Die Rolle verschiedener methodischer Zugänge bei der Einschätzung sprachlicher Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als L2

Valentina Cristante, Christine Dimroth, Sarah Schimke

Zusammenfassung
In diesem Beitrag geben wir einen Überblick über einige Forschungsarbeiten, die sich mit morpho-syntaktischen oder diskursiven Kompetenzen von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache beschäftigen. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf dem Vergleich der Erkenntnisse, die mit verschiedenen Methoden gewonnen werden können. Wir zeigen, dass stark kontrollierte Methoden, wie zum Beispiel die Messung von Blickbewegungen, vorhandenes Wissen nachweisen können, das in der Sprachproduktion manchmal schwer feststellbar ist. Außerdem können diese Methoden dazu beitragen, auch subtile Unterschiede zwischen L1- und L2-Kindern aufzudecken oder in der Produktion kaum nachweisbare Entwicklungsstadien zu dokumentieren.

Schlagwörter: Kindlicher Zweitspracherwerb, Methoden, Satzimitation, Lesezeiterfassung, Eyetracking

The role of different methodological approaches for the assessment of primary school children's language competences in a second language

Abstract
In this paper we give an overview of studies dealing with the morpho-syntactic and discursive competences of primary school children learning German as a second language. We focus on a comparison between findings obtained with different research methods. We show that strictly controlled methods, such as the measurement of eye-movements, open a window into the children's developing knowledge that could hardly be detected with language production data alone. In addition, these methods provide us with insights into subtle differences between L1 and L2 children and into developmental stages that are difficult to document in production data.

Keywords: Child L2 acquisition, research methods, sentence imitation, reading time assessment, eye-tracking

1 Einleitung

Bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als eine zweite Sprache erworben haben[1], treten in weiter fortgeschrittenen Klassenstufen manchmal sprachliche Schwierigkeiten zu Tage, obwohl im Elementarbereich oder den ersten Grundschuljahren keine nennenswerten Unterschiede in der Sprachentwicklung aufgefallen sind. In der didaktischen Diskus-

sion ist in diesem Zusammenhang von „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ (*Knapp* 1999) die Rede. Mit diesem Konzept, das in Einführungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache (z.B. *Kniffka/Siebert-Ott* 2012, S. 22) und in der Literatur zur Diagnosekompetenz von Förderkräften (z.B. *Geist* 2013, S. 13ff.) aufgegriffen wird, ist gemeint, dass es den Kindern gelingen kann, „ihre unzureichenden Kenntnisse zu verbergen“ (*Knapp* 1999, S.31), weil sich entsprechende Defizite bei konzeptionell mündlichen kommunikativen Aktivitäten im Alltag oder im Anfangsunterricht gar nicht manifestieren. Beim Umgang mit konzeptionell schriftlichen Strukturen, d.h. mit kontextunabhängigen und sprachlich verdichteten Texten und den vielen Beziehungen zwischen ihren Teilen, tritt dann gegebenenfalls zu Tage, dass die nötigen ausgebauten morphologischen und syntaktischen, aber auch lexikalischen Kenntnisse fehlen.

Dies zeigt im Grunde genommen allerdings nur, dass verschiedene sprachliche Aufgaben unterschiedliche sprachliche Kompetenzen erfordern und dass man von dem bei einer Aufgabe beobachteten Verhalten nicht unbedingt auf Kompetenzen zur Bewältigung anderer Aufgaben schließen kann. Kinder, die bisher hauptsächlich Erfahrungen mit Alltagsinteraktionen haben, die auf das unmittelbare Hier und Jetzt der Kommunikationssituation ausgerichtet sind, müssen typisch schriftsprachliche Strukturen erst erwerben.

Die Vorstellung, dass besonders mehrsprachige Kinder ein defizitäres Sprachwissen haben, das sie zu verbergen versuchen, greift deshalb in dieser Einfachheit zu kurz. Mündliche Alltagskommunikation und konzeptuell schriftliche Textproduktion oder -rezeption sind vielmehr Beispiele dafür, dass verschiedene Kontexte der Sprachverwendung oder verschiedene sprachliche Aufgaben ganz unterschiedliche Anforderungen an das sprachliche Wissen, aber auch an seine Verarbeitung stellen. Sowohl bei mehrsprachigen als auch bei einsprachigen Kindern sind Sprachwissen und Sprachverarbeitungsroutinen dynamisch, vielschichtig und auf komplexe Weise miteinander verbunden. So kann es zwar sein, dass bestimmte Kenntnisse tatsächlich noch nicht erworben wurden, es kann aber auch sein, dass Kinder sie unter bestimmten Bedingungen nicht, oder nicht schnell genug abrufen oder mit anderen Wissenskomponenten verbinden können.

Sowohl bei Alltagsbeobachtungen – z.B. in der Schule – als auch in der Forschung zur Sprachentwicklung von L2-Kindern werden häufig Sprachproduktionsdaten (mündlich oder schriftlich) untersucht. Die Leistungen der Kinder beim Sprachverstehen bleiben weitgehend unberücksichtigt, weil sich das Sprachverstehen im Alltag nur schwer vom Verstehen von Inhalten trennen lässt. Sprachproduktionsdaten bieten einen fruchtbaren und auch natürlichen Ansatzpunkt für die Untersuchung von Sprachentwicklung, da man die Sprecher hier dabei beobachtet, wie sie Sprache nutzen, um bestimmte kommunikative Ziele zu erreichen. Sie erlauben allerdings nur in einen Teil der zugrundeliegenden Sprachfähigkeit tatsächlich einen Einblick. Was hier sichtbar wird, ist das Endprodukt eines Sprachverarbeitungsprozesses, der sich selbst unserer Beobachtung entzieht, genauso wie das sprachliche Wissen, das in ihm verarbeitet wird.

In diesem Beitrag beschäftigen wir uns mit der Frage, wie durch mit anderen Methoden erhobene Daten das Bild, das wir durch die Untersuchung spontaner Sprachproduktionsdaten erhalten, ergänzt werden kann. Dabei geht es nicht in erster Linie um den Unterschied zwischen konzeptionell mündlichen und konzeptionell schriftlichen Sprachstrukturen, sondern um die Frage, welche Aspekte des kindlichen Sprachwissens durch unterschiedliche Methoden zu Tage gefördert werden können. In den folgenden Abschnitten werden verschiedene Arten der Lenkung von Sprachproduktion sowie die Methoden

Elizitierte Imitation, Lesezeitmessung und Blickbewegungsmessung genauer erläutert (für einen Überblick zu Methoden der Zweitspracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung siehe *Ahrenholz* 2012 und *Settinieri* u.a. 2014). Zuvor soll noch einmal genauer überlegt werden, inwiefern spontansprachliche Sprachproduktionsdaten „irreführend" sein könnten, wenn man sie isoliert betrachtet. Aus unserer Sicht kommen dafür in erster Linie drei Gründe in Frage.

1) Bei der spontanen Produktion können Kinder bestimmte Phänomene vermeiden; außerdem treten manche sprachlichen Phänomene nur in Kontexten auf, die in alltäglichen Interaktionen selten vorkommen.

Sprachen stellen ihren Sprechern meist viele alternative Möglichkeiten zur Verfügung, um einen bestimmten Sachverhalt wiederzugeben oder ein bestimmtes kommunikatives Ziel zu erreichen. Auch erwachsene muttersprachliche Sprecher gehen ökonomisch mit ihren Ressourcen um, d.h. sie verlassen sich bei der spontanen Sprachproduktion gern auf leicht abrufbare sprachliche Routinen (*Imo* 2007) und vermeiden weniger eingeschliffene Konstruktionen. Bei Sprachlernern sind solche Vermeidungsstrategien eine Möglichkeit zum Umgehen von Ausdrucksschwierigkeiten. Darüber hinaus gibt es sprachliche Phänomene (z.B. das Passiv), die in der gesprochenen Alltagssprache nicht so oft vorkommen, wie es für eine wissenschaftliche Untersuchung vonnöten wäre.

Solche Probleme versucht man durch Methoden zu umgehen, die die Lerner zur Produktion bestimmter sprachlicher Strukturen „ermuntern" bis „zwingen". Dies kann bedeuten, dass Stimuli (z.B. Bilder oder Videoclips) verwendet werden, deren Inhalt nur erfolgreich wiedergegeben werden kann, wenn dabei bestimmte Wörter oder grammatische Strukturen verwendet werden. Werden die entsprechenden Konstruktionen dann nicht gebraucht, so kann man daraus mit relativer Wahrscheinlichkeit schließen, dass sie einem Lerner noch nicht zur Verfügung stehen. Noch stärker einengend, da hier der sprachliche Kontext selbst vorgegeben ist, wirken z.B. Lückentexte. Durch die zusätzliche Verwendung von Kunstwörtern („Dies ist ein *Schett* und hier sind zwei ___?", z.B. *Wegener* 1995) wird zugleich ausgeschlossen, dass sich Lerner in solchen Tests auf die Reproduktion holistisch aus dem Input übernommener *chunks* verlassen, ohne bestimmte Formen selbst bilden zu können.

Noch stärker einengend ist die Methode der elizitierten Imitation, bei der Lerner gebeten werden, Silben, Wörter oder Sätze, die ihnen vorgespielt werden, so genau wie möglich nachzusprechen. Betrachtet man, wie sehr eine bestimmte Erhebungsmethode die Sprecher lenkt bzw. in der Wahl ihrer Ausdrucksmöglichkeiten beschränkt, so ergibt sich ein Kontinuum der gelenkten Sprachproduktion, das mit der Verwendung von außersprachlichen Stimuli (Bilder etc.) beginnt, und über Lückentexte/Kunstworttests bis zur elizitierten Imitation führt. Je stärker die Beschränkung des Lerners, desto mehr Kontrolle über die Ursachen für die Produktion bestimmter sprachlicher Merkmale erlaubt eine Methode. Zugleich nimmt aber auch die Natürlichkeit (ökologische Validität) der Methoden ab, da man z.B. bei der elizitierten Imitation viele Faktoren ausschaltet, die bei der spontanen Sprachproduktion eine Rolle spielen.

2) Nicht alle Eigenschaften des dynamischen Sprachwissens der Lernenden manifestieren sich in der spontanen Sprachproduktion.

Besonders beim kindlichen Zweitspracherwerb geht der Entwicklungsverlauf zumindest in einigen Teilbereichen sehr schnell von statten. Unter Umständen kann man einige von

den Lernern durchlaufene Entwicklungsschritte an ihrer spontanen Sprachproduktion nicht wirklich ablesen. Dies erschwert es z.B., festzustellen, ob der Erwerbsverlauf bei L2-Kindern dem im Erstspracherwerb oder aber dem beim Zweitspracherwerb erwachsener Lerner beobachteten Verlauf ähnelt. Hier bieten Methoden Abhilfe, die die Reaktion der Lerner auf die entsprechenden Strukturen testen. So können z.B. bei der elizitierten Imitation oder auch bei der Messung von Hör- oder Lesezeiten nicht nur zielsprachliche Stimuli verwendet werden, sondern auch „fehlerhafte", die für bestimmte Erwerbsstufen und Lernergruppen typisch sind. Das Ziel ist dann, herauszufinden, ob kindliche L2-Lerner auf die entsprechenden Abweichungen reagieren (z.B. durch Korrektur anstelle von Imitation oder durch verlängerte Hör-/Lesezeiten). Tun sie dies nicht, so deutet das darauf hin, dass die entsprechenden Strukturen mit der kindlichen Lernergrammatik (Interlanguage) kompatibel sind, auch wenn sich dies u.U. in der spontanen Sprachproduktion nicht oder nur selten zeigt.

Die genannten Methoden eignen sich aber auch dazu, verdecktes Sprachwissen zu offenbaren, das sich u.U. bei der spontanen Sprachproduktion noch nicht zeigen kann, weil dabei zu viele Ressourcen beanspruchende Verarbeitungsprozesse gleichzeitig geleistet werden müssen (z.B. an den Inhalt der Mitteilung denken, die passenden Wörter finden, sie in eine grammatische Reihenfolge und Form bringen, etc.). Die genannten Methoden entlasten die Lerner von diesen Zusatzaufgaben und erlauben es dadurch, bereits vorhandenes Sprachwissen sichtbar zu machen.

3) Sprachverstehen lässt sich nicht direkt beobachten und messen.

Um (mündlich oder schriftlich) zu kommunizieren, aber auch um neuen sprachlichen Input zu verarbeiten, müssen wir Sprache natürlich nicht nur produzieren, sondern auch verstehen können. Auf Fähigkeiten in diesem Bereich kann durch Produktionsdaten nur sehr indirekt geschlossen werden. Das Verstehen von Sprache, das ja im schulischen Kontext eine wichtige Rolle spielt, lässt sich praktisch gar nicht direkt beobachten und messen. Verständnisfragen können allenfalls auf globale Endprodukte von Verstehensprozessen zielen, für die ja neben verschiedensten Bereichen des Sprachwissens auch das Weltwissen sehr bedeutsam ist. Deutet die Antwort auf eine solche Frage auf Nicht-Verstehen hin, bleibt dementsprechend unklar, wodurch dieses zustande gekommen ist.

Hier kann man mit sogenannten *Online*-Methoden weiterkommen, die darauf abzielen, Verstehensprozesse in Echtzeit, d.h. während sie ablaufen, zu erfassen. Beim Verstehen von Sprache warten Leser oder Hörer nicht, bis das Ende eines Satzes oder einer Äußerung erreicht ist, sondern sie fangen praktisch sofort an, Hypothesen über die zu erwartende Fortsetzung und die Bedeutung des Gelesenen oder Gehörten zu entwickeln. Eine Methode, die versucht, das Entstehen solcher Erwartungen sichtbar zu machen, ist die Messung von Blickbewegungen (Eyetracking). Diese Methode macht sich die Tatsache zunutze, dass wir – jedenfalls in einem beschränkten visuellen „Suchraum" – beim Verstehen auf Bilder schauen, die darstellen, was wir gerade zu verstehen meinen. Präsentiert man Lernern also eine Auswahl an Bildern, die zu unterschiedlichen Interpretationen eines Wortes oder Satzes passen, und misst dann, worauf sie blicken während sie ein Wort oder einen Satz hören, so erlaubt dies Einblicke in die Verarbeitung des sich entfaltenden Sprachsignals.

Anhand exemplarischer Untersuchungen zeigen wir in den folgenden Abschnitten auf, wie mit solchen Methoden vertiefende Einblicke in das Sprachwissen von L2-Kindern im Grundschulalter gewonnen werden können.

2 Exemplarische Untersuchungen

Im Folgenden werden Untersuchungen zu drei verschiedenen Forschungsfragen dargestellt: Wie erwerben Kinder die Verbstellung? Wie nutzen sie Pronomen und Konnektoren? Wie verstehen sie das Passiv im Deutschen? Dabei werden jeweils Ergebnisse miteinander verglichen, die durch verschiedene Forschungsmethoden gewonnen wurden.

2.1 Verbstellung: Freie Produktion, elizitierte Produktion und elizitierte Imitation

In diesem Abschnitt werden Untersuchungen zum Erwerb der Form und Position finiter Verben im Deutschen zusammengefasst, in denen drei verschiedene Methoden angewandt wurden: freie Produktion, elizitierte Produktion und elizitierte Imitation.

Im Deutschen gibt es einen Zusammenhang zwischen der Finitheit von Verben und ihrer Stellung im Satz. Dabei werden unter finiten Verben Verbformen verstanden, die mit dem Subjekt des Satzes in Person und Numerus kongruieren, nicht finite Verbformen (Infinitive und Partizipien) haben dagegen eine invariable Form und kongruieren nicht mit dem Subjekt. In deutschen Hauptsätzen wird die zweite Position des Satzes immer mit einem finiten Verb belegt, was als „Verbanhebung“ bezeichnet wird. Gibt es zusätzlich eine nicht finite Verbform, wie zum Beispiel in der Modalverbkonstruktion in (1), so wird dieses Verb nicht angehoben und es erscheint in einer Position weiter rechts im Satz. In (1) ist dies gut daran zu erkennen, dass das finite Verb *will* links der Negation erscheint, das nicht finite Verb *schlafen* aber rechts der Negation.

(1) Der Junge will nicht schlafen.

Im Folgenden fassen wir zunächst kurz zusammen, was über den Erwerb der Verbanhebung bei ungesteuerten erwachsenen Lernern des Deutschen (Arbeitsmigranten in Deutschland) bekannt ist (vgl. u.a. *Becker* 2005; *Parodi* 2000; *Schimke* 2009). In dieser Gruppe wurde beobachtet, dass Äußerungen in sehr frühen Erwerbsstufen typischerweise nicht finit sind, wie in (2).

(2) Junge nicht schlafen.

Die Verbformen in solchen Äußerungen zeigen keine systematische Kongruenz mit dem Subjekt und haben häufig die Form des Infinitivs. Außerdem werden sie typischerweise nicht angehoben. Der Erwerb der Verbanhebung erfolgt dann in zwei Schritten: In einer ersten Phase wird die Verbanhebung hauptsächlich bei sogenannten semantisch leichten Verben realisiert, wie Modalverben und den Hilfsverben *sein* und *haben*, nicht jedoch bei lexikalischen Verben wie *schlafen*. Während diese leichten Verben von Anfang an fast nur in finiter Form vorkommen, erscheinen lexikalische Verben in dieser Phase weiterhin fast nur in nicht finiter Form. Äußerungen mit angehobenen finiten lexikalischen Verben, wie in (3), werden erst in einem weiteren Schritt erworben.

(3) Der Junge schläft nicht.

Zusammenfassend produzieren erwachsene ungesteuerte Lerner des Deutschen also zunächst hauptsächlich Sätze vom Typ (2) (nicht finite Äußerungsstruktur), dann kommen Sätze vom Typ (1) hinzu (angehobene finite leichte Verben), und erst in einem dritten Schritt werden Sätze vom Typ (3) systematisch produziert (angehobene finite lexikalische

Verben). Es ist eine interessante Frage, ob L2-Kinder im Grundschulalter die gleichen Phasen durchlaufen wie erwachsene ungesteuerte Lerner des Deutschen.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden in einigen Studien freie Produktionsdaten untersucht (z.B. *Dimroth* 2008; *Haberzettl* 2005). Es wurden also Sprachaufnahmen analysiert, die in nicht systematisch kontrollierten Spiel- und Gesprächssituationen entstanden waren. Dabei zeigte sich, dass Kinder nicht im gleichen Maße wie Erwachsene eine nicht finite Phase zu durchlaufen scheinen. Die meisten in der freien Produktion vorkommenden Verbformen ähnelten finiten Formen, auch wenn die Kongruenz mit dem Subjekt nicht immer gegeben war. Außerdem gab es nur sehr wenige Fälle, in denen das Verb eindeutig nicht angehoben war. Dabei ist jedoch zu beachten, dass in sehr kurzen Sätzen nicht festgestellt werden kann, ob ein Verb angehoben ist oder nicht. In einem Satz wie „Der Junge schlaf" gibt es rechts der zweiten Position keine andere Position mehr. Deswegen ist es interessant, das Vorkommen von Verben in bestimmten diagnostischen Kontexten zu untersuchen, wie eben in negierten Sätzen wie (1)-(3). Hier lässt sich eindeutig feststellen, ob das Verb angehoben ist oder nicht.

Aus diesem Grund haben wir eine elizitierte Produktionsstudie durchgeführt (*Dimroth/Schimke* 2012): Wir ließen 37 L2-Kinder zwischen 6 und knapp 12 Jahren, die seit kurzer Zeit in Deutschland lebten (zwischen 1.5 und 24 Monaten), einen Stummfilm nacherzählen. Dabei teilten wir die Kinder nach ihrer Fortgeschrittenheit im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz in zwei Gruppen ein: in der weniger fortgeschrittenen Gruppe produzierten die Kinder in weniger als 30% der von uns aufgenommenen Äußerungen korrekte Subjekt-Verb-Kongruenz, in der fortgeschritteneren Gruppe betrug die Rate mehr als 30%. In dem nachzuerzählenden Film gab es einige Szenen, die negierte Äußerungen hervorrufen sollten. Das Ziel der Untersuchung war es, anhand dieser negierten Äußerungen festzustellen, ob L2-Kinder beim Erwerb finiter Verbformen und ihrer Position ähnliche Entwicklungsschritte durchlaufen, wie sie zuvor bei erwachsenen Lernern beobachtet wurden. Tabelle 1 zeigt die in Bezug auf die Negation festgestellte Stellung von leichten Verben, eindeutig finiten lexikalischen Verben (finite und mit dem Subjekt kongruierende Verbformen), eindeutig nicht finiten lexikalischen Verben (Infinitive oder Partizipien) sowie anderer lexikalischer Verbformen (finite, aber nicht kongruierende Verbformen) in den beiden unterschiedlich fortgeschrittenen Gruppen. Dabei geht es immer um das Hauptverb des Satzes, d.h., lexikalische Verben, die zusätzlich zu einem leichten Verb in einem Satz auftraten, wurden nicht analysiert.

Tabelle 1: Absolute Zahlen für angehobene (V+neg) und nicht angehobene (neg+V) Verbformen, getrennt nach Verbtyp und nach Fortgeschrittenheit der untersuchten Kinder

Verbtyp	**Position des Verbs**	**Weniger fortgeschrittene Kinder**	**Weiter fortgeschrittene Kinder**
Leichte Verben	*V neg*	10	29
	neg V	1	0
Lexikalische finite Verben	*V neg*	0	12
	neg V	1	4
Lexikalische nicht finite Verben	*V neg*	0	0
	neg V	2	2
Andere lexikalische Verben	*V neg*	2	0
	neg V	6	0

Diese Befunde bestätigen, dass Kinder nicht finite Verbformen selten verwenden (4 von 69 analysierten Formen waren eindeutig nicht finit). Dennoch lassen sich Strukturen mit nicht angehobenen Verben in immerhin 16 Äußerungen feststellen, und dies scheint häufiger bei lexikalischen als bei leichten Verben vorzukommen (15 der 16 nicht angehobenen Verbformen waren lexikalisch). Diese Beobachtungen sind mit der Annahme kompatibel, dass Kinder wie Erwachsene eine Phase durchlaufen, in der für lexikalische Verben nicht finite Formen und Stellungen bevorzugt werden, für leichte Verben aber nicht. Es ist allerdings schwierig, dies mit Sicherheit zu schließen, denn in der weiter fortgeschrittenen Gruppe wurden negierte Äußerungen meist mit leichten Verben konstruiert, und die weniger fortgeschrittenen Kinder haben insgesamt weniger negierte Äußerungen produziert. In beiden Gruppen gibt es also wenig Evidenz für die präferierte Stellung von lexikalischen Verben. Dies steht im Gegensatz zu früheren Beobachtungen bei Erwachsenen: Bei Nacherzählungen des gleichen Films haben erwachsene L2-Lerner eine große Zahl nicht finiter und nicht angehobener lexikalischer Verben produziert (*Schimke* 2009). Es ist möglich, dass Kinder stärker als Erwachsene Äußerungen vermeiden, wenn sie sich der korrekten Form nicht sicher sind. Dies könnte erklären, warum in freier Produktion fast gar keine und in elizitierter Produktion auch nur relativ wenige nicht angehobene lexikalische Verbformen beobachtet werden, obwohl es eventuell auch bei Kindern eine Phase gibt, in der diese Struktur der Lernergrammatik entspricht.

Um mehr Evidenz darüber zu gewinnen, welche Position für welchen Verbtyp präferiert wird, haben wir in einem weiteren Schritt mit denselben Kindern eine elizitierte Imitationsaufgabe durchgeführt. Bei dieser Aufgabe sollten die Kinder negierte Äußerungen mit leichten Verben, finiten lexikalischen Verben und nicht finiten lexikalischen Verben wiederholen. Die Logik des elizitierten Imitationstests beruht darauf, dass die zu wiederholenden Sätze zu lang sind, um als Ganzes im Arbeitsgedächtnis gehalten zu werden. Sie müssen daher während der Wiederholung aktiv rekonstruiert werden. Frühere Studien haben gezeigt, dass die dabei unbewusst durchgeführten Änderungen Rückschlüsse auf das grammatische Wissen der Teilnehmenden zulassen (vgl. z.B. *Smith* 1973; *Verhagen* 2009). Dies gilt insbesondere dann, wenn sowohl zielsprachliche als auch nicht zielsprachliche Varianten präsentiert werden. In unserer Studie sollte jedes Kind für jeden Verbtyp sowohl Sätze wiederholen, in denen das Verb angehoben war (z.B. „Das Kind hat nicht mit dem tollen Spiel begonnen“) als auch Sätze, in denen das Verb nicht angehoben war („Das Kind nicht hat mit dem tollen Spiel begonnen“). Dies erlaubt es, zu vergleichen, in welchem Ausmaß Kinder die in der Zielsprache ungrammatischen Sätze zu der zielsprachlichen Variante hin normalisieren oder umgekehrt eventuell die grammatischen Sätze ihrer Lernergrammatik angleichen. In der Analyse haben wir zunächst alle Äußerungen ausgeschlossen, in denen Kinder entweder das Verb oder den Negator nicht erfolgreich wiederholt haben. In den verbleibenden Daten haben wir festgestellt, wie häufig die Stellung des Verbs und des Negators zueinander beibehalten wurde, und wie häufig die Reihenfolge dieser beiden Elemente in die eine oder andere Richtung verändert wurde. In Tabelle 2 sind diese Änderungsraten für die beiden Gruppen von Kindern zusammengefasst. Eine graue Schattierung bedeutet dabei, dass die entsprechende Änderung signifikant häufiger stattfand als die korrespondierende Änderung für den gleichen Verbtyp in die andere Richtung, so dass man davon ausgehen kann, dass diese Reihenfolge in der entsprechenden Gruppe präferiert wird (eine hellgraue Schattierung deutet einen marginal signifikanten Unterschied an).

Tabelle 2: Prozentzahl veränderter Wiederholungen aus allen erfolgreichen Wiederholungen (in Klammern: absolute Anzahl erfolgreicher Wiederholungen), getrennt nach Richtung der Änderung, Verbtyp und nach Fortgeschrittenheit der untersuchten Kinder

Verbtyp	Veränderung der Reihenfolge	Weniger fortgeschrittene Kinder	Weiter fortgeschrittene Kinder
Leichte Verben	V neg-> neg V	21.05 % (19)	2.94 % (34)
	neg V-> V neg	47.83 % (23)	67.50 % (40)
Lexikalische finite Verben	V neg-> neg V	38.46 % (26)	18.18 % (44)
	neg V-> V neg	10.34 % (29)	40.82 % (49)
Lexikalische nicht finite Verben	V neg-> neg V	42.42 % (33)	19.61 % (51)
	neg V-> V neg	8.11 % (37)	25.86 % (58)

Diese Daten zeigen sehr deutlich, dass in einem frühen Erwerbsstadium lexikalische Verben viel häufiger von einer angehobenen Stellung links der Negation zu einer Stellung rechts der Negation verändert werden als umgekehrt. Ein Beispiel für eine solche Wiederholung findet sich in (4):

(4) *Zielsatz*: Das Mädchen geht nicht zu der alten Schule.
Wiederholung: Die Mädchen nicht geht die Schule.

Außerdem scheinen die Kinder in diesem Stadium keinen Unterschied zwischen finiten und nicht finiten lexikalischen Verben zu machen, während sie leichte Verben anders behandeln und in Sätzen mit diesen Verben tendenziell die Verbanhebung bevorzugen. In der fortgeschritteneren Gruppe dagegen wird sowohl für leichte Verben als auch für finite lexikalische Verben die Verbanhebung bevorzugt, wie es der Zielgrammatik entspricht.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse des elizitierten Imitationstests sehr stark dafür, dass auch kindliche L2-Lerner eine Phase durchlaufen, in der sie für lexikalische Verben nicht angehobene gegenüber angehobenen Strukturen präferieren. Die Ergebnisse der elizitierten und freien Produktionsaufgaben sind mit dieser Schlussfolgerung kompatibel, allein aus diesen Daten hätte man aber nicht mit ausreichender Sicherheit auf die Bevorzugung dieser Struktur schließen können. Kinder scheinen in ihrer Produktion von der Zielsprache abweichende Äußerungsstrukturen zu vermeiden. Hinzu kommt, dass Kinder die nicht finite Phase offensichtlich sehr schnell durchlaufen: auch die weiter fortgeschrittenen Kinder waren alle seit weniger als zwei Jahren in Deutschland (im Durchschnitt seit neun Monaten), bei ihnen lässt sich aber in allen Datentypen keine deutliche Präferenz für nicht angehobene Strukturen nachweisen.

2.2 Diskursmarkierungen: elizitierte Narration und selbstgesteuertes Lesen

In diesem Abschnitt geben wir einen kurzen Einblick in Befunde zur Nutzung von Diskursmarkierungen, die mithilfe der Analyse freier Textproduktion (vgl. u.a. *Kupersmitt/ Yifat/Blum-Kulka* 2014; *Montanari* 2004) sowie selbstgesteuertem Lesen (*Schimke* 2014) erhoben wurden.

Texte unterscheiden sich von unverbundenen einzelnen Äußerungen darin, dass Beziehungen zwischen den Äußerungen bestehen. Insbesondere gibt es in einem Text in den

meisten Fällen Diskursreferenten, auf die mehrfach verwiesen wird – in einer Erzählung zum Beispiel den Protagonisten der Handlung (referentielle Kohärenz). Außerdem stehen die einzelnen Aussagen eines Textes in Beziehungen zueinander, beispielsweise in einer Ursache-Folge- oder einer Vorher-Nachher-Beziehung (relationale Kohärenz). In dem kurzen Text in (5) sind diese Bezüge nicht sprachlich markiert.

(5) Alina sah einen lustigen Film. Alina musste lachen.

Um zu einer kohärenten Repräsentation zu gelangen, müssten Lesende inferieren, dass sich der Name „Alina" zweimal auf denselben Diskursreferenten bezieht und dass das im zweiten Satz beschriebene Ereignis eine Folge des im ersten Satz beschriebenen Ereignisses ist. In (6) dagegen drückt der Konnektor *weil* genau diese kausale Beziehung aus, während das Pronomen *sie* die erhaltene Referenz zu der Protagonistin deutlich macht. Satz (6) enthält also Diskursmarkierungen, die referentielle und relationale Kohärenz explizit machen.

(6) **Weil** Alina einen lustigen Film sah, musste **sie** lachen.

Zu der Frage, ob Texte vom Typ (5) oder vom Typ (6) einfacher zu produzieren und zu verstehen sind, sind unterschiedliche Vorhersagen denkbar. Einerseits macht Text (6) Informationen explizit, die sonst erschlossen werden müssen, was vermutlich zumindest für das Textverstehen aufwändiger ist. Andererseits sind die beiden Sätze in (6) syntaktisch, aber auch semantisch stärker voneinander abhängig: Man muss jeweils den einen Satz mit einbeziehen, um den anderen in dieser Form zu produzieren oder zu verstehen. Es wird häufig vermutet, dass dies eine kognitiv herausfordernde Aufgabe ist, und dass das Produzieren und Verstehen von Texten, die kontextabhängige Diskursmarkierungen enthalten, daher schwieriger sein müsste als das Produzieren oder Verstehen einer Reihe von Äußerungen ohne derartige Markierungen.

Studien, die die Produktion mündlicher narrativer Erzählungen durch Kinder im Grundschulalter untersucht haben, bestätigen in der Tat, dass jüngere Kinder Erzählungen produzieren, in denen die einzelnen Äußerungen weniger explizit miteinander verbunden sind als bei älteren Kindern. Junge Kinder bis zu einem Alter von etwa 7 Jahren verknüpfen einzelne Sätze einer Erzählung häufig ausschließlich durch additive Konnektoren vom Typ „und dann" und benutzen wenig andere Konnektoren (vgl. z.B. die Studien in *Berman/Slobin* 1994). Was den Gebrauch von Markierungen der referentiellen Kohärenz, insbesondere von Pronomen, angeht, so wurde in einigen Studien beobachtet, dass Kinder zu Beginn der Grundschulzeit im Vergleich zu älteren Kindern und Erwachsenen überexplizit sind: Sie verwenden relativ wenige pronominale Formen und mehr wiederholte volle Nominalphrasen (vgl. z.B. *Schimke/Colonna/Hickmann*, i.E.). In Studien mit Kindern, die eine zweite Sprache im Grundschulalter erwerben, zeigte sich, dass diese Tendenz zu weniger stark verknüpften Äußerungen bei L2-Kindern ausgeprägter sein kann als bei L1-Kindern (*Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka* 2014; *Montanari* 2004). Insbesondere beobachteten *Kupersmitt, Yifat* und *Blum-Kulka* (2014), dass L2-Kinder noch stärker als L1-Kinder zu einer rein linearen Verknüpfung einzelner Äußerungen neigen. Subordinierende Konstruktionen wie in (6) stellten dabei sowohl bei L1-Kindern als auch bei L2-Kindern nur eine kleine Minderheit der Verknüpfungen dar.

Diese Befunde werfen die Frage auf, ob Kinder, die relativ wenige Diskursmarkierungen produzieren, auch Schwierigkeiten haben, diese während des Verstehens zu nutzen. Es ist möglich, dass Kinder durch die vielen Aufgaben, die während der Produktion

eines Textes erfüllt werden müssen, so belastet sind, dass sie auf einfachere Strukturen zurückgreifen, die referentielle und relationale Kohärenz nicht explizit markieren. Das Verstehen von Texten ist dagegen insofern einfacher, als dass der Leser die Struktur und den Inhalt des Textes nur nachvollziehen, nicht jedoch selbst planen muss. Es ist also denkbar, dass Kinder Diskursmarkierungen während des Verstehens durchaus nutzen können, auch wenn sie sie selbst nicht häufig produzieren. Andererseits erfordert die Integration von Diskursinformationen sicherlich auch in der Rezeption einen kognitiven Aufwand. Es ist denkbar, dass Kinder, die durch das Lesen von Wörtern und Sätzen schon ausgelastet sind, deswegen Diskursmarkierungen nicht zum Verstehen nutzen können. Um zu untersuchen, ob L1- und L2-Kinder Diskursmarkierungen während des Lesens nutzen, haben wir eine „selbstgesteuertes Lesen"-Studie durchgeführt (*Schimke* 2014). In Studien, die diese Methode anwenden, lesen die Probanden Texte oder Sätze auf einem Bildschirm in einzelnen Abschnitten, meist Wort für Wort oder Phrase für Phrase. Um nach dem Lesen eines Abschnitts zum nächsten Abschnitt zu gelangen, müssen sie auf eine Taste drücken. Durch das Messen der Zeit zwischen zwei Tastendrücken kann erfasst werden, wie lange die Teilnehmenden gebraucht haben, um ein einzelnes Segment zu lesen. In unserer Studie haben 21 Viertklässler mit Deutsch als L1 und 24 Viertklässler mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 (Erwerbsbeginn: 3-4 Jahre) eine Reihe von kurzen Texten ähnlich wie in (5) und (6) gelesen. Wir haben dabei zum einen manipuliert, ob kontextuell angemessene pronominale Formen wie in (6) vorkamen oder stattdessen Eigennamen wiederholt wurden wie in (5). In einer anderen Reihe von Texten haben wir zum anderen manipuliert, ob kausale Beziehungen durch *weil* angezeigt wurden oder nicht. Unsere Ergebnisse zeigen im Einklang mit früheren Studien zu muttersprachlichen Kindern und Erwachsenen (*Cain/Nash* 2011; *Gordon/Grosz/Gilliom* 1993), dass die Textsegmente, die auf kontextuell angemessen verwendete Konnektoren und pronominale Formen folgten, schneller gelesen wurden als die gleichen Textsegmente in der Version der Texte, in denen diese Markierungen nicht vorhanden waren. Dabei fanden wir auf diesen Segmenten keine Unterschiede zwischen L1- und L2-Kindern (vgl. *Schimke* 2014 für weitergehende Analysen aller Segmente).

Die Ergebnisse des selbstgesteuerten Lesens lassen sich so interpretieren, dass sowohl L1-Kinder als auch L2-Kinder mit einem Erwerbsbeginn des Deutschen bei 3-4 Jahren am Ende der Grundschulzeit so viel Wissen über die hier untersuchten Diskursmarkierungen (den Konnektor *weil* sowie anaphorische Pronomen) haben, dass sie sie erfolgreich zum Textverstehen nutzen können, was das Lesen beschleunigt. Aus der in anderen Studien beobachteten wenig ausgeprägten Nutzung von Diskursmarkierungen in der Produktion sollte man also nicht unbedingt schließen, dass die untersuchten Kinder kein Wissen über die Bedeutung dieser Markierungen haben. Wie oben angedeutet, ist es möglich, dass dieses Wissen in der Produktion deswegen schwieriger zu entdecken ist, weil bei der mündlichen Produktion eines Textes viele Anforderungen gleichzeitig beachtet werden müssen. In diesem Fall scheinen also Sprachverstehensdaten Einblick in vorhandenes sprachliches Wissen zu geben, das in Produktionsdaten schwerer zu entdecken ist.

Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass unsere Ergebnisse zum selbstgesteuerten Lesen nicht mit den gleichen Kindern gewonnen wurden wie die in den Studien von *Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka* (2014) und *Montanari* (2004). Die Studien unterscheiden sich im Alter der Kinder, in den beteiligten Sprachen und in der Modalität (schriftlich vs. mündlich). Ein direkter Vergleich von Ergebnissen zur Textkompetenz von mit den glei-

chen Kindern erhobenen Produktionsdaten und online sowie eventuell auch offline erhobenen Daten zum Textverstehen steht unseres Wissens noch aus.

2.3 Passiv: Produktion und Eyetracking

In diesem Abschnitt werden wir zeigen, wie die Messung von Blickbewegungen durch eine Eyetracking-Methode, das *Visual World Paradigma*, detaillierte Informationen über den Verlauf des Verstehens von Sätzen liefert und somit Produktionsdaten ergänzen kann. Wir werden das exemplarisch an einer Studie vorstellen, in der die Verarbeitung von Passivsätzen bei L1- und L2-Kindern untersucht wurde. Die Auswahl dieser Struktur ist unter anderem dadurch motiviert, dass das Passiv in der Literatur zur Sprachförderung zu den sogenannten „Stolpersteinen" zählt, die L2-Lernern in der Grundschule besondere Schwierigkeiten bereiten (u.a. *Rösch* 2003).

Bevor ein Überblick über die Forschung zum Erwerb des Passivs im Deutschen gegeben wird, wird das Phänomen selbst kurz eingeführt. In der vorliegenden Untersuchung haben wir uns mit Passivsätzen mit einem Agens und einem Patiens beschäftigt. Anders als in kanonischen Aktivsätzen im Deutschen entspricht das grammatikalische Subjekt in Passivsätzen nicht der semantischen Rolle des Agens, sondern der des Patiens (Tab. 3), das einer Aktion ausgesetzt ist. Aktiv- und Passivsätze „kodieren dieselben semantischen Rollen, aber sie tun es über unterschiedliche syntaktische Funktionen" (*Eisenberg* 2013, S. 119):

Tabelle 3: Semantische Rollen in deutschen Aktiv- und Passivsätzen

		Subjekt	Objekt
AKTIV	küssen	**AGENS**	**PATIENS**
PASSIV	geküsst werden	**PATIENS**	**AGENS**

Unseres Wissens ist die Längsschnittstudie von *Wegener* (1998) die einzige Studie, die die freie Produktion von Passivsätzen bei L2-Kindern untersucht hat. Anhand von Daten von sechs Kindern aus Polen, Russland und der Türkei im Alter von 6 bis 8 Jahren konnte festgestellt werden, dass spontane Passivsätze sehr selten produziert werden. Ähnlich wie in früheren Studien mit monolingualen deutschen Kindern (*Grimm* 1975; *Mills* 1985; *Rickheit* 1975) werden Passiväußerungen in der Kindersprache sehr häufig vermieden. Auch in passivfordernden Kontexten bevorzugen Kinder bis 7 Jahre stattdessen das Verwenden von Aktivkonstruktionen (*Haberzettl* 1998 für L1-Kinder und *Wegener* 1998 für L2-Kinder). Eine neuere Studie zur elizitierten Produktion von Passivsätzen zeigt jedoch, dass L2-Kinder Passivsätze nicht immer so häufig zugunsten von Aktivkonstruktionen vermeiden (*Schneitz* 2014). Diese im Vergleich zu den früheren Studien höhere Passivbereitschaft wurde durch das höhere Alter der untersuchten Kinder sowie die Bildstimuli und die Aufgabenstellung erklärt. Die Befunde zeigen dennoch generell die Tendenz, dass L1- und L2-Kinder auch dann weniger komplexe konzeptuelle Darstellungen des Geschehens bevorzugen, wenn sie die Passivmorphologie prinzipiell beherrschen, da bereits Belege von ersten Passivkonstruktionen vorliegen. Diese Präferenz, die Agensrolle in den Vordergrund der Handlung zu setzen, ist auch in Studien zum Verstehen von Passivsätzen mit L1-Kindern bis ungefähr 5 Jahren bemerkbar (*Aschermann/Gülzow/Wendt* 2004;

Grimm 1975; *Dittmar* u.a. 2014). Beim Nachspielen des Inhaltes von Passivsätzen mit Hilfe von Spielzeugfiguren wählen Kinder vorwiegend den erstgenannten Referenten, also das Subjekt, als Agens der Handlung aus, das in Passivsätzen eben nicht dem Agens entspricht.

In der vorliegenden Studie möchten wir deshalb untersuchen, ob diese Präferenz für eine kanonische Reihenfolge der semantischen Rollen (Agens-Aktion-Patiens) auch beim Verstehen von Sätzen zu beobachten ist. Verglichen wurden Kinder mit Deutsch als L1 und Kinder mit Türkisch als L1 und Deutsch als L2 aus der ersten Klasse (jeweils 24 und 17; Durchschnittsalter: 7,3 Jahre) und aus der vierten Klasse (jeweils 24 und 25; Durchschnittsalter: 10,1 Jahre). Ähnlich wie bei den Kindern in der vorigen Studie (2.2) fand der Erwerbsbeginn der L2 im Alter von 3 bis 4 Jahren statt.

Die folgenden Forschungsfragen liegen der Untersuchung zugrunde:

1) Unterscheiden sich L1- und L2-Kinder in den Strategien, die sie bei der Verarbeitung von Passivsätzen verwenden? Ist die Erwartung der Abfolge Agens-Aktion-Patiens in den Blickbewegungen bemerkbar?
2) Wie ändert sich die Verarbeitung des Passivs nach längerem Kontakt zur L2, in diesem Fall beim Vergleich von Erst- und Viertklässlern?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden Kindern reversible Aktiv- und Passivsätze vorgespielt[2] und gleichzeitig zwei Bilder gezeigt, die eine entsprechende und eine umgekehrte Verteilung der semantischen Rollen abbildeten (Abb. 1). Die ausgewählte Passivstruktur ist ein *werden*-Passiv im Präteritum, das aus dem Hilfsverb *wude* und einem Partizip II besteht und das – wie das Passiv im Präsens – im Hauptsatz mit Satzklammer steht. Neutralisiert wurden alle semantischen und prosodischen Faktoren, die die Interpretation der Sätze hätten beeinflussen können. Dabei wurden in Zeitintervallen von 20 ms die Blickbewegungen der Probanden zu dem korrekten und inkorrekten Bild mit einem Eyetracker erfasst. „Die Annahme dieser Methode ist, dass die Blickbewegungen der Probanden während des sich entfaltenden Sprachmaterials Aufschluss über die momentan zugrunde liegende linguistische Verarbeitung in Echtzeit geben“ (*Ellert* 2012, S. 123).

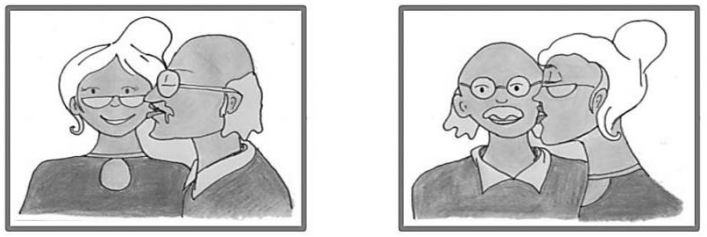


Abbildung 1: Bilderpaar aus dem Eyetracking-Experiment

Aktivsatz: Der Opa hat am Abend die Oma liebevoll geküsst (korrektes Bild: links)
Passivsatz: Der Opa wurde am Abend von der Oma liebevoll geküsst (korrektes Bild: rechts)

Für die Analyse wurden die Sätze in vier Zeitfenster aufgeteilt (Tab. 4) und dabei geprüft, ob die Kinder beim Hören der ersten NP (Zeitfenster 1), ohne die Anwesenheit einer disambiguierenden Aktiv- oder Passivmorphologie, eine Präferenz zeigen. Zeitfenster 2 um-

fasst die Zeit ab dem Auftreten der ersten disambiguierenden Hinweisreize, den Hilfsverben *hat* und *wurde*. Zeitfenster 3 betrifft die Zeit ab der zweiten NP (Aktiv) bzw. der *von*-Phrase (Passiv), Zeitfenster 4 beginnt ab dem Partizip.

Tabelle 4: Zeitfenster und Verteilung der disambiguierenden Hinweisreize

	Zeitfenster 1	**Zeitfenster 2**	**Zeitfenster 3**	**Zeitfenster 4**
	Erste NP	**Hilfsverb**	**Zweite NP/von-Phrase**	**Partizip**
AKTIV	Der Opa	hat am Abend	die Oma ganz kurz	gekitzelt
PASSIV	Der Opa	wurde am Abend	von der Oma ganz kurz	gekitzelt

Platzbedingt werden hier nur die Blickbewegungen dargestellt, die während der Verarbeitung von Passivsätzen in Zeitfenster 2 gemessen wurden. In diesem Zeitfenster, d.h. ab dem Auftreten des ersten disambiguierenden Hinweisreizes *wurde*, finden die interessantesten Verarbeitungsprozesse statt.

Abbildung 2 zeigt den Prozentanteil der Blicke auf das richtige Bild. Eine Linie auf dem 50%-Niveau weist darauf hin, dass in dem entsprechenden zeitlichen Segment (x-Achse ms) keine Präferenz für eines der beiden Bilder festzustellen ist. Eine Linie oberhalb der 50%-Marke bedeutet, dass die Blicke häufiger auf das richtige Bild gerichtet wurden, bei einer Linie unterhalb wurden sie häufiger auf das falsche Bild gerichtet.

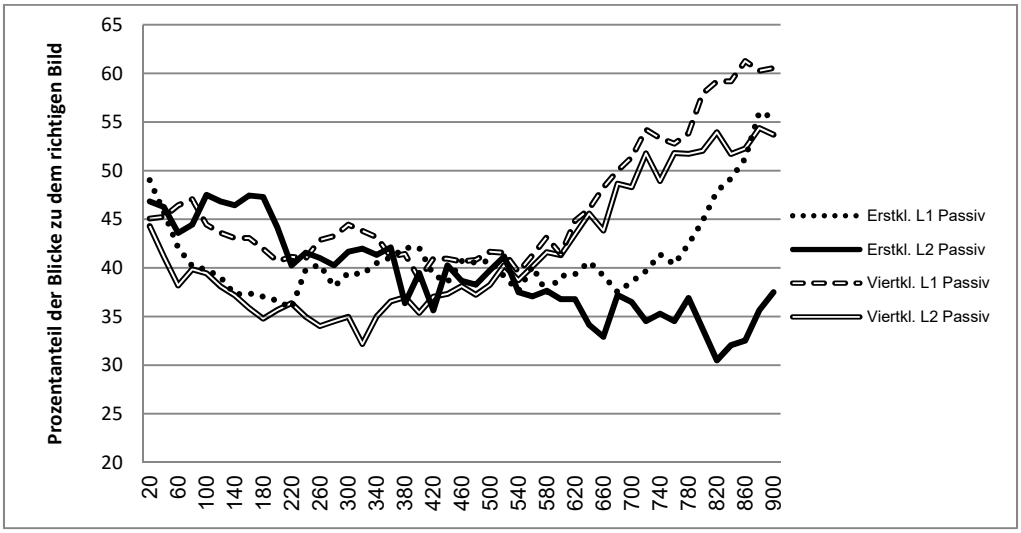


Abbildung 2: Prozentanteil der Blicke auf das korrekte Bild nach dem Auftreten des Hilfsverbs *wurde*

Abbildung 2 zeigt, dass die Linien von Anfang an vorwiegend im unteren Teil liegen. Da 180 bis 250 ms die Zeit ist, die man braucht, um eine Blickbewegung auszuführen (*Rayner* 1998), lässt sich schließen, dass es vor den jeweiligen Hilfsverben eine Tendenz gibt, die erste Nominalphrase als Agens des Satzes zu interpretieren. Die unterschiedliche Tiefe der Linien im ersten Teil des Segments deutet darauf hin, dass sowohl die L2-Kinder

aus der vierten Klasse als auch die L1-Kinder aus der ersten Klasse eine starke Präferenz für diese Strategie haben.

Beachtenswert ist der Anstieg der Linien im letzten Teil des Zeitfensters. Dies signalisiert, dass das Hilfsverb *wurde* als Passivsignal erkannt wurde und dass eine Reanalyse des Satzes bzw. eine neue Zuweisung der semantischen Rollen stattgefunden hat. Der Verlauf der Blickbewegungen bei L2- und L1-Kindern aus der vierten Klasse ist sehr ähnlich. Nach dem Hören von *wurde* reanalysieren beide Gruppen den Satz ohne große Schwierigkeiten. Bei den Erstklässlern kann man hingegen sowohl deskriptiv als auch statistisch Unterschiede zwischen den Sprachgruppen finden. Die L2-Kinder brauchen mehr Zeit als die L1-Kinder, um den Satz zu revidieren. Das Erkennen des Passivs erfolgt erst in einem späteren Zeitfenster, mit dem Auftreten der *von*-Phrase als zweitem disambiguierenden Hinweisreiz.

Diese Unterschiede zeigen deutlich, dass die L2-Kinder aus der ersten Klasse nach relativ kurzem Kontakt zu der Zweitsprache mehr Schwierigkeiten haben, die Abfolge-Strategie Agens-Aktion-Patiens aufzugeben und ihre erste inkorrekte Interpretation zu „korrigieren", als die L2-Kinder aus der vierten Klasse. Bei den älteren Kindern ist die Agens-Aktion-Patiens-Strategie zwar früher und ausgeprägter zu beobachten als bei den jüngeren L2-Kindern, sie reagieren jedoch schneller auf die Hinweisreize (vgl. auch *Cerella/Hale* 1994).

Anhand der hier in Kürze dargestellten Daten konnten wir zunächst sehen, dass alle untersuchten Kinder Passivsätze verstehen. Zudem konnten wir Verarbeitungsprozesse aufdecken, die offline-Methoden verborgen bleiben, und feststellen, dass die kanonische Abfolge als Anfangsstrategie bevorzugt wird, dass Lerner diese Anfangsstrategie unterschiedlich stark gewichten und dass jüngere Lerner mehr Schwierigkeiten haben, diese Präferenz zu revidieren, wenn ein mit ihr im Konflikt stehender Hinweisreiz erfolgt.

3 Fazit

In den drei vorgestellten Untersuchungen wurden unterschiedlich stark kontrollierte Methoden angewandt. Dabei gilt: umso kontrollierter die Methode, desto mehr Festlegungen müssen vor der Durchführung getroffen werden. Ein größerer Spielraum bedeutet hingegen, dass mehr Entscheidungen über die Datenanalyse getroffen werden müssen, wenn die Daten bereits vorliegen. Methoden unterscheiden sich auch darin, wie sehr die verwendeten Aufgaben die Sprachverarbeitungsroutinen der Lernenden, beispielsweise im Vergleich zur Sprachproduktion in Alltagsinteraktionen, be- oder entlasten. Abschließend soll zusammengefasst werden, was bei den drei Untersuchungen zum Sprachwissen von L2-Kindern jeweils durch die Methodenkombination gewonnen wurde. Dazu greifen wir die in der Einleitung besprochenen Gründe für eine Methodenkombination noch einmal auf.

1) Bei der spontanen Produktion können Kinder bestimmte Phänomene vermeiden; außerdem treten manche sprachlichen Phänomene nur in Kontexten auf, die in alltäglichen Interaktionen selten vorkommen.

Diese Situation trifft wohl auf das **Passiv** zu, das im alltagssprachlichen Input der Kinder eher selten vorkommt und von Lernern wie Muttersprachlern gut durch weniger komple-

xe Strukturen ersetzt werden kann. Das Passiv ist praktisch nie obligatorisch und die Bedingungen, unter denen es kommunikativ angemessen ist, sind vergleichsweise schwer aus dem Input zu abstrahieren. Die in 2.3 vorgestellte Eyetracking-Untersuchung, bei der den Kindern Passivsätze vorgespielt wurden, zeigt jedoch deutlich, dass Seltenheit oder Vermeidung in der Sprachproduktion der Lerner nicht gleich Unkenntnis sein muss. Anders als das Passiv kann man die Wahl einer **Verbstellung** auch in der gesprochenen Sprache nicht vermeiden. Allerdings zeigen die in 2.1 dargestellten Produktionsdaten, dass weniger weit fortgeschrittene L2-Kinder auch in elizitierten Diskursen mit entsprechenden Kontexten nur wenige negierte Sätze produzieren, die Evidenz für die Beherrschung der Verbanhebung liefern würden. Weiter fortgeschrittene L2-Kinder wählen für negierte Sätze hauptsächlich semantisch leichte Verben, so dass letztlich auch im Bereich der Finitheit einige Strategien zur Vermeidung der gesamten Bandbreite zielsprachlicher Komplexität zur Verfügung stehen. Die Untersuchung mit der Methode der elizitierten Imitation zeigt, dass Kinder eine einfachere Interimsgrammatik ohne Verbanhebung anwenden, wenn sie durch eine Aufgabe gezwungen werden, die sonst vermiedenen Strukturen in Sätzen zu produzieren, die für ihren Erwerbsstand zu komplex sind. Dass eine bestimmte zielsprachliche (Passiv) oder lernersprachliche (keine Verbanhebung) Struktur in der freien Sprachproduktion nicht oft vorkommt, heißt also nicht, dass Kinder nichts davon wissen.

2) Nicht alle Eigenschaften des dynamischen Sprachwissens der Lernenden manifestieren sich in der spontanen Sprachproduktion.

Äußerungsübergreifende **Kohärenzmarkierungen im Diskurs** setzen nicht nur die Kenntnis zielsprachlicher Mittel (etwa Formen und Funktionen von Pronomen und Konnektoren) voraus, sondern verlangen auch den Einbezug mehrerer Sätze oder Äußerungen, die bei der Verarbeitung im Gedächtnis behalten werden müssen. Da die Diskursproduktion sowieso eine recht anspruchsvolle Aufgabe ist, bei der beispielsweise komplexe Inhalte ausgewählt und geordnet werden müssen, gelingt der Einbau von Kohärenzmarkierungen Lernern oft nicht gut (*Kupersmitt/Yifat/Blum-Kulka* 2014). Die in 2.2 zusammengefasste Lesezeitstudie zeigt, dass sprachliches Wissen über Diskurskohärenz und ihre Markierung in einer entlasteten Situation durchaus verfügbar ist und genutzt wird. Ähnliches gilt für das **Passiv**, mit dem die Kinder aufgrund seiner Seltenheit eher wenig Erfahrung haben, und dessen Verarbeitung daher wohl nicht stark eingeschliffen ist. Die Eyetracking-Untersuchung aus 2.3 zeigt, dass sprachliches Wissen über Struktureigenschaften des Passivs bei einer weniger beanspruchenden Aufgabe (Sätze hören und Bilder zuordnen) eher abrufbar ist. Vorhandenes sprachliches Wissen kann sich also manchmal leichter zeigen, wenn Lerner ihre Ressourcen nicht auf zu viele parallele Anforderungen verteilen müssen.

3) Sprachverstehen lässt sich nicht direkt beobachten und messen.

Analysen der Sprachproduktion und auch viele Verstehensmessungen (z.B. das Darstellen von Satzbedeutungen mit Spielfiguren) erbringen Hinweise auf das Endprodukt der zugrundeliegenden Sprachverarbeitungsprozesse. Die Eyetracking-Untersuchung zum **Passiv** liefert zusätzlich Informationen über die von den Lernern online angewandten Strategien und deren zeitliche Organisation. Mehr Erkenntnisse über Strukturhinweise, die von Lernern verarbeitet oder aber (zu lange) ignoriert werden, könnten auch für die Weiterentwicklung der Sprachförderung nützlich sein.

Anmerkungen

1 Im Folgenden bezeichnen wir Kinder, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, auch als „L2-Kinder", monolinguale Kinder, die Deutsch als ihre Erstsprache erwerben, auch als „L1-Kinder". Unter dem Begriff „L2-Kinder" fassen wir dabei Kinder, die als Erstsprache eine andere Sprache als Deutsch sprechen, und das Deutsche als Zweitsprache erwerben, weil sie in Deutschland leben. Dabei geht es bei den in den Abschnitten 2.2 und 2.3 vorgestellten Studien um Kinder, die in Deutschland geboren wurden, aber erst etwa ab dem Kindergartenalter umfangreicheren Kontakt mit dem Deutschen hatten. In der im Abschnitt 2.1 vorgestellten Studie geht es dagegen um Kinder, die erst seit Kurzem in Deutschland leben. Die methodischen Überlegungen, die wir in diesem Artikel vorstellen, gelten dabei für beide Gruppen gleichermaßen. Wenn nicht näher spezifiziert, beziehen wir uns mit dem Begriff „Kinder" auf Kinder im Grundschulalter.

2 Reversibilität bedeutet, dass beide Akteure sowohl die Rolle des Agens als auch des Patiens der beschriebenen Handlung übernehmen können.

Literatur

Ahrenholz, B. (2012): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. – Berlin.

Aschermann, E./Gülzow, I./Wendt, D. (2004): Differences in the Comprehension of Passive Voice in German- and English-Speaking Children. Swiss Journal of Psychology, 63, 4, S. 235-245.

Becker, A. (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: *Hendriks, H.* (Hrsg.): The structure of learner varieties. – Berlin, S. 263-314.

Berman, R./Slobin, D. (1994): Different ways of relating events in narrative: a cross-linguistic developmental study. – Hillsday, NJ.

Cain, K./Nash, H. M. (2011): The influence of connectives on young readers´ processing and comprehension of text. Journal of Educational Psychology, 103, 2, S. 429-441.

Cerella, J./Hale, S. (1994): The rise and fall of information processing rates over the life span. Acta Psychologica, 86, S. 109-197.

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

Dimroth, C./Schimke, S. (2012): Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2 Lernern. In: *Ahrenholz, B./Knapp, W.* (Hrsg.): Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. – Freiburg.

Dittmar, M./Abbot-Smith, K./Lieven, E./Tomasello, M. (2008): Young German children's early syntactic competence: A preferential looking study. Developmental Science, 11, 4, S. 575-582.

Eisenberg, P. (2013): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz (4. Aufl.). – Stuttgart/Weimar.

Ellert, M. (2012): Eye-Tracking in der Zweitspracherwerbsforschung: Am Beispiel anaphorischer Bezüge. In: *Ahrenholz, B.* (Hrsg.): Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. – Berlin, S. 123-144.

Geist, B. (2013): Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften. – Berlin.

Gordon, P. C./Grosz, B. J./Gilliom, L. A. (1993): Pronouns, names, and the centering of attention in discourse. Cognitive Science, 17, S. 311-347.

Grimm, H. (1975): Verstehen, Imitation und Produktion von Passivsätzen. In: *Grimm, H./Schöler H./Wintermantel, M.* (Hrsg.): Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen. – Weinheim, S. 73-99.

Haberzettl, S. (1998): FHG in der Lernersprache, oder: Gibt es eine diskursfunktionales Strukturierungsprinzip im kindlichen L2-Syntaxerwerb? In: *Wegener, H.* (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. – Tübingen, S. 117-142.

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

Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. Die Grundschule, 5, 99, S. 30-33.

Kniffka, G./Siebert-Ott, G. (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen (3. aktualisierte Aufl.). – Paderborn.

Kupersmitt, J. R./Yifat, R./Blum-Kulka, S. (2014): The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children´s narratives. Same or different? Narrative Inquiry, 24, 1, S. 40-76.

Imo, W. (2007): Construction Grammar und Gesprochene-Sprache-Forschung. – Tübingen.

Mills, A. E. (1985): The acquisition of German. In: *Slobin, D. I.* (Hrsg.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Band 1: The Data. – Hillsdale/London, S. 141-254.

Montanari, S. (2004): The development of narrative competence in the L1 and the L2 of Spanish-English bilingual children. International Journal of Bilingualism, 8, 4, S. 449-497.

Parodi, T. (2000): Finiteness and verb placement in second language acquisition. Second Language Research, 16, S. 355-381.

Rayner, K. (1998): Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. Psychological Bulletin, 134, 3, S. 372-422.

Rickheit, G. (1975): Zur Entwicklung des Syntax im Grundschulalter. – Düsseldorf.

Rösch, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. – Hannover.

Schimke, S. (2009): The acquisition of finiteness by Turkish learners of German and Turkish learners of French: Investigating knowledge of forms and functions in production and comprehension. Doktorarbeit. – Nijmegen.

Schimke, S. (2014): Die Verarbeitung von Markierungen der Diskurskohärenz bei Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. In: *Pagonis, G./Klages, H.* (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. – Berlin/Boston, S. 193-214.

Schimke, S./Colonna, S./Hickmann, M. (i.E.): Reference in French and German: a developmental perspective. In: *Gagarina, N./Kühn, N./Musan, R.* (Hrsg.): Referential and relational discourse coherence in adults and children. – Dordrecht.

Smith, C. (1973): An experimental approach to children's linguistic competence. In: *Ferguson, C./Slobin, D.* (Hrsg.): Studies of child language development. – New York, S. 497-521.

Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.) (2014): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. – Paderborn.

Schneitz, S. (2014): Passiv im kindlichen Zweitspracherwerb – Diagnostik und Förderimplikationen. In: *Pagonis, G./Klages, H.* (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. – Berlin, S. 193-214.

Verhagen, J. (2009): Finiteness in Dutch as a second language. Doktorarbeit. – Amsterdam.

Wegener, H. (1995): Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand. – Tübingen.

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