachen eine natürliche Reihenfolge in der Sprache aufweisen, wie z.B. Handelnder – Handlung – Ergebnis. Das dritte Gegenargument wird scherzhaft auch das „Kaulquappe – zu – Frosch“ (*tadpole – to – frog*) Problem genannt. Ein Kind muss irgendwie die kognitiven Kategorie (Bsp. Agens) in eine sprachlich abstrakte Kategorie (Bsp. Subjekt des Satzes) umwandeln. Jedoch kann die sprachliche Kategorie in diesem Beispiel, also das Subjekt, nicht nur durch einen Agens (Der Hund beißt den Mann.), sondern z.B. auch durch einen Patiens (Der Mann wird gebissen.) ausgedrückt werden. Zuletzt nennen Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, S.27f.) das „poverty of stimulus“ Argument, welches besagt, dass die Umwelt einem Kind nicht Sprache in ihrer ganzen Reichhaltigkeit und Anwendbarkeit anbieten könne.

Auch in diesem Kapitel werde ich kurz die Grammatik ansprechen, die den Konstruktivisten zugrunde liegt. Anders als die Generativisten gehen sie nicht von Phrasenstrukturbäumen, also einer Struktur, aus, sondern von Konstruktionen, die kommunikative und sozio-pragmatische Funktionen ausüben. Es werden Form-Bedeutungs-Paare vorausgesetzt, die durch Input erlernbar sind. Diese Paare bzw. Konstruktionen können in unterschiedlich abstraktem Ausmaß gespeichert sein. Als Veranschaulichung dessen dient, basierend auf Ambridge und Lieven (2011, S. 127), ein Kontinuum der Abstraktheit (Abb. 4).

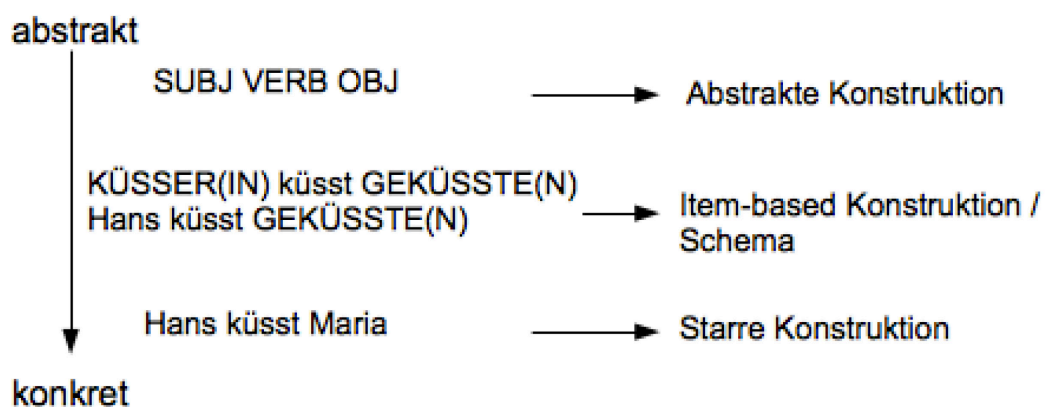


Abb. 4: Kontinuum der Abstraktheit; nach Ambridge und Lieven (2011, S. 127)

Es wird angenommen, dass eine Person alle diese Formen zu einer Konstruktion gespeichert haben kann, von wenig bis sehr abstrakten Formen. Der Spracherwerb wird in dieser Denkrichtung so erklärt, dass Kinder zuerst überwiegend starre Konstruktionen auswendig lernen. Wenn genug dieser verschiedenen Konstruktionen gelernt sind, kann das Kind ein

Schema aufbauen und infolge dessen, aufgrund verschiedener Schemata, eine abstrakte Konstruktion bilden. Dies ist auch auf den Kasuswerb umzusetzen. In Sprachen mit phonologisch inkonsistenten und/oder semantisch opaken Morphemen, wie z.B. Deutsch, wird angenommen, dass Kinder zuerst [Form+Flexion] auswendig lernen und anschließend, wenn die Morphologie komplexere Ausmaße annimmt, abstraktere Ebenen erklommen werden (Lieven & Tomasello, 2008, S. 185f.).

2.3 Übersicht

Zum Abschluss dieses Kapitels werde ich eine Übersichtstabelle (Tabelle 1), angelehnt an Hirsh-Pasek und Golinkoff (1996, S. 17), präsentieren, welche die Unterschiede der zwei theoretischen Richtungen darstellt.

	<i>Generative Theorie</i>	<i>Konstruktivistische Theorie</i>
<i>Sprachfähigkeit</i>	angeboren	Lernprozess
<i>Grundstruktur</i>	eigene linguistische Struktur	innerhalb kognitiver/sozialer Struktur
<i>Einrichtung</i>	domänen-spezifisch	domänen-global
<i>VertreterInnen</i>	Chomsky, Pinker, Tracy, Clahsen,...	Bates & MacWhinney, Tomasello, ...

Tabelle 1: Übersichtstabelle generative Theorie und konstruktivistische Theorie

Das folgende Kapitel 3 behandelt das Kasussystem des Deutschen. Innerhalb dieses Kapitels werde ich zuerst das System darstellen und erklären. Der Punkt 3.1 behandelt die Kasuszuweisung ausgehend von der generativen Grammatik und der Punkt 3.2 skizziert die Kasuszuweisung nach konstruktivistischer Sichtweise.

3. Kasussystem des Deutschen

Das deutsche Kasussystem besteht aus vier Kasusformen: Nominativ (NOM), Genitiv (GEN), Dativ (DAT) und Akkusativ (AKK). Sie sind sichtbar an kasusmarkierten Personalpronomen, oder werden durch Flexive, also morphologischen Markierungen, gekennzeichnet (Duden, 2009, S. 249). Die Kasusmarkierung wird zusammen mit der Genus- und Numeruskennzeichnung gebildet. Daher werden die folgenden Kasusparadigmen in Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und Numerus (Singular, Plural) aufgegliedert dargestellt. Personalpronomen (Tabelle 2a) und definite Artikel (Tabelle 2b) stellen Suppletive dar, folglich gibt es verschiedene Wortstämme innerhalb des Paradigmas und man kann Kasus, Numerus und Genus nicht extrahieren. Die grau unterlegten Felder weisen auf nicht-ambige Formen in Bezug auf Genus und Numerus im Paradigma hin.

			NOM	AKK	DAT
1. Person	SG		ich	mich	mir
	PL		wir	uns	uns
2. Person	SG		du	dich	dir
	PL		ihr	euch	euch
3. Person	SG	maskulin	er	ihn	ihm
		feminin	sie	sie	ihr
		neutral	es	es	ihm
	PL		sie	sie	ihnen

Tabelle 2a: Personalpronomen (vgl. Eisenberg, 1986, S. 180 u. S.182)

		NOM	AKK	DAT
SG	maskulin	der	den	dem
	feminin	die	die	der
	neutral	das	das	dem
PL		die	die	den

Tabelle 2b: Definite Artikel (vgl. Eisenberg, 1986, S. 153)

Kasus kann nun entweder an Personalpronomen oder mittels Flexion markiert sein. Kasusflektierte Wortarten, die durch Suffigierung gekennzeichnet werden, sind (i) definite und (ii) indefinite Artikel, (iii) artikel-ähnliche Wörter, wie Quantoren oder Interrogativpronomen, (iv) attributive Adjektive, (v) Demonstrativpronomen, und (vi) Possessivpronomen.

Indefinite Artikel, Possessivpronomen und die Negation *kein* bilden zusammen die *-ein*-Determinierer. Sie werden unterschiedlich flektiert, wenn sie pronominal verwendet

werden, wie in *Das ist meiner* (Tabelle 4), oder wenn sie attributiv gebraucht werden, wie in *Das ist mein Stift* (Tabelle 3).

		NOM	AKK	DAT
SG	maskulin	ein-0	ein-en	ein-em
	feminin	ein-e	ein-e	ein-er
	neutral	ein-0	ein-0	ein-em
PL		ein-e	ein-e	ein-en

Tabelle 3: -ein-Determinierer (vgl. Eisenberg, 1986, S. 153)

Tabelle 4 stellt das Flexionsparadigma von (iii) artikel-ähnliche Wörtern, (iv) attributiven Adjektiven und (v) Demonstrativpronomen dar.

		NOM	AKK	DAT
SG	maskulin	dies-er	dies-en	dies-em
	feminin	dies-e	dies-e	dies-er
	neutral	dies-es	dies-es	dies-em
PL		dies-e	dies-e	dies-en

Tabelle 4: Starke Kasusmarkierung an Determinierer und Adjektiven (vgl. Eisenberg, 1986, S. 190)

Eine zusätzliche Substantivflexion tritt in Genitiv Singular der Maskulina und Neutra und Dativ Plural hinzu. Die Nomen werden in Nomen mit schwacher und starker Flexion unterteilt. Schwache Substantive werden im Plural mit Hilfe des -(e)n gebildet. Starke Substantivflexion kennzeichnen sich durch ein -(e)s in maskulin/neutral Genitiv Singular und -n Suffix im Dativ Plural (Eisenberg, 1986, S. 144f.).

	<i>stark</i>	SG	PL		<i>schwach</i>	SG	PL
NOM	Kind-	/	er		Mensch-	/	en
GEN		(e)s	er			en	en
DAT		(e)s	ern			(en)	en
AKK		/	er			(en)	en

Tabelle 5: Starke und schwache Substantivflexion (vgl. Eisenberg, 1986, S. 144f.)

Der Genitiv wird im Allgemeinen erst relativ spät von einsprachigen ungestörten Kindern erworben (s. Kapitel 4). Aus diesem Grund findet der Genitiv in meiner Arbeit weniger Beachtung als die anderen drei Kasus. Nichtsdestotrotz stelle ich kurz diesen Kasus vor, da er ein Teil des deutschen Kasussystems ist. GEN wird u.a. mittels -s Suffix am Nomen gebildet. Dies ist der pränominaler Genitiv, z.B. *Mamas Auto*. Außerdem gibt es einen postnominalen Genitiv, z.B. *Das Auto des Vaters*. Postnominaler GEN wird selten in gesprochenem Deutsch gefunden (Schönenberger u.a. 2012, S. 5).

Die folgenden zwei Unterkapitel werden die Kasuszuweisung aus den Perspektiven der zwei unterschiedlichen theoretischen Ansätze, die in Kapitel 2 besprochen wurden, darstellen.

3.1 Kasuszuweisung nach generativer Grammatik

Die Kasustheorie der generativen Grammatik unterscheidet abstrakten und morphologischen Kasus. Der morphologische Kasus ist die Realisierung an der Oberfläche einer bestimmten Sprache, wie z.B. im Deutschen die Kasusmarkierung am Artikel. Der abstrakte Kasus hingegen muss nicht realisiert sein, sondern ist lediglich ein theoretischer Kasus einer Sprache. Ferner besteht eine weitere Unterteilung des morphologischen Kasus in strukturellen und lexikalischen (auch: inhärenter) Kasus. Als strukturelle Kasus werden NOM, AKK und DAT angesehen, wobei DAT auch lexikalischer Kasus sein kann. Dies ist abhängig von der Valenz des Verbs, also von der Anzahl der verlangten Objekte. Direkte Objekte können mit strukturellem AKK oder lexikalischem DAT markiert werden. Der lexikalische DAT ist dem Verb, das ihn zuweist, inhärent und dementsprechend wird diese Kasusmarkierung als Ausnahme zusammen mit dem Verb abgespeichert. Das hat zur Folge, dass der lexikalische DAT unabhängig von der Struktur des Satzes ist. Der strukturelle DAT tritt auf, wenn zwei Objekte vom Verb verlangt werden. In diesen Fällen trägt das direkte Objekt AKK und das indirekte Objekt DAT. Diese beiden Kasus sind von der Struktur abhängig. Die folgende Abbildung 5 soll die Kasuszuweisung verbildlichen.

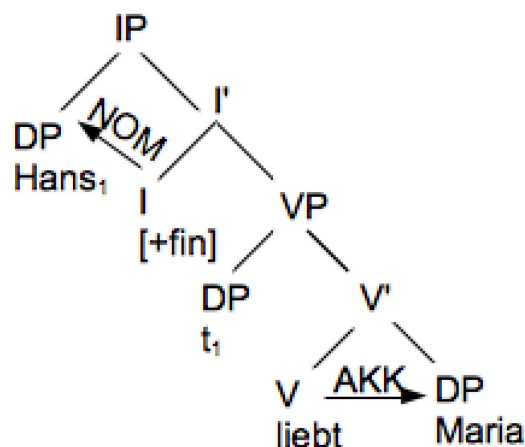


Abb. 5: NOM- und AKK- Zuweisung

- Die DP [Hans] bewegt sich aufgrund einer A-Bewegung von Spec.VP nach Spec.IP und bekommt dort vom finiten Kopf der IP den Kasus zugewiesen.
- Der AKK wird hingegen vom Kopf der VP an das unmittelbare Komplement, hier DP [Maria], zugewiesen.

Allgemein wird von der Grundannahme ausgegangen, dass jede lexikalische DP Kasus tragen muss.

Im nächsten Abschnitt versuche ich den Kasus nach konstruktivistischer Sicht vorzustellen. Es ist jedoch vorwegzunehmen, dass sich ForscherInnen in dieser Richtung vermehrt mit lexikalischen Formen beschäftigen und weniger mit grammatischen Phänomenen, wie z.B. der Kasuszuweisung (Behrens, 2001, S. 450).

3.2 Kasuszuweisung nach konstruktivistischer Grammatik

Langacker (1991, S. 234f.) ist nicht der Ansicht, dass grammatische Morpheme, wie z.B. Kasusmarkierungen, bedeutungslos seien, so wie es jedoch traditionelle Theorien der Semantik behaupten. Diese Behauptung wird dadurch begründet, dass Kasusmarkierungen nur syntaktische Relationen kennzeichnen, dass Kasus an Verben oder Präpositionen fix gebunden ist und dass man nicht eine alleinstehende Bedeutung isolieren kann. Laut Langacker dienen Kasusmarkierungen aber nicht nur zur syntaktischen Markierung, sondern beinhalten auch semantische Informationen. Die Kasusmorpheme tragen eine redundante Bedeutung zusätzlich zur syntaktischen Information und somit wird ein semantisches Merkmal doppelt ausgedrückt.

Innerhalb des Competition Models nach Bates und MacWhinney (s. Kapitel 2) wird Kasus als Hinweis (engl. *cue*) zur Verarbeitung von Sprache angesehen. Dieser Hinweis alleine ist im Deutschen nicht immer ausreichend, da NOM und AKK nur im Kontext mit Nomen, die maskulin Singular sind, zu differenzieren sind (s. oben Tabelle 2b). In diesem Fall muss man sich auf andere Hinweise verlassen, wie z.B. Satzstellung (Ambridge & Lieven, 2011, S. 230). Um dies zu verdeutlichen, dienen die Sätze (1) – (3), wobei es um die Unterscheidung von Agens und Patiens geht.

- (1) Die_{NOM} Katze frisst die_{AKK} Maus.
- (2) Die_{AKK} Katze frisst die_{NOM} Maus.
- (3) Der_{NOM} Hund frisst den_{AKK} Vogel.

Im Fall von (1) kann man sich nur auf die Satzstellung verlassen, um den Agens vom Patiens unterscheiden zu können. Satz (2) stellt eine Topikalisierung dar und kann nur aufgrund der Prosodie von (1) unterschieden werden. Bei (3) kann man aufgrund der eindeutigen Kasusmarkierung den Agens vom Patiens problemlos unterscheiden.

Nach dieser Darstellung des deutschsprachigen Kassussystems wird im nächsten Kapitel der ungestörte Kasuserwerb des Deutschen bei monolingualen Kindern betrachtet. Hier stütze ich mich auf die Ausführungen von Clahsen (1984), Mills (1985) und Tracy (1986).

4. Ungestörter Kasuserwerb des Deutschen

Die Kasus des Deutschen werden von sprachlich ungestörten Kindern relativ spät erworben. *Spät* ist hier im Kontext eines Vergleichs mit anderen Sprachen zu verstehen. Deutschsprachige Kinder widmen sich der Kasusmorphologie meist in ihrem dritten Lebensjahr (Clahsen, 1984, S. 14). Im Gegensatz dazu meistern zum Beispiel türkischsprachige Kinder bereits ab einem Alter von nur zwei Jahren das gesamte türkische Kasussystem (Aksu-Koç & Slobin 1985, S. 845). Dies mag daran liegen, dass Deutsch eine flektierende bzw. fusionierende Sprache ist und Türkisch zu den agglutinierenden Sprachen zählt. Im Türkischen gibt es eine eindeutige Zuweisung von Merkmalen, wie Numerus, Genus oder Kasus, zu einem bestimmten Suffix. Im Deutschen werden diese Merkmale mit einer einzigen Form ausgedrückt, z.B. einem Artikel, wobei diese Form auch homonym sein kann, z.B. *die* (NOM/AKK). Das bedeutet, dass dieselbe Form verschiedene Merkmalzuweisungen haben kann (s. Kapitel 3). Der Erwerb des deutschen Kasussystems wird außerdem dadurch erschwert, dass es im Deutschen drei Genera gibt, die am Artikel des Nomens gekennzeichnet werden. Mills (1985, S. 155) berichtet, dass deutschsprachige Kinder ab einem Alter von vier Jahren Genus nahezu fehlerfrei am Artikel markieren. Kinder orientieren sich zuerst an der Satzstellung sowie semantischen und pragmatischen Informationen, um Äußerungen zu verarbeiten (Mills, 1985, S. 146). Durch die „Grammatikalisierung“ der Verbstellung, also von einer infiniten Verb-Endstellung zu einer finiten V2-Stellung, kann die Verbstellung alleine nicht mehr zur Diskriminierung von Subjekt und Objekt dienen. Deshalb entwickeln sie ein neues System, das Kasussystem, um Subjekt und Objekt zu unterscheiden, die Funktion bleibt aber dieselbe (Clahsen, 1984, S.16f.). Außerdem wird der Erwerb durch die gesteigerten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, wie z.B. der Topikalisierung von Objekten, getriggert.

Clahsen (1984, S. 13f.) leitet aufgrund seiner Untersuchungen „eine Entwicklungssequenz für den Erwerb der Kasusmorphologie“ ab (Tabelle 6) und setzt diese in Beziehung zu den MLU Stufen II-V² nach Brown, Cazden und Bellugi (1969, zit. n. Clahsen, 1984, S. 6).

² Stufe I (MLU ≤ 1,75) beinhaltet erste Zweiwortäußerungen, in Stufe II (MLU ≤ 2,25) und III (MLU ≤ 2,75) lernen Kinder erst syntaktische Regeln und grammatische Morpheme. In Stufe IV (MLU ≤ 3,50) werden die wichtigsten syntaktischen Regeln für Hauptsätze beherrscht, sowie die meisten grammatischen Morpheme. Stufe V (MLU > 3,50) wird durch komplexe Sätze gekennzeichnet (Clahsen, 1984, S. 6f.).

<i>Phase nach Clahsen</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>MLU-Stufe</i>
Phase I	keine Markierungen	Stufe II+III
Phase II	kasusneutrale Markierungen	Stufe IV
Phase III	Kasusmarkierungen	Stufe V
Phase IIIa	Akkusativformen	
Phase IIIb	Dativformen	

Tabelle 6: Entwicklungssequenzen des Kasus

Phase I kennzeichnet, dass noch keine Markierungen erscheinen. Es wird angenommen, dass das System, welches für Determinierer und Pronomen verantwortlich ist, noch nicht ausgebildet ist (Clahsen, 1984, S. 14) oder dass noch kein Zugriff zu diesem System besteht (Tracy, 1986, S. 55).

In Phase II tauchen die ersten kasusneutralen Realisierungen auf und Artikel werden optional gebildet. *Neutral* können die Formen auf zwei unterschiedliche Weisen sein. Es werden zum einen phonologisch-neutrale Formen produziert, z.B. *de* anstatt eines definiten Artikels und *n* statt einem indefiniten Artikel (s. Bsp. 4 & 5; Mills, 1985, S.154). Mills (1985, S.174) berichtet, anhand einer Sekundärdatenanalyse aus Tagebuchstudien, dass Kinder ab 1;2 bzw. 2;6 diese reduzierten Formen produzieren. Interessant ist, dass *de* nicht in Verbindung mit neutralen Nomen (*das*) vorkommt. Andererseits kann eine Form als neutral angesehen werden, wenn *eine* Form des zielsprachlichen Kasussystems ausgewählt und diese auf andere Kontexte übergeneralisiert wird. Als nicht-kasusflektierte Form wird meist die homonyme Nominativform produziert (s. Bsp. 6; Tracy, 1986, S. 55ff.). Tracy (1986, S. 57) stellt die Vermutung auf, dass die Homonymie im deutschen Kasussystem sogar anfänglich förderlicher für den Kasuserwerb ist, da sie Kindern helfen kann die Artikelposition zu besetzen.

(4) *De* Katze.

(5) *N* Katze.

(6) Ich bau *ein* Turm mit *ein* Uhr.

(Tracy, 1986, S. 55)

In Phase III werden erstmals eindeutig kasusmarkierte Formen produziert. Clahsen (1984) unterteilt diese Phase in IIIa und IIIb³. Zuerst werden Akkusativformen gebildet (Bsp.

³ Tracy (1986) bezieht sich auch auf Clahsens Einteilung, doch bei ihr wird IIIa zu III und IIIb zu IV.

7; Phase IIIa). Diese werden meist auf Dativkontexte übergeneralisiert, was zur Folge hat, dass zu diesem Zeitpunkt AKK öfter als DAT auftritt. Die Übergeneralisierung ist nur in eine Richtung zu beobachten (Bsp. 8), da DAT nicht in AKK-Kontexten produziert wird (Bsp. 9). Es könnte angenommen werden, dass die Homonymie der Formen (*ihn/ihm*) für die Übergeneralisierung verantwortlich ist. Clahsen (1984, S. 15) weist jedoch darauf hin, dass auch Pronomen, die keine phonologische Ähnlichkeit ausweisen, wie z.B. *mich-mir* oder *sie-ih*, übergeneralisiert werden. Außerdem wird nur der DAT von AKK ersetzt, nicht vice versa. Wenn die Übergeneralisierung einen phonologischen Grund hätte, müsste man auch DAT in AKK-Kontexten finden. Damit wird diese anfängliche Überlegung verworfen. Des Weiteren stellt Clahsen (1984, S. 10) fest, dass es keine nennenswerten Unterschiede in der Häufigkeit von AKK- bzw. DAT-fordernden Kontexten gibt, DAT wird jedoch kaum produziert. Es wird vermutet, dass erste Dativformen und der Kontext, in dem sie auftauchen, in dieser Phase auswendig gelernt werden. Mills (1985, S. 178f.) spricht in diesem Zusammenhang von Dativpronomen. Außerdem wird zu diesem Zeitpunkt der Dativ nur in Verbindung mit bestimmten Verben produziert.

(7) Papa mach *den* Elefant. (Tracy, 1986, S. 57)

(8) Papa hilf *den* Elefant.

(9) Papa mach *dem* Elefant.

In Phase IIIb tritt der Dativ im kindlichen Kasussystem auf. Mills (1985, S. 183ff.) berichtet, dass DAT zirka mit 3;6 zum ersten Mal mittels Pronomen ausgedrückt wird. Der späte Erwerb wird dadurch erklärt, dass kaum verbale Strukturen, die einen DAT verlangen, in kindlicher Sprache gefunden werden. Wenn ein solches Verb, z.B. *geben* verwendet wird, dann wird meistens ein Argument ausgelassen, z.B. *Julia Eis geben* (Tracy, 1986, S. 59), oder, wie oben erklärt, Dativ in starren Konstruktionen produziert. Öfter sind jedoch Präpositionen zu finden, die einen DAT verlangen.

Einen Hinweis darauf, dass der Akkusativerwerb am Ende dieser Phase IIIa noch nicht gänzlich abgeschlossen ist, gibt Tracy (1986, S. 57f.). Ihren Untersuchungen zufolge werden definite Artikel (den) zwar konstant mit AKK markiert, indefinite Artikel (einen) jedoch nicht. Die letztgenannte Art wird erst richtig markiert, wenn schon Pronomen, die DAT tragen (mir/dir), auftreten. Außerdem beschreibt Clahsen die Phase III so, dass „die Differenzierung von Dativ und Akkusativ erst am Ende von [der MLU-; L.M.] Stufe V zu erkennen [ist; L.M.]“ (1984, S.14). Aufgrund dessen ist die Unterteilung der Phase III in zwei Unterphasen

sinnvoller um anzuzeigen, dass der Akkusativerwerb zwar früher beginnt, jedoch noch nicht abgeschlossen ist, wenn der Dativ erscheint.

Clahsen erwähnt in der Entwicklungssequenz für den Kasuserwerb den Genitiv nicht, trotzdem werde ich kurz darauf zu sprechen kommen. In allen Tagebuchaufzeichnungen, die Mills untersucht, (1985, S. 185ff.) werden keine postnominalen GEN-Markierungen in DPs oder durch Pronomen gefunden, wobei das älteste Kind einer Aufzeichnung sechs Jahre alt ist. Trotzdem werden von Kindern früh Besitzverhältnisse ausgedrückt, die durch das Suffix /-s/ am ersten Nomen in einer Äußerung mit zwei Nomen, [Nomen-s+Nomen], gekennzeichnet wird. Das Suffix wird zuerst an Eigennamen gehängt (ab ca. 2;6), dann erst an andere Nomen und dort übergeneralisiert verwendet, z.B. Männer *-s Wagen (Mills, 1985, S. 185). Kinder beginnen zwischen drei und fünf Jahren das Besitzverhältnis mittels AKK auszudrücken, der später zum zielsprachlichen DAT wird, z.B. „*den*_{AKK} Peter seine Mutter“ zu „*dem*_{DAT} Peter seine Mutter“ (Tracy, 1986, S. 54). Außerdem wird der GEN durch Umschreibungen mit Präpositionen (*von*/*zu*) umgangen.

Neben dieser nicht-zielsprachlichen Verwendung von Präpositionen treten sie bei Kindern auch in einem zielsprachlichen Kontext auf. Bei Präpositionen, die einen bestimmten Kasus verlangen, müssen Kinder zwei Hürden meistern bis eine Äußerung der Erwachsenensprache gleicht. Zuerst müssen sie wissen, welche Präposition welchen Kasus verlangt und dann den Kasus richtig, auf alle Merkmale hin, markieren. Präpositionen werden anfänglich ohne Artikel produziert, auch wenn Artikel, in anderen Kontexten, schon in Verwendung sind. Mills (1985, S. 188ff.) berichtet, dass Artikelauslassungen mit den Präpositionen *an* oder *in* vorkommen. Sie vermutet, dass die phonetische Ähnlichkeit zu den Amalgamen *am* (*an*+*dem*) und *im* (*in*+*dem*), die keinen sichtbaren Artikel brauchen, dafür verantwortlich sei. Diese Verschmelzung von Präposition und Artikel ist ein zusätzliches Erschwernis um das Kasussystem zu erwerben (Mills, 1985, S. 146). Wenn die Artikelposition besetzt wird, dann kann zuerst eine phonologisch-neutrale Form *de* auftauchen (Tracy, 1986, S. 61). Clahsens Daten (1984, S. 11) lassen erkennen, dass die untersuchten Kinder mehr Präpositionen in einem DAT-fordernden Kontext (z.B.: 21 Präpositionen aus 28 DAT-fordernden Kontexten insgesamt) produzierten als in einem AKK-fordernden Kontext (z.B.: vier Präpositionen aus 22 AKK-fordernden Kontexten insgesamt). Trotzdem wird, nachdem die Artikelposition erkennbar kasusmarkiert wird, der AKK auch in Präposition+DAT Kontexten übergeneralisiert. Mills (1985, S. 188) gibt sogar an, dass innerhalb dieser Dativkonstruktionen bis 5;0 Fehler auftreten. Weitere Probleme bereiten die Präpositionen, die sowohl mit AKK als auch mit DAT erscheinen können. Die statische

Bedeutung (wo?) verlangt den Dativ (10) und die dynamische Interpretation (wohin?) den Akkusativ (11):

(10) Die Katze sitzt *in dem*_{DAT} Kasten.

(11) Die Katze setzt sich *in den*_{AKK} Kasten.

Die Unterscheidung zwischen statisch und dynamisch ist nicht einfach und schnell zu meistern. Wie erwähnt, werden Dativfehler bis ins Vorschulalter gemacht.

Clahsen (1984, S. 15ff.) setzt sich außerdem mit der Frage nach dem funktionalen Aspekt des Kasuserwerbs auseinander. Aus einer semantischen Sicht verwenden Kinder ab Phase IIIa NOM um Subjekte zu kennzeichnen und AKK um alle anderen semantischen Funktionen, z.B. Ziel, Instrument oder Ort, zu markieren. Aufgrund einer pragmatischen Analyse der Kindersprachdaten kam Clahsen zu dem Schluss, dass NOM für beteiligte Personen (Sprecher, Hörer und andere Personen) verwendet wird und AKK oder DAT zur Markierung von unbelebten Konkreta dient. Die syntaktische Funktion der Kasusmarkierung kann so erklärt werden, dass aufgrund der „Grammatikalisierung“ der V2-Position ein Funktionsverlust entsteht und ein neues System geschaffen werden muss um den Verlust auszugleichen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Kasuserwerb aufgrund der Komplexität und der Homonymie des deutschen Systems eher spät abgeschlossen wird (Mills, 1985, S. 224). Die Erwerbsreihenfolge ist:

Nominativ > Akkusativ > Dativ

Eine distinktive Verwendung von NOM und AKK ist vor 3;0 selten (Mills, 1985, S. 155 u. S. 224). Bis 5;0 tritt eine Verwechslung von NOM und AKK mit maskulinen Nomen auf (Mills, 1985, S. 224). Interessant ist, dass DAT ungefähr mit 3;6 das erste Mal an Pronomen, nicht aber an DPs, markiert wird (Mills, 1985, S. 155). Präpositionen, die entweder mit DAT oder AKK produziert werden können, sind bis zirka 4;0 problematisch (Mills, 1985, S. 224f.).

In Kapitel 4 wurde soeben die Erwerbsreihenfolge des Kasus bei monolingualen, ungestörten DeutschlernerInnen vorgestellt. Kapitel 5 widmet sich nun den monolingualen

sprachgestörten Kindern, die Deutsch erwerben. Das nachfolgende Kapitel ist hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfragen von großer Bedeutung.

5. Kasuserwerb bei Kindern mit SLI

In dem vorliegenden Kapitel zum Kasuserwerb bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung gehe ich zuerst der Frage nach „Was ist die spezifische Sprachentwicklungsstörung?“ (5.1). Daraufhin beschäftigt sich das Unterkapitel 5.2 mit der Frage „Welche theoretischen Konzepte versuchen wie diese Störung zu erklären?“. Nach der Betrachtung des theoretischen Rahmens folgt das Unterkapitel (5.3) zum Verlauf des Kasuserwerbs bei Kindern mit SLI. Innerhalb dieses Kapitels stelle ich Studien zum Kasuserwerb von englischsprachigen und deutschsprachigen Kindern mit SLI vor. In der Zusammenfassung (5.3.4) wird die Erwerbsreihenfolge des Kasus bei Kindern mit SLI vorgelegt. Die Konklusion (5.4) stellt die Ergebnisse in Verbindung mit den zuvor vorgestellten theoretischen Konzepten dar.

5.1 Die spezifische Sprachentwicklungsstörung

Da viele unterschiedliche Bezeichnungen für dieses Störungsbild existieren, werde ich dieses Kapitel damit beginnen, die Vielfalt der Benennungen wiederzugeben. Der deutschsprachige Ausdruck spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) existiert neben dem weit verbreiteten englischsprachigen Begriff *specific language impairment* bzw. dessen Abkürzung SLI. Anfang bis Mitte des neunzehnten Jahrhunderts wird das Phänomen zum ersten Mal als angeborene Aphasie (engl. *congenital aphasia*) beschrieben. Erst in den 1960er Jahren findet eine größere Wende in der Bezeichnung statt. Es wird nicht länger von Aphasie, der Sprachlosigkeit, sondern von Entwicklungsdysphasie, also von mangelhafter Sprache, gesprochen. Da aber beide dieser Ausdrücke stark mit neurologischen Ursachen in Verbindung gebracht werden, kommt man von diesen ab und es verbreiten sich im englischsprachigen Raum eine Reihe von unterschiedlichen Bezeichnungen, wie z.B. *language disorder*, *delayed language*, *developmental language impairment*, *specific language deficit* oder der heute verbreitete Begriff *specific language impairment* (Leonard, 1998, S. 5ff.). Im deutschsprachigen Raum wird die Sprachauffälligkeit auch Dysgrammatismus genannt, wie zum Beispiel in Rothweiler (1988) oder Hansen (1996). Andere Bezeichnungen sind: Sprachentwicklungsverzögerung, Sprachentwicklungsbehinderung oder umschriebene Sprachentwicklungsstörung (Grimm, 2003, S. 123). Doch was verbirgt sich nun hinter dieser

Fülle von verschiedenen Bezeichnungen?

Ungefähr 7% der Bevölkerung haben spezielle Probleme mit Sprache, wobei alle Bereiche der Sprache, d.h. Syntax, Morphologie, Phonologie, Lexikon oder Pragmatik, beeinträchtigt sein können. Es sind mehr Buben von der Sprachstörung betroffen als Mädchen (Verhältnis: 2:1 bis 3:1). Auffällig ist, dass diese Spracherwerbsstörung nicht von Faktoren bedingt ist, die den Spracherwerb behindern würden, wie zum Beispiel eine Hörbeeinträchtigung oder ein niedriger nonverbaler IQ⁴. Die folgenden Kriterien dienen zur Exklusion bzw. Einschränkung der Symptome (Leonard, 1998, S. 10):

- Der nonverbale IQ darf nicht unter 85 liegen.
- Es darf keine Hörstörung oder schon verheilte Mittelohrentzündung vorliegen.
- Es dürfen keine neuronalen Schädigungen, wie zum Beispiel Epilepsie, fokale Hirnläsion oder Zerebralparese bestehen.
- Kinder mit einem auffälligen Sprechapparat oder einer auffälligen Sprechfunktion werden ausgeschlossen.
- Kinder mit Störungen der sozialen Interaktion, z.B. Autismus, werden nicht miteinbezogen.

Stark und Tallal haben erstmals 1981 (zit. n. Bishop, 1997, S. 26) in einer Studie diese Kriterien ausgearbeitet. Außerdem beinhalten sie zusätzlich den „age-equivalent score“ um Kinder mit SLI besser abgrenzen zu können. Das bedeutet, dass das biologische und das verbale Alter mindestens zwölf Monate auseinander liegen müssen, damit eine positive Diagnose für SLI gestellt werden kann. Leonard (1998, S. 10) hat Starks und Tallals Kriterien übernommen, jedoch den *age-equivalent score* durch ein anderes Kriterium ersetzt. Die Ergebnisse der Sprachfähigkeit, welche mittels Sprachtests getestet werden, müssen bei -1.25 Standardabweichung oder noch geringer liegen. Trotz der vorliegenden Inklusion-Exklusion-Kriterien ist die Gruppe der Personen mit SLI eine sehr heterogene.

Es gibt Versuche SLI in verschiedene Subgruppen zu unterteilen. Allgemein kann man Kinder mit SLI in zwei Gruppen einteilen, in eine Gruppe mit expressiven Schwierigkeiten und eine mit rezeptiv-expressiven Schwierigkeiten. Friedmann und Novogrodsky (2008) achten in einer ihrer Studien speziell auf Probleme in den unterschiedlichen sprachlichen Bereichen Syntax, Phonologie, Lexikon und Pragmatik. Aufgrund ihrer Untersuchung sind sie

⁴ Hierbei ist anzumerken, dass Spracherwerb im Grunde vom IQ unabhängig verläuft, wenn man z.B. die Syntax betrachtet. Ein niedriger IQ kann jedoch den Wortschatz oder die Kompetenz der Pragmatik negativ beeinflussen.

zu dem Schluss gekommen, dass es *reine* Formen gibt, die nur ein linguistisches Modul betreffen, wie (morpho-)syntaktische (SySLI), phonologische (PhoSLI), lexikalische (LeSLI) oder pragmatische spezifische Sprachentwicklungsstörung (PraSLI). Es gibt aber auch Mischformen, in denen zwei Module betroffen sind oder in denen alle Module Schwierigkeiten aufweisen. Die PraSLI ist hierbei eine Ausnahme, denn die getesteten Kinder weisen keine syntaktischen Probleme auf (Abb. 6)⁵.

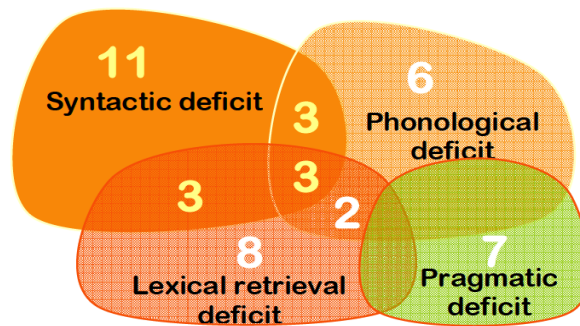


Abb. 6: Verteilung der SLI Subtypen (Friedmann & Novogrodsky, 2008, S. 213)

Heather van der Lely beschäftigt sich ausgiebig mit der Gruppe *Grammatical-SLI* (G-SLI) und charakterisiert und erforscht diese. Die Untergruppe wird durch Störungen der Syntax und Morphologie, aber auch der Phonologie gekennzeichnet. Das Defizit bezieht sich speziell auf hierarchisch komplexe Strukturen (van der Lely, 2011, S. 402). Wie man erkennen kann, sind die Merkmale der verschiedenen Subtypen nicht vergleichbar. Van der Lely fasst in ihrer G-SLI Gruppe Kinder mit syntaktischen, morphologischen und phonologischen Schwierigkeiten zusammen. Friedmann und Novogrodsky unterteilen die untersuchten Kinder in zwei verschiedene Gruppen, nämlich SySLI und PhoSLI. Diese differenten Einteilungen sind sowohl in der Forschung als auch im praktisch-therapeutischen Bereich problematisch. Zum einen können Ergebnisse einer heterogenen Gruppe aus unterschiedlichen Untersuchungen schlechter verglichen werden und sind somit weniger aussagekräftig. Zum anderen gibt es zwar Behandlungsmöglichkeiten, doch die Wirksamkeit einer passgenauen Behandlung könnte effizienter sein.

Forscher gehen außerdem der Frage nach, warum SLI bei Kindern auftritt. Hierzu gibt es zwei Annahmen basierend auf der Nature-Nurture-Debatte. Zum einen wird davon ausgegangen, dass die Störung auf ein anomales Chromosom zurückzuführen ist, welches für Sprache verantwortlich ist. Es wird daher von einem hohen Grad an Erbllichkeit ausgegangen, was in Familien-Aggregationsstudien geprüft wird. Eine Dreigenerationen-Familie, die KE-

⁵ Interessant wären hierbei Beispiele zur Illustration der unterschiedlichen Typen. Da die Autoren jedoch keine anführen, ist es mir nicht möglich welche wiederzugeben.

Familie, wurde von mehreren Forschungsteams, u.a. Gopnik und Crago (1991) untersucht. In dieser Familie ist ungefähr die Hälfte aller Mitglieder von einer Sprachentwicklungsstörung betroffen (Abb. 7). Da aber einige Familienangehörige zusätzliche Auffälligkeiten aufweisen, wie z.B. in der Funktion des Sprechapparates oder einen niedrigen nonverbalen IQ (Leonard, 1998, S. 151f.), ist die Einteilung hinsichtlich der Exklusionskriterien problematisch. SLI tritt in manchen Familien vermehrt auf, daher auch *Familiäre-SLI*, dies ist jedoch nicht zwingend ein Beweis für eine genetische Vererbbarkeit. Familienmitglieder leben meist unter denselben Lebensumständen, die SLI begünstigen könnten. Außerdem lernen Kindern von ihren Eltern und wenn diese unzureichende Sprachkenntnisse haben, wirkt sich das negativ auf die Sprache des Kindes aus (Bishop, 1997, S. 46f.).

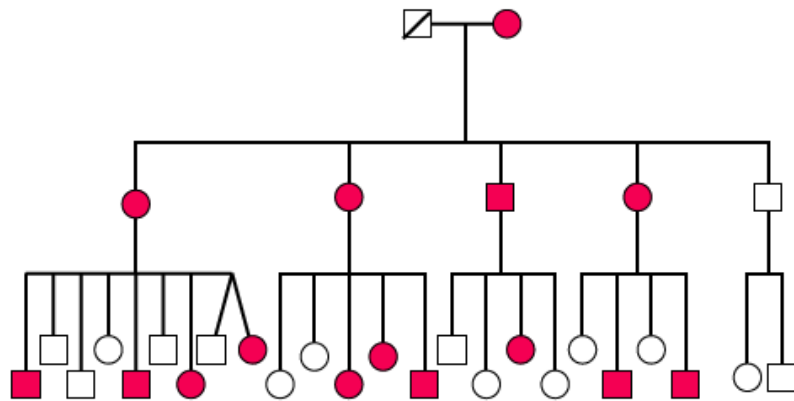


Abb. 7: Stammbaum der Familie KE: gefärbte Felder: Mitglied mit SLI; rund: weiblich; eckig: männlich (Bishop, 2003, S. 146)

Um diese Umweltfaktoren zu reduzieren führt man Zwillingsstudien durch, da diese Kinder unter denselben Lebensumständen mit demselben Input aufwachsen. Eineiige, monozygotische (MZ) Zwillingspaare haben identisches Genmaterial, wobei zweieiige, dyzygotische (DZ) Zwillinge ungefähr 50% ihres Gengutes teilen, so wie alle anderen Geschwisterpaare auch (Bishop, 1997, S. 47). Bishop (2003, S. 145) berichtet von Zwillingsstudien, deren Ergebnisse alle eine höhere Signifikanz der Konkordanz, d.h. eine höhere Übereinstimmung der sprachlichen Merkmale bei MZ- als bei DZ-Zwillingspaaren aufweisen. Von einer Sprachstörung sind daher in MZ-Zwillingspaaren eher beide Kinder betroffen, im Gegensatz zu DZ-Paaren. Interessant wären zudem Informationen zu Zwillingspaaren, die nicht zusammen in derselben Umgebung aufwachsen, z.B. aufgrund von Adoption. Stromswold (2001, S. 689) berichtet in ihrer Metaanalyse zur Erbllichkeit von Sprache von einer Studie, die sich dieses Themas annimmt. Pedersen, Plomin und McClearn (1994; zit. n. Stromswold, 2001, S. 689) testen den Wortschatz von getrennt aufgewachsenen

MZ- und DZ-Paaren, sowie zusammen aufgewachsenen MZ- und DZ-Zwillingspaaren. Die Probanden dieser Studie sind im Durchschnitt jedoch 65 Jahre alt, da sie an der Studie *Swedish Adoption/Twin Study of Aging (SATSA)* teilnehmen. Stromswold (2001, S. 689) konkludiert: „[T]he Pedersen study found evidence that vocabulary was influenced by specific-to-language genetic factors“.

Dies spricht dafür, dass ein Gen oder Genkomplex für die Sprachstörung verantwortlich sein könnte. 1998 identifizieren Fisher und seine Mitarbeiter (zit. n. Fisher, Lai & Monaco, 2003, S. 66ff.), nach einer umfangreichen Genomuntersuchung der KE-Familie, auf Chromosom 7 den spezifischen Locus SPCH1, der für diese Sprachstörung verantwortlich sein soll. Dieser wird auch in einer nicht-verwandten Person mit SLI nachgewiesen. Nach weiteren Untersuchungen von Lai u.a. (2001) wird das Gen FOXP2, das *Sprachgen*, entdeckt, welches sich auf dem Locus SPCH1 befindet. Obwohl man Auffälligkeiten in der eben genannten Region, sowohl bei der KE-Familie als auch bei einer weiteren auffälligen Person wiederfindet, ist diese nicht immer verantwortlich für eine Sprachstörung. Weiters ist anzunehmen, dass nicht eine Veränderung des genetischen FOXP2-Codes für SLI verantwortlich ist, sondern eher Veränderungen im Proteinhaushalt des Gens (Fisher u.a., 2003, S. 74). Fisher u.a. (2003, S. 76) fassen zusammen, dass FOXP2 in seltenen, schweren Formen der Störung beteiligt ist und dass es wahrscheinlich nur eines von mehreren Genen ist, welches Sprache beeinflusst. Diese unterschiedlichen Untersuchungen sprechen dafür, dass SLI angeboren ist, daher *Nature* ist.

Im Weiteren werde ich den entgegengesetzten Strang der Nature-Nurture-Debatte verfolgen. *Nurture* bedeutet hierbei, dass etwas von der Umwelt angeboten und in Folge erlernt wird. Im speziellen Kontext der spezifischen Sprachentwicklungsstörung werden die Lebensumstände des sprachauffälligen Kindes betrachtet. Es wird angenommen, dass Kinder mit SLI bildungsferne Eltern haben und folglich in einer sprachlich verarmten Lernumgebung aufwachsen. Diese Annahme ist jedoch revidiert, da es auch viele Kinder mit SLI gibt, deren Eltern eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Daher hat der soziale Status der Eltern keinen Effekt auf das Ausprägen einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Bishop, 1997, S. 38). Es können aber sehr wohl das Lexikon oder die Pragmatik vom Input der Eltern beeinflusst werden, nicht jedoch der Erwerb der Syntax und Morphologie (Bishop, 1997, S. 44). Leonard (1998, S. 163ff.) fasst einige Studien zusammen, die sich mit der kindgerichteten Sprache (*child-directed speech*; CDS) gegenüber SLI-Kindern beschäftigen. Die CDS unterscheidet sich, im Vergleich zu gleichaltrigen ungestörten Kindern, dahingehend, dass z.B. weniger nach unbekannten Informationen gefragt wird bzw. mehr Ein-

Wort-Antworten verlangt werden. Im Unterschied zu jüngeren Kindern, die eine ähnliche MLU (engl. *mean length utterance*; durchschnittliche Äußerungslänge) wie Kindern mit SLI aufweisen, treten weniger indirekt-korrigierende Umformungen (engl. *recast*) auf. Diese können in Form von z.B. erweiterten Interrogativsätzen, grammatikalischen Erweiterungen oder semantischen Weiterführungen auftreten. Allgemein sind jedoch die Ergebnisse der Studien schlecht vergleichbar, oder es gibt differente Ergebnisse. Die Nature-Nurture-Debatte ist noch nicht entschieden, da es in beide Richtungen plausible Erklärungen gibt.

Ich bin jedoch der Meinung, dass Sprache und infolgedessen auch eine Sprachstörung angeboren sind. Ich vertrete in diesem Fall die Ansicht der Generativisten. Durch verschiedene Untersuchungen ist belegt, dass die Kerngrammatik nicht von der Umwelt des Kindes abhängig ist. Folglich wird wahrscheinlich auch eine Störung, die die Grammatik betrifft nicht von der Umwelt beeinflusst. Gerade der Bereich der spezifischen Sprachentwicklungsstörung kann als eine gute Grundlage zur Klärung der Nature-Nurture Debatte dienen.

Dieses einführende Kapitel in die spezifische Sprachentwicklungsstörung wird nun abgeschlossen durch die speziellen Charakteristika des Spracherwerbs, die beim Erwerb des Deutschen auftreten können. Die spezifische Sprachentwicklungsstörung zeigt sich durch einen verspäteten Spracherwerbsbeginn und einen verzögerten Spracherwerb bzw. Lexikonerwerb. Dadurch sind diese Kinder anfangs schwer von Late Talkern zu unterscheiden. *Late Talker* oder auch späte bzw. langsame SprachlernerInnen werden meist mit 24 Monaten diagnostiziert. In diesem Alter sollten Kinder mit einer unauffälligen Sprachentwicklung einen produktiven Wortschatz von ungefähr 200 Wörtern vorweisen, inklusive ersten Mehrwortäußerungen. Late Talker besitzen zu diesem Zeitpunkt jedoch einen Wortschatz von maximal 50 Wörtern und bilden noch keine Mehrwortäußerungen. Bis zu 20% aller Zweijährigen sind Late Talker, wobei etwa 50% dieser Kinder sog. Late Bloomer, also Spätzünder sind und den Rückstand bis zu ihrem dritten Lebensjahr aufholen (Kauschke 2006, 65f.). Die andere Hälfte der Late Talker, zirka 7% der Gesamtbevölkerung, entpuppt sich als Kinder mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (Abb. 8).

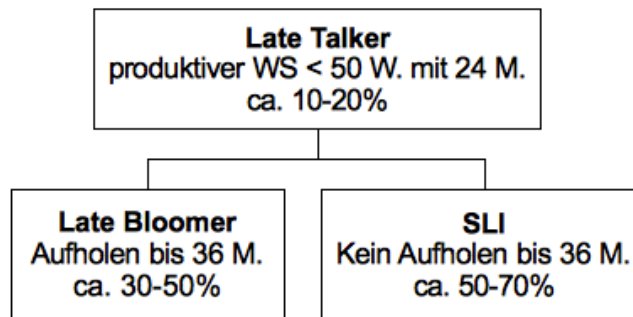


Abb. 8: Verteilung von Late Talkern (vgl. Kauschke, 2006, S. 57)

Wie weiter oben schon erwähnt, kann die Störung überwiegend einen rezeptiv-expressiven oder einen expressiven Charakter aufweisen. Aber „unabhängig vom Niveau der Verstehensleistungen [bleibt; L.M.] die Produktionsleistung durchwegs in einem gleichbleibenden Abstand schlechter“ (Grimm, 2003, S. 132). Diese kann sich in unterschiedlichen Bereichen der Sprache widerspiegeln, auf der phonologisch-phonetischen Ebene, der semantisch-lexikalischen Ebene und der Ebene der Syntax und Morphologie (Siegmüller, 2006, S. 55). Gegen Ende der Vorschulzeit kommt es dann zu einer Verlagerung des Defizits auf formale Sprachmerkmale. Laut Grimm (2003, S. 138), tritt die „typisch dysphasische“ Wortstellung auf, womit sie eine Verb-Endstellung (VE) meint. In einer Untersuchung von zwei Kindern mit SLI bezeichnete sie 60-90% der Äußerungen als „typisch dysphasisch“. Clahsen (1991, S. 188f.) ist hierbei anderer Meinung, da in seinem untersuchten Sprachkorpus sowohl V2 als auch VE bei Kindern mit SLI auftritt und sich individuell in der Quantität unterscheiden. Er meint, dass Verben, aufgrund von Kongruenzproblemen, unflektiert bleiben und somit in der Position verweilen, die für unflektierte Verben vorgesehen ist, daher VE-Stellung. Die Argumentstruktur, meint er weiter, ist vergleichbar mit der von normal entwickelten Kindern mit zirka zweieinhalb Jahren. Den Kindern in diesem Entwicklungsstadium dient die Wortstellung zur Identifikation grammatikalischer Relationen. Weitere Defizite im Bereich der Morphologie sind Subjekt-Verb-Kongruenz, richtige Anwendung von Artikeln und Präpositionen, sowie Pluralmarkierungen. Artikel bereiten dahingehend Probleme, da Kinder mit SLI grundsätzlich Probleme mit der richtigen Genuszuweisung vom Nomen haben. Außerdem treten Schwierigkeiten mit der Markierung von Numerus auf. Sowohl Genus als auch Numerus werden vom Nomen der NP⁶ zugewiesen und kongruieren daher mit dem Nomen, folglich

⁶ Da Clahsen in seiner Publikation von NPs spricht, werde ich dies übernehmen. Im Weiteren, wenn es nicht anders von AutorInnen ausgeführt ist, werde ich den Terminus DP verwenden.

sind sie dem Artikel nicht eigen (Clahsen, 1991, S. 134f.). Clahsen (1991, S. 139) führt weiters an, dass nicht alle Präpositionen gleichermaßen ein Hindernis für Kinder mit SLI darstellen. Lokale Präpositionen werden verwendet und nicht-lokale Präpositionen, wie kausale, temporale oder modale, werden gemieden. Lokale Präpositionen können eher lokal konzeptualisiert werden und mittels *semantic bootstrapping* aus dem Lexikon hervorgerufen werden. Nicht-lokale Präpositionen sind in Form von Paradigmen im Lexikon repräsentiert, benötigen aber eine thematische Rolle als Dimension (Pinker, 1984; zit. n. Clahsen 1988, S. 149). Präpositionen weisen, wie in Kapitel 3 schon erwähnt, Kasus zu. Kauschke, Kurth und Domahs (2011) führten eine Untersuchung zum Pluralerwerb deutschsprachiger Kinder mit SLI durch. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass deren Niveau mit dem von jüngeren sprachangepassten Kindern vergleichbar ist und SLI-Kinder eher das Pluralsuffix -(e)n übergeneralisieren, anstatt der *Standardform* -s⁷ oder dem Suffix -e.

Nachdem nun alle grundsätzlich relevanten Informationen über SLI vorliegen, werden im nächsten Unterkapitel verschiedene theoretische Ansätze vorgestellt. Da es ein großes Spektrum an Konzepten gibt, werde ich nur ausgewählte Theorien vorstellen und diese in drei Gruppen unterteilen. Theorien, die entweder von einem spezifischen Defizit im Sprachsystem (5.2.1), von einem allgemeinen Wahrnehmungs- bzw. Verarbeitungsdefizit (5.2.2) oder von einer neurobiologischen Anomalie (5.2.3) ausgehen.

5.2 Theoretische Konzepte

5.2.1 Defizit des linguistischen Systems

Die *spezifische* Sprachentwicklungsstörung, eine ausschließliche Störung des Sprachbereichs, stärkt die Annahme der Generativisten, dass Sprache domänen-spezifisch im Gehirn lokalisiert ist. Diese Sprachbereiche sind nicht lediglich lokal zu ermitteln, da meistens ein Zusammenspiel von mehreren Regionen dafür verantwortlich ist. Im Weiteren werde ich vier solcher Theorien vorstellen. Die ersten zwei Theorien stellen Ansätze dar, die von einem verlangsamten, verzögerten Spracherwerb ausgehen. Die letzten zwei Konzepte gehen von der Annahme aus, dass der Spracherwerb bei Kindern mit SLI anormal bzw. abweichend, im

⁷ Vgl. hierzu Gawlitzek-Maiwald (1994, S. 263): Hier wird gegen die Annahme des Pluralsuffixs -s als alleinige Standardform argumentiert. Die Ergebnisse der Studie von Kauschke, Kurth und Domahs (2011) stützen hierbei die Ergebnisse von Gawlitzek-Maiwald, da auch in ihrer Studie alle normal entwickelten Kinder -(e)n übergeneralisieren. Es werden unterschiedliche Pluralsuffixe übergeneralisiert, wie -s, -(e)n und -e. Die Auswahl ist abhängig von dem Genus des Nomens oder der phonologischen Umgebung.

Gegensatz zu Kindern ohne Sprachstörung, ist.

Mitte der 1990er Jahre wird die Hypothese einer *Period of Extended Optional Infinitive* (EOI), also einer verlängerten Matrixinfinitivphase (MI), von Rice und ihren Kollegen (1995) aufgestellt. Diese MI-Phase tritt auch im ungestörten Spracherwerb auf. In dieser speziellen Phase treten zunächst nur infinite anstelle von finiten Verbformen auf. Anschließend werden finite und infinite Verben alternierend eingesetzt, da in diesem Stadium das Merkmal [$\pm$ Tempus] noch nicht gefestigt ist. Die deutschsprachigen Kinder positionieren das flektierte Verb trotzdem an der richtigen Stelle. Finite Verben werden in V2 realisiert und infinite Verben in VE, folglich an der richtigen Position. Je älter Kinder werden, desto eher wird die zielsprachlich finite Verbform in einem Matrixsatz bevorzugt und verwendet. Bei Kindern mit SLI ist diese Phase, laut den Autoren, verlängert. Rice, Wexler und Cleave (1995) meinen, dass die EOI-Phase unter Umständen nie beendet wird. Diese Kinder besitzen nicht das Wissen, dass das Verb eines Matrixsatzes immer [$+$ Tempus] sein muss (Leonard, 1998, S.224). Der Output von Kindern mit SLI ist vergleichbar mit dem von jüngeren ungestörten Kindern (Rice u.a., 1995). Die EOI kann auf drei unterschiedliche Weisen betrachtet werden. Entweder treten finite Formen verspätet auf (*later-than-expected*), es werden weniger finite Verben produziert (*lower-than-expected*) oder infinite Formen werden über das Kindheitsstadium hinaus verwendet (*longer-than-expected*) (Rice u.a., 1995).

Zusammenfassend ist zu diesem Konzept zu sagen, dass SLI als Verzögerung im Spracherwerb angesehen wird. Ein weiterer Ansatz, der ebenfalls davon ausgeht, stammt von Heather van der Lely und ist ebenfalls Mitte der 1990er Jahre aufgestellt worden.

Die RDDR-Hypothese beschreibt ein Defizit in der Verarbeitung des syntaktischen Systems (engl. *computational syntactic system*) (van der Lely, 2003, S. 126). Die Abkürzung RDDR steht für *Representational Deficit for Dependant Relations*. Es wird angenommen, dass das Hauptproblem bei Kindern mit SLI mit einer syntaktischen Bewegung in Verbindung steht und deshalb auch mit syntaktischen Strukturen. Die obligatorische Regel *Bewegung* wird nicht als eine solche angesehen, da sie optional angewandt wird. Eine Dependenz zwischen zwei Konstituenten besteht, damit ein lexikalisches Item grammatische Merkmale zugewiesen bekommt, wie z.B. in der Bewegung von V zu I/T. Die lexikalische Kategorie Verb kommt durch Kopfbewegung zur funktionalen Kategorie Inflection/Tense und erlangt dort das Tempusmerkmal. Das Problem mit der Kopfbewegung beeinflusst das Markieren des Tempus- und des Kongruenzmerkmals negativ. Die RDDR kann dadurch auch die Problematik mit der richtigen Subjekt-Objekt Zuweisung, speziell bei Passiv, beschreiben (van der Lely, 2003, S. 126f.).

Ein Konzept, das ebenfalls von strukturellen Beziehungsproblemen ausgeht, ist der *Missing Agreement Account* bzw. die *Agreement Deficit* Hypothese von Clahsen (1989; Clahsen, Bartke & Göllner, 1997). Clahsen (1989) beschreibt linguistische Auffälligkeiten von Kindern mit *Entwicklungsdysphasie*, deren Probleme hauptsächlich im Bereich Flexionsmorphologie und Funktionswörter liegen und nicht im gesamten Sprachsystem. Folglich ist es ein selektives Defizit, welches sich nur auf Kongruenz beschränkt. Wenn fehlerfreie Formen produziert werden, dann, weil die Formen auswendig gelernt wurden. Satzstellungsfehler sind ebenfalls auf Kongruenzfehler zurückzuführen.

Das letzte theoretische Konzept im Bereich *Defizit im linguistischen System*, das ich nun vorstellen werde, wird von Gopnik und ihren Kollegen Anfang der 1990er Jahre entwickelt. Sie untersuchen die zuvor erwähnte KE-Familie, in der die Hälfte der Familienmitglieder eine spezifische Sprachstörung aufweisen (Gopnik & Crago, 1991). Diese Untersuchungsergebnisse und die der Einzelfallstudie von P.B. (Gopnik, 1990) liefern die Grundlage ihrer Theorie der *Feature Blindness*. Anfangs noch *feature-deficit hypothesis* genannt, soll diese Theorie ein Defizit beschreiben, das syntaktisch-semantische Merkmale betrifft. Diese Merkmale beinhalten universale Kategorien wie Numerus und Belebtheit und sind unabhängig von den Merkmalen *grammatikalische Klasse* und *semantische Information*. Wenn dieses erstgenannte Merkmal nicht vorhanden ist, dann können keine morphologischen Regeln angewandt werden. Kinder mit SLI sind, laut Gopnik und Kollegen, unfähig implizite Regeln zu erlernen um Numerus, Zeit und Person zu markieren. Diese haben deshalb nur die Möglichkeiten, flektierte Formen auswendig zu lernen oder explizit erlernte Regeln anzuwenden. Bishop (1997, S. 134) erwähnt jedoch, dass diese Hypothese aufgrund von nachfolgenden Studien als zu extrem eingestuft wird.

Im nächsten Absatz werde ich auf theoretische Konzepte eingehen, welche die Wahrnehmung im Mittelpunkt ihrer Überlegungen haben und folglich eine Sprachstörung nur sekundär aus einem Wahrnehmungsdefizit resultiert.

5.2.2 Verarbeitungs- bzw. Wahrnehmungsdefizit

Die erste Theorie geht von einem globalen Verarbeitungsdefizit bei Kindern mit SLI aus. Denn es werden nicht nur linguistische, sondern auch nicht-linguistische Aufgaben von Kindern mit SLI langsamer gelöst. Kail drückt dies 1994 in einer Formel aus um die Reaktionszeit von Kindern mit SLI zu berechnen.

$$RT_{SLI} = m \times RT_{NDL}$$

Die Reaktionszeit von Kindern mit SLI (RT_{SLI}) resultiert daraus, dass man den Faktor m , bei dem Kinder mit SLI langsamer antworten mit der Antwortzeit von unauffälligen Kindern (RT_{NDL}) multipliziert. Im Durchschnitt ist dieser Wert um 30% geringer als bei unauffälligen Kindern, folglich verarbeiten Kinder mit SLI unterschiedliche Aufgaben langsamer (Miller, Kail, Leonard & Tomblin, 2001). Von einer generell verlangsamten Verarbeitung sind eher Kinder mit einer rezeptiv-expressiven Sprachstörung betroffen. Dieses Ergebnis lässt vermuten, dass bei Kindern mit SLI nicht nur der verbale sondern auch non-verbale IQ betroffen ist. Wenn dieses Ergebnis in weiteren Studien gestärkt wird, müssen die Exklusionskriterien dahingehend geändert werden.

Vor dem Hintergrund, dass Kinder mit SLI speziell in ihren sprachlichen Fähigkeiten eingeschränkt sind, entwickelt Leonard eine Hypothese, die dies auf der Basis von einem Wahrnehmungsdefizit erklären soll. Die *Surface Hypothesis* hat ihr Hauptaugenmerk auf der phonologischen Verarbeitung von wenig prägnanten Morphemen. Leonard definiert diese als „nonsyllabic consonant segments and unstressed syllables, characterized by shorter duration than adjacent morphemes, and, often, lower fundamental frequency and amplitude“ (1989, S. 186). Als Beispiel nennt er die Probleme von englischsprachigen SLI-Kindern mit den wenig salienten Affixen: Plural <s>, dritte Person Singular <s>, Vergangenheitssuffix <ed> und Possessivsuffix <s>. Auf das Deutsche übertragen, können dies direkte und indirekte Artikel sein, da auch kurze, nicht-saliente Morpheme der geschlossenen Klasse betroffen sind.

Zuletzt werde ich nun die Hypothese des *Phonological Memory Deficit* von Gathercole und Baddeley (1990) vorstellen. Innerhalb dieser Annahme wird das Wahrnehmungsdefizit im phonologischen Gedächtnis lokalisiert. Diese Annahme stützen sie auf ihre Ergebnisse: In zwei Tests zur Wiederholung von Nonsenswörtern und zur Wiederholung einer Wortliste schneiden Kinder mit SLI schlechter ab als gleichaltrige und jüngere Kinder mit vergleichbaren Sprachkenntnissen. Das Defizit liegt in der phonologischen Schleife und in dem damit in Verbindung stehenden Arbeitsgedächtnis. Gathercole und Baddeley (1990, S. 357) vermuten weiter, dass entweder die akustische Analyse geräuschvoll verläuft, dass es eine geringe Kapazität des phonologischen Gedächtnisses gibt oder dass die phonologische Spur bei Kindern mit SLI schneller verschwindet.

5.2.3 Neurobiologisches Defizit

Eine neurobiologische Erklärung für SLI versucht Ullman (2001; Ullman & Pierpont, 2005) auf Basis seines *declarative/procedural model* zu geben. Er ist der Meinung, dass Sprache auf

zwei verschiedenen neuro-kognitiven Systemen aufbaut. Das deklarative Gedächtnis, welches sich im Temporallappen befindet, ist u.a. verantwortlich für das Lexikon, da es Lexeme, irreguläre morphologische Formen bzw. Idiome beinhaltet. Das prozedurale Gedächtnis befindet sich im frontalen Kortex und den Basalganglien. Unbewusstes, implizites Lernen steht mit diesem Gedächtnis in Verbindung, sowie die Grammatik, die für regelgeleitete Abläufe in Syntax, Morphologie und Phonologie steht. Ullmann und Pierpont (2005) entwickeln, aufbauend auf diesem Modell, die *Procedural Deficit* Hypothese. Sie behaupten, dass Personen mit SLI Anomalien im prozeduralen System aufweisen und deshalb Probleme mit grammatischen Strukturen und/oder der Abfrage des Lexikons haben (Ullman & Pierpont, 2005, S. 405). Die betroffenen Personen, die Abnormitäten in den Basalganglien, genauer gesagt, im Nucleus caudatus und/oder Putamen und dem Broca Areal aufweisen (Ullman & Pierpont, 2005, S. 406) haben demzufolge eine *Procedural Language Disorder (PLD)*. Die Heterogenität der Gruppe soll dadurch erklärt werden, dass verschiedene Gehirnareale betroffen sein können.

Im nachfolgenden Unterkapitel stelle ich einige Studien zum Kasuserwerb von Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung vor. Da sich die Anzahl der Veröffentlichungen zum Kasuserwerb bei deutschsprachigen Kindern mit einer SSES in einem überschaubaren Rahmen hält, werde ich hierbei auch Studien über englischsprachige SLI-Kinder heranziehen um etwas mehr Datenmaterial zu erhalten. Zuerst werde ich Ergebnisse englischsprachiger Kinder präsentieren, gefolgt von denen deutschsprachiger Kinder.

5.3 Verlauf des Kasuserwerbs bei SLI

Im Englischen ist der Kasus nur an den Pronomen abzulesen. Subjekten wird der Nominativ (NOM), Objekten der *objective case* (OBJ) zugewiesen und Besitzverhältnisse werden mit dem Genitiv (GEN) markiert. Im Englischen sind Akkusativ und Dativ nicht zu unterscheiden, da sie sich an der Oberfläche gleichen. Deshalb wird in diesem Zusammenhang von *objective case* zur Benennung für die obliquen Kasus gesprochen. Des Weiteren wird angenommen, dass die Standardform (engl. *default*) des Englischen der *objective case* ist und nicht, so wie im Deutschen, der Nominativ. Dies wird aufgrund unterschiedlicher syntaktischer Konstruktionen angenommen, in denen teilweise kein Kasus zugewiesen wird. In diesen Konstruktionen treten OBJ-Pronomen in Subjektpositionen auf (Schütze, 2001, S. 210), so zum Beispiel:

(12) Linksversetzung: *Me/*I, I like beans.*

- (13) Ellipse: Who wants to try this game? – *Me*/*I.
 (14) *Gapping*: We can't eat caviar and *him*/*he beans.
 (15) Konjunktion: *Us and them*/*We and they are gonna rumble tonight.
 (16) Modifiziertes Pronomen: The real *me*/*I is finally emerging.

Radford und Ramos (2001) berichten über einen vierjährigen Buben mit SLI. Wexler, Schütze und Rice (1998) untersuchen in ihrer Studie 21 Kinder mit SLI, im Alter von zirka fünf Jahren. Clahsen, Bartke und Göllner (1997) führen eine sprachübergreifende Studie mit neun englisch- und sechs deutschsprachigen Kinder durch. Doch lediglich die englischsprachigen Kinder wurden in ihrer Kasuskompetenz geprüft, sie sind im Alter von 10-13 Jahren. Die fünf deutschsprachigen Kinder in Eisenbeiss, Bartke und Clahsen (2006) sind durchschnittlich sechs Jahre alt. Eine große Altersspanne ist bei Clahsen (1988; 1991) zu sehen, die von zirka drei bis neuneinhalb Jahren verläuft.

5.3.1 Kasusmarkierung bei englischsprachigen Kindern mit SLI

Innerhalb dieses Kapitels werde ich zuerst die Forschungsergebnisse der Pronomen in Subjektposition (NOM) wiedergeben und anschließend auf Pronomen in Objektposition (AKK) kurz eingehen.

Clahsen und Kollegen (1997) untersuchen den Sprachkorpus der englischsprachigen Kinder mit SLI (10;0 – 13;01) und vergleichen die Ergebnisse mit denen einer Kontrollgruppe (2;0 – 2;5), angepasst aufgrund der MLU. Die Kontrollgruppe befindet sich gerade in der MI-Phase und eines der Mädchen ist etwas weiter entwickelt (2;5 – 2;10) und nicht mehr in der MI-Phase. Sie gehen von der Annahme aus, dass die SLI-Gruppe keine Probleme mit der Nominativzuweisung hat, da das Kasusmerkmal „Nominativzuweisung“ nicht mit den gestörten Kongruenzmerkmalen in Verbindung steht.

Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse der Untersuchung. Wie man erkennen kann, haben Kinder mit SLI zu 100% das Subjekt richtig mit Nominativ markiert. Die Ergebnisse stützen somit die Annahme, dass Kinder mit SLI keine Probleme mit der Nominativzuweisung haben. Das Ergebnis der Kontrollgruppe ist etwas niedriger als bei den Kindern mit SLI. Interessant ist zu erwähnen, dass die Ergebnisse der SLI-Kinder ähnlich denen des etwas älteren Kontrollmädchens sind (Clahsen u.a., 1997, S. 158).

Obwohl man annehmen könnte, dass der NOM als Standardform bei Kindern mit SLI

gespeichert ist und sie diesen deshalb richtig produzieren, kann diese Überlegung verworfen werden, da NOM nicht in AKK-Kontexten überregularisiert wird.

	KG	SLI
NOM + Finites V.	98,00%	100,00%
NOM + Infinites V.	81,00%	100,00%

Tabelle 7: Korrekte NOM-Markierung der Subjekte bei Clahsen u.a. (1997)

Wexler und Kollegen (1998) haben, neben den Kindern mit SLI (4;9 – 5;5), eine MLU Kontrollgruppe im Alter von 3;0 – 3;7. Sie stellen sich die Fragen, ob im Englischen Tempus oder Kongruenz für die Kasuszuweisung verantwortlich sei. Das Tempusmerkmal kann es, den Autoren zufolge, nicht sein, da die Vorannahme, dass in Sätzen mit infiniten Verben nur nicht-NOM Subjektzuweisungen auftreten, falsifiziert wird. Sie gehen daher davon aus, dass Kongruenz mit NOM und fehlende Kongruenz mit AKK, der Standardform, in Verbindung stehen (Wexler u.a., 1998, S. 324).

Sowohl die Ergebnisse der Spontansprache als auch die des Elizitationstests zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der KG und den Kindern mit SLI (Tabelle 8). Sprachgestörte Kinder wenden in Subjektpositionen in fast dreiviertel bzw. etwas mehr als der Hälfte aller Fälle den Nominativ an. Im Gegensatz dazu markieren ungestörte Kinder zu 84% bzw. 91% den NOM.

	KG	SLI
Spontansprache	84,00%	64,50%
Elizitation	91,00%	57,50%

Tabelle 8: Korrekte NOM-Markierung; Mittelwert zweier Durchgänge; bei Wexler u.a. (1998)

Hier ist ein eindeutiger Unterschied zu den Ergebnissen, die Clahsen u.a. (1997) präsentieren, zu erkennen. Grob gesehen wird in der Studie von Wexler u.a. (1998) in 60% aller Fälle ein Pronomen im Nominativ produziert, bei Clahsen u.a. (1997) allerdings zu 100%. In den zwei Studien liegt eine große Altersdifferenz der Probandengruppen, von zirka fünf Jahren, vor. Wexler u.a. (1998, S. 330f.) gehen davon aus, dass die Kinder in der anderen Studie einen Entwicklungsschritt weiter sind. Aufgrund von anderen Daten sind sie der Meinung, dass SLI-Kinder ab einem Alter von sieben Jahren keine falschen Kasusmarkierungen mehr

produzieren.

Im Englischen können Kasusmarkierungen nicht an einer DP abgelesen werden, sondern lediglich an den Personalpronomen. Daher werden in dieser Studie Sätze mit nominativ-markierten Pronomen aufgrund der Flexion des Verbs eingeteilt um die anfangs genannte Grundannahme kontrollieren zu können und um das *Agr/Tns Omission Model* (ATOM) zu überprüfen. Es soll untersucht werden, ob Kongruenz des Verbs mit NOM und fehlende Kongruenz des Verbs mit nicht-NOM bzw. NOM in Verbindung steht (Wexler u.a., 1998, S. 327). So sind die Verben in kongruiert (+Agr; Bsp. 17), ambig ($\pm$ Agr; Bsp. 18) und nicht-kongruiert (-Agr; Bsp. 19) in Relation zum Subjekt unterteilt. Ambige und nicht-kongruierte Verben unterscheiden sich nicht in ihrer Oberfläche. Man kann sie nur manchmal aufgrund des Kontextes differenzieren. Dies hat als Folge, dass NOM scheinbar auch mit Verben mit fehlender Kongruenz (-Agr) auftreten kann, diese Verben sind jedoch aufgrund ihrer Ambiguität flektiert (+Agr).

- (17) She likes cake. +Agr, +Tns
- (18) She liked cake. $\pm$ Agr, +Tns
- (19) Her like/liked cake. -Agr, $\pm$ Tns

In Tabelle 9a und Tabelle 9b sind die Nominative in Beziehung zur Kongruenz zu erkennen. In kongruierten Kontexten treten, in der Kontrollgruppe und den Kindern mit SLI, mehr NOM auf als in den ambigen und nicht-kongruierten Kontexten. Diese Ergebnisse stimmen mit der Vorannahme überein. Außerdem scheinen auch NOM-Formen in (scheinbar) nicht kongruierten Kontexten auf, aber in einem geringeren Ausmaß als bei kongruierten Verben.

	KG	SLI
+ Agr	89,50%	83,70%
- / $\pm$ Agr	58,00%	32,50%

Tabelle 9a: NOM-Markierung Spontansprache; Mittelwert zweier Durchgänge; (Wexler u.a., 1998)

	KG	SLI
+ Agr	96,00%	86,50%
- / ± Agr	64,00%	32,00%

Tabelle 9b: NOM-Markierung Elizitation; Mittelwert zweier Durchgänge; (Wexler u.a., 1998)

Radford und Ramos (2001) führen eine Einzelfallstudie durch. Der vierjährige JC ist in der Markierung des Subjekts inkonsistent. In Sätzen mit finiten Verben produzierte er sowohl Pronomen mit NOM als auch Pronomen mit AKK. Die Autoren glauben, dass aufgrund eines Zusammenbruchs der Merkmalszuweisung Akkusativsubjekte zustande kommen und einfach die Standardform angewandt wird (Radford & Ramos, 2001, S. 38). Diese Ergebnisse sind mit denen von Wexler u.a. (1998) zu vergleichen, außerdem sind die Probanden ungefähr im selben Alter und daher ist es anzunehmen, dass sie auf derselben Entwicklungsstufe stehen.

Nachdem in der Subjektposition variable Ergebnisse in der Kasuszuweisung auftauchen, werde ich mir ferner die Besetzung der Objektposition im Englischen näher ansehen. Alle drei Studien berichten von ähnlichen Ergebnissen. Clahsen u.a. (1997, S. 157) berichten, dass in Objektpositionen nicht-NOM Formen produziert werden. Es wird jedoch nicht weiter aufgegliedert, ob AKK oder GEN auftauchen bzw. wie die Verteilung der Fehler ist. Wexler u.a. (1998, S. 331) berichten, dass Kinder mit SLI zu 99,5% fehlerfrei das Pronomen in Objektposition mit der korrekten AKK-Markierung kennzeichnen. Auch bei Radford und Ramos (2001, S.7f.) ist von einer zu 100% richtigen AKK-Zuweisung zu lesen. Sie weisen jedoch darauf hin, dass man nicht klar sagen kann, ob das Pronomen im AKK oder in der Standardform steht, da beide Formen homonym sind. Aufschluss darüber würde eine Sprache geben, in der die Standardform nicht mit dem AKK übereinstimmt, wie z.B. Deutsch. Wenn hier Unterschiede auftauchen, dann ist es wahrscheinlich, dass auch im Englischen das Objekt nicht fehlerfrei, sondern kasusneutral, gekennzeichnet wird.

Die Ergebnisse der Markierung der Subjektposition weichen etwas voneinander ab, nicht so die der Objektposition. Ob die fehlerfreie AKK-Markierung aufgrund der ambigen Oberfläche zur Standardform resultiert ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht zu sagen. Im Weiteren werde ich die Kasusproduktion deutschsprachiger Kinder mit SLI betrachten und zudem versuchen auf diese Frage eine Antwort zu finden.

5.3.2 Kasusmarkierung bei deutschsprachigen Kindern mit SLI

Clahsen (1988, 1991) untersucht in seiner Studie Kinder von zirka drei bis neuneinhalb Jahren. In dieser groß angelegten Korpusuntersuchung legt er u.a. seinen Fokus auf den Kasuserwerb. Im Schnitt werden 55% der obligatorischen Artikel ausgelassen, wobei die individuellen Unterschiede sehr groß sein können. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass Artikel zwar zum Inventar der Kinder gehören, nicht jedoch als obligatorisch angesehen werden. Die Kinder halten sich an drei Erwerbsstrategien. Erstens halten sie sich mehrheitlich an Artikelauslassungen, zweitens an der Übergeneralisierung der neutralen Form *de* oder drittens an eine invariante Form des Paradigmas (*der/die/das*) (Clahsen, 1988, S. 141).

Im Datensatz tauchen mehr kasusmarkierte Pronomen als Kasusflexionen innerhalb einer NP auf (1991, S. 158f.). Subjektpronomen werden fast fehlerfrei produziert, wenn die thematische Rolle einen Agens darstellt. Wenn es eine andere thematische Rolle ist, dann werden sowohl AKK als auch DAT verwendet. Die elf Kinder unterscheiden in der Verwendung von Objektpronomen nicht zwischen AKK und DAT. Sie verwenden entweder AKK (*mich/dich*) oder DAT (*mir/dir*) und übergeneralisieren den von ihnen verwendeten Fall auf den jeweils anderen Kontext. Folglich gibt es keine Opposition zwischen Dativ und Akkusativ.

Kasusflexionen in NPs treten vergleichsweise selten auf. Die Kinder markieren entweder nur mit dem *-n* Flexiv gelegentlich Determinierer, oder es findet eine Null-Markierung statt. Die Subjektposition, die einen Agens darstellt, wird nicht mittels einem *-n* Flexiv markiert, sondern mit NOM. Clahsen (1988, S. 171) schlussfolgert daraus, dass die Kasuswahl von Kindern mit SLI durch semantische Faktoren bedingt sei, nämlich +/- Agentivität. So wie auch bei den Pronomen besteht keine Opposition zwischen DAT und AKK. Substantivflexionen sind nicht vorhanden.

Kasusmarkierungen innerhalb von PPs sind ebenfalls selten. Es werden nur die klitisierten Formen *im* und *am* im Korpus gefunden. Clahsen (1991, S. 159f.) nimmt an, dass diese Formen als lexikalisierte Präpositionen ohne Artikel gespeichert seien und daher keinen Kasus tragen. Außerdem werden in mehr als 50% der Fälle, die Präposition ganz ausgelassen (Clahsen, 1988, S. 146). Wird doch eine produziert, dann meist ohne Artikel und nur mit einem Nomen. Wie auch bei TD-Kindern (TD = *typically developed*) werden überwiegend lokale Präpositionen produziert. Diese Schwierigkeit mit nicht-lokalen Präpositionen definiert Clahsen als stabiles Merkmal (1988, S. 149).

Allgemein wird (i) kaum GEN markiert. (ii) In AKK-Kontexten tritt zu 64% NOM auf

und (iii) in DAT-Kontexten tritt NOM zu 42% auf. Tabelle 10 zeigt die drei Kasusformen aufgeteilt auf die zwei obliquen Kasuskontexte. Nominativ wird folglich vermehrt in AKK- und DAT-Kontexten gebildet, doch tendenziell wird der richtige oblique Kasus produziert. In manchen Fällen tritt auch DAT oder AKK in NOM-Kontexten auf (Tabelle 10).

	AKK-Kontext total = 102	DAT-Kontext total = 62
NOM/ neutral	64,00% (ii)	42,00% (iii)
AKK	27,00%	19,00%
DAT	9,00%	39,00%

Tabelle 10: Verteilung nach Kontext (Clahsen, 1991, S. 156)

Die bis jetzt genannten Studien teilten in ihren Untersuchungen den Kasus in NOM, GEN, DAT und AKK ein, Eisenbeiss u.a. (2006) legen ihren Fokus auf die Unterscheidung von strukturellem und lexikalischem Kasus. Tabelle 11 zeigt die Zuteilung in strukturellen und lexikalischen Kasus.

Struktureller Kasus	Lexikalischer Kasus
Nominativ für Subjekte Akkusativ für direkte Objekte und Präpositionsergänzung Dativ für indirekte Objekte	Dativ bei transitiven Verben bei intransitiven Verben bei Präpositionsergänzung

Tabelle 11: Struktureller und lexikalischer Kasus

Sie stellen die Hypothese auf, dass unauffällig entwickelte Kinder (2;6 – 3;6), abgestimmt auf die MLU, strukturellen Kasus fehlerfrei produzieren und der lexikalische Kasus fehleranfällig ist. Außerdem werden, aufbauend auf den theoretischen Grundlagen, zwei Hypothesen in Bezug auf Kinder mit SLI aufgestellt. (i) Wenn ein allgemeines syntaktisches Defizit vorhanden ist, dann werden schlechtere Werte als bei TD-Kindern erwartet. (ii) Wenn es ein spezifisches syntaktisches Defizit ist, welches auf die Finitheit des Verbs begrenzt ist, werden ähnliche Ergebnisse wie von TD-Kindern erwartet. Die in Kapitel 5.2.1 vorgestellten Theorien zu linguistischen Defiziten lassen sich wie folgt in die genannten Hypothesen einteilen: Feature Blindness (i), RDDR (i), Agreement Deficit Hypothese (ii) und EOI (ii).

Sowohl pränominaler GEN als auch nominale Kasusmarkierungen werden kaum in den Kindersprachdaten gefunden. Deshalb werde ich hier auch nicht weiter darauf eingehen. Interessanter ist die Verteilung der korrekten Kasusmarkierungen (NOM, DAT, AKK) in den zwei Kindergruppen, da kein signifikanter Unterschied auftaucht. Insgesamt gesehen machen nicht nur die TD-Kinder kaum Fehler (98% korrekt), sondern auch die Kinder mit SLI (91% korrekt). Wenn man sich die Ergebnisse des strukturellen und lexikalischen Kasus ansieht, kann man einen signifikanten Unterschied innerhalb der Gruppen erkennen, nicht aber zwischen den Gruppen. TD-Kinder produzierten mehr korrekte strukturelle Kasus als lexikalische (99% zu 68%) und auch bei SLI-Kindern ist diese Verteilung zu erkennen (93% zu 53%). Gerade aber im Bereich des lexikalischen Kasus sind große individuelle Unterschiede zu erkennen, diese reichen von 15% bis 85% korrekter Kasuszuweisung bei Kindern mit SLI. Außerdem werden insgesamt, in totalen Zahlen, mehr strukturelle Kasus als lexikalische Kasus produziert (982 zu 56). Man kann aber nicht von der Annahme ausgehen, dass generell DAT gestört ist, da struktureller DAT fast fehlerfrei produziert wird.

Es wird angenommen, dass der lexikalische Kasus Probleme verursache, da diese Ausnahmen auswendig gelernt werden müssen bevor sie richtig produziert werden können. Die Fehleranalyse besagt, dass der lexikalische Kasus im Fall einer inkorrekten Anwendung durch den entsprechenden strukturellen Kasus (AKK) ersetzt wird und nicht durch die Standardform NOM.

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird Hypothese (ii) angenommen und folglich werden die theoretischen Konzepte Agreement Deficit Hypothese und EOI gestärkt.

Obwohl sich die Ergebnisse von Clahsen (1991) und Eisenbeiss u.a. (2006) schon auf den ersten Blick differenzieren, werde ich die Resultate der Kinder mit SLI vergleichen und näher betrachten.

Beide Studien berichten, dass GEN kaum vorkommt und nur individuell bei vereinzelten Kindern auftaucht. Die nominale Kasusmarkierung ist ebenfalls noch nicht entwickelt und daher kaum in Verwendung. Diese ist jedoch auch erst später bei TD-Kindern zu finden, da diese Markierung zu den idiosynkratischen Eigenschaften einiger weniger maskuliner Nomen gehört (Eisenbeiss u.a. 2003, S. 16). Diese Ergebnisse sind in beiden Studien kongruent, jedoch nicht im Zentrum meines Interesses. Da es bei Clahsen (1991) keine insgesamt Angabe zu fehlerfrei produziertem Kasus in Beziehung zu den gesamten Äußerungen gibt, in denen eine Kasusmarkierung vorkommen müsste, kann ich das nicht vergleichen. Ich übernehme im Weiteren seine Einteilung in AKK- und DAT-Kontext, da sich

das besser vergleichen lässt. Tabelle 12 und Tabelle 13 zeigen die Ergebnisse beider Studien aufgeschlüsselt in AKK- und DAT-Kontext. Der DAT-Kontext bei Eisenbeiss u.a. (2003) beinhaltet sowohl strukturellen als auch lexikalischen Kasus. Man kann deutlich erkennen, dass sich die Ergebnisse unterscheiden. Die Daten bei Clahsen (1991) zeigen hauptsächlich NOM in AKK-Kontexten, wobei bei Eisenbeiss u.a. (2003) knapp 93% der Akkusative richtig markiert werden (Tabelle 12). Innerhalb des DAT-Kontextes ist das Resultat ähnlich (Tabelle 13). Clahsen (1991) berichtet, dass NOM bzw. die Standardform in DAT-Kontexten übergeneralisiert wird. Eisenbeiss u.a. (2003) kategorisieren hingegen keinen einzigen Fehler klar in die Sparte NOM, da die auftretenden Fälle homonym mit der jeweiligen Akkusativform sind. Sie (2003, S. 23) argumentieren gegen die Annahme, dass NOM in den ambigen Fällen produziert wird, da nur unambige Akkusativformen (z.B. *mich*), jedoch nicht Nominativformen (z.B. *ich*) auftauchen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die NOM-Formen bei Clahsen (1991) eventuell auch ambige Formen enthält, die jedoch als Standardform angenommen und folglich als NOM kategorisiert werden. Außerdem möchte ich meinen Blick auf die Subjektzuweisung in NOM-Kontexten richten. Eisenbeiss u.a. (2003) berichten, dass nur eines von fünf Kindern mit SLI zu 31% DAT anstatt von NOM verwendet. Clahsen (1988) weist darauf hin, dass „gelegentlich“ (S. 169) solche Fälle auftauchen, in denen das Subjekt eine DAT- oder AKK-Markierung trägt. Er erklärt die Verwendung von DAT in diesem Kontext durch die Zuweisung der thematischen Rolle, die, anders als bei NOM, keinen Agens darstellt. Kasusmarkierte Präpositionalphrasen werden in unterschiedlichem Ausmaß produziert. Clahsen (1991, S. 159) berichtet, dass sie nur in 10% der Fälle überhaupt produziert (Clahsen, 1991, S. 135) bzw. nur ein paar Kinder einige wenige PPs flektieren (Clahsen, 1991, S. 159). Wenn dies der Fall ist, dann produzierten sie die klitisierten Formen *im* oder *am*. Wie etwas weiter oben schon erwähnt, sieht er diese als nicht-analytierte lexikalisierte Wortformen an. Bei Eisenbeiss u.a. (2003) werden mehr Präposition+DAT als Präposition+AKK produziert. Die zweitgenannte Art wurde überhaupt nur von zwei Kindern (n=11) verwendet. Präposition+DAT haben alle Kinder mindestens über 50% richtig produziert, außer ein Kind, das lediglich 10% korrekt geäußert hat. Es gibt keine Angaben, welche Präpositionen verwendet werden und, ob diese eventuell ebenfalls überwiegend klitisierte Formen waren.

	AKK-Kontext ^a total = 102	AKK-Kontext ^b total = 55
NOM/ neutral	64,00%	5,40%
AKK	27,00%	92,80%
DAT	9,00%	1,80%

Tabelle 12: Kasusmarkierung im AKK-Kontext; a = Clahsen (1991); b = Eisenbeiss u.a. (2003)

	DAT-Kontext ^a total = 62	DAT-Kontext ^b total = 74
NOM/ neutral	42,00%	0,00%
AKK	19,00%	37,80% ^c
DAT	39,00%	62,20%

Tabelle 13: Kasusmarkierung im DAT-Kontext; a = Clahsen (1991); b = Eisenbeiss u.a. (2003), struktureller & lexikalischer Kasus zusammengefasst; c = AKK & ambig AKK/NOM

Wie kann man sich nun diese unterschiedlichen Ergebnisse erklären? Die untersuchten Kinder sind ungefähr im selben Alter, wobei die Kinder bei Eisenbeiss u.a. (2003) bei der ersten Aufzeichnung eine Spur älter sind. Im Durchschnitt sind sie um ein Jahr älter. Innerhalb eines Jahres entwickeln sich Kinder weiter, auch wenn sie eine Störung aufweisen. Aufgrund des vorliegenden Materials kann ich jedoch keine Schlüsse ziehen, inwiefern die Kinder bei Eisenbeiss u.a. (2003) möglicherweise ein Entwicklungsstufe weiter sind als die Kinder bei Clahsen (1991). Ein anderer Erklärungsansatz um die unterschiedlichen Datensätze zu deuten, ist die Beschäftigung mit Pronomen im Gegensatz zu flektierten NPs. Eisenbeiss u.a. (2003) haben ihre Daten nicht in die zwei Klassen aufgeteilt, sondern zusammengefasst behandelt. Bei Clahsen (1991) ist dieser Punkt etwas unklar. Da es jedoch eine Spalte „case-marked pronouns“ in der Tabelle zur Kasusmarkierung (S. 156) gibt, schließe ich daraus, dass flektierte NPs und Pronomen separat beurteilt werden. Ein totaler Wert der kasusmarkierten Pronomen ist nicht aufzufinden und auch keine Fehlerverteilung, sodass ich sie nicht in der Berechnung berücksichtigen kann. „Die kasusmarkierten Personalpronomen gehören zur irregulären Flexion und sind im Lexikon in wortspezifischen Paradigmen präsentiert“

(Clahsen, 1988, S.164). Wenn man diesem Zitat folgt, dann kann man einen *dual-mechanism account* annehmen (Pinker & Ullman 2006). Diese modulare Position geht davon aus, dass Flexion in einem zweigliedrigen System gespeichert wird. Zum einen werden regelmäßig flektierte Formen in einem Regelsystem gespeichert, zum anderen werden unregelmäßige Formen durch Auswendiglernen in einen Speicher gefüllt. Dies kann man auch auf das deutsche Kasusystem anwenden, indem Pronomen im Speicher und flektierte Formen im Regelsystem wiederzufinden sind. Wenn man die unterschiedlichen Ergebnisse in Hinblick auf das eben genannte Konzept betrachtet, kann man folglich die Annahme für Kinder mit SLI aufstellen: Kinder mit einer spezifischen Spracherwerbsstörung haben größere Probleme mit dem Regelsystem als mit dem Speicher. Bei Clahsen (1991) sind mehr fehlerfreie Pronomen als flektierte Formen vorzufinden. Eisenbeiss u.a. (2003) präsentieren ihre Daten gemischt, also Pronomen und flektierte Formen zusammen, und erhalten insgesamt bessere Resultate. Unklar ist jedoch, ob die besseren Ergebnisse aufgrund der Pronomen erzielt werden. Die Annahme ist daher nicht klar zu bejahen, obwohl man es mutmaßen könnte. Um sie zu falsifizieren, müssten weitere Daten bearbeitet werden.

5.3.3 Zusammenfassung

Abschließend möchte ich allgemein die Unterschiede und Inkompatibilitäten in den englischen, aber auch deutschen Korpora noch einmal hervorheben. Clahsen u.a. (1997) und Wexler u.a. (1998) präsentieren, für das Englische, unterschiedliche Resultate in der Markierung der Subjektposition. Bei Clahsen (1991) und Eisenbeiss u.a. (2003), die deutschsprachige Probanden untersuchen, sind hauptsächlich in der Objektposition Ergebnisse vorzufinden, die nicht miteinander vergleichbar sind. Vergleicht man die deutschsprachigen Studien, so findet man unterschiedliche Kasusmarkierungen in AKK- und DAT-Kontexten. Die Ergebnisse der Studien zur Objektmarkierung im Englischen und zur Subjektmarkierung im Deutschen sind vergleichbar (Tabelle 14). Außerdem wurden in den Studien mit deutschsprachigen Kindern kaum GEN und nominale Kasusmarkierungen gefunden.

	Englisch		Deutsch	
	Subjektposition NOM	Objektposition AKK	Subjektposition NOM	Objektposition AKK
unterschiedliche Ergebnisse	X			X
ähnliche Ergebnisse		X	X	

Tabelle 14: Ergebnisse zusammengefasst dargestellt; fett markiert = Standardform

Wie schon weiter oben erwähnt, kann der Altersunterschied der Probandengruppen ein Grund für unterschiedliche Ergebnisse sein oder auch die Präsentation der Daten. Alle der vorgestellten Studien nutzen (u.a.) die Methode der Spontansprachanalyse zur Datengewinnung.

Auffällig sind die Ungereimtheiten in Englisch und Deutsch, da die meisten Unterschiede die jeweilige nicht-Standardform (NOM bzw. AKK) betreffen. Wie schon erwähnt weisen Radford und Ramos (2001, S. 8) darauf hin, dass die Ambiguität der Standardformen das Bild verzerren könne und verweisen auf einen Vergleich mit einer Sprache, in der die Standardform nicht Akkusativ, so wie im Englischen, sei. Die Kasusmarkierungen, die mit der Standardform übereinstimmen, sind in beiden Sprachen überwiegend fehlerfrei produziert. Die nicht-ambigen Formen scheinen jedoch problematisch zu sein (Tabelle 14). Folglich könnte man von einer Strategie der Standardform (Clahsen, 1991, S. 158) sprechen, da eventuell vermehrt kasusneutrale Formen produziert werden. Im Deutschen stimmen drei Nominativformen mit dem Akkusativ überein: Singular Neutrum, Singular Feminin und Plural (s. Kap. 3, Tabelle 2a/b).

Es ist jedoch auch wichtig noch einmal zu erwähnen, dass rund 55% Artikel in obligatorischen Kontexten ausgelassen werden. Folglich wird Kasus kaum realisiert aufgrund der eingeschränkten Artikelverwendung bzw. sind oft neutralisierte Formen, wie *de* oder *ein*, zu finden, die weder auf Genus, Numerus oder Kasus verweisen (Clahsen, 1991, S. 131ff.).

Abschließen werde ich das vorliegende Kapitel 5 zum Kasuserwerb bei Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung mit einer Konklusion. In diesem letzten Unterkapitel werde ich die zuvor vorgestellten Theorien zu SLI mit den Ergebnissen der vorgestellten Studien in Verbindung bringen.

5.4 Konklusion

Vergleichbar mit Unterkapitel 5.2 werde ich zuerst die Theorien, die von einem Defizit im linguistischen System ausgehen, überprüfen, gefolgt von der Annahme, dass SLI ein Wahrnehmungsdefizit zugrunde liegt. Zuletzt werde ich auf die Procedural Defizit Hypothese eingehen.

Die Feature Blindness Hypothese vermutet eine Unfähigkeit implizite Regeln zu erlernen, die sich auf Tempus, Person und Numerus beziehen. Reguläre Formen können daher nicht spontan produziert werden, sondern müssen durch Auswendiglernen gespeichert werden. Neben den regelmäßigen sind jedoch auch unregelmäßige Formen in der Produktion gestört. Dies kann man an den Problemen sowohl mit Pronomen als auch mit flektierten DPs erkennen.

Die RDDR-Hypothese lässt erwarten, dass Probleme in der Markierung von Kasus auftreten, weil angenommen wird, dass strukturelle Beziehungen gestört sind. Auch die Beziehung von DP und VP, die für die Kasusmarkierung verantwortlich ist, ist folglich gestört. Dieser Theorie zufolge wird im Englischen der AKK aus AGR₀ (bzw. IP) zugewiesen und spiegelt eine abhängige Beziehung. Diese ist gestört und dadurch kann der AKK nicht richtig zugewiesen werden. Die Ergebnisse der englischsprachigen Studien verweisen jedoch darauf, dass Akkusativobjekte im Englischen sogar zu fast 100% richtig produziert werden. Man sollte jedoch die Möglichkeit nicht außer Acht lassen, dass AKK eventuell nur scheinbar richtig produziert wird und eigentlich eine kasusneutrale Form darstellt.

Die Agreement Deficit Hypothese beschreibt Probleme mit dem Aufbau von strukturellen Beziehungen der Kongruenz, daher auch Probleme mit der Kasusflexion. Dieser Hypothese zufolge müssen sowohl Schwierigkeiten bei Pronomen als auch flektierten NPs gleichermaßen auftreten. Die Studien von Eisenbeiss u.a. (2006) überprüft unter anderem diese Hypothese und kommt zu einem positiven Ergebnis, da die Ergebnisse der Kinder mit SLI ähnlich zu denen der TD-Kinder sind. Sie teilen Pronomen und flektierte NPs in dem Datensatz nicht auf. Daher kann man nicht erkennen, ob diese zu gleichen Teilen gestört sind.

Grundsätzlich nimmt die Extended Optional Infinitve Hypothese an, dass ein Verb mit [+Tempus] den NOM zuweist (s. Kapitel 3, Abb. 5). Wenn das nicht der Fall ist, dann wird die (englische) Standardform AKK produziert. Da aber in Sätzen mit einem Verb mit [-Tempus] nicht nur AKK auftritt, sondern auch NOM, haben das Wexler u.a. (1998) verworfen und ihre Annahme verändert. Die Kasuszuweisung soll nun von der Kongruenz abhängig sein. Wenn [+Agr] vorliegt, dann wird NOM produziert und bei [-Agr] kommt AKK. Ihre Ergebnisse zeigen eine Präferenz für NOM in [+Agr] Kontexten, es werden jedoch auch

AKK-Formen produziert.

Die Surface Hypothese geht neben einem generellen Verarbeitungsdefizit auch von einem Wahrnehmungsdefizit bei wenig salienten Morphemen aus. Kleine Veränderungen am Wortstamm sind schwieriger zu verarbeiten als große, wie zum Beispiel bei Artikeln (Leonard, 1998, S. 250f.). Dieser Annahme zufolge ist auch die Kasusmarkierung am Artikel gestört. Wie etwas weiter oben erwähnt, werden oft neutrale Formen, wie *de* von Kindern mit SLI produziert (Clahsen, 1991, S. 131ff.). Dies könnte dafür stehen, dass die Kasusmorpheme nicht realisiert werden, sondern lediglich der Stamm des Determinierers. Doch wie in Kapitel 4 schon erwähnt wird, ist die phonologische Reduktion des Artikels ein Erwerbschritt, der bei normal entwickelten Kindern zu finden ist. Dementsprechend müsste dieses Phänomen genauer betrachtet werden, um einen möglichen qualitativen Unterschied zu normal entwickelten Kindern feststellen zu können.

Ein neurobiologisches Defizit im prozeduralen System ist der Ausgangspunkt von der Procedural Defizit Hypothese. Störungen von grammatischen Strukturen und/oder der Abfrage des Lexikons, aber auch von nicht-linguistischen Funktionen sind das Resultat. Einige Strukturen des prozeduralen Gedächtnisses können vom deklarativen Gedächtnis übernommen und somit richtig produziert werden. „[P]articulate types of rules (e.g., those that are simple and more 'salient') should be especially easy to learn in declarative memory“ (Ullman & Pierpont, 2005, S. 408). Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Regeln einfach und prägnant sind. Das englische Kasussystem ist, morphologisch gesehen, weniger komplex als das Deutsche, jedoch wird in beiden Sprachen von Kindern mit SLI Kasus markiert.

Meiner Analyse zufolge weisen alle Hypothesen Schwächen in Bezug auf die Kasusmarkierung auf. Bei manchen Theorien sind noch weitere Aspekte zu beachten oder die, mir vorliegenden, Sekundärdaten sind nicht aussagekräftig genug, wie z.B. in Hinblick auf die RDDR-Hypothese, die Agreement Deficit Hypothese oder die Procedural Deficit Hypothese. Die Feature Blindness Hypothese wird weiter geschwächt, doch wie in Kapitel 5.2.1 schon beschrieben, wird diese ohnehin als zu radikal und nicht mehr aktuell angesehen. Das Team rund um die EOI Hypothese revidiert seine eigene Annahme und stellt eine neue Vermutung auf, die mit der Kasusflexion kompatibler ist als die alte. Die Surface Hypothese wird in Hinblick auf die Problematik mit wenig prägnanten Wortformen, wie Artikel, bestätigt. Doch da sowohl Artikelauslassungen als auch reduzierte Artikelformen auch bei normal entwickelten Kindern auftauchen, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden.

Nachdem ich nun die Gruppe der spezifisch sprachgestörten Kinder und dessen Kasuserwerb beschrieben habe, werde ich mich im folgenden Kapitel 6 auf Kinder mit frühem Zweitspracherwerb konzentrieren. In diesem Kapitel stütze ich mich, sowie im vorangegangenen, auf schon vorhandene Ergebnisse von Studien um anschließend im Kapitel 7 die Forschungsfragen beantworten zu können.

6. Kasuserwerb bei frühem Zweitspracherwerb

Im Jahr 2011 hatten rund 50% aller Kinder, die einen Kindergarten in Wien besuchten, eine nicht-deutsche Erstsprache (Statistik Austria, 2011/12). Folglich wachsen ungefähr die Hälfte aller in Wien wohnenden Kinder im Kontext eines frühen Zweitspracherwerbs auf.

So ist es nicht verwunderlich, dass sich unterschiedliche Wissenschaften immer mehr für dieses Phänomen interessieren. Auch im Rahmen der Psycholinguistik wurden schon einige sprachliche Bereiche genauer untersucht. So wurden zum Beispiel zum Satz- und Verbstellungserwerb (vgl. z.B. Habertzettl, 2005; Thoma & Tracy, 2006), zum Negationserwerb (vgl. z.B. Kroffke & Rothweiler, 2006; Dimroth, 2008a), zum Wortschatzerwerb (vgl. Apeltauer, 2006) oder zum Passiverwerb (vgl. Wegener, 1998) Untersuchungen durchgeführt. Der Forschungsschwerpunkt lag bislang eher im syntaktischen Bereich. In letzter Zeit wurde auch im morpho-syntaktischen Bereich geforscht, zum DP/NP-Erwerb (Bast, 2003; Lemke, 2008; Marouani, 2006) oder zur Partizipflexion (Sternner, 2013).

Ich beschäftige mich in diesem Kapitel ebenfalls mit dem Erwerb der DP bei jungen L2 Deutsch LernerInnen. Wie schon im vorangegangenen Kapitel werde ich mich auf die Kasusflexion im Deutschen konzentrieren. Ich werde nicht umhinkommen, dass ich kurz etwas über den Erwerb der DP bei cL2 LernerInnen berichte. Im ersten Unterkapitel (6.1) wird der simultane (2L1) vom kindlichen sukzessiven (cL2) Bilingualismus unterschieden. Im nächsten Teilkapitel (6.2) wird das Kasussystem und -erwerb des Türkischen kurz erläutert. Diesen beiden Unterkapiteln folgt die Gegenüberstellung einiger Studien zum frühen Zweitspracherwerb im Bereich Kasus (6.3). Abschließend vergleiche ich die Ergebnisse der Studien von Vorschulkindern mit denen der Volksschulkinder (6.4).

6.1 Arten des Bilingualismus

Der Großteil der Weltbevölkerung ist mehrsprachig. Auch wenn das in der allgemeinen Bevölkerung nicht so gesehen wird, gilt Einsprachigkeit mittlerweile eher als Ausnahme.

Menschen können mit mehreren Sprachen gleichzeitig aufwachsen, oder sie lernen weitere Sprachen in einem gesteuerten Kontext, wie zum Beispiel in der Schule. Ich werde im Weiteren meinen Fokus auf den ersten Fall, den ungesteuerten Spracherwerb, legen. Um die Lesbarkeit des Textes zu vereinfachen spreche ich folglich nur von *Zweisprachigkeit* (L1 und L2) und nicht *Mehrsprachigkeit* (L3 bis Lx). Ein Kind kann aber auch mit drei oder mehr Sprachen aufwachsen. Der Bereich des Multilingualismus ist ein vergleichbar kleinerer Forschungsbereich. Dieses Kapitel widmet sich dem doppeltem Erstspracherwerb (6.1.1) und dem frühen Zweitspracherwerb (6.1.2).

6.1.1 Simultaner Bilingualismus

Simultaner Bilingualismus, oder auch bilingualer/doppelter Erstspracherwerb (2L1) wird als ein solcher bezeichnet, wenn ein Kind zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 502f.). Entweder, wenn es von Geburt an mit zwei Sprachen aufwächst, wie es der Fall sein kann, wenn Mutter und Vater in unterschiedlichen Sprachen mit dem Kind sprechen. Oder, wenn ein Kind zumindest vor 3;0 mit einer zweiten Sprache in Kontakt kommt, z.B. in einer außerfamiliären Einrichtung, wie einer Kinderkrippe (Paradis 2009, S. 15). Meisel (2009, S. 5) und Rothweiler (2004, S. 171) meinen, dass Kinder mit 2L1 dieselben Erwerbsphasen durchlaufen und eine Sprachkompetenz entwickeln, wie monolinguale Kinder. Paradis (2009, S. 17) weist jedoch darauf hin, dass Kinder keinen quantitativ ausgewogen Input beider Sprachen bekommen und sich somit eine Sprachdominanz entwickeln könne. Das Lexikon bilingualer Kinder ist daher in beiden Sprachen etwas kleiner, im Vergleich zu monolingualen Gleichaltrigen (vgl. Bialystok, 2009).

6.1.2 Sukzessiver Bilingualismus

Sukzessiver/sequentieller Bilingualismus, oder auch früher/kindlicher Zweitspracherwerb (c[hild]L2) tritt im Vorschulalter auf (>3;0). In diesem Fall tritt eine weitere Sprache in das Leben des Kindes, nachdem es im Wesentlichen den Erwerb der Erstsprache abgeschlossen hat (Rothweiler, 2004, S. 171). Der frühe Zweitspracherwerb ist von dem L2-Erwerb im Erwachsenen- oder Jugendalter abzugrenzen (>10;0; a[dult]L2), da der Erwerbsverlauf nicht als derselbe angesehen wird. Der cL2 ist ein ungesteuerter Spracherwerb, bei dem Kinder nicht explizit eine Sprache gelehrt werden, im Gegensatz zu dem gesteuerten Spracherwerb in einem Unterrichtsetting.

Ein Beispiel sind Kinder mit Migrationshintergrund. Sie werden meist bis zu ihrem dritten Lebensjahr einsprachig in der Herkunftssprache der Eltern erzogen, da der

Lebensmittelpunkt hauptsächlich im Elternhaus liegt. Mit dem Eintritt in eine öffentliche Institution, wie dem Kindergarten, kommen diese Kinder mit der Umgebungssprache des Landes, in dem sie leben, in Kontakt. Aufgrund des relativ frühen Zuganges zu der L2 könnten sukzessiv bilinguale Kinder meist zu L1-Kindern aufschließen (Paradis 2009, 24f.). Doch aufgrund verschiedener Faktoren, die beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen, wie z.B. der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns, die Eindeutigkeit, die Qualität oder der Umfang des Inputs, die lebensweltliche Relevanz und Wertigkeit der Sprache oder die Motivation zum Spracherwerb (Rothweiler, 2007, S. 122), können die Kinder die Gesamtheit ihrer verfügbaren Mittel nicht ganz ausnutzen. Somit entsteht ein Missverhältnis zwischen dem Sprachpotenzial und der Sprachkompetenz.

ForscherInnen untersuchen in ihren Studien sowohl (nur) Kindergartenkinder (ab 3;0) als auch (nur) Volksschulkinder (ab 6;0). Man möchte herausfinden, ob Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Altersstufen bestehen. Die L2-Erwerbsforschung kann somit auch etwas zur Diskussion über die Hypothese der *kritischen Phase* beitragen, da das Alter des Erstkontakts mit einer zweiten Sprache (eng. *age of onset of acquisition* = AOA) bei den untersuchten Kindern variiert. Dieser Hypothese zufolge können Menschen, nachdem diese Phase abgeschlossen wird, keine Sprache mehr lernen bzw. keine ersprachliche Kompetenz einer anderen Sprache entwickeln. Eine ausführlichere Darlegung dieser Diskussion ist bei Lemke (2008) zu finden. Nichtsdestotrotz möchte ich auch in diesem Kapitel auf die Nature-Nurture Debatte eingehen. Der Hintergrund beim frühen Zweitsprachlernen ist nicht vergleichbar mit dem Erlernen der Erstsprache, da ein Kind ab dem vierten Lebensjahr andere Voraussetzungen aufweist. Diese Kinder haben schon sprachliche als auch nicht-sprachliche Erfahrungen gemacht. Auch kognitiv und emotional gesehen sind die Kinder weiter entwickelt (Rothweiler, 2007, S. 126). Nun stellt man sich die Fragen, ob diese Kinder eine weitere Sprache lernen durch die kommunikative Funktion, die der Sprache innewohnt oder damit neue Funktionen ausgedrückt werden können. Das soll bedeuten, dass sich, den Konstruktivisten zufolge, Sprache aus der Notwendigkeit der Kommunikation entwickelt. Die Generativisten sehen dies anders, denn nur aufgrund der sprachlichen Mittel, die erworben werden, können neue Funktionen ausgedrückt werden (Wegener, 1995a, S. 21). Wie in Kapitel 5 schon angesprochen wurde, vertrete ich in Bezug auf den Erstspracherwerb die Sicht der generativen Grammatik. Doch ich denke, dass diese Ansicht nicht so einfach auf den Zweitspracherwerb übertragen werden kann. Denn ich bin auch der Meinung, dass erwachsene Fremdsprachenlerner zuerst eher von der kommunikativen Funktion von Sprache ausgehen. Im frühen Zweitspracherwerb würden demnach beide Erwerbsypothesen zum

Einsatz kommen und zueinander komplementär wirken. Der Verlauf ist graduell und, meiner Meinung nach, von der kritischen Phase abhängig.

Im nächsten Unterkapitel kläre ich, warum ich mich auf den Kasuserwerb des Deutschen bei Kindern mit der L1 Türkisch konzentrieren möchte. Ich weise auf morphologische Besonderheiten des Türkischen hin, die für den Kasuserwerb des Deutschen relevant sein können. Da es die Forschungslage jedoch nicht zulässt, dass ich nur diese homogene Gruppe betrachte, werde ich kurz die Sprachen ansprechen, zu denen ebenfalls geforscht wird und die mir ebenfalls als Datengrundlage dienen.

6.2 Türkisch – Eine Erstsprache

Aufgrund der Volkszählung von 2001 konnte für Österreich festgestellt werden, dass neben Deutsch Türkisch die meist gesprochene *Umgangssprache* aller österreichischen Staatsbürger ist, gefolgt von Serbisch, Bosnisch und Mazedonisch (Statistik Austria, 2007). In Deutschland sind Türkisch, Polnisch und Russisch die drei größten Sprachgruppen neben Deutsch (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2001, S. 209). Die Bevölkerungsgruppe der zwei letztgenannten Sprachen wird aus historischen Gründen auch (Spät-)Aussiedler genannt. Da Türkisch in diesen beiden deutschsprachigen Ländern die am meisten vertretene Migrantensprache ist, erachte ich es als sinnvoll, in diesem Bereich zu arbeiten.

Außerdem sprechen strukturelle Eigenschaften des Türkischen für genau diesen Vergleich: Türkisch verfügt, ebenso wie das Deutsche, über ein Kasussystem. Türkisch gehört einer nicht-indoeuropäischen Sprachfamilie, den altaischen Sprachen, an. Des Weiteren ist Türkisch, so wie auch Ungarisch oder Finnisch, eine agglutinierende Sprache. Dies bedeutet, dass eine Bedeutungseinheit oder Funktion durch ein einzelnes Affix ausgedrückt wird, genauer gesagt besteht eine 1:1 Beziehung zwischen Form und Funktion. Folglich wird Person, Numerus oder Kasus mit eindeutigen Affixen an das Nomen bzw. das Verb affigiert. Es besteht eine feste Reihenfolge der Suffixanordnung am Nomen: Stamm – (Plural) – (Possessiv) – (Kasus), wie man am Beispiel *evlerinde* (20) erkennen kann:

(20)	ev-	ler-	i-	nde
	Stamm	Plural	Possessiv	Kasus/Lokativ
	„in ihren Häusern“			

(Rothweiler, 2007, S. 146)

Kasus wird daher direkt am Nomen markiert. Der Nominativ wird nicht gesondert markiert, jedoch aber Genitiv, Akkusativ, Dativ, Lokativ, Ablativ und Instrumentalis. Die letzten vier Formen dienen dazu semantische Beziehungen auszudrücken, ähnlich wie es im Deutschen die Aufgabe der Präpositionen ist (Rothweiler, 2007, S. 146). Dativ kann jedoch auch, so wie der Akkusativ, als Objektkasus dienen. Die Kasussuffixe werden durch Vokalharmonie an den letzten Vokal des Nominalstamms angepasst (Aksu-Koç & Slobin, 1985, S. 840). Im Gegensatz zum Deutschen gibt es im Türkischen keine grammatische Markierung des Genus. Außerdem ist Türkisch eine artikellose Sprache, es gibt keine definiten Artikel (Schönenberger, 2011, S. 136). Lediglich das unbetonte Numeral *bir* (dt. eins) kann ein Nomen als indefinit kennzeichnen. Diese Kennzeichnung ist aber, im Gegensatz zum deutschen indefiniten Artikel, optional. Zuletzt möchte ich noch erwähnen, dass es im Türkischen sehr wohl eine Besetzung der Determiniererposition durch z.B. Quantoren gibt.

Bereits in einem Alter von 2;0 ist der Erwerb der gesamten Nominalflexionen und der Hauptteil der Verbalflexionen abgeschlossen. Folglich beherrschen monolinguale türkischsprachige Kinder auch schon in diesem Alter die Kasuszuweisung (Aksu-Koç & Slobin, 1985, S. 845). Bemerkenswert ist diese Leistung verglichen mit dem L1-Erwerb des deutschen Kasussystems (s. Kapitel 4). Sie beginnen ungefähr mit 15 Monaten Flexionen produktiv zu markieren (Aksu-Koç & Slobin, 1985, S. 856). Die grammatische Markierung bereitet den Kindern daher keine Probleme. Aber auch allgemein sind weniger morphologische Fehler aufzufinden als in anderen Sprachen. Aksu-Koç und Slobin (1985, S. 847) erklären sich das aufgrund der Regelmäßigkeit und Klarheit der türkischen Morphologie. Slobin (1982, S.151) führt zwölf Faktoren an, die für die Erleichterung des Erwerbs des türkischen Kasussystems verantwortlich seien. Tracy (1984) nimmt diese Punkte auf und widmet sich ihnen ausführlicher.

1. Die Morpheme werden an das Wortende angefügt, somit bestehen *Post-Positionen* (*Suffix*) und keine Prä-Positionen (Präfix). Suffixe werden eher bemerkt und abgespeichert als Präfixe.
2. Die Morpheme sind des Weiteren *silbisch* und daher auch salienter in der Wahrnehmung.
3. Kasussuffixe sind außerdem *betont*, was ebenfalls zur Wahrnehmung beiträgt.
4. Türkische Kasusmarkierungen sind *obligatorisch*, müssen daher immer markiert werden.
5. Sie werden als *gebundene Morpheme* direkt am Nomen markiert.
6. Die *Position der Suffixe* stimmt mit der allgemeinen Typologie einer verb-finalen

(SOV-)Sprache überein.

7. Die Morpheme werden nach einer bestimmten *logischen Systematik geordnet* (siehe weiter oben).
8. Es besteht eine *eineindeutige Form-Funktion* Beziehung der Morpheme.
9. Die Morpheme haben *nur grammatische Funktionen* und keine pragmatischen. Dies fällt ebenfalls unter das Eineindeutigkeitsprinzip.
10. Es besteht eine *Regelmäßigkeit* der Kasusparadigmata.
11. Sie sind *konsistent* für alle Proformen, wie Interrogativ- oder Demonstrativpronomen.
12. Das System besitzt *kaum homonyme Morpheme*.

Diese zwölf Besonderheiten erleichtern folglich den Kasuserwerb im Türkischen. Bevor ich nun auf die Studien zum Kasuserwerb eingehen werde, möchte ich kurz etwas zu den Sprachen Russisch/Polnisch und Arabisch sagen, die ebenfalls in den von mir vorgestellten Studien vertreten sind. Tabelle 16, die sich am Anfang des Kapitels 6.3 befindet, bietet einen Überblick, welche Sprachen in welcher Studie untersucht werden.

Russisch und Polnisch sind beides slawische Sprachen und deshalb behandle ich sie hier zusammen. Beide Sprachen besitzen kein explizites Artikelsystem um Definitheit auszudrücken. Dies geschieht durch Satzstellung oder Satzbetonung. Außerdem sind beide Sprachen mit einem sechsgliedrigen Kasussystem ausgestattet. Zu den vier Typen, die es auch im Deutschen gibt, kommt der Instrumentalis (Russ. & Pol.), der Präpositiv (Russ.) und der Lokativ (Pol.) hinzu. Im Polnischen wird die direkte Anrede zudem mit dem Vokativ markiert (Lemke, 2008, S. 119; Montanari, 2010, S. 106f.). Sie werden mittels Flexionssuffixe an das Nomen angehängt.

Die arabische Sprache wird in Hocharabisch und in verschiedene Varietäten unterteilt. Kinder, die Arabisch als Erstsprache haben, lernen nicht die Hochsprache, sondern die Varietät der Umgebung (Marouani, 2006, S. 48). Definitheit wird durch ein Präfix am Nomen bestimmt, wobei das Weglassen des Präfixes die Bedeutung indefinit trägt. Indefinitheit kann jedoch auch durch Suffigierung markiert werden. Die Varietäten besitzen, im Gegensatz zur Hochsprache, ein reduziertes Kasussystem. Die Kasusmarkierung (Akkusativ und Genitiv) tritt nur noch an Pronomen und nicht mehr an Nomen auf (Lemke, 2008, S. 118; Marouani, 2006, S. 59f.).

Die nachfolgende Tabelle 15 stellt die strukturellen Eigenschaften der vorgestellten Sprachen zusammengefasst dar:

	Türkisch	Polnisch/Russisch	Arabisch (Varietät)
Kasussystem	ja	ja	ja
Anzahl der Kasus	7	6	2
Kasusmarkierung	Nominalflexion	Nominalflexion	nur am Pronomen
Genussystem	nein	ja (3)	ja (2)
Artikelsystem	nein	nein	ja

Tabelle 15: Übersichtstabelle: Erstsprachen der cL2-Kinder

Nachdem ich nun einige Erstsprachen der Kinder vorgestellt habe, werde ich auf die Studien zum Kasuserwerb beim kindlichen Lernen der Zweitsprache Deutsch eingehen.

6.3 Verlauf des Kasuserwerbs bei frühem Zweitspracherwerb Deutsch

„Die Nominalflexion stellt einen Hauptproblembereich für den frühen L2-Erwerb dar“ (Kaltenbacher & Klages, 2006, S. 85). Dieser Aussage zufolge müsste auch der Kasuserwerb ein großes Problem beim Erwerb von cL2 Deutsch darstellen. Bevor ich nun auf die mir vorliegenden Forschungsergebnisse zum Kasuserwerb im cL2-Erwerb zu sprechen komme, werde ich einen kurzen Exkurs zum Erwerb der gesamten deutschen DP machen. Da die ganze Konstruktion der Nominalphrase Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb bereitet, sehe ich es als sinnvoll an, dies kurz zu erwähnen. Wegener beschreibt den Erwerb der Nominalflexion sogar als „Teufelskreis“ (1995a, S. 6). Denn „um die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker zu erkennen und zu klassifizieren, muß er [der Lerner; L.M.] die anderen Formen des Paradigmas kennen; um das Paradigma aufzubauen, muß er aber zuvor die Flexive als Genus-, Kasus- und Numerusmarker klassifiziert haben“.

6.3.1 Exkurs: Die Erwerbsreihenfolge der DP

Die Nominalflexion des Deutschen besteht aus Numerus, Genus und Kasus. Wie im Kapitel zum deutschen Kasussystem (3.) schon erwähnt wurde, treten diese drei grammatischen Kategorien meist gleichzeitig auf, z.B. an dem Artikel. Der Numerus wird hauptsächlich durch Substantivflexion gekennzeichnet, der Kasus wird direkt am Nomen lediglich im Genitiv Singular und Dativ Plural markiert und das Genus gar nicht. Aufgrund dieser Komplexität, wird die Nominalflexion als *Problem* angesehen, im Gegensatz zum Erwerb von Satzstrukturen oder Finitheitsmarkierung am Verb (vgl. Kroffke & Rothweiler, 2006; Thoma & Tracy, 2006; Tracy, 2007).

Kinder mit Deutsch als L1 erwerben die DP in der Reihenfolge *Genus > Numerus > Kasus* (Marouani, 2006, S. 89). Im cL2-Erwerb ist die Erwerbsreihenfolge, laut Wegener (1995a, S. 19ff.), *Numerus > Kasus > Genus*. Sie erklärt dies so, dass dem Numerus ein klares und eindeutiges Konzept der „Vielheit“ zugrunde liegt und dieser daher als erstes erworben wird. Aufgrund der größeren kommunikativen Relevanz wird der Kasus, im Gegensatz zum Genus, als zweites erworben, obwohl er eine abstrakte grammatische Relation zwischen dem Verb und seinen Argumenten darstellt. Das Genus wird zuletzt gelernt, da es keine besondere Funktion aufweist. Es ist weitgehend funktionslos und arbiträr und ein festes lexikalisches Merkmal des Nomens (Wegener, 1995b, S. 120). Kaltenbacher und Klages (2006, S. 85ff.) gehen aufgrund ihrer groß angelegten Langzeitstudie davon aus, dass es Variation im Erwerb von Genus und Kasus innerhalb der untersuchten Kinder gibt. So lernen manche Kinder zuerst ein zweigliedriges Genussystem ohne Kasus (Stufe 3a; *Numerus > Genus > Kasus*) und andere erwerben zunächst ein zweigliedriges Kasussystem ohne Genus (Stufe 3b; *Numerus > Kasus > Genus*). Jeuk (2008) bestätigt mit seiner Untersuchung zum Genuserwerb die Erwerbsreihenfolge *Numerus > Kasus > Genus*. Marouanis (2006, S. 255) Ergebnisse ähneln denen von Kaltenbacher und Klages. Eine Gruppe produziert AKK mit einer genusneutralen Form (*den* oder *die*), einer zweiten Gruppe dient das Genus zur Grundlage, da diese Kinder aus einem zweigliedrigen Genus- ein zweigliedriges Kasussystem etablieren.

Die unterschiedlichen Ergebnisse sind darauf zurückzuführen, dass die Kinder bei Kaltenbacher und Klages (2006) und Marouani (2006) ab einem Alter von 3;0 mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt gekommen sind, wobei Wegener (1995a; 1995b; 1995c) Kinder mit einem Kontaktalter ab 6;0 beschreibt. Bei Jeuk (2008, S. 141) ist das Erwerbsalter der Kinder unklar, da er lediglich schreibt, dass „ein Großteil der Kinder in Deutschland geboren und in den Kindergarten gegangen“ ist.

Um den Faktor *Alter* transparenter zu machen, werde ich im weiteren Verlauf dieses Kapitels die Ergebnisse von Studien mit einem AOA von drei bis fünf Jahren und von sechs bis zehn Jahren separiert vorstellen. Die von mir verwendete Literatur ist in der folgenden Übersichtstabelle (Tabelle 16) dargestellt. Dies soll dabei helfen, auf einen Blick zu erkennen, welche Sprachen die untersuchten Kinder gesprochen haben, sowie, wann das AOA war und zu guter Letzt, in welchem Alter die Kinder waren, als die Studie durchgeführt wurde.

Publikation	Sprache(n)	AOA	Studie
<i>Bast (2003)</i>	Russ. (2 Schwestern)	8;7 / 14;2	8;7 / 14;2
<i>Dimroth (2008b)</i>	Russ. (2 Schwestern)	8;7 / 14;2	8;7 / 14;2
<i>Kaltenbacher & Klages (2006)</i>		3-4	5-6
<i>Lemke (2008)</i>	Engl., Russ., Arab., (1x) Türk.	3-5	3-5
<i>Marouani (2006)</i>	Arab.	3-5	3-5
<i>Schönenberger, Rothweiler, Sternner (2012)</i>	Türk. + Russ., Pol. im Test	2;9-4;4	~ ein Jahr später
<i>Schönenberger (2011)</i>	Türk.	3-4	3-4
<i>Schönenberger, Sternner, Ruberg (2011a; 2011b)</i>	Türk.	3-4	3-4
<i>Turgay (2011)</i>	Türk., Ital.	3-4	6-11
<i>Wegener (1995a;b;c)</i>	Türk., Pol., Russ.	6-10	6-10

Tabelle 16: Übersichtstabelle: cL2-Literatur

6.3.2 Studien mit Kindern im Alter von 3-6 Jahren

In den Studien von Lemke (2008), Marouani (2006), Schönenberger, Rothweiler, Sternner (2012) und Schönenberger, Sternner, Ruberg (2011a; 2011b) werden Vorschulkinder, die ungefähr mit drei Jahren mit Deutsch in Kontakt kamen, untersucht. Die Kinder bei Kaltenbacher und Klages (2006) und Turgay (2011) haben zwar dasselbe AOA, wurden jedoch erst ab einem Alter von sechs Jahren getestet.

Bevor ich nun zu den Studien, die sich mit Kasus beschäftigen, komme, werde ich kurz auf die Artikel(-auslassungen) im Zweitspracherwerb etwas eingehen, da man (fast) nur am Artikel die Möglichkeit hat, Kasus im Deutschen zu erkennen. Die Artikelauslassung bei Kindern mit L1 Deutsch sinkt ab einem Alter von ungefähr drei Jahren unter 10% und gilt somit als erworbene Struktur (Schönenberger, 2011). Sowohl Schönenberger (2011) als auch Lemke (2008) präsentieren Daten zu fehlenden Determinierern in obligatorischen Kontexten von Kindern, die seit ihrem ersten Kindergartenbesuch Deutsch lernten. Trotzdem gibt es unterschiedliche Ergebnisse. Lemke (2008, S. 242ff.) berichtet, dass die Kinder ab zirka dem 17. Kontaktmonat (KM) eine Auslassungsrate von 5% aufweisen. Das Kind mit L1 Türkisch zählt ebenfalls dazu. Im fünften KM haben noch 27% der Artikel gefehlt und im 19. KM nur noch 4%. Lemke (2008) schließt daraus, dass es keine lange Optionalitätsphase gibt und sich die Auslassungen auf bestimmte Kontexte reduzieren, wie z.B. in der Position des direkten Objekts (Akkusativkontext) beim türkischsprachigen Kind.

Schönenberger (2011) berichtet im Gegensatz dazu von einer Artikelauslassungsrate, die in einem nicht vernachlässigbaren Rahmen liegt. Bei den vier Kindern, die L1 Türkisch hatten,

pendelt sich die Auslassungsrate am Ende der Untersuchung (zirka 30. KM) auf zirka 20% ein, was ein deutlich schlechteres Ergebnis als bei Lemke (2008) darstellt. Dies bedeutet, dass sie die Struktur noch nicht erworben haben. Weiters gibt Schönenberger (2011) an, dass die Entwicklung anders als bei Kindern mit L1 Deutsch verlaufe. Bei diesen ist der Verlauf u-förmig: Erst werden wenige Artikel ausgelassen, gefolgt von einer Phase mit hoher Artikelauslassung und schließlich erwerben sie die Struktur. Bei den vier ProbandInnen gibt es jedoch kein bestimmtes Erwerbsmuster. Schönenberger (2011, S. 139) fasst zusammen, dass der Erwerbsverlauf nicht mit dem von Kindern mit L1 Deutsch zu vergleichen ist und cL2-LernerInnen der Artikelerwerb Probleme bereitet. Diese zwei Untersuchungen stellen Ergebnisse dar, die inkonsistent sind. In diesem Fall sind weitere Studien notwendig, um ein klares Bild zu erhalten.

Sowohl Lemke (2008) als auch Marouani (2006) beschreiben, dass kasusmarkierte Pronomen vor kasusmarkierten definiten Artikel produziert werden. Marouani (2006, S. 246) präzisiert dies weiter und schreibt, dass 1. und 2. Person Singular am häufigsten verwendet werde, sowohl im AKK als auch im DAT (*mich-mir / dich-dir*). Marouanis (2006) Erklärung lautet, dass diese Pronomen nicht nur die häufigsten im Output, sondern auch im kindlichen Input seien.

Kaltenbacher und Klages (2006, S. 86) und Marouani (2006, S. 230ff.) formulieren aufgrund ihrer Datensätze Erwerbssequenzen zum Kasuserwerb, wobei die Erstgenannten den Genuserwerb ebenfalls in ihrer Entwicklungssequenz berücksichtigten. Tabelle 17 stellt die Stufen bzw. Phasen des Erwerbs des (direkten) Objekts einander gegenüber. Die Untersuchungen enden in beiden Fällen, bevor der Dativ in DPs produktiv erworben wird und folglich ist nur ein zweigliedriges System, bestehend aus NOM und AKK, bei den Kindern entwickelt. Nach einer Phase ohne Determinierer tritt eine Phase des undifferenzierten Gebrauchs ein. Das heißt, dass zwar ein Artikel gebildet wird, diesem aber keine Kasusmarkierung inhärent ist. Marouani (2006) definiert auswendig gelernte Muster, in denen eine erkennbare Akkusativmarkierung auftritt, als eine eigenständige Phase, die jedoch bei Kaltenbacher und Klages nicht beschrieben wird. Dann entwickelt sich ein zweigliedriges Kasussystem aus Nominativ und Akkusativ. Der AKK wird hierbei zuerst nur mit einer einzigen Markierung gekennzeichnet (Stufe 3/4 und Phase 4) und ab Stufe/Phase 5 differenzieren sich die maskulinen und femininen Akkusativmarkierungen.

<i>Stufen</i>	Kaltenbacher & Klages (2006) ⁸	<i>Phasen</i>	Marouani (2006)
1	kein Trägerelement	1	kein Trägerelement
2	undifferenzierter Gebrauch von <i>der/die</i> : freie Variation oder Beschränkung auf eine Form	2	Objekt mit Determinierern, aber ohne AKK-Markierung (z.B. <i>eine</i> Fenster)
		3	memoriertes Muster: X Vfin <i>den</i> Y
3a	kein Kasussystem: für Objekte <i>der</i> und <i>die</i>	4	zweigliedriges Kasussystem: für Objekte <i>den</i> oder <i>die</i>
3b	zweigliedriges Kasussystem: für Objekte <i>den</i>		
4	zweigliedriges Kasussystem: für Objekte nur <i>den</i>		
5	zweigliedriges Kasussystem: für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>	5	zweigliedriges Kasussystem: Artikel größtenteils richtig gebraucht
6	zweigliedriges Kasussystem: für Objekte <i>den</i> und <i>die</i>		

Tabelle 17: Erwerbssequenzen des (direkten) Objektes in einer DP

Das türkischsprachige Kind bei Lemke (2008, S. 262) hat bis zum Ende der Untersuchung überdurchschnittlich viele Determinierer in Akkusativkontexten ausgelassen. Er schlussfolgert vorsichtig, dass eine Interferenzerscheinung dafür verantwortlich sein könnte. Im Datensatz von Schönenberger u.a. (2011, S.8) werden bei den Kindern mit L1 Türkisch Äußerungen mit fehlendem direkten Objekt (AKK) gefunden, nicht aber so bei den L1 Polnisch/Russisch Kindern. Das Auslassen des DO ist im Deutschen nicht erlaubt. Auch Marouani (2006, S. 244) weist auf Äußerungen mit fehlenden Akkusativobjekten hin, die von den Kindern mit L1 Arabisch produziert werden.

Auch wenn in Tabelle 17 kein DAT vorzufinden ist, bedeutet es nicht, dass DAT nicht erworben wird. Wie ich eingangs schon erwähnt habe, treten pronominale Dativformen (*mir/dir*) sogar schon vor kasusmarkierten DPs auf. Man kann jedoch vermuten, dass die Dativformen von zweiwertigen Verben als Einheit aufgefasst wird (z.B. Ich helfe *dir*) (Marouani, 2006, S. 244). Die Kasusmarkierung innerhalb von DPs scheint komplizierter zu erwerben sein. Allgemein kann man zusammenfassen, dass anfänglich meist AKK auf DAT-Kontexte übergeneralisiert wird. Marouani (2006, S. 234f.) berichtet, dass eine Akkusativübergeneralisierung im Kontext von zweiwertigen Verben, die lexikalischen Dativ verlangen, stattfindet. Bei dreiwertigen Verben wird entweder das direkte (AKK) oder indirekte (struktureller DAT) Objekt ausgelassen. Kaltenbacher und Klages (2006, S. 87)

⁸ Das Genus, welches ebenfalls in den Entwicklungssequenzen von Kaltenbacher und Klages (2006, S. 86) aufgeführt ist, wird hier ausgeklammert.

schildern ebenfalls Übergeneralisierung von AKK in DAT-Kontexten innerhalb einer Testsituation (Beispiel 21). Die L1 Türkisch Kinder bei Schönenberger u.a. (2011, S. 17) produzieren ebenfalls AKK statt DAT. Eine kindliche Alternative zur Übergeneralisierung ist die Verwendung von PPs um DAT auszudrücken. In diesem Fall werden am häufigsten die Präpositionen *zu* oder *für* von den Kindern verwendet (Kaltenbacher & Klages, 2006, S. 87; Schönenberger u.a., 2012, S. 16; Beispiel 22). Bei Schönenberger u.a. (2011, S.10) werden sieben verschiedene Präpositionen verzeichnet um ein indirektes Objekt auszudrücken, wobei ebenfalls die oben genannten am häufigsten erscheinen. Das Komplement ist entweder ein Pronomen oder eine volle DP. Marouani (2006, S. 245) verzeichnet hingegen in ihrem Datenkorpus arabischsprachiger Kinder keine Realisierung des DAT durch eine PP, da die Dativobjekte bei ihr direkt durch NPs bzw. durch Pronominalphrasen wiedergegeben wurden.

(21) Das Schwein gibt *den* Nilpferd eine Banane.

(22) Der Bär schenkt die Karotte *zu* den Pferd.

(Kaltenbacher & Klages, 2006, S. 87)

Präpositionalphrasen verlangen ebenso eine Kasuszuweisung wie eine DP. So ist es sinnvoll die Kasusverteilung innerhalb von PPs zu betrachten. Es gibt Präpositionen mit einer festen Kasusreaktion, entweder AKK oder DAT, und es gibt Wechselprepositionen, die beide obliquen Kasus nach sich ziehen können.

(23) Maria läuft in den Park. dynamisch (wohin?)

(24) Maria läuft in dem / im Park. statisch (wo?)

Marouani (2006, S. 249) und Turgay (2011) stellen fest, dass es auch Schwierigkeiten bei der Kasuszuweisung innerhalb von PPs gibt. Turgay (2011) berichtet, dass lediglich 50% der PPs sicher kasusmarkiert werden. In 20% werden Determinierer ausgelassen und bei 25% kann man mit Sicherheit sagen, dass sie inkorrekt gebildet werden. In rund 40% der falschen Markierungen kann man von einer AKK-Markierung ausgehen und zirka 33% werden mit AKK/NOM markiert, anstelle von DAT. Auch Marouani (2006) berichtet von Akkusativübergeneralisierung in DAT-Kontexten. Wenn DAT an definiten Artikel auftauchen, dann häufig in Verschmelzungen, wie *im*. Dies muss man jedoch mit Vorsicht betrachten, da es sein kann, dass diese Form nicht systematisch als [P+Det] gebildet wurde, sondern als Einheit aus dem Input übernommen wurde. Weiters wird kein signifikanter

Unterschied zwischen den beiden Präpositionstypen mit fester und wechselnder Kasusreaktion gefunden, da allgemein der DAT mehr Schwierigkeiten bereitet (Turgay, 2011, S. 51). Der Unterschied zwischen statischer und dynamischer Bedeutung wird noch nicht erkannt. Außerdem gibt es keinen Erwerbsunterschied zwischen dem Kasus in DPs und PPs (Turgay, 2011, S. 51). Marouani (2006, S. 251 u. 253) formuliert es in Bezug auf die Erwerbsreihenfolge unklar, da sie einerseits sagt, dass der Kasuserwerb in PPs ebenso spät eintritt wie in DPs. Andererseits vergleicht sie den Kasuserwerb innerhalb von PPs mit Pronomen und folglich wird er schneller als in DPs erworben.

Generell kann man bei den mir zu Verfügung stehenden Studien davon ausgehen, dass eine Erwerbsreihenfolge NOM > AKK > DAT bei Kindergartenkindern mit cL2 Deutsch vorliegt. Dies zeigen alle genannten Studien ausnahmslos.

Im nachfolgenden Unterkapitel betrachte ich Studien zu etwas älteren Kindern. Diese Kinder sind erst im Grundschulalter mit Deutsch in Berührung gekommen. Hierzu nehme ich die Studien von Bast (2003) und Dimroth (2008b) zur Hand, die beide den Deutscherwerb von denselben zwei russischsprachigen Schwestern⁹ betrachten und somit dasselbe Material heranziehen. Außerdem von Wegener (1995a; b; c), die russisch-, polnisch- und türkischsprachige Volksschulkinder untersucht.

6.3.3 Studien mit Kindern im Alter von 6-10 Jahren

Anfänglich gibt es eine hohe Auslassungsrate von Determinierern. Das russischsprachige Mädchen produziert in rund 40% der obligatorischen Fälle keine Artikel. Im vierten Kontaktmonat gehen die Auslassungen allmählich zurück und im neunten KM liegt die Auslassungsrate von Determinierern nur noch bei 5% (Dimroth, 2008b, S. 127).

Die Personalpronomen werden von den Kindern wie folgt erworben: Zuerst werden Subjekte mittels NOM markiert. Danach folgen DAT-Markierungen (*mir/dir*). Bei Nastja, dem russischsprachigen Mädchen, besonders nach Präpositionen, wobei Bast (2003, S. 129f.) der Annahme ist, dass diese Formen memoriert seien. Der AKK (*mich/dich*) kommt im Weiteren hinzu um das DO zu benennen und der DAT bleibt in der Rolle eines Präpositionalkasus, wobei das Kassystem produktiv um zusätzliche Personalformen erweitert wird (*mir/dir*). (Bast, 2003, S. 129f.; Dimroth, 2008b, S. 125). Folglich ist ein Drei-

⁹ Die Schwestern sind mit 8;7 bzw. 14;2 nach Deutschland gekommen. Da ich in diesem Abschnitt nur die Daten von Grundschulkindern betrachte, werde ich mich lediglich auf die Ergebnisse der jüngeren Schwester, Nastja, konzentrieren.

Kasus-System in 1. und 2. Person Sg. erworben. Die Erwerbsreihenfolge der Personalpronomen lautet daher *NOM > DAT > AKK*. Wegener (1995c, S. 348) schreibt dieser Tatsache die Annahme zu, dass die DAT-Pronomen *mir/dir* eine hohe kommunikative Relevanz besitzen, im Kontrast zu AKK-Pronomen, da sie in der Belebtheitshierarchie an oberster Stelle stehen. Bast (2003, S. 129f.) ist der Meinung, dass DAT-Pronomen häufiger im kindlichen Input vorzufinden sind. Bei Demonstrativ-, Possessiv- und Indefinitpronomen berichtet Bast (2003, S. 188) von einer anderen Erwerbsreihenfolge, da zuerst NOM, dann AKK und zuletzt DAT von der Lernerin erworben wird. Hier führt sie das Ergebnis wieder auf den Input zurück, da DAT-Kontexte mit diesen Pronomen eher selten sind.

Die Erwerbsreihenfolgen zu DPs sind bei Bast (2003) / Dimroth (2008b) und Wegener (1995c) etwas verschieden, denn DAT und AKK werden in den Untersuchungen in unterschiedlicher Abfolge erworben (Tabelle 18). Bast geht von einer *NOM > DAT > AKK* Reihenfolge und Wegener von einer *NOM > AKK > DAT* Sequenz aus. Irritierend ist die Tatsache, dass laut Bast (2003, S. 254) das Mädchen ab dem 2. KM mit –n-Formen sowohl das DO als auch statische PPs markiert und im 3. KM –m-Formen hinzukommen um DAT-fordernde PPs zu markieren. Diese Ausführung stimmt nicht mit der von ihr aufgestellten Erwerbsreihenfolge überein. Möglicherweise geht sie von der Reihenfolge aus, da der DAT nicht auf andere Kontexte übergeneralisiert wird und nur in passenden Umgebungen produziert wird. Jedoch erläutert sie auch, dass der AKK in solchen Kontexten produziert wird, in denen ein AKK verlangt wird.

	Bast (2003); Dimroth (2008b)	Wegener (1995c)
1	keine Kasusmarkierung: willkürliche Formenwahl	keine Kasusmarkierung: keine Artikel / Pronomen
2	memorierte Phrasen im DAT ≠ produktiv	Subjektmarkierung im NOM; freie Variation (<i>der/die</i>)
3	DAT in DAT-fordernden PPs	AKK als DO: (1) noch Übergen. von NOM (2) Übergen. von AKK (<i>den</i>), sobald Kasus als notwendig erkannt wird - Satzmuster: „ <i>der/die X V das Y</i> “ abgelöst von „ <i>der/die X V den Y</i> “
4	AKK als DO und in dynamischen PPs & Übergeneralisierung auf statische PPs	Markierung des IO: letzter verbabhängiger Kasus; IO ausnahmslos belebt
5	ab 10. KM: keine Kasusfehler	DO im DAT: AKK Übergen., obwohl <i>helfen/geben</i> oft in der kindgerichteten Sprache vorkommt

Tabelle 18: Erwerbssequenzen der Kasus; Übergen. = Übergeneralisierung

Zu Präpositionen und deren Kasuszuweisungen wird in den beiden Untersuchungen kaum etwas Genaues gesagt. Bei Bast (2003) liest man gelegentlich etwas zu Präpositionen (s. Tabelle 18). DAT tritt in Präpositionalphrasen auf, die DAT verlangen. Sie berichtet weiter, dass die Lernerin im 4. KM *dem/den* als austauschbare Artikel in Wechselprepositionen produziere. AKK wird in weiterer Folge sowohl auf statische als auch dynamische Präpositionen übergeneralisiert (Bast, 2003, S. 246).

Zusammenfassend kann man darstellen, dass die zwei Untersuchungen nicht immer dieselben Ergebnisse liefern. Personalpronomen werden in beiden Fällen in der Reihenfolge NOM > DAT > AKK erworben. Die Erwerbssequenzen innerhalb der DP stimmen nicht überein. Aufgrund der schon erwähnten Diskrepanz in Basts (2003, S. 254) Ausführung ist ihre Erwerbssequenz jedoch mit Vorsicht zu betrachten.

6.3.4 Zusammenfassung

Zur Artikelauslassung kann man bei beiden LernerInnengruppen sagen, dass relativ rasch die Phase der Tilgung und Optionalität überwunden wird, wenn man die Studien von Bast (2003) und Lemke (2008) heranzieht. Man darf aber nicht außer Acht lassen, dass die Studie von Schönenberger (2011) andere Ergebnisse hervorgebracht hat. Das russischsprachige Mädchen (Bast, 2003) hat die Artikelproduktion nach neun Monaten gelernt und die Kinder bei Lemke (2008) haben der Artikel ab dem 17. KM produziert.

In beiden Gruppen ist zu sehen, dass zuerst die Pronomen von 1. und 2. Person Sg. gelernt werden. Bei den jüngeren Kindern treten AKK und DAT ungefähr zur selben Zeit auf und bei den älteren Kindern treten zuerst DAT-Formen auf.

Die vorliegenden Untersuchungen sprechen dafür, dass die Erwerbsreihenfolge in DPs in beiden Gruppen NOM > AKK > DAT ist. Es wäre hilfreich gewesen, wenn Bast (2003; vgl. auch Dimroth, 2008b) erklärt hätte, warum sie sich für die Reihenfolge DAT > AKK der obliquen Kasus entschieden hat, obwohl die Auswertungen ihrer Daten etwas anderes zeigen. Außerdem muss man berücksichtigen, dass die Untersuchung von Bast eine Fallstudie ist und sich ihr Ergebnis nur auf ein Kind bezieht. Bei beiden Altersgruppen wird AKK auf DAT-Kontexte übergeneralisiert. Es werden keine Angaben gemacht, ob die älteren Kinder ebenfalls der Taktik *PP statt DAT* nachgehen, so wie es für die jüngeren DeutschlernerInnen dokumentiert ist.

Für die jüngeren Kinder kann weiters gezeigt werden, dass innerhalb von PP der AKK übergeneralisiert wird, in Präpositionen mit fester, sowie mit wechselnder Kasusreaktion. Dieses Ergebnis ist auch für das russischsprachige Mädchen zu sehen. Turgay (2011) verweist

auf Wegener (1995b; c), in deren Untersuchung zuerst DAT-Formen innerhalb von PPs auftreten. Dies erklärt Wegener damit, dass DAT die Standardform innerhalb von PPs sei, da sie frequenter auftrete als der AKK. Turgays Ergebnisse sprechen jedoch gegen die Frequenz und Validität als wichtigsten Faktoren im Erwerb.

6.4 Konklusion

An den vorangehenden Ergebnissen kann man erkennen, dass sich der cL2-Erwerb Deutsch bei zweisprachigen Vorschulkindern und Volksschulkindern kaum unterscheidet. In beiden Altersgruppen werden zuerst Artikel ausgelassen, bevor sie zur Kasusmarkierung dienen. Außerdem treten kasusflektierte Pronomen vor kasusflektierten DPs auf. Bei den Pronomen wird der AKK nicht als zweiter Kasus gelernt. Innerhalb von DPs ist die Reihenfolge in den zwei Altersgruppen ebenfalls gleich, nämlich NOM > AKK > DAT. Es sind allgemein AKK-Übergeneralisierungen in DP und PP anzutreffen und kaum DAT-Übergeneralisierungen.

Im grammatischen Bereich der DP, genauer gesagt beim Kasus, sind keine größeren Unterschiede zwischen Vorschul- und Grundschulkindern zu sehen. Es ist natürlich nicht auszuschließen, dass in anderen sprachlichen Bereichen Diskrepanzen im Erwerb auftreten können. Die vorliegenden Ergebnisse zum Kasuserwerb stützen jedoch die Annahme, dass die kritische Phase ungefähr mit zehn Jahren *endet* (Rothweiler, 2007, S. 125). Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass Menschen, die älter als zehn Jahre alt sind, keine Sprachen mehr lernen können. Der Lernaufwand steigt lediglich und es wird immer unwahrscheinlicher die Kompetenz von MuttersprachlerInnen (sog. *native speaker*) zu erlangen.

Neben dem Alter ist auch der Einfluss der Erstsprache des Kindes von Interesse. Ein sog. *Transfer* besteht, wenn „sprachliche Formen und Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden, oder ... [Auslassung, L.M.] in der Zweitsprache verwendet werden“ (Rothweiler, 2007, S. 111). Außerdem spricht man in diesem Kontext auch von Interferenz, wenn eine angenommene strukturelle Übertragung zu Fehlern führt, aufgrund von Strukturunterschieden in den zwei Sprachen (Rothweiler, 2007, S. 112). In Kapitel 6.2 habe ich relevante grammatische Strukturen in den Erstsprachen der Kinder ausgeführt. Auch wenn die Erstsprache keine Artikel hat, so wie im Türkischen oder in den slawischen Sprachen, werden welche von den jungen Lernern im Deutschen produziert. Im Arabischen gibt es einen vorangestellten Artikel, der die Definitheit des Nomens als alleinige Funktion ausdrückt, anders als im Deutschen, wo er polyfunktional ist. Die Kinder lernen Artikel zu verwenden und die Determinerposition mit diesen zu besetzen.

Auch die Kasus werden im Allgemeinen von den Kindern mit unterschiedlichen L1

gelernt, wobei man natürlich nicht vergessen darf, dass es langsamere und schnellere Lerner gibt. Der Kasus in den arabischen Varietäten ist, so wie im Englischen, nur noch anhand der Pronomen wahrnehmbar. Trotzdem lernen die Kinder mit diesen L1 Kasus richtig im Deutschen zu markieren. Im Türkischen und den slawischen Sprachen wird der Kasus direkt am Nomen markiert, wobei die Flexive im Türkischen eineindeutig nur für den Kasus zuständig sind und im Russischen polyfunktional sind und auch den Numerus ausdrücken. Wie ich in Kapitel 6.3.2 schon angesprochen habe, verweist Lemke auf eine mögliche Interferenzerscheinung beim türkischsprachigen Kind. Es lässt vermehrt in der AKK-Position den Artikel aus. Im Türkischen kann nämlich ein „direktes Objekt auch ohne Akkusativmarkierung stehen, wenn die Referenz unspezifisch und das Nomen in Bezug auf Numerus unspezifiziert ist“ (Lemke, 2008, S. 183). Es ist natürlich möglich, dass noch weitere Transfers bzw. Interferenzen auffindbar sind. Doch dadurch, dass ich eine Sekundäranalyse durchgeführt habe und ich nicht über alle Daten im Detail verfüge, ist es mir nicht möglich dies hier weiter auszuführen. In anderen sprachlichen Bereichen kann die Erstsprache vermehrt Einfluss auf die Zweitsprache ausüben, wie z.B. bei der Satzstellung.

Nachdem ich nun beide Gruppen von Kindern und deren Kasuserwerb in den Kapiteln 5 und 6 näher betrachtet habe, versuche ich im anschließenden Kapitel 7 die Forschungsfragen zu beantworten. Im ersten Teil dieses Kapitels (7.1) werde ich auf die Fragen 1a und 1b eingehen und daher einen Vergleich mit dem ungestörten Erstspracherwerb Deutsch vornehmen. Der zweite Teil (7.2) beschäftigt sich mit der zweiten Forschungsfrage, also dem Vergleich der zwei unterschiedlichen Lernergruppen.

7. Beantwortung der Forschungsfragen

Bevor ich nun zu den eigentlichen Beantwortungen der Forschungsfragen komme, stelle ich die Ergebnisse meiner Ausarbeitungen vergleichend nebeneinander. Der Bezugspunkt meines Vergleiches ist die Entwicklungsreihenfolge des ungestörten Erstspracherwerbs (Clahsen, 1984; Tracy, 1986). Die nachstehende Tabelle 19 verschafft den LeserInnen einen groben Überblick über die verschiedenen Kasuserwerbsphasen. In weiterer Folge werden diese Phasen näher betrachtet und innerhalb der Phasen der L1-Erwerb, SLI-Erwerb und cL2-Erwerb zusammengefasst. Nachfolgend bieten drei Tabellen 20, 21, 22 zu den drei Erwerbstypen einen genaueren Überblick zum Kasuserwerb.

Das Unterkapitel 7.1 stellt den Vergleich der zwei Erwerbstypen zum Erstspracherwerb Deutsch dar und beantwortet somit die Forschungsfragen 1a und 1b. Der Punkt 7.2 vergleicht anschließend die zwei LernerInnengruppen *spezifische Sprachentwicklungsstörung* und *früher Zweitspracherwerb Deutsch* und beantwortet somit die zweite Forschungsfrage.

Phase	L1	SLI	cL2
I	keine Markierungen	keine Markierungen	keine Markierungen
II	kasusneutrale Markierungen	kasusneutrale Markierungen	kasusneutrale Markierungen
III	Kasusmarkierungen	Kasusmarkierungen	Kasusmarkierungen
a	Akkusativformen	AKK-, oder DAT-Formen	Akkusativformen
b	Dativformen		Dativformen

Tabelle 19: Grobe Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Vergleich der Erwerbstypen

Phase I:

Alle Kinder durchlaufen beim Erwerb der deutschen Sprache zuerst eine Phase, in der keine Kasusmarkierungen auftreten, da noch keine Funktionswörter, wie Artikel, produziert werden.

Phase II:

Ab zirka dem dritten Lebensjahr werden dann neutrale Kasusmarkierungen von ungestörten einsprachigen Kindern, in weiterer Folge *L1-Kinder* genannt, produziert. Diese Phase beinhaltet jedoch auch noch Artikelauslassungen bzw. eine optionale Verwendung der phonologischen Form *de* oder einer verfügbaren lexikalischen Form, wie *ein* oder *der/die/das*. Um den dritten Geburtstag ist das Artikelsystem dann erlernt (Clahsen, 1982, S. 99). In dieser Phase werden noch häufig Präpositionen ausgelassen und ebenfalls erst ab dem dritten Geburtstag konstant produziert.

Die untersuchten Kinder mit SLI bei Clahsen (1988, 1991) produzierten zirka in der Hälfte aller Fälle keinen Artikel in obligatorischen Kontexten. In den anderen, rund 50%, der Fälle wird entweder die neutrale Form *de* übergeneralisiert, oder eine invariante Form des Paradigmas (*der/die/das*) verwendet, so wie dies auch die L1-Kinder tun.

Wann die Artikelauslassungsphase bei cL2-Kindern überwunden ist, kann aus den vorliegenden Studien nicht klar gesehen werden. Bei Lemke (2008) werden nach dem 17.KM

Artikel produktiv angewandt, wobei bei Schönenberger (2011) nach dem 30.KM noch immer eine hohe Auslassungsrate vorliegt. Daher werden Kasusträger bzw. –markierungen optional produziert. Es ist in den verschiedenen Studien von einem undifferenzierten willkürlichen Gebrauch von den Funktionswörtern *der* oder *die* die Rede. Wie auch in den anderen Gruppen, werden nur NOM-Formen bzw. die Standardform des Deutschen produziert. Im Unterschied zu den L1- und SLI-Kindern, produzieren cL2-Kinder keine phonologisch reduzierte Form.

Phase III:

In Phase III differenzieren die L1-Kinder das Kasussystem weiter aus. Es entsteht ein zweigliedriges System, bestehend aus Nominativ und Akkusativ. In Phase II wird NOM auf AKK- und DAT-Kontexte übergeneralisiert und in dieser Phase treten AKK-Übergeneralisierungen in DAT-Kontexten auf. Pronomen in 1. und 2. Person Sg. werden zuerst markiert, gefolgt von der konstanten Markierung des definiten Artikels (*den*). Die Dativpronomen *mir/dir* treten in weiterer Folge auf, bevor noch der indefinite Artikel im Akkusativ (*einen*) oder andere Dativpronomen (*ihm/ihr/ihnen*) produktiv verwendet werden (Tracy, 1986, S. 60). Innerhalb von PPs werden zwar schon Präpositionen produziert, für eine relativ kurze Zeit jedoch ohne Artikel, an denen eine Kasuszuweisung sichtbar sein könnte (Clahsen, 1982, S. 99). Wenn Artikel produziert werden, dann nimmt zuerst der phonologische Platzhalter *de*, gefolgt von AKK-Übergeneralisierungen in PPs. Die Amalgame *im/am* werden schon von Beginn an in kindlicher Sprache vorgefunden, jedoch, mit großer Wahrscheinlichkeit, als nicht-analyisierte Formen.

Kinder mit SLI verhalten sich in dieser Phase etwas anders wie die L1-Kinder. Clahsen (1988) berichtet, dass in dieser Phase sowohl AKK- als auch DAT-Übergeneralisierungen stattfinden. Folglich entsteht bei den Kindern mit SLI auch ein zweiteiliges Kasussystem, jedoch nicht unbedingt mit AKK als erstem obliquen Kasus. Es werden mehr korrekt markierte Pronomen als flektierte DPs produziert. Innerhalb der DPs kennzeichnen die schwache Flexion *-n* oder eine Nullmarkierung den Kasus. Kasusmarkierte DPs treten auch deshalb selten auf, da noch immer viele Artikel ausgelassen werden. Des Weiteren werden auch noch viele Präpositionen nicht produziert. Wenn welche vorhanden sind, dann sind dies meistens lokale Präpositionen.

Rothweilers Einzelfallstudie (1988) zeigt ein gänzlich anderes Bild. Der Bub baut ebenfalls ein zweigliedriges System auf, bestehend aus NOM und AKK. Volle PPs [P+DP] werden produziert und auch kasusflektiert, wobei meistens lokale Präpositionen verwendet

werden. AKK wird zu 30%, später zu 75%, richtig am definiten Artikel markiert, zur selben Zeit treten kasusmarkierte Personalpronomen noch nicht auf und später nur vereinzelt. Nominativ stellt die Standardform dar und wird daher auch in DAT-Kontexten übergeneralisiert.

Die Kinder mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch bauen, wie auch die zwei Gruppen davor, ein zweigliedriges Kasussystem in DPs auf. Pronomen, die vor kasusmarkierten DPs auftauchen, werden aber in 1. und 2. Person Sg. schon in DAT und AKK produziert, folglich ist hier ein dreigliedriges Kasussystem vorhanden. In DPs und PPs werden jedoch zuerst produktiv AKK-Formen produziert und auch auf DAT-Kontexte übertragen.

Phase	Kinder mit L1-Erwerb Deutsch
I	keine Markierungen/Trägerelemente
II	kasusneutrale Markierungen in DPs: „de“, ein, der/die/das Präpositionen noch nicht vorhanden
III	2-gliedriges Kasussystem: NOM und AKK AKK-Übergeneralisierung in Objektposition (definiter Artikel) in PPs: P wird produziert: erst keine Markierungen, dann der Platzhalter „de“ 3-gliedriges Kasussystem: NOM, AKK, DAT konstante AKK-Markierung: auch mit indefiniten Artikeln AKK-Übergeneralisierung in PPs

Tabelle 20: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit L1-Erwerb Deutsch

Phase	Kinder mit SLI
I	keine Markierungen/Trägerelemente
II	kasusneutrale Markierungen in DPs: „de“, ein, der/die/das
III	2-gliedriges Kasussystem: NOM und AKK oder DAT Clahsen: mehr kasusmarkierte Pronomen, als DPs AKK-/DAT-Übergeneralisierungen Rothweiler: mehr kasusmarkierte PPs und DO, als Pronomen NOM-Übergeneralisierungen

Tabelle 21: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit SLI

Phase	Kinder mit cL2-Erwerb Deutsch	
I	keine Markierungen/Trägerelemente	
II	kasusneutrale Markierungen in DPs: der/die	
III	3-gliedriges System: Pronomen NOM, AKK und DAT mir/mich, dir/dich	2-gliedriges System: DP und PP NOM und AKK AKK- Übergeneralisierungen: den 3-gliedriges System: +DAT

Tabelle 22: Detaillierte Überblickstabelle zum Kasuserwerb: Kinder mit cL2-Erwerb Deutsch

Die Abbildung 1, welche erstmals in der Einleitung vorgestellt wurde, stellt die zu beantwortenden Forschungsfragen grafisch dar und wie sie miteinander verbunden sind. Die folgenden Unterkapitel 7.1 und 7.2 widmen sich nun den konkreten Beantwortungen der eingangs gestellten Fragen.

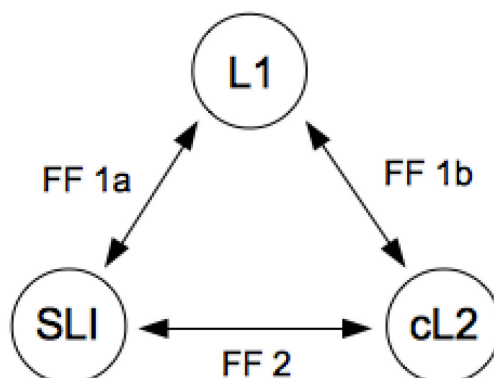


Abb. 1: Grafik zu den Forschungsfragen; L1=Erstspracherwerb, SLI=spezifische Sprachentwicklungsstörung, cL2=früher Zweitspracherwerb

7.1 Vergleich zum L1-Erwerb Deutsch

1a: *Inwiefern unterscheidet sich der Kasuserwerb bei Kindern mit L1 Deutsch im Gegensatz zu deutschsprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung?*

Die erste und zweite Phase des Kasuserwerbs verlaufen nach demselben Muster. Erst werden noch keine Determinierer gebildet, an denen man eine Kasusmarkierung ablesen kann. Dann werden in einer optionalen Phase Artikel noch ausgelassen und entweder der phonologische

Platzhalter *de* eingesetzt, oder eine kasusneutrale Nominativform (*ein, der/die/das*) produziert.

In der dritten Phase werden Unterschiede beim Kasuserwerb sichtbar. Die L1-Kinder erwerben, nach den Nominativformen, zunächst den obliquen Kasus *Akkusativ*, womit erstmals die Kasusmarkierung sichtbar wird. Sie übergeneralisieren diesen neu erworbenen Kasus auf Objektpositionen. In den Untersuchungen zu Kindern mit SLI gibt es inkonsistente Ergebnisse. Als zweiter Kasus tritt, laut Clahsen, entweder DAT oder AKK zum NOM hinzu. Rothweiler stützt mit ihrer Einzelfallstudie die Annahme, dass AKK als zweites erworben wird. Clahsens Kinder übergeneralisieren daher auch DAT-Formen in Objektpositionen und bei Rothweiler bleibt das Kind bei NOM-Übergeneralisierungen.

Nach dem AKK erwerben L1-Kinder den DAT, der zuerst an Pronomen korrekt gebildet wird und dann erst in DPs. In dieser Phase wird allmählich auch der AKK an allen Trägerelementen korrekt gebildet. In der Erwerbsliteratur zum Kasuserwerb bei SLI bleibt es soweit offen, ob ein dritter Kasus produktiv hinzukommt.

Innerhalb von PPs gibt es keinen unterschiedlichen Erwerbsverlauf, da bei beiden Gruppen zuerst die Präposition ganz ausgelassen wird und, nachdem die Präposition gebildet wird, der Artikel fehlt. Wenn ein Artikel gebildet wird, dann wird meist AKK auf alle Kontexte übergeneralisiert. Kinder mit SLI zeigen einen verzögerten Erwerbsverlauf in diesem Bereich, da noch immer viele Präpositionen fehlen, obwohl schon Kasusformen neben der Standardform auftreten.

Zusammengefasst kann ich meine Hypothese 1a bestätigen, die einen Unterschied im Kasuserwerb zwischen Kindern mit SLI und L1-Kindern annimmt. Genauer gesagt, besteht ein Unterschied, sobald der erste oblique Kasus hinzukommt. L1-Kinder erwerben die Kasus nach der Reihenfolge NOM > AKK > DAT und Kinder mit SLI können zwar derselben Erwerbsreihenfolge nachgehen, jedoch auch der Reihenfolge NOM > DAT > AKK.

Der Kasuserwerb verläuft unterschiedlich bei Kindern mit SLI und ungestörten Kindern, besonders ab der Kasuserwerbsphase III.

Da nun die Forschungsfrage 1a beantwortet wurde, wende ich mich jetzt der Forschungsfrage 1b zu. Diese lautet:

1b: Inwiefern unterscheidet sich der Kasuserwerb bei Kindern mit L1 Deutsch im Gegensatz zu Kindern mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch?

Bei allen Kindern beginnt der Erwerb der Kasusmarkierung damit, dass noch keine Trägerelemente vorhanden sind, an denen Markierungen vorfindbar sein können (Phase I).

In der zweiten Erwerbsphase stellen die Ergebnisse kleine Unterschiede in den zwei Gruppen dar. Die Kinder beider Erwerbstypen verwenden, nachdem die Artikeltilgung überwunden wurde, kasusneutrale Markierungen in DPs. L1-Kinder wählen, im Gegensatz zu cL2-Kindern, aus einem größeren Repertoire („de“, ein, der/die/das). Kinder mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch verwenden in Phase II hauptsächlich die maskuline oder feminine Standardform des Artikels (der/die).

Als zweiter Kasus wird der AKK in DPs und PPs sowohl bei L1-Kindern als auch cL2-Kindern erworben. In dieser Phase treten in beiden LernerInnengruppen AKK-Übeneralisierungen in DPs und PPs auf. Schließlich kommt der DAT in DPs und PPs hinzu und folglich entsteht ein dreigliedriges Kasussystem.

Die Erwerbstypen unterscheiden sich dahingehend, dass die Pronomen unterschiedlich erworben werden. Die L1-Kinder folgen der Erwerbsreihenfolge, die auch bei DPs zu beobachten ist (AKK vor DAT), cL2-Kinder tendieren jedoch dazu, zuerst Dativpronomen oder AKK- und DAT-Pronomen zeitgleich zu produzieren. Hinsichtlich der Formen ist bei allen Kinder zu beobachten, dass die Pronomen in 1. und 2. Person Sg. in beiden Fällen die ersten sind (mir/mich, dir/dich).

Die Hypothese 1b, *der Kasuserwerb verläuft bei frühem L2-Erwerb und einsprachig ungestörten Kindern gleich*, muss aufgrund der vorliegenden Ergebnisse verworfen werden. Sowohl in Phase II, als auch in Phase III treten Unterschiede auf. cL2-Kinder verwenden zum einen nicht den phonologischen Platzhalter „de“ um die Determiniererposition zu besetzen. Zum anderen werden Dativpronomen im cL2-Erwerb rascher erworben als im L1-Erwerb. Im Allgemeinen kann man sagen, dass cL2-Kinder einen ähnlichen Erwerbsverlauf zu L1-Kindern durchleben. Die Unterschiede können daraus resultieren, dass die zweisprachigen Kinder *schneller* die Zweitsprache lernen. Dies formuliert auch Tracy (2007, S. 86), indem sie davon spricht, dass zweisprachige Kinder *netto* gesehen, also vom Erstkontakt mit der deutschen Sprache gemessen, schneller Deutsch erwerben als L1-Kinder. So komme ich zu dem Ergebnis:

Der Kasuserwerb verläuft ähnlich bei Kindern mit frühem L2-Erwerb und einsprachig ungestörten Kindern. Unterschiede findet man in Phase II und beim Erwerb der Personalpronomen.

Da nun ein Vergleich zu einsprachigen, ungestörten Kinder mit L1-Deutsch vorliegt, werde ich im nachfolgenden Unterkapitel die zwei *besonderen* Erwerbstypen hinsichtlich des Kasuserwerbs vergleichen. Somit wird die Antwort für die zweite Forschungsfrage vorbereitet.

7.2 Vergleich der zwei Erwerbstypen

2: *Welche Parallelen und Unterschiede sind beim Erwerb des Kasus der zwei unterschiedlichen Populationen zu finden?*

In Phase I werden funktionale Elemente zur Kasus kennzeichnung von Kindern mit SLI und mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch noch nicht produziert.

In Phase II entsteht dadurch ein Unterschied, da cL2-Kinder nicht die Formen *de* oder *das* als kasusneutrale Markierungen verwenden. Beide LernerInnengruppen verwenden in dieser Phase die Standardform (NOM) um Kasus zu markieren. Zudem ist die Optionalitätsphase der Artikeltilgung bei cL2-Kindern kürzer. SLI-Kinder haben länger Probleme den obligatorischen Artikel zu produzieren.

In Phase III, in der die Kasusformen differenziert werden, sind, wie auch zuvor schon, die meisten Unterschiede zu erkennen. Kinder mit SLI verwenden AKK *oder* DAT, wohingegen cL2-Kinder, in Bezug auf Pronomen, AKK *und* DAT markieren. So werden z.B. bei SLI-Kindern nur Dativpronomen (*dir*) oder nur Akkusativpronomen (*dich*) in allen Objektpositionen gefunden. Bei cL2-Kindern treten aber neben Dativpronomen (*dir*) auch Akkusativpronomen (*dich*) auf. Hinsichtlich der DP und PP ist der Vergleich ähnlich zu dem von Forschungsfrage 1a, da sich die cL2-Kinder diesbezüglich wie L1-Kinder verhalten. Sie erwerben als ersten obliquen Kasus den Akkusativ gefolgt von dem Dativ. Bei Kindern mit SLI kann diese Reihenfolge vertauscht sein. Zirka die Hälfte der untersuchten Kinder bei Clahsen (1988, 1991) erwerben zuerst den AKK vor dem DAT und sind somit nicht von cL2-Kindern zu unterscheiden.

Zusammengefasst kann man darstellen, dass Kinder mit SLI und mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch sich hinsichtlich des Kasuserwerbs unterscheiden, wenn auch nur minimal. Somit wird die Hypothese 2 bestätigt. Es treten sowohl Unterschiede als auch Parallelen im Kasuserwerb auf. Die Unterschiede können entweder offensichtlicher sein, z.B. wenn ein SLI-Kind DAT vor AKK in DPs produziert, oder man muss Sprachdaten genauer betrachten, wie es z.B. für die Unterscheidung anhand von Pronomen der Fall sein kann. Somit komme ich zu der Konklusion:

Der Kasuserwerb unterscheidet sich bei Kindern mit SLI und Kindern mit frühem Zweitspracherwerb Deutsch. Die Unterschiede bzw. Parallelen können sehr verschieden sein, da sie sehr von den individuellen Erwerbsverläufen der Kinder abhängig sind. So unterscheiden sich schnelle cL2-Lerner mehr von Kindern mit einer schwereren Sprachentwicklungsstörung, als langsame cL2-Lerner im Kontrast zu Kindern, deren Sprachentwicklungsstörung nicht so ausgeprägt ist.

Den Abschluss meiner Arbeit stellt das Kapitel 7 Konklusion und Ausblick dar. Ich komme auf eingangs ausgeführte Überlegungen zurück und betrachte diese in Hinblick auf meine Ausführungen zum Kasuserwerb. Abschließen werde ich mit einem Ausblick auf zukünftiges wissenschaftliches Arbeiten in diesem Bereich.

8. Konklusion und Ausblick

Aufgrund der Ergebnisse, die meine Arbeit nach sich zieht, komme ich zu dem Schluss, dass der Kasus alleine nicht ausreichend ist um cL2-Kinder von SLI-Kindern zu unterscheiden. Die Unterscheidung der Gruppen ist nur nach einer genauen Beschäftigung mit mehreren Sprachdaten eines Kindes möglich und daher nicht für den alltäglichen praktischen Gebrauch nützlich. Dieser spezielle sprachliche Bereich erlaubt es nicht auf einen Blick zu erkennen, dass ein cL2-Kind keine Sprachstörung vorweist. Man muss sich mit den Sprachdaten genau beschäftigen um den Kasus konkret bestimmen zu können. Aufgrund der Polyfunktionalität des Artikels im Deutschen ist es schwierig zu ermitteln, ob das Problem im Bereich des Kasus oder vielleicht doch des Genus liegt. Da aber beide Populationen Unsicherheiten in Hinblick auf den Genuserwerb an den Tag legen, wird die Unterscheidung ebenfalls erschwert. In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal auf den „Teufelskreis“ von Wegener (1995a,

S. 6) aus Kapitel 6.3 verweisen: Flexive können erst erkannt werden, wenn man auch andere Formen des Paradigmas kennt; aber um das Paradigma überhaupt erst aufbauen zu können, müssen Flexive klassifiziert werden. Deshalb denke ich nicht, dass der Kasus alleine zur Unterscheidung der Kindergruppen aussagekräftig genug ist und es deshalb notwendig ist den Erwerb der gesamten DP näher zu betrachten.

Meine Motivation zur grundsätzlichen Behandlung dieses Themenfeldes und im speziellen in der Bearbeitung der Forschungsfragen habe ich bereits in der Einleitung dargestellt. Ich habe mir erhofft, ein anwendbares *Werkzeug* für die pädagogische oder medizinische Praxis zu schaffen, um cL2-Kinder von SLI-Kindern leicht zu unterscheiden und infolgedessen die Anzahl der cL2-Kinder in Sonderschulen zu minimieren. Anhand des Kasus können zwar Unterscheidungen festgemacht werden, es ist aber aufgrund der individuellen Unterschiede der LernerInnen schwierig. Gerade in Hinblick auf die Heterogenität der Gruppe der sprachgestörten Kinder, wenn man daran denkt, dass diese Kinder sowohl Akkusativ vor Dativ als auch Dativ vor Akkusativ erwerben können, ist es problematisch.

Ein weiterer wichtiger Punkt, den es zu bedenken gilt, ist, dass es sehr wohl auch mehrsprachige Kinder geben kann, die eine spezifische Sprachentwicklungsstörung vorweisen und die sich in beiden Sprachen manifestiert. Dieser spezielle Forschungsbereich wird bis jetzt noch nicht sehr ausgeprägt innerhalb der deutschsprachigen Wissenschaftsgemeinschaft behandelt. Monika Rothweiler widmet sich diesem Bereich mit ihren KollegInnen innerhalb des Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg, wobei die Forschung durch den SFB nun abgeschlossen ist. Es muss mehr Forschung in diesem Feld betrieben werden, besonders das Erscheinungsbild *SLI* in den unterschiedlichen *Migrantensprachen* muss klassifiziert werden. In vielen Sprachen wurde dies noch nicht gemacht, womit man keine Anhaltspunkte in der Diagnose für den Grad der Störung in der Erstsprache hat.

Wenn diese Forschung fortgeschritten ist, könnte man eventuell ein Kontinuum des Spracherwerbs in den unterschiedlichen Gruppen darstellen. Schnelle cL2-LernerInnen würden den ersten Endpunkt besetzen und stark beeinträchtigte SLI-Kinder den anderen. In der Mitte, an dem Punkt, wenn sich cL2-Kinder und SLI-Kinder treffen, befinden sich zweisprachig sprachgestörte Kinder. Dies ist natürlich nur eine Annahme, die anhand von weiterer Forschung gestützt oder verworfen werden muss. Diese weitere Forschung muss auch den Vergleich anderer sprachlicher Bereiche beinhalten, wie den morphologischen oder syntaktischen.

Meine Diplomarbeit dient dazu Aufmerksamkeit auf diesen Themenbereich der benachteiligten zweisprachigen Kinder zu lenken. Denn diese Tatsache darf nicht vernachlässigt oder sogar negiert werden. Die Politik muss sich speziell diesen Kindern widmen und sie nicht in Sonderschulen *abschieben*. Das bedeutet, dass mehr Geld in diese Kinder investiert werden muss. Man sollte Mehrsprachigkeit nicht aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen betrachten, so wie es auch im Nationalen Bildungsbericht Österreich vermerkt ist: Denn „einerseits werden Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Fähigkeiten geschätzt und kompetente Zweisprachigkeit tendenziell als Elitenphänomen angesehen. Andererseits werden Erstsprachen, die von der Landes- bzw. Unterrichtssprache abweichen, besonders im deutschsprachigen Raum, als Behinderung für den Schulerfolg und tendenziell als Unterschichtsphänomen verstanden“ (Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012, S. 232). Mehrsprachigkeit muss als positive Eigenschaft von Menschen anerkannt werden.

9. Literaturverzeichnis

- Aksu-Koç, A.A. & Slobin, D.I. (1985). The acquisition of turkish. In D.I. Slobin (Hrsg.), *The crosslinguistic study of language acquisition: The data* (S.839-880). Hillsdale: Erlbaum.
- Ambridge, B. & Lieven, E.V.M. (2011). *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*. Cambridge: Cambridge.
- Apeltauer, E. (2006). Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 11-33). Freiburg: Fillibach.
- Bast, C. (2003). *Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb - die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen*. Dissertation: Univ. Köln.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning. In B. MacWhinney (Hrsg.), *Mechanisms of language acquisition* (S. 157-193). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Behrens, H. (2001). Cognitive-conceptual development and the acquisition of grammatical morphemes: The development of time concepts and verb tense. In M. Bowerman & S.C. Levinson (Hrsg.), *Language acquisition and conceptual development* (S. 450-474). Cambridge: University Press.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In I. Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 53-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M. (2003). Genetic and environmental risks for specific language impairment in children. In *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67, S. 143-157.
- BMUKK (2013). *Bildungswege in Österreich: Sonderpädagogik*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_sp.xml (02.05.2013)
- Brown, R., Cazden, C. & Bellugi, U. (1969). The child's grammar from I to III. In J.P. Hill (Hrsg.), *Minnesota symposium on child psychology* (S. 28-73). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2011*. Verfügbar unter: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Forschung/Ergebnisse/Migrationsberichte/migrationsberichte-node.html> (12.04.2013).
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.

Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr.

Clahsen, H. (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In *Linguistische Berichte*, 89, S. 1-31.

Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse: Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.

Clahsen, H. (1988). *Gestörte und normale Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.

Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental aphasia. In *Linguistics*, 27, S. 897-920.

Clahsen, H. (1991). *Child language and developmental dysphasia: Linguistic studies of the acquisition of German*. Amsterdam: Benjamins.

Clahsen, H., Bartke, S. & Göllner, S. (1997). Formal features in impaired grammars: A comparison of english and german SLI children. In *Journal of Neurolinguistics*, 10, S. 151-171.

Dimroth, C. (2008a). Age effects on the process of L2 acquisition? Evidence from the acquisition of negation and finiteness in L2 German. In *Language Learning*, 58, S. 117-150.

Dimroth, C. (2008b). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 117-134). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Dittmann, J. (2002). *Der Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen*. München: C.H. Beck.

Duden (2009). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch: Band 4* (8. Auflage). Mannheim: Bibliographisches Institut.

Eisenbeiss, S., Bartke, S. & Clahsen, H. (2006). Structural and lexical case in child german: Evidence from language-impaired and typically developing children. In *Language Acquisition*, 13, S. 3-32.

Eisenberg, P. (1986). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Fisher, S.E., Lai, C.S.L. & Monaco, A.P. (2003). Deciphering the genetic basis of speech and language disorders. In *Annual Review of Neuroscience*, 26, S. 57-80.

Fisher, S.E., Vargha-Khadem, F., Watkins, K.E., Monaco, A.P. & Pembrey, M.E. (1998). Localisation of a gene implicated in a severe speech and language disorder. In *Nature Genetics*, 18, S. 168-170.

Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*. Cambridge: MIT

Press.

Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2008). Subtypes of SLI: SySLI, PhoSLI, LeSLI, and PraSLI. In A. Gavarró & M. João Freitas (Hrsg.), *Language acquisition and Development* (S. 205-217). Newcastle: Cambridge Scholars Press.

Gathercole, S. & Baddeley, A. (1990). Phonological memory deficit in language disordered children: Is there a causal connection? In *Journal of Memory and Language*, 29, S. 336-360.

Gawlitze-Maiwald, I. (1994). How do children cope with variation in the input? The case of German plurals and compounding. In R. Tracy & E. Lattey (Hrsg.), *How tolerant is universal grammar?: Essays on language learnability and language* (S. 205-224). Tübingen: Niemeyer.

Gopnik, M. (1990). Feature Blindness: A case study. In *Language Acquisition*, 1, S. 139-164.

Gopnik, M. & Crago, M.B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. In *Cognition*, 39, S. 1-50.

Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung: Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

Hansen, D. (1996). *Spracherwerb und Dysgrammatismus: Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. München: Reinhardt.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 229-268). Graz: Leykam.

Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich: Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 161-182). Graz: Leykam.

Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from language comprehension*. Cambridge: MIT Press.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. In *Child Development*, 74, S. 1368-1378.

Jeuk, S. (2004). Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik. In *Heilpädagogik online*, 2, S. 3-26.

Jeuk, S. (2008). „Der Katze sieht den Vogel“ Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 135-150). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80-97). Freiburg: Fillibach.
- Kauschke, C. (2006). Late Talker. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (S. 56-59). München: Elsevier.
- Kauschke, C., Kurth, A. & Domahs, U. (2011). Acquisition of German noun plurals in typically developing children and children with specific language impairment. In *Child Development Research*, Article ID 718925, doi:10.1155/2011/718925.
- Kornmann, R. (2010). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 71-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kroffke, S. & Rothweiler, M. (2006). Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In M. Vliegen (Hrsg.), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam* (S. 145-153). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lai, C.S.L., Fisher, S.E., Hurst, J.A., Vargha-Khadem, F. & Monaco, A.P. (2001). A novel forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. In *Nature*, 413, S. 519-523.
- Langacker, R.W. (1991). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lemke, V. (2008). *Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation: Univ. Mannheim.
- Leonard, L.B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. In *Applied Psycholinguistics*, 10, S. 179-202.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, London: MIT Press.
- Lieven, E. & Tomasello, M. (2008). Children's first language acquisition from a usage-based perspective. In P. Robinson & N.C. Ellis (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (S. 168-196). New York: Routledge.
- Marouani, Z. (2006). *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion*. Dissertation: Univ. Heidelberg.
- Meisel, J.M. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. In *Linguistics*, 24, S. 123-183.
- Meisel, J.M. (2009). Second language acquisition in early childhood. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, S. 5-34.

- Miller, C., Kail, R., Leonard, L. & Tomblin, J. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, S. 416-433.
- Mills, A.E. (1985). The acquisition of German. In D.I. Slobin (Hrsg.), *The crosslinguistic study of language acquisition Volume 1: The Data* (S. 141-254). Hillsdale: Erlbaum.
- Montanari, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Neubarth, F. (2008). *Handout 1: UE Einführung in die Grammatiktheorie*. Verfügbar unter: http://www.ofai.at/~friedrich.neubarth/UE_syntax/Handout01.pdf (08.05.2013).
- Paradis, J. (2009). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wie (Hrsg.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (S. 15-43). Berlin: de Gruyter.
- Pedersen, N., Plomin, R. & McClearn, G.E. (1994). Is there G beyond g?: Is there genetic influence on specific cognitive abilities independent of genetic influence on general cognitive ability?. In *Intelligence*, 18, S. 133-143.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Massachusetts: Cambridge.
- Pinker, S. & Ullman, M.T. (2006). The past and future of the past tense. In *Trends in Cognitive Science*, 6, S. 456-463.
- Radford, A. & Ramos, E. (2001). Case, agreement and EPP: Evidence from an english-speaking child with SLI. In *Essex Research Reports in Linguistics*, 36, S. 1-41.
- Rice, M., Wexler, K. & Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. In *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, S. 850-863.
- Rothweiler, M. (1988). Ein Fall von Dysgrammatismus – eine linguistische Analyse. *Frühförderung interdisziplinär*, 7, S. 114-124.
- Rothweiler, M. (2004). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 73, S. 167-178.
- Rothweiler, M. (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In M. Steinbacher, R. Albert, u.a. (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 103-136). Stuttgart: Metzler.
- Rowe, M. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. In *Journal of Child Language*, 35, S. 185-205.
- Schiff-Myers, N. (2008). Hearing children of deaf parents. In D. Bishop & K. Mogford (Hrsg.), *Language development in exceptional circumstances* (S. 47-61). Hove: Psychology Press.

Schönenberger, M. (2011) Are difficulties with the prosodic representation the origin of prologues article omission? In J. Herschensohn & D. Tanner (Hrsg.), *Proceedings of 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2011)* (S. 135-142). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.

Schönenberger, M., Rothweiler, M. & Sterner, F. (2012). Case marking in child L1 and early child L2 German. In C. Gabriel & K. Braunmüller (Hrsg.), *Multilingual individuals and multilingual societies* (= *Hamburg Studies on Multilingualism 13*) (S. 3-21). Amsterdam: Benjamins.

Schönenberger, M., Sterner, F. & Ruberg, T. (2011a). The realization of indirect objects and case marking in experimental data from child L1 and child L2 German. In *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit (AzM), Folge B*, 95. Hamburg: Universität Hamburg.

Schönenberger, M., Sterner, F. & Ruberg, T. (2011b). The realization of indirect objects and dative case in German. In J. Herschensohn & D. Tanner (Hrsg.), *Proceedings of 11th Generative Approaches to Second Language Acquisition (GASLA 2011)* (S. 143-151). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.

Schütze, C.T (2001). On the nature of default case. In *Syntax*, 43, S. 205-238.

Siegmüller, J. (2006). Einleitung. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (S. 54-55). München: Elsevier.

Slobin, D.I. (1982). Universal and particular in the acquisition of language. In E. Wanner & L.R. Gleitman (Hrsg.), *Language acquisition: The state of art* (S.128-172). Cambridge: Cambridge University Press.

Stark, R.E. & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. In *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, S. 114-122.

Statistik Austria (2007). *Bevölkerung mit österreichischer Staatsbürgerschaft nach Umgangssprache seit 1971*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/index.html (12.04.2013).

Statistik Austria (2011/12). *Kinder in Kindertagesheimen nach der Staatsangehörigkeit und der Muttersprache 2011*. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kinde rtagesheime_kinderbetreuung/index.html (12.04.2013).

Sterner, F. (erscheint/2013). Der Erwerb der deutschen Partizipflexion bei sukzessiv-bilingualen Kindern. In *Linguistische Berichte*, 234, S. 193-223.

Stromswold, K. (2001). The Heritability of Language: A Review and Metaanalysis of Twin, Adoption, and Linkage Studies. In *Language*, 77, S. 647-723.

Szagun, G. (2007): Grammatikentwicklung. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Sonderpädagogik der Sprache* (S. 29-42). Göttingen: Hogrefe.

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: Fillibach.

Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard Univ. Press.

Tracy, R. (1984). Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung. In H. Czepluch & H. Jauben (Hrsg.), *Syntaktische Struktur und Kasusrelationen* (S. 271-313). Tübingen: Narr

Tracy, R. (1986). The acquisition of case morphology in German. In *Linguistics*, 24, S. 47-78.

Tracy, R. (1990). Spracherwerb trotz Input. In: M. Rothweiler (Hrsg.), *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie* (= *Linguistische Berichte*, Sonderheft 3/1990) (S. 22-49). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturenentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Gunter Narr: Tübingen.

Tracy, R. (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung* (S. 69-92). Tübingen: Attempto.

Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachenwicklung* (S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.

Turgay, K. (2011). Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase. In *Zeitschrift für germanistische Linguistik (ZGL)*, 39, S. 24-54.

Ullman, M.T. (2001). A neurocognitive perspective on language: The declarative/ procedural model. In *Nature Reviews Neuroscience*, 2, S. 717-726.

Ullman, M.T. & Pierpont, E. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. In *Cortex*, 41, S. 399-433.

van der Lely, H. K. (2003). Do heterogeneous SLI deficits need heterogeneous theories? SLI subgroups, G-SLI and the RDDR hypothesis. In Y. Levy & J. Schaeffer (Hrsg.), *Towards a definition of specific language impairment* (S. 109-134). Lawrence Erlbaum.

van der Lely, H. K. & Marshall, C. R. (2011). Grammatical-specific language impairment: A window onto domain specificity. In J. Gouendouzi, F. Loncke, & M. J. Williams (Hrsg.), *The handbook of psycholinguistics and cognitive processes: Perspectives in communication disorders* (S. 401-418). New York: Psychology Press.

van Minnen, S. (2006). Theoretische Aspekte des Spracherwerbs. In J. Siegmüller & H. Bartels (Hrsg.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (S. 22-24). München: Elsevier.

Wegener, H. (1995a). Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In B. Handwerker (Hrsg.), *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik* (S. 1 – 23). Tübingen: Narr.

Wegener, H. (1995b). *Die Nominalflexion des Deutschen - verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

Wegener, H. (1995c). Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In L.M. Eichinger & H-W. Eroms (Hrsg.), *Dependenz und Valenz* (S. 337 – 356). Hamburg: Buske.

Wegener, H. (1998). Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In H. Wegener (Hrsg.), *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb* (S. 143-172). Tübingen: Narr.

Wexler, K., Schütze, C.T. & Rice, M. (1998). Subject case in children with SLI and unaffected controls: Evidence for the Agr/Tns Omission Model. In *Language Acquisition*, 7, S. 317-344.

10. Anhang

10.1 Zusammenfassung: Deutsch

In der vorliegenden Diplomarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema des Kasuserwerbs des Deutschen bei Kindern mit einer spezifischen Sprachenwicklungsstörung und bei Kindern mit frühem Zweitspracherwerb. Der Kasus bereitet den Kindern im deutschen Erstspracherwerb große Schwierigkeiten, deshalb interessiere ich mich für den Kasuserwerb bei Kindern, die aus unterschiedlichen Gründen im Spracherwerb *benachteiligt* sind bzw. werden.

Im Zuge einer Literaturanalyse nehme ich vorhandene Studien zum Kasuserwerb der zwei Erwerbstypen zur Hand und stelle infolgedessen die Erwerbsreihenfolgen der Kasus auf. Anhand eines Vergleiches der Ergebnisse zeige ich, inwiefern sich der Erwerb in diesem speziellen sprachlichen Bereich unterscheidet oder ähnelt. Eingangs stelle ich das Kasussystem des Deutschen und den ungestörten Kasuserwerb innerhalb des Erstspracherwerbs dar. Dannach betrachte ich die speziellen Gruppen etwas genauer und erarbeite die Kasuserwerbsreihenfolgen.

10.2 Zusammenfassung: Englisch

This thesis deals with the topic of the acquisition of German case within two populations: Children with specific language impairment and early L2 of German. Acquisition of case develops slowly in German first language learners compared to other languages. Therefore I am interested in the acquisition of this particular language domain in children, who are disadvantaged for different reasons.

In this thesis I carry out a literature analysis, of which papers about case acquisition provide the basis. These existing papers help me to hypothesize about an order of case acquisition in these populations. I show differences and similarities in this special language domain with the help of a comparison. First I explain the German case system and the unimpaired L1 case acquisition. Then I concentrate on the special groups and develop the orders of case acquisition.

10.3 Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Musil Laura
Geburtsdatum	02.03.1989
Geburtsort	Wien
Staatsangehörigkeit	Österreich
E-Mail Adresse	laura.musil@gmail.com
Familienstand	ledig

Schulbildung und Studium:

10/2011 – 03/2012	Erasmus Auslandssemester: Sprachwissenschaft; Universität Potsdam, Deutschland
Seit 03/2011	Studium der Nederlandistik, Universität Wien
Seit 10/2008	Studium der Bildungswissenschaften, Universität Wien
Seit 10/2007	Studium der Sprachwissenschaften, Universität Wien
06/2007	Matura am BG/BRG Purkersdorf
1999 – 2007	BG/BRG Purkersdorf, Niederösterreich
1995 – 1999	Volksschule 1140 Wien, Karl-Toldt-Weg

Berufserfahrung und Praktika:

Seit 04/2012	Kinderbüro der Univ. Wien: Flying Nanny (Kinderbetreuung)
04-09/2011	Grohs Hofer Rechtsanwälte, 1010 Wien: Rechtsanwaltgehilfe
07/2010	Praktikum: KinderUni Wien: Kinderbetreuung
2008 – 2010	Sommerpraktika: ÖAD – Österr. Austauschdienst; Abteilungen: Geschäftsstelle Wien und Wohnraumverwaltung