

Rosemarie Tracy

## **Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Minimalistische und (trotzdem) konstruktivistische Überlegungen zum Spracherwerb**

### **Abstract**

Der kindliche Spracherwerb zeichnet sich sowohl durch seine Robustheit als auch durch eine spezifische Dynamik aus. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen frühe Phasen des Erwerbs des Deutschen, in denen Konstruktionen unterschiedlicher Analysetiefe koexistieren, die im Laufe der Zeit immer wieder reanalysiert werden und schließlich auf einen einzigen abstrakten Bauplan hin konvergieren. Anhand von Daten aus diversen Fallstudien wird gezeigt, dass die Entwicklung der so genannten „Satzklammer“ des Deutschen als Konvergenzprozess verstanden werden kann, bei dem Lerner bewährte Teilsysteme, darunter anfängliche teilproduktive Formeln, dekonstruieren und auf abstrakterer Ebene rekonstruieren. Untersucht werden typische Übergangsphänomene, u.a. die Verwendung von Platzhaltern und Doppelbesetzungen, die diese Konstruktionsleistung erkennen lassen. Argumentiert wird, dass sich generative und dynamische, konstruktivistische Ansätze bei dem Bemühen um eine Erklärung dieses Erwerbsprozesses sinnvoll ergänzen.

### **1. Einleitung**

In seinem 2008 erschienenen Buch „Kluge: The Haphazard Construction of the Human Mind“ konfrontiert uns Gary Marcus auf humorvolle Weise mit diversen Mängeln unserer Spezies, von der suboptimalen Konstruktion unserer Wirbelsäule und unseres Auges bis zu den Pannen unseres Gehirns, das entgegen besseren Wissens allerlei Vorurteilen, Suggestionen und Fehlschlüssen aufsitzt. Aus Sicht eines Ingenieurs ist ein Kluge – [klu:dʒ] ausgesprochen – „a clumsy or inelegant solution to a problem“, so die Definition auf der Titelseite des Buches. Elegant oder nicht, vermutlich haben nicht wenige Kluges Leben gerettet.<sup>1</sup>

Wie Marcus ausführt, passt die menschliche Sprache samt beteiligter Organe in den Reigen der von ihm diskutierten Kluges: Ambiguität, Vagheit, Redundanzen und Idiosynkrasien sprechen für diese Sicht, denn Sprache „was built, rapidly, on a haphazard patchwork of mechanisms that originally evolved for other purposes“ (Marcus 2008, S. 122). Richtet man andererseits – ein Gesichtspunkt, den Marcus ebenfalls würdigt – den Blick

<sup>1</sup> Marcus (2008, S. 2) erinnert an die ad hoc-Konstruktion des lebensrettenden CO<sub>2</sub>-Filters, den sich das Team der Apollo 13-Mission im Weltraum aus einer Plastiktüte, Klebeband, einem Karton und einer Socke bastelte.

auf abstrakte Prinzipien und Ebenen der Repräsentation, so versteht man, warum Chomsky behaupten kann, dass der Architektur natürlicher Sprachen in mancher Hinsicht ein nahezu perfektes minimales Design zugrundeliegt (Chomsky 2000, S. 93). Mithin stellt sich die Frage, wie man sich die Genese dieses Designs vorzustellen hat: Hat es überhaupt, auf die Entwicklung des Kindes bezogen, eine Entstehungsgeschichte oder handelt es sich um einen universellen, angeborenen Bauplan, der nur noch von relevanter Erfahrung ausgelöst werden muss? Anliegen meines Beitrags ist es, zu zeigen, dass sich Evidenz für einen idealtypischen abstrakten Bauplan bereits in den frühesten Phasen des Spracherwerbs nachweisen lässt. Den Wandel, den wir an Lernergrammatiken – präziser: an dem Output dieser Grammatiken – feststellen, interpretiere ich dabei als aktive Konstruktionsleistung in Richtung eines minimalen, abstrakten Schemas. Strukturen innerhalb von Lernaltersystemen, die anfänglich verbindungslos koexistieren, geraten mit der Zeit sozusagen in den „Sog“ eines Attraktors. Sie werden als Instantiierungen eines und desselben Bauplans reanalysiert, d.h. de- und rekonstruiert. Bei den Strukturen, die sich einer solchen Metamorphose unterziehen, handelt es sich interessanterweise um Konstruktionen, die sich nicht selten in der Kommunikation bewährt hatten und möglicherweise im eigenen Output zeitweise sogar besonders frequent waren. Mit anderen Worten: Es handelt sich um sprachliche Kluges, also um passable Lösungen, die sich aber aufgrund einer veränderten Lernerperspektive als verbesserungswürdig erweisen.

Den theoretischen Rahmen meiner Ausführungen bildet die Vorstellung von einer universalgrammatisch gestützten Selbstorganisation, in der sowohl die Erkenntnisse der generativen Linguistik als auch der Theorie dynamischer Systeme eine wichtige Rolle spielen (vgl. Elman 1993, 2002; Thelen/Smith 1994; Hohenberger 2002; Hohenberger/Peltzer-Karpf 2009). Wegen seiner Affinität zum minimalistischen Programm unterscheidet sich der hier vorgestellte Ansatz prinzipiell von rein gebrauchsbasierten Erklärungen des Spracherwerbs (Tomasello 2003; Goldberg 2006; Behrens in diesem Band). Andererseits bildet meine Position, die erhebliche Reorganisation von Lernaltersystemen zulässt, auch ein Kontrastprogramm zu starken Kontinuitätshypothesen (vgl. den Überblick in Eisenbeiß 2009).

Abschnitt 2 beginnt mit allgemeinen Ausführungen zum Erwerb des Deutschen, das sich gerade im Hinblick auf die Frage, wie scheinbare Inkonsistenz und Inkompatibilität im Input Lerner herausfordern könnten, als eine besonders interessante Zielsprache erweist. In Abschnitt 3 folgt eine relativ unkontroverse Zusammenstellung relevanter Beobachtungen über den typischen Erwerbsverlauf und im Anschluss eine Diskussion von Übergangsphänomenen, die ich im Sinne von De- und Rekonstruktionsprozessen interpretiere. Dabei geht es um die Ausdifferenzierung von Vorläufern der linken Satzperipherie, die Konkurrenz um syntaktische Positionen, Platz-

halterphänomene, und um einen Versuch, Form und Funktion konsistent zu alignieren. In Abschnitt 4 betrachte ich den monolingualen Erstspracherwerb aus dem Blickwinkel des bilingualen Erwerbs, d.h. unter besonderer Berücksichtigung der „Artenvielfalt“ koexistierender Konstruktionen, bevor ich auf den „echten“ bilingualen Spracherwerb eingehe. Mein Anliegen ist es, zu verdeutlichen, wie früh Kinder dazu in der Lage sind, mit koexistierenden grammatischen Optionen umzugehen, und wie sie ihre bilingualen Ressourcen nutzen, um Lücken der einen Sprache mit Hilfe der anderen auszugleichen. Im Diskussionsteil (Abschnitt 5) gehe ich dann der Frage nach, welche Prinzipien Rekonstruktions- und Konvergenzprozesse steuern könnten.

Im Folgenden spreche ich immer wieder in einem eher neutralen, umgangssprachlichen Sinne von Konstruktionen. Sofern es allerdings um analytische und deskriptiv relevante Aspekte geht, orientiere ich mich an der von Jacobs (2008) getroffenen Unterscheidung von atomaren und komplexen Konstruktionen. Letztere schließen „hochschematische“ (S. 7), abstrakte Konstruktionen ein, z.B. die Kopf-Komplement-Relation der X-bar-Theorie, die in meinen Überlegungen eine zentrale Rolle spielen wird.

## 2. Spracherwerb im Allgemeinen und Deutsch als Erwerbsziel

Ein oft hervorgehobenes und unstrittiges Charakteristikum des Erstspracherwerbs ist seine Robustheit. Typischerweise, d.h. in gut 95% aller Fälle, eignen sich Kinder, sofern sie in einer normalen sprechenden oder gebärdenden Umgebung aufwachsen, in den ersten drei bis vier Lebensjahren die wichtigsten strukturellen Eigenschaften der Grammatiken ihrer Erstsprachen an. Der Plural in „Grammatiken“ und „Erstsprachen“ ist aus zwei Gründen berechtigt: Erstens kann ein Kind von Geburt an problemlos mit mehr als einer Erstsprache aufwachsen, und zweitens spielt die Koexistenz verschiedener Grammatiken möglicherweise auch beim (vermeintlich) monolingualen Erwerb eine nicht zu unterschätzende Rolle – ein Gesichtspunkt, auf den ich in Abschnitt 4 zurückkomme.

Unstrittig ist ferner die Annahme, dass die Sprachfähigkeit und damit der Spracherwerb auf einer humanspezifischen genetischen Grundausstattung beruhen. Kontroversen entzünden sich vor allem bezüglich der Natur dieser Initialausstattung und hinsichtlich der Details der Interaktion mit der Umwelt. Gibt es domänenspezifische, auf Sprache spezialisierte, angeborene Prinzipien oder reichen allgemeine kognitive Mechanismen und Strategien des Menschen aus, um die Komplexität natürlicher Sprachen hervorzubringen (vgl. Chomsky 1986, 2000; Newmeyer 2000 einerseits und Tomasello 2003; Goldberg 2006 andererseits)? Welche Funktion kommt dem Input zu und dabei insbesondere der Auftretenshäufigkeit bestimmter Phänomene (vgl. dazu auch Behrens in diesem Band)?

In dem von mir im Folgenden entworfenen Bild des Spracherwerbs spielen neben einem minimalen, minimalistischen Apriori – allem voran die Unterscheidung von Kopf und Nicht-Kopf – und dem sprachlichen Angebot der Umgebung als dritte Instanz im Bunde generelle kognitive Strategien der Informationsverarbeitung und der Selbstorganisation eine wichtige Rolle (vgl. auch Yang 2009; Hohenberger/Peltzer-Karpf 2009). Vielen gebrauchsbasierten Theorien zufolge leisten solche allgemeinen, nicht auf Sprache spezialisierte Mechanismen ohnehin alles (vgl. Tomasello 2003). Aber auch nativistische Ansätze benötigen ihre Unterstützung, damit sprachliche Bereiche erworben werden können, die außerhalb des kerngrammatischen Bereichs liegen, wie die idiosynkratische Peripherie von Einzelsprachen, aber auch um das so genannte Bootstrapping-Problem zu lösen (vgl. Pinker 1984; Höhle 2009). Universalgrammatische Beschränkungen gelten typischerweise für abstrakte, segmentierte Symbolketten. Bevor sich aus solchen Beschränkungen Nutzen ziehen lässt, müssen elementare Segmentations- und Klassifikationsentscheidungen schon getroffen worden sein. Allein die Segmentier- und Klassifikationsaufgabe setzt ein gewisses Maß an statistischem Lernen voraus (vgl. Yang 2009; Elman 1993, 2002). Zugleich wissen wir, dass der Erwerb des Wortschatzes nicht vieler Wiederholungen bedarf und dass einige Aspekte des Fast Mapping, z.B. eine erste, rudimentäre Hypothese über die Verknüpfung von Bezeichnung und Referent, auch anderen Spezies zugänglich sind (Kaminski/Call/Fischer 2004). Wie Roeper (2007) unterstreicht, erwerben Kinder sehr präzises Wissen über Strukturen, die im Input ausgesprochen selten sind, wie rekursive multiple Possessiva. Englischsprachige Kinder erkennen im Alter von 4–6 Jahren, dass *Daddy's uncle's car's wheels* zulässig ist.<sup>2</sup> Eine entsprechende Einbettungstiefe ist in deutschen possessiven DPs prinzipiell nicht möglich (vgl. *Papas Onkels Auto*, aber \**Papas Onkels Autos Räder*). Das heißt, dass sich Sprachen auch bei universell verfügbaren Prinzipien wie der Rekursion im Detail der Implementierung voneinander unterscheiden und dass die Entscheidung „möglich/unmöglich“ im Verlauf des Spracherwerbs beiläufig und auf der Basis sehr limitierter Erfahrung getroffen werden muss.

Die Fähigkeit zur rekursiven Satzeinbettung ist jedenfalls in der Sprachproduktion deutschsprachiger Kinder bei schnellen LernerInnen bereits vor dem dritten Geburtstag gut belegt, vgl. (1)–(4).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Roeper (2007, S. 112) schreibt: „Vanishingly few recursive possessives occur in either adult or child English. Numbers are hard to obtain, but it would surprise me if 1 percent of possessives involve recursion. That is, there are probably 99 cases like *John's car* for every case like *John's friend's car*. [...] It must be that a few examples trigger recognition that a structure can embed itself.“ Vgl. auch Roeper/Pérez-Leroux (eingereicht).

<sup>3</sup> Die im Folgenden angeführten Daten stammen aus einer Longitudinalstudie von Tracy (1991), in der in einem Zeitraum von anderthalb Jahren wöchentliche Aufnahmen von vier Kindern gemacht wurden, sowie aus zwei DFG-Projekten der Verfasserin („Erwerb der komplexen

- (1) Valle 2;2 da ist die tür, wo man immer raus und rein kann  
 (2) Lisa 2;3 valle hat mich gefragt am telefon, ob ich auch inø  
 kindergruppe gehen kann  
 (3) Stefanie 2;9 weil sie nicht anziehn will, darum weint's  
 (4) Julia 2;9 wenn die julia futter reintut, dann fressen die vögel  
 alles auf

Das grammatische Kenntnissystem, über das diese Kinder verfügen, lässt sich mit Hilfe des folgenden topologischen Schemas erfassen (vgl. Höhle 1986; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997).

	Vorfeld	Mittelfeld	Nachfeld
Hauptsatz:	X	V2 <sub>[+FINIT]</sub> ... auch / nicht... Verbletzt <sub>[-FINIT]</sub>	Y
Nebensatz:		Kompl. ...auch / nicht... Verbletzt <sub>[+FINIT]</sub>	Y
		↑ <u>SATZKLAMMER</u> ↓	

Wer das Deutsche erwirbt, muss folgende Eigenschaften dieses Bauplans für sich rekonstruieren: Das finite (tempus- und kongruenzmarkierte) Verb steht im deutschen Hauptsatz in der zweiten Position (V2), der *linken* Satzklammer. Nicht-finite Verbeile (Partizipien, Infinitive, Verbpartikeln) treten am Satzende (Verbletzt) in der *rechten* Satzklammer auf (*Ich hab mein Herz in Heidelberg verloren*). Im Vorfeld (X) finden sich (fast) beliebige Konstituenten (*In Heidelberg hab ich ...*, *Mein Herz hab ich ...*). Das Nachfeld (Y) nimmt Relativsätze oder Konstituenten auf, die aus stilistischen Gründen oder auch um eines Reims Willen (... *verloren* (,) *in einer lauen Sommernacht*) verschoben wurden. Bleibt das Vorfeld unbesetzt (wie im *Ja/Nein*-Interrogativsatz, einem Imperativ oder am Anfang eines Konditionalsatzes wie diesem), erscheint das finite Verb in Spitzenstellung (Verberst). Im Fall eines eingebetteten Nebensatzes (*Ich weiß ja, dass du dein Herz in Heidelberg verloren hast. Ich weiß, was du lieber getan hättest*), der von einem Komplementierer oder einem Interrogativpronomen eingeleitet wird, tritt das finite Verb nach allen nicht-finiten Verbeilen in der rechten Satzklammer auf (Verbletzt). Links vor dem Vorfeld finden sich nebenordnende Elemente, u.a. *denn, weil* in *denn*-Lesart, *aber, sondern* (*denn/weil du hast schon zum wiederholten Mal dein Herz in Heidelberg verloren*).

Ich nehme an, dass die Kinder aus (1)–(4) bereits (implizit) wissen, dass ihren Haupt- und Nebensätzen – aus einer etwas abstrakteren Perspektive betrachtet – eine Konstituentenstruktur zugrunde liegt, deren einzelne Schichten von lexikalischen und funktionalen Köpfen projiziert werden: V (Verb), FP (= Fokuspartikel), Inflection (Tempus- und Kongruenzmerkmale) und C (Komplementierer). Der minimale Bauplan jeder einzelnen

---

Syntax des Deutschen“, „Child Languages in Contact“), in der vier monolinguale (Deutsch) und vier bilinguale Kinder (Deutsch und Englisch) ein Jahr lang alle zwei Wochen und danach einmal monatlich aufgenommen wurden.

Schicht besteht aus einer binären Verzweigung von Kopf und Komplement, in einem weiteren binären Schritt erweitert um einen Spezifikator (X-bar-Schema, vgl. Radford 2009). Das Ergebnis ist eine hierarchische Struktur aus fraktalen, selbst-identischen Strukturschichten.<sup>4</sup>

(6) [CP [IP [FPP [VP ] ] ] ] ]

Was haben die zitierten Kinder im Verlauf ihres Spracherwerbs bis hin zu ihren komplexen Satzstrukturen gemacht? Haben sie anfänglich Fragmente eben solcher Äußerungen aus dem Input aufgegriffen, ganzheitlich abgespeichert und allmählich erweitert, wie es gebrauchsbasierte Ansätze erwarten lassen (Goldberg 2006; Tomasello 2003; Behrens in diesem Band)? Ich werde im Folgenden versuchen, zu zeigen, dass selbst die Fragmente, die Kinder anfänglich dem Sprachgebrauch ihrer Umgebung entnehmen, sehr schnell auf ihre Passung zu einem Prinzip binärer Strukturbildung hin überprüft und gegebenenfalls restrukturiert werden.

### 3. Entwicklungsphasen und Entwicklungskrisen

#### 3.1 Verben als Schrittmacher

Wie systematisch Kinder sich die deutsche Satzstruktur erschließen, erkennt man gut anhand der Platzierung von Verben und Verbpartikeln. Schon in Zweiwortkombinationen kann man aufgrund ihrer Positionierung Vorboten der rechten Satzklammer erkennen (*Ball weg, Ball reinmachen*). Zugleich manifestiert sich in dieser Abfolge bereits das minimale Design aus Kopf und Nichtkopf, mit konsequenter finaler Positionierung des nicht-finiten Kopfes. Typischerweise ist die Realisierung der Argumentstruktur einige Wochen lang beschränkt: Wir finden *Wagen rein* und *Julia rein*, aber nicht *Julia Wagen rein* (vgl. Tracy 1991).

Für die Treffsicherheit, mit der Kinder gerade die Verbpartikeln aufgreifen, gibt es viele gute Gründe: Sie sind platzfest, morphologisch invariant und meistens morphologisch einfach, und sie kodieren wichtige semantische Teilereignisse (Schulz/Wymann/Penner 2001). Als abtrennbarer Bestandteil eines Verbkompositums (*HINgeben, WEGgerannt*) tragen sie den Wortakzent. Zudem besetzen sie am Satzende ohnehin eine besonders saliente Position (vgl. Slobin 1973). Hinzu kommt, dass sie mit diesen Vorzügen eine über alle Ebenen hinweg „perfekte“ minimale Gestalt bilden und zwar

<sup>4</sup> Die Bezeichnung und Menge der für das Deutsche postulierten Strukturschichten ist an dieser Stelle nicht relevant. Für eine Auseinandersetzung innerhalb der Spracherwerbsforschung mit unterschiedlichen Theorien zur Struktur deutscher Sätze vgl. die Aufsätze in Dimroth/Jordens (Hg.) (2009), Meisel (Hg.) (1992), Tracy/Lathey (Hg.) (1994) sowie Weisenborn (2000).

im Hinblick auf den von Newport (1990) und Elman (1993) betonten Vorteil des „starting small“: Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf einen kleinen Ausschnitt des im Prinzip Verfügbaren.

Bereits in Zweiwortäußerungen finden sich weitere formal invariante und betonbare Partikeln: die Fokuspartikeln *auch, noch, nieder, nicht* etc., die sich in der Zielsprache fast ausschließlich innerhalb des Mittelfelds bewegen (vgl. Dimroth 2009; Nederstigt 2004; Penner/Tracy/Wymann 1999; Penner/Tracy/Weissenborn 2000; Winkler 2009) und die in Mehrwortkonstruktionen ihrerseits folgende VPs bzw. VP-Fragmente als Komplement nehmen, vgl. (7b).

Die Entwicklung von ersten Konstruktionen, die man bereits als Projektionen eines verbalen Kopfes analysieren kann, im Alter von etwa anderthalb Jahren bis hin zu Nebensätzen im Alter von drei bis dreieinhalb Jahren wird in (7) erfasst. Die Phase der Einwortäußerungen wird an dieser Stelle ausgespart, ebenso die detaillierte Binnenstruktur der einzelnen Konstruktionen. Auf einige Besonderheiten, vor allem im Zusammenhang mit den Fokuspartikeln, komme ich später zurück.

- (7) (a) Bus weg, Bus reingehn  $[_{VP} \text{XP V}^\circ]$   
 (b) Mama auch Bus reingehn  $[_{FPP} \text{FP}^\circ [_{VP} \dots ]]$   
 (c) Da geht Mama auch Bus rein  $[_{CP} \text{C}^\circ [_{IP} [_{FPP} [_{VP} \dots ] ] ] \text{I}^\circ ]]$   
 Will Mama auch Bus reingehn?  $[_{CP} \text{C}^\circ [_{IP} [_{FPP} [_{VP} \dots ] ] ] \text{I}^\circ ]]$   
 (d) ... dass Mama auch Bus reingeht  $[_{CP} \text{C}^\circ [_{IP} [_{FPP} [_{VP} \dots ] ] ] \text{I}^\circ ]]$

Das Auftreten von Vollverben in der Verbzweitposition korreliert beim ungestörten Erstspracherwerb sehr schnell mit der korrekten Finitheitsmarkierung der Verben (vgl. Clahsen 1988; Clahsen/Penke 1992). Mit dem Erscheinen von Komplementierern in der linken Satzklammer bzw.  $\text{C}^\circ$  treten finite Verben in der rechten Satzklammer auf (Rothweiler 1993; vgl. Fritzenschaft et al. 1990 und Gawlitzeck-Maiwald/Tracy/Fritzenschaft 1992 für eine Diskussion inter-individueller Variation). Obgleich im Anschluss an diese Entwicklung hinsichtlich paradigmatischer Details (Ausdifferenzierung von Wortklassen, Verwendung von Artikeln, Präpositionen, Kasus- und Genusmarkierung) noch viel geschehen muss, ‚steht‘ zu diesem Zeitpunkt der formale Bauplan deutscher Sätze im Sinne von (5) und (6), und zwar unabhängig von den illokutiven Funktionen der jeweiligen Strukturen.

Wir wissen, dass sich auch Zweitsprachler, die zum ersten Mal im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Eintritt in eine Kindertagesstätte in Kontakt mit dem Deutschen kommen, die Grundstruktur deutscher Hauptsätze (V2-Effekte, Subjekt-Verb-Kongruenz) innerhalb von sechs bis zwölf Monaten erschließen können und die Strukturen des Nebensatzes im Laufe des zweiten Kontaktjahres erwerben (Rothweiler 2006; Wenzel/Schulz/Tracy 2009; Thoma/Tracy 2006). Dies ist angesichts des im Kindergartenkontext oft suboptimalen Inputs bemerkenswert. Wenig überraschend

schend ist hingegen, dass Zweitsprachlerner, denen es gelingt, schnell ein umfangreiches Verblexikon aufzubauen, auch zügig die Satzklammer und damit den abstrakten Bauplan deutscher Sätze entdecken (vgl. Tracy/Thoma 2009).

Das bisher skizzierte Erwerbsszenario stützte sich auf kindliche Produktionsdaten und ließ frühe Diskriminations- und Verstehensleistungen von Kindern außer Acht (vgl. Weissenborn et al. 1998; Höhle 2009). Die zeitliche Abfolge (7a)–(d) muss sich nicht bei allen Kindern overt manifestieren, d.h. sowohl bei wenig redefreudigen als auch bei sehr schnellen Lernern lässt sich möglicherweise kein klar abgrenzbares Nacheinander von Erwerbsschritten belegen. Im nächsten Abschnitt geht es um weitere Konstruktionstypen und um Übergangslösungen, die bisher ebenfalls ausgeblendet blieben, die aber für ein Verständnis der Emergenz von Verbzweitkonstruktionen essenziell sind.

### 3.2 V2-Vorläufer

Zeitgleich mit frühen verbbasierten Zwei- und Mehrwortäußerungen des Typs (7a)–(b) verfügen Kinder typischerweise über ein mehr oder weniger umfangreiches Repertoire teilproduktiver, lexem-spezifischer Schemata und gänzlich holistischer Ausdrücke (vgl. für das Deutsche Kaltenbacher 1990; für Englisch Peters 1977, 1983, 2001 und Tomasello 2000, 2003), die sich formal bereits als Vorläufer der linken Peripherie deutscher Hauptsätze deuten lassen, vgl. die Belege in (8) mitsamt plausibler zielsprachlicher Modelle auf der rechten Seite.

- |         |   |                                   |
|---------|---|-----------------------------------|
| (8) (a) | [nmaxta]                                | <i>(Was) Macht der?</i>           |
| (b)     | [takæətə] (beim Legen von Puzzleteilen) | <i>Da gehört (d)er hin</i>        |
| (c)     | [(ta) komtə], [[te:tə], [zitsta]        | <i>Da kommt/steht/sitzt (d)er</i> |
| (d)     | [ge:tIç], [klaptIç]                     | <i>Gebt nicht. Klappt nicht.</i>  |
| (e)     | [atomis] (immer beim Runterspringen)    | <i>Da komm ich!</i>               |
| (f)     | [vosə] X?, [dasə] X                     | <i>Wo ist X? Da ist X.</i>        |

Die Kopula-basierten Platzhalter der linken Peripherie in (8f), [vosə] und [dasə] und ihre Varianten, treten dabei mit Nomen oder NPs beliebigen Genus sowie mit Singular- und Pluralformen auf, vgl. (9).

- |     |               |                             |                  |
|-----|---------------|-----------------------------|------------------|
| (9) | Stefanie 1;10 | (a) [vosə] də leine ?       | (leine = kleine) |
|     |               | (b) [vodə] noch ein Zapfen? |                  |
|     | Julia 2;0     | (c) [dazə] Leute            |                  |

Äußerungen dieser Art wirken auf ZuhörerInnen solange unauffällig, wie sich die mit dem Verb kookkurierenden Elemente voneinander unterscheiden. In diesem Fall interpretiert man sie automatisch analog zu *da komm(t)-die*, *die komm(t)-da* etc. Man findet aber auch perfekt symmetrische Syntagmen,



z.B. *da komm(t)-da, də komm(t)-də*, bei denen sich pronominale Argumente und Adverbien nicht identifizieren lassen. Es handelt sich, sofern man überhaupt von einer motivierten Segmentation ausgehen kann, bestenfalls um Platzhalter, ein Phänomen, auf das ich in Abschnitt 3.4 zurückkomme.

Bei entsprechender Erhebungsdichte lässt sich bei besonders gängigen Strukturen eine allmähliche Reanalyse gut erfassen. (10) zeigt dies für Kopulaformeln exemplarisch anhand der Daten eines Kindes. Die Prozentangaben in Klammern geben den Anteil an Äußerungen an, die aus Zwei- und Mehrwortkombinationen bestehen; der MLU-Wert (mittlere Äußerungslänge) wurde anhand von Morphemen ermittelt.

- (10) (a) Julia 1;8 MLU 1.11 (10%) da X, [dasə] X  
 (b) 2;0 MLU 2.01 (53%) da X, [dasə] X, [vosə] X? (mit Varianten)  
 (c) 2;2 MLU 2.4 (45%) [isə] taschentuch?, da [isə] brei,  
 da [zins] noch kinder, hier [zinzə],  
 drüben [isə] haifisch  
 (d) die fuß da is \ (streckt einen Fuß aus)  
 (e) 2;4 MLU 3.5 (57%) wo is das junge is?  
 2;5 wo də anere is? wo's də anere is?  
 2;6 wo's meine mülltonne is?

Zunächst (vgl. (10a)–(b)) wachsen über mehrere Monate hinweg die Varianten des deiktischen Schemas und der Kombination mit [vosə] an, ohne dass eine durch das Genus oder Numerus des folgenden Nomens determinierte Systematik erkennbar wäre (vgl. [voʒə] *leute?*).

Zwei Monate später, vgl. (10c)–(d), sind der Status der Kopula als unabhängiges Lexem und die Numerusdifferenzierung klar zu erkennen, auch wenn das Ergebnis noch nicht immer bis ins Detail zielsprachlich ist (vgl. *da [zins] noch kinder*). Wie man an (10d) sieht, gibt es einen ersten Beleg für eine Kopula in der rechten Satzklammer. Gelegentliche Verbverdopplungen (vgl. (10e)) belegen, dass beide Satzklammerpositionen nun für die gleichen Verben zur Verfügung stehen.

Bemerkenswert sind Äußerungsfolgen, in denen sich Kinder spontan selbst verbessern, indem sie eine bewährte Vorläuferkonstruktion durch eine aktuellere Variante ersetzen, vgl. (11)–(12). Die Reparatur deutet darauf hin, dass das holistische [dazə]/[dasa] auch aus Lernerperspektive nurmehr ein Relikt ist, das allerdings auf der Ebene artikulatorischer Planung – u.a. als präferierter trochäischer Fuß – wahrscheinlich noch als Routine aktiviert werden kann. Man beachte, dass die isolierte Kopula nun innerhalb eines neuen Trochäus realisiert wird.

- (11) (a) 2;4 [dazə] ball ... da [ISdas] ball  
 (b) [dasa] schava ... da [Isi] vogelscheuche  
 (12) 2;8 ndas für farbe? ... \*das is für farbe?

In (11b) wird in mehrfacher Hinsicht korrigiert, da Julia auch *Schava* (= *Scheuche*) durch das vollständige zielsprachliche Kompositum *Vogelscheuche* ersetzt. In (12) kommt es sogar zu einer Hyperkorrektur, d.h. zu einem abweichenden Rekonstruktionsergebnis. Dieser Fall belegt deutlich den Druck, der durch die nun verfügbare fortschrittlichere Grammatik ausgeübt wird.

In dieses Bild fügt sich die Herausbildung von Auxiliaren und Modalverben ein. Sie fehlen zunächst völlig (vgl. *Tür abemacht*, *Mama Bus malt*, statt *gemalt*, auf eine vergangene Malaktion der Mutter referierend) und werden dann, z.T. in Form fehlsegmentierter Platzhalter; links der VP adjungiert (vgl. diesbezüglich auch Hoekstra/Jordens 1994 für das Niederländische). In (13) sieht man den Unterschied zwischen *haben* als Hauptverb, dessen Finitheitsstatus bereits klar ist, und dem bislang indifferenzierten Proto-Auxiliar [hədə], das noch, wie oben die Kopula, auf einer Fehlsegmentierung beruht. Dies zeigt sich besonders deutlich in (13b), da dort eigentlich *sind* gefordert wäre und die folgende DP nochmals einen Artikel aufweist. Alle Belege stammen von Julia aus der gleichen Aufnahme (Tracy 1991, S. 221).

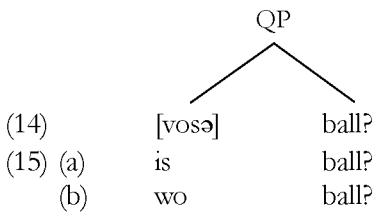
- (13) (a) 2;2 oh hab ich ein Pflaster [hədə] mami geschenk  
 (b) [hədə] deine ohrn abgegangen (in klagendem Ton zu einem Stofftier ohne Ohren)  
 (c) ach də weint [hədə] eis runtergeschmissee (Junge auf Bild hat Eis verloren)

Zu dem Zeitpunkt, zu dem sich bei Julia die Reanalyse der ursprünglich ganzheitlichen deiktischen und interrogativen Platzhalter im Wesentlichen vollzogen hat, kann man von einer generalisierten V2-Konstruktion ausgehen, da nun auch diejenigen Verben, die zunächst ausschließlich in der rechten Satzklammer anzutreffen waren, als klar finite Verben in der linken Satzklammer vertreten sind. Im Alter 2;2 sind die 65 von Julia in einer Stunde produzierten V1/V2-Konstruktionen ausnahmslos finit (*ich sitz auf schaukel Pferd*, *ich bau ein turm mit ein uhr*, vgl. Tracy 1991, S. 213 ff.). In 19 Strukturen steht das Verb ausschließlich in der rechten Satzklammer, meistens – wie bisher – in nicht-finiten Form, aber viermal auch finit. Der Beleg *die fuß da is* aus (10d) ist einer dieser Fälle.

Insgesamt kann man festhalten, dass sich im Laufe von acht Monaten – bei einigen Kindern geschieht dies schneller, bei anderen langsamer als bei Julia – gewissermaßen aus zwei Richtungen eine konvergente Entwicklung hin zu thematisch vollständigen einfachen Sätzen vollzieht. Verben, die anfänglich in linksperipheren Platzhalterelementen „versteckt“ waren (wie die Kopula), und andere Kandidaten der V2-Mimikry-Liste in (8) sowie diejenigen Verben, die vormals vor allem am rechten Satzrand auftraten (wie die frühen Verbletzt-Konstruktionen), sind nun in beiden Positionen anzutreffen. Damit existiert eine generalisierte Satzklammer, mit der Konsequenz, dass beide Positionen auch redundant besetzt werden können, wie in *no is der andere is*, ein Punkt, auf den ich an späterer Stelle zurückkomme.

### 3.3 Wettbewerb der besten Köpfe

Reanalysen von Konstruktionen, die sich an der linken Satzperipherie orientieren, lassen sich als eine Art von Degrammatikalisierungsprozess auffassen, durch den anfängliche Fehlsegmentierungen korrigiert werden (vgl. auch Harnisch 2004). Dabei kann es zu temporären Zwischenlösungen kommen, die weniger progressiv wirken und weniger zielsprachlich klingen als ihre Vorgängerkonstruktionen. So zeichnete sich beispielsweise für Julia beim Aufbrechen der Fragepartikel [vosə]/[vozə] eine Reanalyse ab, bei der segmentierte w-Operatoren und die Kopula um ein und dieselbe Position rivalisierten. (14) zeigt die frühere, holistische Variante, (15a) und (b) den auf die erste Reanalyse folgenden Wettbewerb um die gleiche Kopfposition.



Erst in einem weiteren Schritt entsteht oberhalb und links des aktuellen Kopfes eine Spezifikatorposition, [wo [is ball]], und damit die Möglichkeit, sowohl Kopula als auch w-Operator unterzubringen, auch wenn diese Repräsentation noch von der Ableitungsgeschichte abweicht, die man bei entsprechenden Strukturen des Erwachsenensystems veranschlagen würde, nämlich eine Basisgenerierung der Kopula in einer kopf-finalen VP. Dabei sollte die Aufstockung der Struktur in (15) um einen Spezifikator durch die Erkenntnis unterstützt werden, dass *wo* letztlich eine maximale Phrase vertritt und somit keinen Zugang zu einer Kopfposition erhalten kann. Diese Erkenntnis geht folgerichtig mit einer weiteren De- und Rekonstruktion einher, im Zuge derer der Operatorcharakter von w-Phrasen im zielsprachlichen Sinne (d.h. durch Rekonstruktion einer Ableitungsgeschichte) erkannt wird. Damit ist der formelhafte Charakter der frühen deiktischen und interrogativen Fragmente endgültig überwunden.

Eine vergleichbare und im Grunde noch spannendere Rivalität als die zeitweilige Konkurrenz von w-Operator und Kopula findet sich aber auch noch an anderer Stelle. Innerhalb der frühen Zwei- und Mehrwortkonstruktionen gehören Kombinationen mit Fokuspartikeln wie *auch ab*, *das auch* zu den syntaktisch fortschrittlichsten und sicher auch in semantischer und pragmatischer Hinsicht zu den besonders anspruchsvollen Konstruktionen (vgl. Nederstigt 2004; Dimroth 2009; Winkler 2009). In Penner/Tracy/Wymann (1999) und Penner/Tracy/Weissenborn (2000) analysieren wir die Partikel als Kopf einer eigenen Projektion. Sobald die Fokuspartikel (FP) *qua* Kopf eine nichtfinite VP als Komplement selegiert, entsteht oberhalb der VP eine



spracherwerb bekannt (vgl. van de Craats 2009; Haberzettl 2003). Da ich im Folgenden vor allem auf verbale Platzhalter eingehe, sei an dieser Stelle daran erinnert, dass die zuvor bereits im Zusammenhang mit den V2-Vorläufern besprochenen formelhaften Konstruktionen z.T. bereits pronominale oder adverbiale Platzhalter enthielten. Diese Äußerungen klangen insgesamt rhythmisch und syntaktisch recht fortschrittlich, wenngleich die Funktion von *də*, *da* und Varianten nicht immer geklärt werden kann, vgl. die folgenden Beispiele. In (19b) war es möglich, auf Grund des Kontextes (und des Verhaltens der Gesprächspartner), *də* als Platzhalter einer *w*-Phrase zu analysieren. In (19c) ist der Status von *wer* als Default (für was) klar erkennbar.

- (19) (a) Mirko 1;10 *də* ben *də* ben *də* feuerwehr (*da?* / *die?* *brenn die?* *Feuerwehr ...*)  
 (b) Julia 2;2 *də* mach *də* mädchen, mami?, *də* machen die?,  
*de* mach(t) *də* kind?  
 (für *w*-Operator *was*)  
 (c) Stefanie 2;0 wer machen die? (2x), wer mach(t) der da?, wer  
 mach(t) die? Etc.

Insgesamt erscheint es sinnvoll, von einem Platzhalter-Kontinuum auszugehen, an dessen einem Ende spezifische Lücken, d.h. leere Kategorien anzusiedeln sind, wie beispielsweise die fehlenden Komplementierer der entsprechend benannten „präkonjunktionale“ Phase (Rothweiler 1993) beim Erwerb von Nebensätzen, vgl. (20a). Die Aufnahme leerer Kategorien in die Liste möglicher Platzhalter lässt sich für das Deutsche theoretisch durch damit einhergehende Strukturmerkmale rechtfertigen, vor allem durch den konsequenten Verbleib finiter Verben in der rechten Satzklammer.

- (20) (a) Valle 2;2 *valle* will dann weiter malen  $\emptyset$  *valle* fertig malen hat  
 ...  $\emptyset$  *valle* fertig badet hat  
 (b) Max 3;2 [ənənə] laut is (auf *warum*-Frage)  
 (c) Max 3;6 [ən] hier den räuber drin is (auf Frage: Was glaubst  
 du auch?)  
 (d) Stani 2;5 das darf man *if* man will

In (20b) und (c) sehen wir phonologische Filler im Sinne Sterns, und in (d) die spontane Entlehnung eines englischen Äquivalents durch ein deutsch-englisch bilinguales Kind. (20a) ist auch deswegen besonders aufschlussreich, weil Valle hier einen eigenen Perseverationsversprecher (*malen ... malen*) sowie Details der Verbform korrigiert (*malen* → (*ge*)*badet*). Aus der Tatsache, dass Valle bei der Reparatur die gleiche präkonjunktionale Nebensatzstruktur nutzt wie im ersten Anlauf kann man schließen, dass er zu diesem Zeitpunkt an der konjunktionslosen Konstruktion *per se* (noch!) nichts auszusetzen hat.



Auch die folgende Episode (25) – mit *Das, ist das ein(e) X?* als naheliegendes Vorbild – zeigt, dass sich der Erwachsenengebrauch und die von Mirko rekonstruierte Version in prosodischer und funktionaler Hinsicht deutlich unterscheiden.

- (25) Mirko 2;2 und seine erwachsene Gesprächspartnerin schauen sich Fotos an. Er deutet jeweils auf die von ihm erwähnten Bildausschnitte.
- (a) das is dəs ein julia\
  - (b) dəs is dəs eine dicke mann\
  - (c) das is dəs ein große stock\
  - (d) dəs is də junge heißt uwe\

In diesen Äußerungen steigt die Intonation weder auf dem einleitenden Demonstrativum noch am Ende, und es gibt auch keine Pause oder einen prosodischen Bruch nach dem Pronomen. Außerdem zielt Mirko nicht auf eine Bestätigung seitens seiner Gesprächspartnerin ab. Die illokutive Kraft der gesamten Konstruktion ist assertiv. Er verweist auf Bilder, die seine Gesprächspartnerin noch nicht gesehen hat.

Die in diesem Abschnitt angeführten Phänomene passen zu der Unterscheidung von „errors of omission“ und „errors of commission“, die in der Spracherwerbsforschung erstmals gezielt von Menyuk (1972) untersucht wurden. Die frühen Phasen des Spracherwerbs zeichnen sich dabei durch systematische Auslassungen aus, die oft gerade besonders frequente und obligatorische Kategorien der Zielsprache betreffen, z.B. Subjekte, Artikel, Präpositionen, Flexionsmerkmale. In die Gruppe der „commissions“ gehören Strukturen, die durch die Wahl oder – wie im Falle der phonologischen Filler – durch die eigene „Erfindung“ von Dummies auffallen. Letzteren kann man auch solche Phänomene zuordnen, die durch die „Übererfüllung“ eines Plans, also durch strukturelle Redundanzen zustande kommen. Die daraus resultierenden Strukturen wirken einerseits wie (normale) Kontaminationsversprecher, in denen unterschiedliche Konstruktionen gleichzeitig realisiert werden. Andererseits unterscheiden sie sich dadurch von Versprechern, dass sie typischerweise in bestimmten Entwicklungsphasen besonders häufig auftreten und daher Aufschluss dahingehend geben, an welchen Erwerbsproblemen Lerner gerade arbeiten. Im Rahmen derivativer Theorien hat man diese Phänomene als eine nur partiell vollzogene Bewegungsoperation bezeichnet: „Copy without deletion“ (vgl. Radford 2009), wobei Fuß und Kopf einer Kette gleichzeitig realisiert werden, vgl. (26) aus Tracy (1991), (a)–(e) von monolingualen Kindern im Alter von zwei bis zweieinhalb Jahren, (f) von einer Zweitsprachlernerin, die im Alter von drei Jahren und vier Monaten (3;4) mit dem Deutschen in Kontakt kam.

- (26) (a) julia brauch ich das  
 (b) ich spiel das ... das spiel ich's auch  
 (c) wo is der andere is?  
 (d) der will das mal toben  
 (e) ich hab das mal meine bausteine ausgeschüttet  
 (f) hab nich angst habe

Wie man in (a), (d) und (e) sehen kann, handelt es sich dabei durchaus nicht immer um perfekte Kopien eines Antezedens. Vielmehr können Merkmale teilweise kopiert oder gelöscht werden (vgl. diesbezüglich auch van de Craats 2009, S. 66 f.). Hinzu kommt, dass LernerInnen auch online mit möglichen Konkurrenten um Positionen zu kämpfen haben, d.h. mit einem Potenzial, das dann tatsächlich auch zu Versprechern führen und entsprechende Selbstreparaturen auslösen kann, vgl. (27). Man beachte allerdings, dass die Wiederholung in (27b) den Versprecherstatus wiederum in Zweifel zieht.

- (27) (a) Julia 2;2 deutet auf Bild und DANN sind die blätter\... DA sind die blätter\  
 (b) Mirko 2;5 deutet auf spitzen Gegenstand  
 das kann man die FINGER mit reißen  
 ... DA kann man die finger mit reißen\  
 Kurz darauf GUCKma\ das kann man FINGER mit\  
 reißen\  
 reißer\

Insgesamt belegen Dummy-Phänomene und Doppelbesetzungen das Bedürfnis von LernerInnen, abstrakte Strukturen möglichst vollständig auszubuchstabieren und strukturelle Abhängigkeiten lokal zu erhalten. Sie liefern uns sowohl Evidenz für abstrakte Konstruktionen an sich als auch für die Menge paradigmatischer Optionen, die Kindern zur Auswahl zur Verfügung stehen.

### 3.5 Versuch einer stringenten Form-Funktions-Alignierung

Trotz ihres verschiedenen Ursprungs und unabhängig von ihren illokutiven Funktionen konvergieren beim Erwerb des Deutschen sämtliche Strukturformate auf die Struktur von (5) bzw. (6). Dabei gibt es aber auch LernerInnen, die zeitweise versuchen, bestimmte Strukturen für spezifische Funktionen zu „reservieren“. Ein einschlägiges Beispiel stammt aus einer longitudinalen Studie zu den w-Fragen des Lerner Valle (vgl. Tracy 1994). Die wichtigsten Entwicklungsschritte lassen sich wie folgt zusammenfassen.

Phase A 1;11 Lückenformate: Äußerungen ohne w-Phrasen und (meist) steigender Intonation, deren Status als Entscheidungs- oder Informationsfragen sich nur anhand des Kontextes erschließen lässt. Die Strukturen sind oft sogar zu kurz, um bezüglich der Verbstellung eine klare Aussage zu treffen.



- (28) (a) mama is/  
(b) der mann macht/

Phase B 2;0 Konsequente Realisierung von w-Fragen in Verbletztstrukturen unter gelegentlicher Auslassung des w-Pronomens (vgl. (29b)). Der einzige Beleg für eine V2-Frage unter insgesamt 18 w-Fragen ist (29e).

- (29) (a) wo das haus mit dem feuer ist?  
(b) wo die jetza hingehn?, die jetza hingehn?  
(c) wo der eimer ist?  
(d) wo der peter hinsitzt?  
(e) wie geht das auf?

Zu diesem Zeitpunkt werden Assertionen bereits in Strukturen von beeindruckender Komplexität realisiert, inklusive Passivkonstruktionen und vollständiger Nebensätze, vgl. (30).

- (30) (a) viele dächer soll das haben  
(b) aber bei dem schneeauto kann man das lenkrad nicht sehn  
(c) das motorrad wird dort ganz gemacht  
(d) valle badet weiter, bis du fertig malt hast

Phase C 2;3 Kurze Periode der Alternanz, in der w-Fragen sowohl in Form von V2- als auch in Form von Verbletzt-Strukturen auftreten. Man findet auch Äußerungen, die auf einen Wettbewerb bei der Produktion hindeuten, vgl. (31e).

- (31) (a) was der gerne will?  
(b) was will der denn?  
(c) was das ist?  
(d) was ist das?  
(e) was is denn da weggegangen ... da weggegangen is?

Phase D 2;4 Einheitliches V2-Hauptsatzschema. Der einzige Rückgriff auf die frühere Verbletztkonstruktion im Zusammenhang mit einer direkten Frage ist ein Gespräch in (33), das ich in vollem Umfang zitiere. Es zeigt sehr deutlich, dass die – unten durch Unterstreichung gekennzeichnete – Verbletztfrage mit hoher Wahrscheinlichkeit durch den unmittelbaren Input, einen (ebenfalls unterstrichenen) Verbletzt-Relativsatz, provoziert wurde.

- (32) (a) warum kann dann sein, dass ich rausfall?  
(b) wer trockenet die mama ab?

- (33) Valle schaut auf das Tonbandgerät, das seine Gesprächspartnerin (Erw.) gerade angemacht hat.
- V. is da JETZT was drauf/  
 Erw. Nee, jetzt ist da noch nix drauf, aber nachher, nach ner Weile.
- V. DANN is da dann was drauf/  
 Erw. Da bist dann du drauf.  
 V. was SAG ich dann immer/  
 Erw. Das, was du jetzt auch sagst.  
 V. was ich dadrin SAG/  
 Erw. Da hört man dann das, was wir jetzt gespielt haben.

Valles ursprüngliche Präferenz für w-Verbletz-Fragen überrascht nicht, da ihm permanent Evidenz in Form von eingebetteten indirekten Fragen und Relativsätzen wie (33) zur Verfügung stehen dürfte. Interessant ist eher, dass er seine Vorliebe aufgibt, obwohl ihm das Muster im Input weiterhin begegnet und obwohl er sich dessen mehrere Monate ausgiebig bedient hat. Sein Verzicht auf die Korrelation von Form und Funktion geht einher mit der Emergenz von Nebensätzen. Offensichtlich hat Valle längst erkannt, dass seine Verbletztkonstruktionen anderweitig bzw. sehr generell benötigt werden.

Die folgende Sequenz (34) (aus Tracy 1994) zeigt einerseits die Modellierung (hier sogar doppelt!) in Form von Rückversicherungsfragen (Echofragen) der Gesprächspartnerinnen von Valle und zugleich seine eigene Verwendungsweise, inklusive der Optionalität der w-Phrase. Es handelt sich dabei übrigens um eine der seltenen Episoden, in denen Valles direkte Frage nicht sofort als solche verstanden wurde.

- (34) Valle (2;1), M (= Mutter) und eine weitere Erwachsene (= Erw) betrachten Bilder von Kindern.
- V: wo die jetza hingehn?  
 M: Bitte?  
 V: die jetza hingehn?  
 M: Wo die jetzt hingehn?  
 Erw.: Wo die hingehn?  
 V: ja\  
 M: Vielleicht gehn sie ins Kinderzimmer.

#### 4. Mehrsprachigkeit als Prinzip

Anhand der bisher getroffenen Auswahl typischer Übergangsphänomene konnte man erkennen, dass Kinder früh in der Lage sind, mit koexistierenden Optionen und manchen Ungereimtheiten umzugehen. Die geschilderten Restrukturierungsprozesse, die immer wieder zum Aufbrechen von Formeln und auch zum Aufbau neuer Strukturschichten führen, benötigen

Zeit und wahrscheinlich in vielen Fällen ein nicht zu unterschätzendes Maß an positiver Evidenz. Dabei erweisen sich Kinder sowohl als risikofreudig (wie wir bei den Dummies gesehen haben) als auch als konservativ, d.h. sie scheuen vor allzu schnellen Generalisierungen zurück (vgl. Tomasello 2000; Elman 2002). Wahrscheinlich ist es nicht nur klug, vorschnelle Generalisierungen zu vermeiden, weil sie vielleicht schwer zu korrigieren wären (vgl. Randall 1990). Gewisse Zurückhaltung ist auch deshalb geboten, weil LernerInnen eines mit Sicherheit nicht *a priori* wissen können: mit wie vielen Sprachen sie es nach ihrer Geburt zu tun haben.

Die zeitweise Koexistenz und Konkurrenz von funktional äquivalenten Strukturschemata (z.B. [*dasə*] *Ball*, *das ist der Ball*, von V2- und Verbletzt-w-Fragen, von Nebensätzen mit und ohne Komplementierer etc.) sowie die Koexistenz von Bauplänen, die in syntaktischer Hinsicht zunächst nichts gemein zu haben scheinen (produktive Verbletztkonstruktionen vs. V2-Formeln) legen die Vermutung nahe, dass sich auch monolinguale Kinder zunächst wie bilinguale Lerner verhalten sollten, wenn sie mit – aus ihrer Sicht – konfligierenden Strukturen konfrontiert werden, wie beispielsweise mit Verben oder Argumenten in unterschiedlichen Positionen. Die Entwicklung separater Grammatiken wäre in diesem Fall eine vernünftige und geradezu „sichere“ Lernerstrategie. Dass dies auch als permanente Lösung nicht abwegig ist, legt Roeper (1999) im Zusammenhang mit seiner These des universalen Bilingualismus dar, wenn er darauf hinweist, dass Sprachen über zahlreiche Nischen (Roeper spricht hier von „pockets“, ebd., S. 183) für Konstruktionstypen früherer Sprachstufen verfügen, das Englische beispielsweise über residuelle Verbzweitmuster wie das nicht länger produktive *Well may he complain* oder ein nur noch mit bestimmten Verben verbundenes Inversionspotenzial („*Incredible*“, *said the man*). Auf das positive Konfliktpotenzial, das die Koexistenz von inkompatiblen Repräsentationen in sich birgt, gehe ich in der Diskussion ein.

Einen in jeder Hinsicht authentischen separaten Strukturaufbau vollziehen „echte“ doppelte Erstsprachlerner (vgl. Döpke 2000; Meisel 1989, 2004; Müller et al. 2007; Gawlitzek-Maiwald 1997; Cenoz/Genesee 2001; Genesee/Nicoladis/Paradis 1995; Genesee/Nicoladis 2007; Paradis/Genesee 1996). Die frühe Sprachentrennung zeigt sich besonders deutlich dann, wenn sich die beteiligten Sprachen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln, z.B. deswegen, weil sich ein System als komplexer erweist als das andere (vgl. Bernardini/Schlyter 2004; Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996; Müller et al. 2007; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2005; Tracy 1996).

Bei Kindern, die mit Deutsch und Englisch als doppelten Erstsprachen aufwachsen, lässt sich bereits anhand minimaler VP-Fragmente nachweisen, dass sie wichtige Wortstellungskontraste, z.B. Unterschiede in der Serialisierung von Kopf und Komplement, zwischen den Sprachen erkannt haben, vgl. (35).

(35) Hannah 2;2

- (a) Mama picking flowers inə garden  
 [<sub>VP</sub> Mama [ <sub>V</sub> picking flowers ... ] ] = VO
- (b) ich das lesen  
 [<sub>VP</sub> ich [ <sub>V</sub> das lesen ] ] = OV

Eine systematische Trennung der grammatischen Systeme bedeutet aber keineswegs, dass es nicht zeitweise aufgrund von strukturellen Ähnlichkeiten zu Interferenzen und damit sowohl zu Verzögerungen als auch zu Beschleunigungen (Bootstrapping-Effekten) kommen kann (vgl. Müller et al. 2007; Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996). Darüber hinaus findet sich auch Evidenz für momentane Unsicherheiten bezüglich des Abgleichs von Syntax und Lexikon bei der Online-Planung. Episoden wie (36), in denen Kinder sich aktiv um Reparaturen, also um die schrittweise De- und Rekonstruktion eigener Äußerungen bemühen, sind in diesem Zusammenhang besonders aufschlussreich.<sup>5</sup>

(36) Hannah (2;2) versucht, eine Puppe in einem Puppenwagen festzuzschnallen.

- (a) die *dolly* einstrappen  
 (b) die *dolly* eintrap  
 (c) das einstrap in ... die puppe  
 (d) die einstrap in ... die *dolly*  
 (e) die Mama helf mir tap it in  
 (f) Mama tap it in ... die *dolly*

Hannah beginnt in (36a) mit einem nicht-finiten V<sup>c</sup>-Fragment mit der für das Deutsche typischen OV-Serialisierung. In (b) eliminiert sie das deutsche Suffix *-en*. Mit der Partikel *in* erscheint in (c) und (d) ein (wenngleich von der Form her ambiges) englisches funktionales Äquivalent des deutschen Präfixes *ein-*. In (e) und (f) tritt das englische direkte Objekt *it* in seiner ziel-sprachlichen postverbalen Position hinzu, und das deutsche Objekt verschwindet. Die schließlich in (f) folgende Variante entspricht mit Ausnahme des Artikels in der nachgeschickten DP einer englischen VP, mit angemessener VO-Serialisierung. Die gesamte Abfolge selbst-initiiertes Reparatur-schritte zeigt, dass Hannah (implizit) weiß, wie sich deutsche und englische Verbalphrasen syntaktisch und morphologisch voneinander unterscheiden und wie man letztlich ein beliebiges Verblexem an die Anforderungen beider Grammatiken anpassen kann. Sie ist sich lediglich unsicher hinsichtlich der lexikalischen Zugehörigkeit von *strap*.

Der simultane Erstspracherwerb verrät uns nicht nur viel über die frühe Fähigkeit von Kindern, mit Konstruktionen umzugehen, die sich in zentralen Eigenschaften widersprechen, wie OV und VO. Als besonders auf-

<sup>5</sup> Das englische „strap“ (anschnallen) wurde dabei z.T. als [træp] und [tʰap] realisiert.

schlussreich erweisen sich Situationen, in denen sich die beteiligten Sprachen trotz prinzipiell verfügbaren Inputs nicht gleich schnell entwickeln. Im Fall des bilingualen Kindes Hannah, spiegelten die Mischäußerungen bis zum Alter 2;9 eine interessante Diskrepanz wider (vgl. Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996; Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2005), vgl. (37).

(37) Hannah

- |     |     |                                  |
|-----|-----|----------------------------------|
| (a) | 2;4 | Kannst du <i>move a bit</i> ?    |
| (b) | 2;6 | Soll ich <i>hit it</i> ?         |
| (c) | 2;7 | Sie haben <i>gone away</i> .     |
| (d) | 2;7 | Mama kannst du <i>do it up</i> ? |

In diesem Zeitraum gibt es in Hannahs rein englischen Konstruktionen weder Belege für eine produktive Subjekt-Verb-Kongruenz noch für Hilfs- und Modalverben (vgl. *Mama picking flowers inə garden, Papa doing?*), während sie im Deutschen schon vollständige finite Hauptsätze produziert. Die von ihr in dieser Phase der Asynchronie produzierten Mischäußerungen sind daher ein perfekter individueller *Kluge*: Indem Hannah englische VP-Fragmente in eine ansonsten deutsche Satzstruktur hinein zitiert, kann sie nicht nur mehr zum Ausdruck bringen, als es ihr zu diesem Zeitpunkt allein auf Englisch möglich wäre. Sie kommt damit zugleich dem Wunsch ihrer Gesprächspartnerin, d.h. ihrer Mutter, sie auf Englisch anzusprechen, so nahe, wie es ihr überhaupt möglich ist.

Die Diskrepanz zwischen dem Deutschen und Englischen dieses Zeitraums lässt sich durch die größere Komplexität des Englischen erklären, das es seinen LernerInnen schwer macht, die reduzierte Subjekt-Verb-Kongruenz (3. Ps. Sg. Präsens, ein leicht erweitertes Inventar im Fall des suppletiven Paradigmas der Kopula und des Hilfsverbs *be*) und Hilfs- und Modalverben in ihren kanonischen Oberflächenpositionen zwischen Subjekt und Verb zu entdecken. Umgangssprachliche Klitisierungen und daraus folgende strukturelle Ambiguitäten erschweren die Rekonstruktion (vgl. *He's seen it, He's sick ..., He's being questioned ..., She'd tell you ...*). Es kann also nicht überraschen, dass auch monolinguale, Englisch lernende Kinder eine Weile brauchen, um sich die entsprechenden Merkmale zu erschließen (Hyams 1986). Umso interessanter ist es, dass mehrsprachige Kinder dazu in der Lage sind, temporäre Asynchronien durch eine sprachübergreifende Anleihe auszugleichen.

Vom doppelten Erstspracherwerb verspricht sich die Forschung Antworten auf Fragen, die uns der monolinguale Erwerb nicht oder nur schwerlich geben kann (vgl. Genesee/Nicoladis/Paradis 1995; Gawlitzek-Maiwald/Tracy 1996). Dies betrifft beispielsweise Fragen nach der Rolle der Reifung, denn bei ausreichendem Input sollten sich vergleichbare Strukturen in etwa zur gleichen Zeit manifestieren. Man verspricht sich auch Antworten auf die Frage, welches System sich trotz gleichermaßen verfügbaren Inputs durch

höhere Verarbeitungskomplexität auszeichnet (vgl. diesbezüglich bereits Slobin 1973). Ein Beispiel für die größere Komplexität des Englischen im Vergleich mit dem Deutschen wurde eben erläutert. Aus Sicht gebrauchsbasierter Erwerbstheorien wäre es natürlich besonders relevant, zu klären, wie sich relative Häufigkeiten oder die Intensität des Kontakts mit dem Input in beiden Sprachen niederschlagen. Im Falle des doppelten Erstspracherwerbs verteilt sich der Input schließlich auf zwei Sprachen, die in der Umgebung des Kindes sicherlich nicht in jeder Hinsicht völlig ausgewogen repräsentiert sein dürften. Von daher darf man sich von künftigen Vergleichen von Erwerbstypen neue Erkenntnisse über die Rolle von Vorkommenshäufigkeiten versprechen.

Von besonderer Bedeutung ist aber nicht nur die Frage nach dem relativen Kontakt mit den jeweiligen Inputsprachen. Interessant sind dabei insbesondere solche Fälle, in denen Kinder ihre Sprachen zeitweise intensiv mischen, obwohl sie nicht in eine Code-Switching-Gemeinschaft hineingeboren wurden und obwohl ihnen keine gebrauchsbasierte Vorlage für Mischkonstruktionen zur Verfügung steht. Im Übrigen: Falls es im Fall von Hannah dieses Modell gegeben hätte, wäre es umso unverständlicher, dass ihre Mischäußerungen gegen Ende ihres dritten Lebensjahres von etwa 20% auf einen Anteil von unter 3% aller Äußerungen sinken.

## 5. Diskussion

Nicht alles, was wir an verbalem Output produzieren, gehört in die Verantwortung einer Grammatik. Man denke an unser Repertoire von Routineformeln und Versatzstücken, mit deren Hilfe wir uns in anderen Sprachen verständlich machen könnten. Auch Kinder verfügen früh über eine stattliche Sammlung ganzheitlich memorierter Formeln, vgl. das von Echols (2001, S. 255) zitierte Kind im Alter 1;7: *ʌp-ə-bʌ-di-a-i-ai* für *up-above-the-world-so-high* (aus *Twinkle, Twinkle, Little Star*), oder Stefanie (1;11) mit *fʊks-du-da-nə-sto-lən*, basierend auf *Fuchs, du hast die Gans gestohlen* (Tracy 1991). Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass (abgesehen von der Länge) Begrenzungen der Menge von Mustern existieren, die wir uns jenseits aller Grammatik aneignen könnten.

Gebrauchsbasierte Erwerbstheorien legen den Schluss nahe, dass der Spracherwerb überwiegend, wenn nicht ausschließlich aus dem schrittweisen, induktiven Aufbau eines Repertoires von item-basierten Konstruktionen, spezifischen Frames und „pivotal constructions“ (Braine 1971, 1976) besteht und dass sich abstrakte Strukturschemata erst allmählich (wenn überhaupt) herausbilden. Aus Sicht Tomasellos bedarf es auch für das zielsprachliche Erwachsenensystem keiner konstruktionsübergreifenden Grammatik, i.e.:

the adult endpoint of language acquisition comprises nothing other than a structured inventory of linguistic constructions, a much closer and more child-friendly target than previously believed. (Tomasello 2003, S. 7; vgl. auch Behrens in diesem Band).

Wie in der generativen Spracherwerbsforschung gibt es unter gebrauchsbasierten Ansätzen eine Fülle unterschiedlicher Perspektiven, darunter auch solche, in denen durchaus die Notwendigkeit gesehen wird, den Hypothesenraum eines lernenden Systems zu beschränken, eine Vorstellung, die den Annahmen einer Universalgrammatik schon etwas näher kommt, vgl. z.B. Elman (2002, S. 175):

I am a firm believer in usage-based approaches. But I believe that usage has its place. We do more than simply record our past experiences, say, in some table of frequencies or probabilities. Rather, our experience forms the basis for generalization and abstraction. So induction is the name of the game. But it is also important to recognize that induction is not unbridled or unconstrained. Indeed, decades of work in machine learning makes abundantly clear that there is no such thing as a general purpose learning algorithm that works equally well across domains. Induction may be the name of the game, but constraints are the rules that we play it by.

Eine minimale und zugleich minimalistische Hypothese, mit der sich Lerner ihrer Umgebungssprache nähern, bestünde nach der in meinem Beitrag entwickelten Perspektive in der Annahme, dass syntaktische Baupläne ausnahmslos einem Prinzip des binären Strukturaufbaus gehorchen, beginnend in jeder Schicht mit einer Unterscheidung von Kopf und Nichtkopf. Zu dieser Annahme passen auch Strukturen, die immer mal wieder als Randerscheinungen auffallen, weil sie zielsprachlich abweichend sind, aber zugleich aus etwas abstrakterer, kategorienneutraler Perspektive als „Instanzierung in Reinform“ eines minimalen Bauplans gedeutet werden können. Dies gilt für *das ist für farbe* (vgl. (12) oben) ebenso wie für (38). Zu diesem Zeitpunkt verfügte Hannah weder im Deutschen noch im Englischen über finite Verben.

(38) Mutter nach einem Puzzle.                      You did it  
       Hannah 1;8 möchte weiter machen    MORE did it    [more [did it] ]

Die von mir diskutierten Phänomene und die damit verbundene Erwerbsdynamik legen den Schluss nahe, dass es zu Beginn des produktiven Spracherwerbs in der Tat Evidenz für eine Reihe von unabhängigen Konstruktionen gibt, wobei jede einzelne dieser Konstruktionen beim ersten Verdacht auf Kompositionalität unter den Druck eines binären Strukturbildungsprinzips geraten sollte und auf neuer Ebene der Abstraktion rekonstruiert würde.

Bei der hier vorgenommenen Schilderung des Spracherwerbs erwiesen sich zwei Zonen deutscher Satzbaupläne als besonders relevant: die rechte und die linke Satzperipherie. Es fehlte lediglich in den ersten Monaten des

Spracherwerbs die Integration beider in ein einheitliches Satzschema, das es erlaubt, sämtliche Satzbaupläne abzuleiten. Dieser Schritt kann vollzogen werden, sobald Kinder einen Verdacht dahingehend entwickeln, dass die tragenden Elemente beider Konstruktionstypen (V2-Vorläufer und Verbletztkandidaten) auf lexikalischer und damit auch thematischer Ebene identisch sein könnten. Dabei sollte die wachsende Einsicht in die Argumentstruktur derjenigen Verben, die anfänglich auf die VP beschränkt sind, dazu beitragen, die linksperipheren Formeln zu reanalysieren. D.h. die thematische Analyse von *Mama Treppe gehen* legt es nahe, auch in *da geht-die*, *də geht də* nach Argumenten zu suchen. Auf diese Weise wird der pronominaler Status der Platzhalter, die zunächst in freier Variation auftraten, erkannt, und schließlich lässt sich so auch die ketteninterne Kovariation der Subjekt-Verb-Kongruenz (re-)konstruieren.

Des Weiteren sollte der Verdacht, dass gleiche lexikalische Elemente in (oberflächlich betrachtet) verschiedenen Positionen auftreten könnten (XV wie in *da feuer auch brennen* und XVY, *də brenn(t) də*) zu einer hilfreichen Krise führen und Lerner dazu anregen, ein System zu konstruieren, das es ermöglicht, Ableitungsbeziehungen zwischen diversen Strukturformaten herzustellen (vgl. dazu Tracy 2002). Spezifisch linguistische Beschränkungen könnten dabei diktieren, dass Strukturen nur binär aufgebaut werden dürfen und dass es pro Strukturschicht nur einen Kopf geben kann, dessen Position zudem festgelegt ist. Ein Konflikt zwischen OV und VO ließe sich somit nicht im Sinne eines *laissez faire* erledigen. Vielmehr gibt es nur zwei universalgrammatisch mögliche Lösungen: (a) Es muss möglich sein, die beiden als „verbal“ erkannten Köpfe in unterschiedlichen Schichten unterzubringen (z.B. in einer VP und einer höheren IP), und (b) Es handelt sich um die VPs unterschiedlicher Sprachen, z.B. Deutsch und Englisch.

Gebrauchsbasierte Theorien lenken unsere Aufmerksamkeit zu Recht auf die Sprachverwendung in der Umgebung eines Kindes und damit auf die positive Evidenz, die Lernern prinzipiell zur Verfügung steht. Aber gerade wenn man sich die Häufigkeit bestimmter Phänomene, z.B. funktionaler Kategorien, ansieht, fehlt es an einer Erklärung dafür, warum besonders häufige und obligatorische Elemente des Inputs in frühen Phasen des Spracherwerbs von Lernern systematisch ausgeblendet werden oder warum der Erwerb nicht wesentlich gradliniger verläuft, sondern immer wieder durch Reorganisationsphasen gekennzeichnet ist. Zu klären bleibt auch, wie es sein kann, dass Konstruktionen, die über einen längeren Zeitraum intensiv gebraucht wurden und die sich in der Kommunikation bestens bewährt haben, obsolet werden, auch wenn sich zeitgleich am eigentlichen Input im Grunde wenig ändert. Was sich hingegen kontinuierlich ändert, ist der Lerner selbst, nicht zuletzt dadurch, dass ihn seine wachsende Verarbeitungs-



kapazität und der beständige Wissenszuwachs immer wieder aufs Neue zu einer Erweiterung seines Blickwinkels und damit zur Berücksichtigung neuer Daten anregt (vgl. auch Elman 1993, S. 78 ff.).

Der hier entwickelten Perspektive zufolge liegt das Verdienst des Sprachgebrauchs, mit dem ein Lerner konfrontiert wird, nicht primär darin, ihm ein kopierfähiges Modell anzubieten, sondern vielmehr darin, immer wieder Problemlösestrategien auszulösen, u.a. durch die Notwendigkeit, im Input wahrgenommene Variation durch „abstraktes Gleichmachen“ (Riedl 1980) konzeptuell berechenbar zu machen. Eines der Prinzipien, das sowohl aus universalgrammatischer Sicht als auch aus der Perspektive der allgemeinen Kognition einen Sinn ergibt, wäre demnach eine elementare Konstanz-erwartung, dank derer die immer wieder anwachsende Unordnung, d.h. das Variationsspektrum im Input und im eigenen Output durch Reorganisation reduziert werden kann. Dass es bei den Konstruktionsleistungen, die ein Kind dabei vollbringt, zu Hypothesen kommen kann, die aus universalgrammatischer wie auch aus gebrauchsbasierter Perspektive unerwartet und letztlich sogar irrelevant sind, zeigen die beiden abschließenden Beispiele.

Auf die Tatsache, dass sich englischsprachige Kinder mit der Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz schwer tun, wurde bereits hingewiesen. Beobachtete Inkonsistenzen werden i.d.R. durch die Annahme einer Phase der Optionalen Infinitive (vgl. Hyams 1986) erklärt. Demuth/McCullough (2009) konnten in einer Studie zeigen, dass englische Verben dann mit dem -s der 3. Ps. Sg. versehen wurden, wenn sie offene Silben (*see, show*) aufwiesen. Im Fall einer Koda mit Konsonanten (*hit, find, want*) wurde hingegen eine Suffigierung vermieden, und die Verben wurden als Stamm-/Infinitivformen realisiert. Ein morphosyntaktisches Rätsel erwies sich als Schnittstellenphänomen und erfuhr durch Berücksichtigung der Silbenstruktur eine frappierend elegante Erklärung. Ähnliches zeigte sich bei der Artikelverwendung im Englischen ebenso wie im Sesotho, einer Bantusprache. Artikel wurden von den untersuchten Kindern im Alter von 1–2 Jahren vor allem dann realisiert, wenn sie in einen prosodischen, trochäischen Fuß (stark-schwach) integriert werden konnten, z.B. in [it's a]<sub>FT</sub> lamb]. Obwohl die Kinder im Prinzip bereits über entsprechendes morphosyntaktisches Wissen verfügten, beugten sie sich einer prosodischen Beschränkung (Prosodic Licensing Hypothesis). Die Kinder hatten für sich in den aus ihrer Perspektive offensichtlich unordentlichen Sprachgebrauch ihrer Umgebung eine Ordnung hineingebracht, die ihnen – wenngleich nicht korrekt im Sinne der Zielsprache – als vorübergehend nützlicher Kluge die systematische Lösung eines Problems erlaubte.

Ein vergleichbares Phänomen konnten wir für ein Kind (Adam) feststellen, das mit Deutsch und Englisch als doppelten Erstsprachen aufwuchs (Tracy/Gawlitzeck-Maiwald 2005). Sein Spracherwerb zeichnete sich durch

eine ausgeprägte Asynchronie zu Ungunsten des Englischen aus. Während er in seiner stärkeren Sprache, dem Deutschen, bereits über zielsprachliche Haupt- und Nebensätze verfügte, blieben seine englischen Äußerungen lange sehr rudimentär und vor allem nicht-finit. Sein Englisch entwickelte sich aber nicht nur wesentlich langsamer als das Deutsche, sondern die Art und Weise, in der sich die Subjekt-Verb-Kongruenz schließlich manifestierte, ließ auf eine bemerkenswerte Rekonstruktionsleistung schließen, vgl. (39). Man beachte dabei, dass *don't* in (d)–(e) zu diesem Zeitpunkt den Status einer unanalysierten Negationspartikel hat und dass keine der aufgeführten Äußerungen auf vergangene Ereignisse referiert.

- (39) Adam 3;10
- (a) Erw. So let's see if that little grey horse fits into your bed.  
Adam a little one's fits ... he's fits
  - (b) agnes knows that ... she's knows it
  - (c) this one's goes here
  - (d) is don't fit in the little beds
  - (e) no's don't got batteries inside
  - (f) he's want to sit on there
  - (g) in the night he's wake up
  - (h) he's want to be warm
  - (i) I swimming in there

Ähnlich wie bei Demuth/McCullough zeichnet sich hier die Tendenz ab, die 3. Ps. Sg. nur dann als Suffix zu markieren, wenn das Verb keine stimmlosen Konsonanten in der Koda aufweist (vgl. *goes, knows* vs. *fit, got, want, wake*). Die einzige Ausnahme ist das zweimalige *fits* in (39a), möglicherweise als Folge eines Priming durch die vorangegangene Äußerung der Erwachsenen. Zugleich sehen wir, dass Adam eine Position für einen abstrakten INFL-Kopf konstruiert hat, ausbuchstabiert durch *i/'s*. Dieser Platzhalter tritt nur im Kontext von Subjekten der 3. Ps. Sg. auf, also immer dann, wenn eigentlich das Verb selbst overt markiert werden müsste. Außerdem kennzeichnet Adam in Fällen, in denen es die Silbenstruktur erlaubt, die Kongruenz doppelt. Keine dieser Kreationen findet ein direktes Modell im Input. Aus universalgrammatischer Sicht hingegen ist es nur konsequent, wenn Adam für die von ihm wahrgenommene Kovariation von Subjekt und Verb einen neuen funktionalen Kopf schafft.

## 6. Fazit

Ziel meines Beitrags war es, zu zeigen, dass sich eine Reihe von Strukturveränderungen, die wir im Laufe des Spracherwerbs beobachten, als systematische Bemühungen um eine Überarbeitung aktueller Konstruktions-

typen seitens der Kinder interpretieren lassen. Diese von mir als De- und Rekonstruktion bezeichneten Prozesse setzen voraus, dass sich Lerner aktiv und kritisch mit dem Sprachgebrauch ihrer Umgebung, aber vor allem auch mit dem Spektrum ihrer eigenen Konstruktionen auseinandersetzen. Während sich einerseits gute Argumente für eine anfängliche Koexistenz unterschiedlicher Konstruktionstypen finden, kann man zugleich zeigen, dass diese im Fall des Deutschen innerhalb weniger Monate auf einen einzigen abstrakten Bauplan hin konvergieren. Dabei kann es zwischenzeitlich zu Abweichungen von der zielsprachlichen Grammatik kommen, die sich nicht unmittelbar aus dem Sprachgebrauch erklären lassen. Im Fall bilingualer Kinder beobachten wir zudem mehr oder weniger intensive Mischungen, die ebenfalls nicht auf direkte Modelle im Input zurückzuführen sind.

In ihrer Erläuterung der Vorteile gebrauchsbasierter Konstruktionsgrammatiken unterstreicht Goldberg (2006, S. 10): „what you see is what you get“. Daten aus dem Spracherwerb deuten darauf hin, dass sich Kinder nicht damit begnügen, zu übernehmen, was sie sehen oder hören. Vielmehr fühlen sie sich dazu herausgefordert, den Input zu reanalysieren und zu reparieren. Kinder leisten damit, was Bartlett im Zusammenhang mit seiner Erforschung kognitiver Schemata vor langer Zeit wie folgt formulierte: „An organism has somehow to acquire the capacity to turn around upon its own schemata and to construct them afresh“ (1964 [1932], S. 207). In diesem Sinne wären auch sprachliche Konstruktionen keine ein für alle Male festen Einheiten, sondern Zwischenlösungen, die sich in der Auseinandersetzung mit neuen Daten und neuen Herausforderungen dekonstruieren und optimieren lassen.

## Literatur

- Akmajian, Adrian/Heny, Frank (1975): *An introduction to the principles of transformational syntax*. Cambridge, MA.
- Bartlett, Frederic C. (1964 [1932]): *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Neudruck der Ausgabe 1932. Cambridge.
- Bernardini, Petra/Schlyter, Suzanne (2004): *Growing syntactic structure and code-mixing in the weaker language: the ivy hypothesis*. In: *Bilingualism. Language and Cognition* 7, S. 49–69.
- Braine, Martin D.S. (1971): *On two types of models of the internalization of grammars*. In: Slobin, Dan I. (Hg.): *The ontogenesis of grammar*. New York, S. 153–186.
- Braine, Martin D.S. (1976): *Children's first word combinations*. (= *Monographs of the Society for Research in Child Development* 41/1). Chicago.
- Cenoz, Jasone/Genesee, Fred (2001): *Trends in bilingual acquisition*. (= *Trends in Language Acquisition Research* 1). Amsterdam/Philadelphia.

- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. New York.
- Chomsky, Noam (2000): *Minimalist inquiries: the framework*. In: Martin, Roger/Michaels, David/Uriagereka, Juan (Hg.): *Step by step: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA, S. 89–155.
- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache*. Amsterdam/Philadelphia.
- Clahsen, Harald/Penke, Martina (1992): *The acquisition of agreement morphology and its syntactic consequences: new evidence on German child language from the Simone Corpus*. In: Meisel (Hg.), S. 181–223.
- D'Avis, Franz-Joseph/Gretsch, Petra (1994): *Variations on ‚variation‘: on the acquisition of complementizers in German*. In: Tracy/Lathey (Hg.), S. 59–109.
- Demuth, Katherine/McCullough, Elizabeth (2009): *The prosodic (re)organization of early English articles*. In: *Journal of Child Language* 36, 1, S. 173–200.
- Dimroth, Christine (2009): *Stepping stones and stumbling blocks. Why negation accelerates and additive particles delay the acquisition of finiteness in German*. In: Dimroth/Jordens (Hg.), S. 135–168.
- Dimroth, Christine/Jordens, Peter (Hg.) (2009): *Functional categories in learner language*. (= *Studies on Language Acquisition* 37). Berlin/New York.
- Döpke, Susanne (2000): *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. (= *Studies in bilingualism* 21). Amsterdam/Philadelphia.
- Echols, Catharine H. (2001): *Comment on Ann Peters' „Filler syllables: what is their status in emerging grammar?“*. In: *Journal of Child Language* 28, 1, S. 254–256.
- Eisenbeiß, Sonja (2009): *Generative approaches to language learning*. In: *Linguistics* 47, 2, S. 273–310.
- Elman, Jeffrey (1993): *Learning and development in neural networks: the importance of starting small*. In: *Cognition* 48, S. 71–99.
- Elman, Jeffrey (2002): *Generalization from sparse input*. In: *Proceedings of the 38th Annual Meeting of the Chicago Linguistics Society*. (= *CLS* 38). Chicago, S. 175–199.
- Fritzenschaft, Agnes et al. (1990): *Wege zur komplexen Syntax*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 9, S. 52–134.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira (1997): *Der monolinguale und bilinguale Erwerb von Infinitivkonstruktionen: Ein Vergleich von Deutsch und Englisch*. (= *Linguistische Arbeiten* 370). Tübingen.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie (1996): *Bilingual bootstrapping*. In: Müller, Natascha (Hg.): *Two languages: studies in bilingual first and second language development*. Sonderheft *Linguistics* 34, 5, S. 901–926.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira/Tracy, Rosemarie/Fritzenschaft, Agnes (1992): *Language acquisition and competing linguistic representations: the child as arbiter*. In: Meisel (Hg.), S. 139–179.
- Genesee, Fred/Nicoladis, Elena (2007): *Bilingual first language acquisition*. In: Hoff, Erik/Shatz, Marilyn (Hg.): *Blackwell handbook of language development*. Oxford, S. 324–342.

- Genesee, Fred/Nicoladis, Elena/Paradis, Johanne (1995): Language differentiation in early bilingual development. In: *Journal of Child Language* 22, 3, S. 611–631.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford.
- Haberzettl, Stefanie (2003): „Tinkering“ with chunks: Form-oriented strategies and idiosyncratic utterance patterns without functional implications in the IL of Turkish speaking children learning German. In: Dimroth, Christine/Starren, Marianne (Hg.): *Information structure and the dynamics of language acquisition*. (= *Studies in Bilingualism* 26). Amsterdam u.a., S. 35–63.
- Harnisch, Rüdiger (2004): Verstärkungsprozesse. Zu einer Theorie der „Sekretion“ und des „Re-konstruktionellen Ikonismus“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 32, S. 210–232.
- Hoekstra, Teun/Jordens, Peter (1994): From adjunct to head. In: Hoekstra, Teun/Schwartz, Bonnie (Hg.): *Language acquisition studies in generative grammar*. (= *Language Acquisition and Language Disorders* 8). Amsterdam u.a., S. 119–150.
- Hohenberger, Annette (2002): Functional categories in language acquisition. Self-organization of a dynamical system. (= *Linguistische Arbeiten* 456). Tübingen.
- Hohenberger, Annette/Peltzer-Karpf, Annemarie (2009): Language learning from the perspective of nonlinear dynamic systems. In: *Linguistics* 47, 2, S. 481–511.
- Höhle, Barbara (2009): Bootstrapping mechanisms in first language acquisition. In: *Linguistics* 47, 2, S. 359–382.
- Höhle, Tilman (1986): Der Begriff „Mittelfeld“: Anmerkungen über die Theorie der topologischen Felder. In: Weiss, Walter E./Wiegand, Herbert E./Reis, Marga (Hg.): *Textlinguistik contra Stilistik. Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses Göttingen 1985*. Tübingen, S. 329–340.
- Hyams, Nina (1986): *Language acquisition and the theory of parameters*. (= *Studies in Theoretical Psycholinguistics* 3). Dordrecht/Lancaster.
- Jacobs, Joachim (2008): Wozu Konstruktionen? In: *Linguistische Berichte* 213, S. 3–44.
- Jordens, Peter (2009): The acquisition of functional categories in child L1 and adult L2 Dutch. In: Dimroth/Jordens (Hg.), S. 45–96.
- Kaltenbacher, Erika (1990): *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb: eine Entwicklungsstudie*. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik: Series A, Language Development* 12). Tübingen.
- Kaminski, Juliane/Call, Josep/Fischer, Julia (2004): Word learning in a domestic dog: evidence for „Fast Mapping“. In: *Science* 304, S. 1682–1683.
- Marcus, Gary (2008): *Kluge. The haphazard construction of the human mind*. Boston/New York.
- Meisel, Jürgen M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. In: Hyltenstam, Kenneth/Obler, Lorraine (Hg.): *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge u.a., S. 13–40.

- Meisel, Jürgen M. (Hg.) (1992): The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition. (= Studies in Theoretical Psycholinguistics 16). Dordrecht u.a.
- Meisel, Jürgen M. (2004): The bilingual child. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William C. (Hg.): The handbook of bilingualism. (= Blackwell Handbooks in Linguistics 15). Malden, S. 91–113.
- Menyuk, Paula (1972): Sentences Children Use. Cambridge, MA.
- Müller, Natascha (1993): Komplexe Sätze. Der Erwerb von COMP und Wortstellungsmustern bei bilingualen Kindern. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik: Series A, Language Development 16). Tübingen.
- Müller, Natascha et al. (2007): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung: Deutsch, Französisch, Italienisch. 2., durchges. u. aktual. Aufl. Tübingen.
- Müller, Natascha/Penner, Zvi (1996): Early subordination: the acquisition of free morphology in French, German, and Swiss German. In: Linguistics 34, S. 133–164.
- Nederstigt, Ulrike (2004): *Auch* and *noch* in child and adult German. (=Studies on Language Acquisition 23). Berlin u.a.
- Newmeyer, Frederick J. (2000): Language form and language function. 2. Aufl. Cambridge, MA.
- Newport, Elizabeth L. (1990): Maturational constraints on language learning. In: Cognitive Science 14, S. 11–28.
- Paradis, Johanne/Genesee, Fred. (1996): Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or independent? In: Studies in Second Language Acquisition 18, S. 1–25.
- Penner, Zvi (1994): Possible domains for individual variation in early developmental stages. In: Tracy/Lathey (Hg.), S. 35–58.
- Penner, Zvi/Tracy, Rosemarie/Weissenborn, Jürgen (2000): Where scrambling begins: triggering object scrambling in early language acquisition. In: Powers, Susan M./Hamann, Claudia (Hg.): The acquisition of scrambling and cliticization. (= Studies in Theoretical Psycholinguistics 26). Dordrecht u.a., S. 127–164.
- Penner, Zvi/Tracy, Rosemarie/Wymann, Karin (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühkindlichen Lexikon. In: Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (Hg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel, S. 229–251.
- Peters, Ann M. (1977): Language learning strategies: does the whole equal the parts? In: Language 53, S. 560–573.
- Peters, Ann M. (1983): The units of language acquisition. (= Cambridge Monographs and Texts in Applied Psycholinguistics 1). Cambridge, MA u.a.
- Peters, Ann M. (2001): Filler syllables: what is their status in emerging grammar? In: Journal of Child Language 28, 1, S. 229–242.
- Pinker, Stephen (1984): Language learnability and language development. (= Cognitive Science Series 7). Cambridge, MA.

- Radford, Andrew (2009): *Analysing English sentences: a minimalist approach*. Cambridge.
- Randall, Janet (1990): *Catapults and pendulums: the mechanics of language acquisition*. In: *Linguistics* 28, S. 1381–1406.
- Riedl, Rupert (1980): *Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft*. Berlin/Hamburg.
- Roeper, Tom (1992): *From the initial state to V2: acquisition principles in action*. In: Meisel (Hg.), S. 333–370.
- Roeper, Tom (1999): *Universal bilingualism*. In: *Bilingualism, Language and Cognition* 2, 3, S. 169–186.
- Roeper, Tom (2007): *The prism of grammar. How child language illuminates humanism*. Cambridge, MA u.a.
- Roeper, Tom/Pérez-Leroux, Ana T. (eingereicht): *Simplicity and complexity in child language and its explanation*. In: *Infancia y Aprendizaje*.
- Rothweiler, Monika (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen: eine Pilotstudie*. (= *Linguistische Arbeiten* 302). Tübingen.
- Rothweiler, Monika (2006): *The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German*. In: Lleó, Conxita (Hg.): *Interfaces in multilingualism: acquisition and representation*. (= *Hamburg Studies on Multilingualism* 4). Amsterdam, S. 91–113.
- Schulz, Petra/Wymann, Karin/Penner, Zvi (2001): *The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children*. In: *Brain and Language* 77, S. 407–418.
- Slobin, Dan I. (1973): *Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar*. In: Ferguson, Charles A./Slobin, Dan I. (Hg.): *Studies of Child Language Development*. New York, S. 175–208.
- Stern, Clara/Stern, William (1928): *Die Kindersprache: eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt.
- Thelen, Esther/Smith, Linda B. (1994): *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA/London.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2006): *Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?* In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Sprachenerwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br., S. 58–79.
- Tomasello, Michael (2000): *Do young children have adult syntactic competence?* In: *Cognition* 74, S. 209–253.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA u.a.
- Tracy, Rosemarie (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung: Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik: Series A, Language Development* 13). Tübingen.

- Tracy, Rosemarie (1994): Raising questions: formal and functional aspects of the acquisition of *wh*-questions in German. In: Tracy/Latthey (Hg.), S. 1–34.
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache und Kognition 15, 1/2, S. 70–92.
- Tracy, Rosemarie (2002): Growing (clausal) roots: all children start out (and may remain) multilingual. In: Linguistics 40, 4, S. 653–686.
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzek-Maiwald, Ira (2005): The strength of the weak: asynchronies in the simultaneous acquisition of German and English. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 35, 139, S. 28–53.
- Tracy, Rosemarie/Latthey, Elsa (Hg.) (1994): How tolerant is universal grammar: essays on language, learnability and language variation. (= Linguistische Arbeiten 309). Tübingen.
- Tracy, Rosemarie/Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In: Dimroth/Jordens (Hg.), S. 1–43.
- van de Craats, Ineke (2009): The role of *is* in the acquisition of finiteness by adult Turkish learners of Dutch. In: Studies in Second Language Acquisition (SSLA) 31, S. 59–92.
- Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3: Sprachentwicklung. Göttingen u.a., S. 141–169.
- Weissenborn, Jürgen et al. (1998): Children's sensitivity to word-order violations in German: evidence for every early parameter setting. In: Proceedings of the 22nd Annual Boston Conference on Language Development. Somerville, S. 756–767.
- Wenzel, Ramona/Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2009): Herausforderungen und Potential der Sprachstandsdiagnostik – Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (Hg.): Dokumentation der FörMig-Herbsttagung 2007: Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster, S. 45–70.
- Winkler, Steffi (2009): The acquisition of syntactic finiteness in L1 German. A structure-building approach. In: Dimroth/Jordens (Hg.), S. 97–134.
- Yang, Charles (2009): Three factors in language variation. In: Lingua 120, 5, S. 1160–1177.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7). Berlin/New York.