

Tracy, Rosemarie

Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 57-81. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Tracy, Rosemarie: Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 57-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-319994 - DOI: 10.25656/01:31999

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-319994>

<https://doi.org/10.25656/01:31999>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rosemarie Tracy

Erwerb sprachlicher Kompetenzen im Lebensverlauf

1. Einleitung

Biografien interessieren im Hinblick darauf, was sie eint und damit das Schicksal anderer dem eigenen vergleichbar macht. Sie faszinieren zugleich dadurch, was sie unterscheidet und jedes Individuum einzigartig erscheinen lässt. Sprachen spielen dabei in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Rolle. Ohne sie – eine triviale Feststellung – gäbe es keinerlei Narrativ, wahr oder erdichtet, und nicht einmal ein Nachdenken über sprachliche und sonstige Kompetenzen. Alles andere als trivial ist es herauszufinden, wie wir uns die sprachlichen Ressourcen aneignen, durch die wir uns als Mitglieder von Sprachgemeinschaften und zugleich in unserer Individualität zu erkennen geben. Wie rasant sich sprachliche Ressourcen entwickeln können, zeigt sich insbesondere beim Spracherwerb in der Kindheit, egal ob ein- oder mehrsprachig und ungeachtet der jeweiligen Zielsprache. Aber ob die Dynamik des kindlichen Spracherwerbs in Gang bleibt, d. h. ob sich unsere sprachlichen Repertoires kontinuierlich erweitern oder ob es dabei zu Brüchen kommt, hängt von vielen Faktoren und Zufällen ab, z. B. von den Kontexten, in die wir hineingeboren werden, den Menschen, mit denen wir in diversen Phasen unseres Lebens kommunizieren, den Themen, die uns interessieren, den gesellschaftlichen Bedingungen, die uns „mundtot“ machen, z. B. Sprachverbote. Umso bemerkenswerter ist es, dass sich trotz aller Unterschiede von Lebenswelten und persönlichen Schicksalen immer wieder überzufällige Gemeinsamkeiten ergeben. Um beides, Individuelles und Generalisierbares, geht es in diesem Beitrag.

Abschnitt 2 geht zunächst auf konzeptuelle Grundlagen ein und identifiziert Faktoren, durch deren Zusammenwirken Ähnlichkeiten und Unterschiede von Erwerbswegen und Resultaten zustande kommen. Dabei soll zugleich deutlich werden, warum es weder leicht noch sinnvoll ist, in trennscharfen Kategorien von Erwerbstypen zu denken oder Ein- und Mehrsprachigkeit kategorisch zu unterscheiden. Obwohl in Abschnitt 3 nacheinander diverse Erwerbsszenarien behandelt werden (Varianten des Erstspracherwerbs, früher und später Zweitspracherwerb), kann eine Grenzziehung im individuellen Fall unmöglich sein. Wenn im Folgenden vom *monolingualen* Erwerb und von *monolingualen* Sprecherinnen und Sprechern die Rede ist, so ist im Grunde vor dem Adjektiv ein relativierendes „eher“ hinzuzudenken. Abschnitt 4 widmet sich dem kommunikativen Mehrwert der Überschreitung einzelsprachlicher Grenzen durch sprachliches Mischen und weist wenigstens ansatzweise auf individuellen Sprachwandel hin. Abschnitt 5 fasst relevante Punkte zusammen.

2. Grundlegendes zu Sprachkenntnissen und sprachlichem Verhalten

2.1 Was beim Spracherwerb entsteht

Im Verlauf des primären Spracherwerbs eignen wir uns ein Spektrum mündlicher oder gebärdeter – letzteres ist im Folgenden immer eingeschlossen – und schriftlicher Kenntnissysteme (unsere Kompetenz, i.e. weitgehend unbewusstes, implizites Wissen) an sowie die Fähigkeit, unser Wissen beim Sprachverstehen und Produzieren einzusetzen (unsere Performanz).¹ Daraus folgt für die Forschung ein interessantes Explanandum: Im menschlichen Kopf ist von Anfang an Platz für die Koexistenz unterschiedlicher sprachlicher Systeme. Zugleich sind diese Ressourcen innerhalb einer Sprache und über Sprachgrenzen hinweg auf vielfältige Art miteinander vernetzt und können sich daher auch bei der Sprachverwendung gemeinsam „zu Wort melden“, wie in der Äußerung *Ich cover michself up* einer bilingualen Zweijährigen (vgl. auch Tracy 2014). Verfügbare Optionen können auch offen konkurrieren, wie in dem folgenden Versprecher eines Fünfjährigen, der ihn umgehend korrigiert, wenngleich nicht im ersten Anlauf. In diesem Fall handelt es sich um eine Kontamination von englisch *if* und deutsch *ob*. In der Transkription weist (.) auf kurzes Pausieren hin.

Adam (5;4) I found that but I (.) I see (.) see (.) of it's (.) if of (.) ob das schmeckt

Wie also gelingt es Mehrsprachigen, die Kontrolle über koexistierende und konkurrierende Optionen zu behalten, d.h. zwischen ihren Sprachen hin und her zu wechseln, wenn es die kommunikative Situation erlaubt, aber sprachliches Mischen zu unterbinden, wenn sie ansonsten nicht verstanden würden oder weil Mischäußerungen aus anderen Gründen unangemessen wären, z.B. bei einem formellen Vortrag? Aus Sicht der Forschung sind die Koexistenz und die Konkurrenz sprachlicher Kenntnissysteme im Individuum jedenfalls ein Glücksfall: Dadurch gewinnen wir Einblicke in die Fähigkeit, sprachliche Ressourcen in Echtzeit zu kontrollieren, und wir können den universellen Spielraum ausloten, innerhalb dessen sich sprachliches Wissen prinzipiell entwickeln und verändern kann.

Wenn wir von *sprachlicher Kompetenz*, *Sprachkenntnissen* oder *-wissen* reden, so ist schon im Hinblick auf eine einzige Sprache ein komplexes Konstrukt mit unterschiedlichen Ebenen gemeint: lautliche und musikalische Teilsysteme (Phonologie und Prosodie) von Silben, Wörtern und Sätzen; Morphologie (bedeutungstragende Bausteine von Wörtern); Satzbau und Binnenstruktur von

1 Chomsky (1986) folgend finden sich in der Forschungsliteratur für diese grundlegende Unterscheidung auch Termini wie *I-Sprache* (das *internalisierte*, individuelle System) versus *E-Sprache* (*externalisiert*, das Zufällen unterworfenen Geäußerte). Anhand vieler in diesem Beitrag angeführten Äußerungen werden wir sehen, dass sich insbesondere dann, wenn das sprachliche Verhalten nicht „rund läuft“, interessante Rückschlüsse auf nicht direkt beobachtbares Wissen ziehen lassen.

Phrasen (Syntax); Semantik (Bedeutung von Wörtern, Phrasen und Sätzen); Pragmatik (Sprecherbedeutung, intendierte Sprechakte); das Wissen, um satzübergreifende Texte und Diskurse hervorzubringen. Im Fall eines vorhandenen Schriftsystems gehört dazu auch die Kenntnis der jeweiligen Orthographie. Obwohl man beim Thema Sprache meistens an offizielle Sprachbezeichnungen wie Deutsch, Italienisch etc. denkt, so steckt dahinter ein Spektrum von Varietäten, das unterschiedliche Dialekte sowie formelle und informelle Register und individuelle Stile gesprochener und geschriebener Sprache umfasst. Allein diese „innere Mehrsprachigkeit“ macht uns zu multilektalen Sprecherinnen und Sprechern und damit völlige Einsprachigkeit im Sinne eines einzigen sprachlichen Systems und perfekter monolingualer Performanz zu einem Phantom. Dies schließt allerdings keineswegs aus, dass alle natürlichen sprachlichen Wissenssysteme, inklusive von Lernergrammatiken, die Realisierung eines in entscheidenden Merkmalen gleichen Bauplans sind (vgl. für den Deutscherwerb Schulz & Tracy, 2018, Tracy 2011).

Auf jeder der genannten Ebenen gilt es beim Spracherwerb, relevante Einheiten sowie die Regeln und Beschränkungen ihrer Kombinatorik zu entdecken. Schließlich muss auch die parallele Passung der Ebenen an ihren Schnittstellen gewährleistet werden. Um für diese Synchronisation ein Beispiel zu nennen: In Abhängigkeit von der Betonung (hier durch Großschreibung angezeigt), würden Sätze wie *Ich habe AUCH eine Nuss gegessen* und *Ich habe auch eine NUSS gegessen* anders interpretiert: *Jemand hat eine Nuss gegessen und ich auch*, beziehungsweise im anderen Fall, *Ich habe etwas gegessen und zusätzlich noch eine Nuss*. Es muss also jeweils eine andere syntaktische Einheit auf prosodischer Ebene prominent gemacht werden.

Eine zentrale Herausforderung für die Forschung besteht darin, diesem komplexen, weitgehend impliziten Kenntnissystem auf die Spur zu kommen. Sein Erwerb ist eine von jeder Lernerin und jedem Lerner individuell zu bewältigende Aufgabe. Dies gilt letztlich auch für den durch expliziten Unterricht unterstützten und gesteuerten Erwerb, denn auch in diesem Fall entsteht Wissen im einzelnen Kopf (vgl. hierzu Kap. 3.3 in diesem Band).

Mitspieler und relevante Schauplätze

Der Spracherwerb ist Produkt des Zusammenwirkens von (a) unserer genetischen Veranlagung, (b) sprachlicher Anregung seitens der Umgebung (*Input*) und (c) generellen kognitiven Strategien der Verarbeitung und Speicherung von Information. Gemeinsam sorgen (a) und (c) dafür, dass *Input* zum *Intake* wird und schließlich zu einem Teil zu unserer internalisierten Kompetenz. Wie sich die Interaktion dieser drei Komponenten vollzieht, was genau jede von ihnen beisteuert und wie sich ihre Interaktion im Lauf des Lebens verändert, ist Gegenstand intensiver Forschung und wird nach wie vor kontrovers diskutiert.

Sowohl der Erwerbsprozess als auch die Art und Weise, in der sich unsere Sprachkenntnis im Verhalten niederschlägt, wird von vielen Faktoren bestimmt. Einige sind als Kontinua zu begreifen, wie die unidirektionale Dimension der

biologischen Zeit und damit verbundene Reifungsprozesse und skalierbare Erfahrung- und Verwendungsgelegenheiten. Andere sind kategorial, wie die Existenz oder Nichtexistenz spezifischer sprachlicher Merkmale, z. B. Art und Umfang des phonologischen Inventars, von Wortklassen, von morphologischen und syntaktischen Regularitäten und Ausnahmen, um hier nur einige Bereiche zu nennen, in denen sich Sprachen unterscheiden und Lernenden den Erwerb erleichtern oder erschweren können.

In der Forschung steht das Alter für eine Reihe kognitiver Entwicklungen und Reifungsprozesse des Gehirns und der Erfahrung mit der Welt. Relevant für das Verständnis unterschiedlicher Erwerbsbiografien sind der jeweilige Beginn des Sprachkontakts (*Age of Onset*) und die Zeit, die für das Meistern spezifischer Eigenschaften einer Zielsprache typischerweise benötigt wird. Für die Forschung heißt dies auch, dass man den Zeitraum vom Kontaktbeginn bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung berücksichtigen muss, um abschätzen zu können, wieviel Erwerbsgelegenheit überhaupt bestand (vgl. Grimm & Schulz, 2016 zur Relevanz für die Diagnostik). Allerdings bedeutet „Beginn“ nicht, dass sich von Anfang an alle Subsysteme gleich schnell entwickeln. Einige Erwerbsaufgaben benötigen mehr Zeit sowie mehr und kontrastreicherer Input als andere. Interessanterweise gehören manche Kategorien, die im Input besonders häufig sind (z. B. Artikel im Deutschen) gerade *nicht* zu den in der kindlichen Sprachproduktion früh vertretenen Phänomenen. Quantität des Verfügbaren spielt also nicht die einzig relevante Rolle. Im Übrigen gilt nicht für alle Teilsysteme die gleiche „Stunde Null“, da Kinder bereits vorgeburtlich prosodische Muster hören, speichern und nach der Geburt wiedererkennen können (Hennon et al., 2000).

Über den Kenntniserwerb hinaus spielt die Dimension der Zeit aus weiteren Gründen eine wichtige Rolle, nämlich hinsichtlich der an der Sprachproduktion und dem Sprachverstehen in Echtzeit beteiligten, inkrementellen Verarbeitungsbahnen. Beim Sprachverstehen müssen Wörter rasant schnell erkannt und mit ihren Wortnachbarn sowie parallel und sukzessiv eintreffenden Signalen unterschiedlicher Ebenen verrechnet werden, damit die Bedeutung von Äußerungen und die Intentionen von Sprechenden erschlossen werden können. Noch während wir anderen zuhören, beschäftigt uns zeitgleich die Vorbereitung des eigenen nächsten *Turns*. Auf den Entwurf eines konzeptuellen Plans (Worum soll es in unserem Redebeitrag gehen?) folgt der Aufbau einer syntaktischen, lexikalisch bestückten und idealerweise pragmatisch angemessenen Struktur und schließlich die notwendigerweise sequenziell artikulierte Äußerung (Levelt, 1989). Dabei laufen die meisten dieser inkrementellen und parallelen Prozesse hochautomatisiert ab, ohne dass wir Aufmerksamkeit darauf richten müssten. Gleichzeitig belegen Verzögerungen (z. B. gefüllte und ungefüllte Pausen) und spontane Selbstkorrekturen, dass unsere Sprachproduktion von kritischem Selbstmonitoring begleitet wird. Versprecher oder anderweitig Unerwünschtes lassen sich oft sogar ausbremsen, bevor es zur tatsächlichen Äußerung kommt. Was sich nicht schon proaktiv verhindern lässt, können wir korrigieren, sobald wir hören, was wir gerade gesagt haben. Oft kommentieren wir eigene Fehlleistungen durch metasprachliche Re-

paraturhinweise (*äh, will sagen/ich meine/das heißt* etc.) und amüsiertes Lachen. Also selbst dann, wenn sie hin und wieder entgleist, erweist sich unsere Performanz als höchst *kompetent* und bleibt der eigenen Kontrolle unterworfen.

Selbstdisziplin ist auch notwendig, weil formal und/oder semantisch ähnliche Wörter innerhalb einer Sprache und über Sprachen hinweg vernetzt sind und sich infolgedessen gegenseitig aktivieren. Der Zugriff auf das mentale Lexikon erfolgt nicht sprachspezifisch, und ein Lexem wie *Tisch* würde *table* ebenso aktivieren wie *Fisch/fish*. Dank des eigenen Monitorings wird gewährleistet, dass sich die jeweils gewünschte Sprache gegenüber der Konkurrenz durchsetzen kann, aber der damit verbundene Aufwand kostet Zeit (Green, 1998; Grosjean, 2008; Kroll & Gollan, 2014). Warum sind zeitliche Dimensionen der Prozessierung im aktuellen Kontext überhaupt wichtig? Mit wachsender Sprachkompetenz und Nutzungsroutine steigt die Automatisierung von Verarbeitungsschritten und damit die Geschwindigkeit unserer Produktion und der Zugriff auf unsere Wissensspeicher. Lassen Verwendungsgelegenheiten nach, dauert es länger, auf Deaktiviertes zuzugreifen. Metaphorisch spricht man in diesem Fall von einem „Schlummerzustand“, in dem sich länger nicht verwendete Sprachen befinden (*dormant*, Green, 1998). Dies erklärt, warum sich auch in einer Erstsprache im Lauf des Lebens die Geschwindigkeit des Zugriffs auf vorhandenes Wissen ändern kann, bis hin zum selektiven Abbau von Teilsystemen (auch unter dem Stichwort *Attrition* diskutiert, vgl. Schmid, 2011). Angesichts der Fähigkeit, die eine oder andere Sprache kontextabhängig zu inhibieren und sich souverän auf einem Kontinuum zwischen einem monolingualen und einem bilingualen Modus zu bewegen (Grosjean, 1982), versteht man, wieso Mehrsprachigkeit dazu beitragen kann, das menschliche Gehirn im Alter „fit“ zu halten (Anderson et al., 2017).

2.2 Komplexität von Erwerbsaufgaben innerhalb von Sprachen und im Sprachvergleich

Bereits innerhalb einer Sprache erweist sich die Entdeckung verschiedener Subsysteme und ihrer Schnittstellen als mehr oder weniger komplex. Dementsprechend sehen wir zeitliche Asynchronien beim Erwerb. So lassen sich viele syntaktische Regularitäten, im Deutschen, beispielsweise die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen, schneller erschließen als komplexe morphologische Systeme (Kasus, Genus, Numerus), die sich durch die Interaktion vieler formaler Details auszeichnen.

Im Fall des parallelen und sukzessiven Spracherwerbs spielen Kontraste und Ähnlichkeiten der beteiligten Sprachen und damit verbundenes Transferpotential eine nicht zu unterschätzende Rolle. Selbst historisch verwandte und in vielen Bereichen ähnliche Sprachen wie Deutsch und Englisch können sich signifikant unterscheiden. Dies zeigt sich beispielsweise auch anhand des im Englischen grammatikalisierten *Aspekts*, durch den die zeitliche Binnenstruktur eines Ereignisses ausgedrückt wird. Während im Deutschen nichts dazu zwingt, bei der Antwort

„Er spielte Klavier“ auf die Frage: „Was machte Peter, als der Anruf kam?“ ein präzisierendes Zeitadverbial hinzuzufügen („...spielte gerade/in dem Moment“) oder eine semantisch äquivalente Konstruktion zu wählen („...war beim/am Klavierspielen“), verlangt das Englische die Verlaufsform („...was playing the piano“) und liefert damit einen expliziten Hinweis auf die Gleichzeitigkeit von Ereignissen.

Auch hier kann man wieder fragen, warum das Wissen um derartige Kontraste für die Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung wichtig ist. Eine Antwort liefert Slobin (2003, S. 4) mit seiner Formulierung: „Utterances are not verbal filmclips of events. An event cannot be fully represented in language: linguistic expression requires schematization of some sort. Every utterance represents a selection of characteristics, leaving it to the receiver to fill in details on the basis of ongoing context and background knowledge.“ Obwohl wir dazu in der Lage sind, Ereignisse in faktischer Hinsicht gleich zu beschreiben, so lenken doch unsere Sprachen unsere Aufmerksamkeit in Momenten der Planung auf sehr spezifische situative Merkmale und steuern damit Optionen der Versprachlichung. Sprachen unterscheiden sich beispielsweise auch darin, wie sie die Art, den Pfad, das Ziel und die Ursache von Bewegung kodieren. Mehrsprachige Menschen stehen damit vor der Herausforderung zu entscheiden, welche Merkmale einer Scene in den Äußerungen der jeweils angesagten Sprache Erwähnung finden sollten. Dies wiederum können sie nur dann, wenn unterschiedliche Kodierungsoptionen erworben wurden (Flecken & von Stutterheim, 2018).

Quantität und Qualität der Erfahrung

Das Erfahrungsangebot unserer Umwelt entscheidet, welche Sprachen und wie differenziert wir sie hinsichtlich des Wortschatzes, ihrer Grammatik und unterschiedlicher Varietäten erwerben können. Dabei ist der *Input*, das prinzipiell in der Umgebung verfügbare, vom *Intake* zu differenzieren, d. h. von dem, was letztlich „ankommt“ und internalisiert werden kann. Auf der Basis des Inputs müssen Lernende Lautketten segmentieren und Einheiten paradigmatischen Klassen zuordnen. Dafür ist kontrastreicher Input, also die Begegnung mit dem in einer Sprache möglichen Variationsspektrum nötig. Ob ein Verb unregelmäßig flektiert (*ich fliege-flog, sehe-sah*) anstatt regelmäßig (*ich siege-siegte, flehe-flehte*), muss im irregulären Fall *item-by-item* entdeckt und gespeichert werden. Gut dokumentierte Phasen der Übergeneralisierung (*ich flogte, sehete*) zeigen, dass Lerner und Lernerinnen bemüht sind – um es salopp zu formulieren –, den aus ihrer Perspektive unordentlichen Input aufzuräumen.

Über die Lebenszeit hinweg wandelt sich unser sprachliches Umfeld, und damit auch das sprachliche Angebot und das Verwendungspotential unserer sprachlichen Repertoires. Familiäre und lebensweltliche Veränderungen (Adoption, Migration, Flucht und damit verbundene Traumata, Umorientierung der familiären Sprachpolitik mehrsprachiger Familien, um nur einige Möglichkeiten zu nennen) können sich sehr unterschiedlich auswirken. Nach der frühen Kindheit begünstigen Peergroups und Medien, Bildungs- und Berufswege den Ausbau

von mündlichen und schriftlichen Registern und Fachsprachen sowie das Lernen neuer Sprachen, während die Verwendung der Sprachen und Dialekte der frühen Kindheit möglicherweise zunehmend eingeschränkt wird. Für den Erhalt erworbener sprachlicher Ressourcen spielt auch ihre Nutzung beim (stillen) Lesen und Schreiben eine nicht zu unterschätzende Rolle. Kinder und Jugendliche, die sich in Folge familiärer Zuwanderung eine Majoritätssprache erfolgreich angeeignet haben, kehren vielleicht in das Herkunftsland ihrer Familien zurück (vgl. Flores, 2020) und stehen damit zum zweiten Mal vor der Herausforderung, sich die im jeweiligem Bildungssystem benötigten sprachlichen Kompetenzen in Wort und Schrift anzueignen.

Fremde und eigene Einstellungen, motivationale Aspekte und Talente

Zu den weicheren, aber nicht minder wichtigen Faktoren gehören Persönlichkeitsmerkmale, die das kommunikative Verhalten und die Lernmotivation generell beeinflussen. Nicht zuletzt spielt dabei auch die eigene Einstellung zum Sprachenlernen und das Vertrauen in die eigene Lern- und Kommunikationsfähigkeit *an sich* eine wichtige metakognitive Rolle. Insbesondere beim nicht-primären Spracherwerb sind spezifische Begabungen und das damit verbundene motivationale Potential nicht zu unterschätzen (Dogil & Reiterer, 2009).

Mehrsprachige Menschen – auch wenn sie die gleichen Sprachen beherrschen – unterscheiden sich darin, wie gerne, mit wem oder über welche Themen sie in der einen oder anderen Sprache sprechen, und ob sie sich überhaupt als Sprechende bestimmter Sprachen zu erkennen geben möchten. Letzteres spielt insbesondere dann eine Rolle, wenn Stigmatisierung zu befürchten ist. In Ländern mit einem weitgehend „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008; Dirim & Mecheril, 2018) der Majoritätsgesellschaft werden die Sprachen Zugewanderter ebenso wie indigene Minderheitensprachen für verzichtbar gehalten und als Störfaktor betrachtet, im Unterschied zu denjenigen Sprachen, die zugleich den Statusvorteil einer schulischen Fremdsprache haben. Bis in die Gegenwart zeigen Studien, dass Arbeiten von Schülern und Schülerinnen mit Namen, die eine familiäre Migrationsgeschichte vermuten lassen, trotz gleicher Leistungen oftmals schlechter benotet werden (Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sehen sich mit Sprachregelungen und dem Verbot ihrer Erstsprachen konfrontiert, manchmal unter dem Deckmantel freiwilliger Vereinbarung (vgl. Wiese et al., 2020).²

Viele Faktoren – mit den hier herausgegriffenen ist die Liste keineswegs erschöpft – tragen also dazu bei, dass sich mit dem Heranwachsen und Älterwerden das Kräfteverhältnis zwischen verfügbaren Sprachen ändert und damit auch die

2 Ein aktueller Fall wurde im Herbst 2022 in Baden-Württemberg vor Gericht verhandelt. Eltern hatten dagegen geklagt, dass ihre Tochter wegen der Verwendung ihrer Erstsprache Türkisch im schulischen Kontext eine Strafarbeit schreiben musste (<https://www.spiegel.de/panorama/bildung/gerichtsprozess-strafarbeit-fuer-drittklaesslerin-wegen-tuerkisch-auf-schulhof-war-rechtswidrig-vergleich-a-19c3b0c0-5360-46ef-ad9f-1fa0205774ec>).

Einstellung zu eigenen sprachlichen Ressourcen und dem Marktwert, den Sprecherinnen und Sprecher ihnen selbst beimessen. Das Resultat zeigt sich in sehr unterschiedlichen individuellen Umgangsweisen: von einer selbstbewussten hybriden Identitätskonstruktion bis hin zur Vermeidung.

Dass dem Schicksal bedrohter Minderheitensprachen durch ihre Aufwertung mit Hilfe innovativer Bildungsprogramme und Revitalisierungsbemühungen entgegengewirkt werden kann, zeigt sich da, wo der politische Wille finanzielle Ressourcen für die Förderung von Minoritätssprachen und gut durchdachte bilinguale Schulprogramme zur Verfügung stellt (vgl. Baker, 2011). Allerdings: Eine Güterabwägung zwischen dem Erhalt von Herkunfts- und Familiensprachen und dem Wunsch, der nächsten Generation bestmögliche Aufstiegsmöglichkeiten zu ermöglichen, veranlasst Eltern nicht selten dazu, herkunftssprachlichen Unterricht für ihre Kinder selbst da nicht ins Auge zu fassen, wo er sogar dank offizieller Bildungspolitik möglich wäre (vgl. die Beiträge in Brehmer & Treffers-Daller, 2020).

3. Prototypische Erwerbsszenarien und individuelle Freiräume

Zieht man die Fülle der auf den Erwerb und den Erhalt von Sprachen einwirkenden Faktoren in Betracht, versteht man, warum es unmöglich sein kann, individuelle Lernende allein aufgrund ihrer Sprachverwendung und in Unkenntnis ihrer Biographie eindeutigen Erwerbstypen zuzuordnen. Hinzu kommt, dass sich ein- und dieselbe Person im Laufe ihres Lebens gleichzeitig in mehreren Rollen wiederfinden kann: Sie erwirbt (mindestens) eine Erstsprache und kommt mit der Zeit in mehr oder weniger großen Abständen und in Abhängigkeit von den oben genannten Faktoren mit weiteren Sprachen in Kontakt, während sich auch ihre Erstsprache weiterentwickelt, besonders deutlich ein Leben lang im Bereich des Wortschatzes. Aber auch da, wo der Entwicklungsschwung der frühen Kindheit nicht erhalten bleibt, sollte man nicht vorschnell schließen, dass es sich um *unvollständigen* Erwerb handelt, denn möglicherweise haben sich Kinder ja bestmöglich angeeignet, was ihnen auf der Grundlage des jeweiligen Inputs, ihrer *Baseline*, zur Verfügung stand.

3.1 Der Erwerb erster Sprachen

Der Erstspracherwerb³ (abgekürzt L1, vgl. den Überblick zum Deutschen in Müller et al., 2018, Tracy, 2014a) hat insofern besonderen Status, als er bei typisch

3 „Erstsprache“ wird der Bezeichnung „Muttersprache“ vorgezogen, weil es sich nicht um die Sprache der biologischen Mutter handeln muss und weil andere Menschen in der Umgebung eines Neugeborenen hinsichtlich der sprachlichen und kommunikativen Anregung eine nicht minder wichtige Rolle spielen.

entwickelten Kindern unausweichlich ist und weil er in den Zeitraum rasanter kognitiver Entwicklungen und Lernerfahrungen fällt. Um das Ende des ersten Lebensjahres herum beginnt der zunächst langsame Aufbau des produktiven Wortschatzes, gefolgt ab etwa 18 Monaten vom sogenannten Vokabelspurt mit mehreren neuen Wörtern am Tag. Erste Zwei- und Mehrwortkombinationen – ab 18–20 Monaten belegt – orientieren sich weitgehend an der kanonischen Abfolge zentraler Wortklassen, z. B. an der oben erwähnten Serialisierung von nichtfiniten Verben und ihren Komplementen, wie in der Abfolge *Apfel essen/elma yemek* im Deutschen und Türkischen und *eat apple/manger pomme* für Englisch und Französisch. Im Alter von 3–4 Jahren gilt die Grundstruktur deutscher Haupt- und Nebensätze samt der asymmetrischen Platzierung finiter Verben als erworben (Fritzenschaft et al., 1990; Rothweiler, 1993). Syntaktische und semantisch komplexere Strukturen (z. B. das Passiv, diverse Untertypen von Nebensätzen) gehören zu den in der Produktion und im Verstehen später gemeisterten Phänomenen (Müller et al., 2018, Schulz, 2013). Im Unterschied zur frühen Subjekt-Verb-Kongruenz, erstreckt sich der Erwerb weiterer morphologischer Subsysteme (Genus, Kasus) über einen längeren Zeitraum, u. a. deshalb, weil zunächst entsprechende Trägersysteme vorhanden sein müssen, wie beispielsweise im Deutschen die bereits erwähnten Artikel. In Erstsprachen, die transparentere morphologische Systeme aufweisen, verläuft der Erwerb entsprechend zügiger (vgl. Tsimpli, 2014).

Der Aufbau der Syntax führt nicht einfach zu linearen Erweiterungen, sondern resultiert nach und nach in einem spiralförmigen Ausbau von Schichtschichten (auch als *Phrasen* bezeichnet). Um eine neue Schicht anlegen zu können, müssen Lernende das jeweilige Kernelement (den *Phrasenkopf*) dieser Schicht und seine Position entdecken. Verben, nicht-finit und finit, und trennbare Verbpartikel erweisen sich in diesem Konstruktionsprozess als besonders gute und zuverlässige Kopfkandidaten und als Schrittmacher für die syntaktische Entwicklung, zumal sie auch in semantischer Hinsicht zentral sind, weil sie dank ihrer Bedeutung Vorstellungen von ganzen Ereignissen mit verschiedenen thematischen Rollen evozieren (i.e. Wer hat wem was gegeben?).

Innerhalb einer Sprache sowie über unterschiedliche Sprachen hinweg sieht man beim Erstspracherwerb viele Gemeinsamkeiten. Dies zeigt sich unter anderem daran, was im Output der Kinder zunächst systematisch fehlt: geschlossene Klassen wie Artikel, Hilfs- und Modalverben, satzeinleitende Konjunktionen, Präpositionen, Modalpartikel. Auslassungen sind vor allem dann bemerkenswert, wenn man ihre Abwesenheit in kindlichen Äußerungen nicht auf Lücken im Input zurückführen kann. Ungeachtet aller Gemeinsamkeit lassen sich auch interindividuell divergierende Erwerbsstrategien feststellen. So wurde anhand longitudinaler Fallstudien gezeigt, dass sich manche Kinder anfänglich vorrangig an melodischen, holistischen Eigenschaften ihrer Zielsprachen orientieren. Sie produzieren längere Sequenzen, die in prosodischer Hinsicht wie Sätze klingen, ohne dass man auf syntaktischer oder morphologischer Ebene Einheiten der Zielsprache identifizieren könnte (Peters, 2001). Im Unterschied dazu finden sich bei anderen Kindern eher kurze Syntagmen mit erkennbaren Wortformen. Bates et

al. (1988) unterschieden diesbezüglich einen eher expressiven, holistischen und einen referentiellen Stil (für Deutsch vgl. Kaltenbacher, 1990), die mit der Zeit konvergieren. In longitudinalen Korpora lässt sich anhand von Selbstparaphrasen erkennen, wann und wie formelhafte, unanalysierte Wendungen durch reanalyzierte Varianten ersetzt werden, vgl. den folgenden Beleg (aus Tracy, 1991), produziert im Alter von zwei Jahren und vier Monaten. Die Großschreibung weist auf betonte Silben hin, der Schrägstrich auf die fallende Intonation.

Julia (2;4) [dazə] BAUernhof\ ... da ... da IS das bauernhof\

Anhand der Art und Weise, wie Lernende *gleicher* Zielsprachen die erwähnten anfänglichen syntaktischen Lücken füllen, lässt sich auf unterschiedliche Zwischenlösungen schließen. Gemeinsam ist diesen Strategien, dass sie in formaler Hinsicht, also im Hinblick auf die Satzarchitektur, eine bestimmte Funktion erfüllen und daher strukturell Sinn machen. Dies wird im Folgenden anhand der Art und Weise illustriert, wie Kinder beim L1-Deutscherwerb die satzeinleitende Position von Nebensätzen füllen. Im ersten Fall unten erkennt man eine konjunktionlose (markiert durch \emptyset), aber als Antwort pragmatisch angemessene Vorläuferstruktur eines Nebensatzes, festzumachen an der zielsprachlichen satzfinalen Platzierung des finiten Verbs (Fritzenschaft et al., 1990; Rothweiler, 1993).

Erw. Warum soll's ich nicht machen?
Max (3;6) \emptyset ich alleine kann (= weil ich ...)

Bei diesem Sprecher koexistieren Auslassungen mit Strukturen, in denen die satzeinleitende Position von einem erfundenen Platzhalter – einem *Dummy* – besetzt wird, wie im folgenden Beispiel.

Erw. Warum? Was ist da passiert?
Max (3;6) ənə fisch tot is (= weil ...)

Alternativ zu Lücken und erfundenen Silben produzieren andere Kinder existierende, aber semantisch abweichende Konjunktionen. Dabei erweist sich insbesondere *wenn* als Passepartout für unterschiedliche Konjunktionen der Zielsprache.

Julia (2;8) deckt sich und ihre Gesprächspartnerin mit einer Decke zu
wenn wir nicht friern (*wenn* statt *damit*)

In anderen Fällen wiederum stimmt die Semantik – es geht um eine Begründung, vergleichbar mit „wegen des Ziehens an den Ohren“ –, aber es handelt sich bei *wegen* um eine Präposition, die sich nicht als Konjunktion eignet, von diesem Kind aber länger als ein Jahr konsequent als Präposition verwendet wird.

Paul (4;11) wegen sie ihn an den ohren zieht (*wegen* statt *weil*, auf eine Warum-Frage)

Nochmals auffälliger, wenngleich seltener, aber bei einzelnen Kindern über Monate hinweg persistierend sind syntaktische Strukturen mit nicht-kanonischer Verbstellung (vgl. Gawlitzek-Maiwald et al., 1992; d’Avis & Gretsches, 1994).⁴

Benny 3;1 wenn hab ich au mal burtstag habt (als ich auch mal Geburtstag hatte)
 3;2 weil hast du das doch gesagt

Platzhalter wurden auch für andere Kategorien und Erwerbstypen beschrieben, u. a. im Fall von Vorläufern von Artikeln, Präpositionen, Auxiliaren (Blom et al., 2013; Tracy, 1991, 2011). Aber wieso soll man annehmen, dass es sich bei diesen Optionen um den Output von *Übergangsgrammatiken* und nicht etwa um Versprecher handelt? Für ihren systematischen Status spricht dreierlei: Sie sind in bestimmten Phasen mehrfach belegt; sie manifestieren sich in sehr spezifischen syntaktischen Konstellationen, und sie werden mit dem Auftreten ihrer kanonischen Nachfolger schnell obsolet. Allerdings wäre es unrealistisch zu erwarten, dass sich Zwischenstadien immer gleichermaßen deutlich erkennen lassen, denn schließlich können – wie von Roeper (1992) – betont, Entwicklungsschritte auch „im Stillen“ vollzogen werden und somit unentdeckt bleiben.

3.2 Mehrsprachigkeit von Anfang an

Der *doppelte*, auch als *simultan* bezeichnete Erwerb mehrerer Erstsprachen (abgekürzt als 2L1) ist aufgrund des mehrfachen und potenziell widersprüchlichen Inputs für die Forschung besonders interessant (vgl. de Houwer, 2009; Meisel, 2008; vgl. Arnaus Gil & Müller, 2019 für frühe Dreisprachigkeit). Er belegt eindrücklich, was sich erwerben lässt, obwohl möglicherweise pro Sprache weniger Input zur Verfügung steht, als dies bei einem Kind mit nur einer L1 der Fall wäre.⁵ Zugleich verwischen Grenzen zum monolingualen L1-Erwerb, weil letztlich auch dort früh Variation im Angebot ist, wie im Fall von Eltern mit unterschiedlichen Dialekten und in Folge der Begegnung mit unterschiedlichen Registern, Stilen und Diskursarten.

Aus Sicht der Forschung ist besonders relevant, dass beim 2L1-Erwerb gleich mehrere Variablen als optimal kontrolliert gelten können, z. B. das chronologische

4 In diesen Fällen handelt es sich nicht um Sätze mit dem Verb in zweiter Position, wie sie auch von erwachsenen Sprechern und Sprecherinnen des Deutschen produziert werden (*weil ich hab das nicht gesehen*). Daher ist auszuschließen, dass sich das Kind hier an einem direkten Vorbild orientieren konnte. Außerdem: Hätte es Vorbilder im Input gegeben, wäre das spätere völlige Verschwinden dieser Strukturen umso überraschender.

5 Es wäre ein Fehlschluss anzunehmen, dass jedes bilinguale Kind in jeder oder einer seiner Sprachen weniger hört als ein monolinguales Kind. In einer mehrsprachigen Familienkonstellation kann eine Bezugsperson in nur einer Sprache mehr kommunizieren als beide Eltern eines Kindes mit nur einer L1 (vgl. auch Carroll, 2017).

Alter, reifungsbedingte Prozesse, die allgemeine kognitive Entwicklung, der sozio-ökonomische Hintergrund der Familie, auch wenn sich Eltern hinsichtlich ihrer Bildungswege unterscheiden mögen. Die Geschwindigkeit, mit der sich beteiligte Sprachen entwickeln, liefert nicht nur Hinweise auf die unterschiedliche Komplexität von Erwerbsaufgaben, sondern auch deutliche Evidenz für die frühe Differenzierung und damit die Koexistenz unterschiedlicher Grammatiken. Einleuchtend ist, dass sich der Wortschatz in simultanen Erstsprachen unterschiedlich entwickeln kann, denn schließlich spricht man – von identischen Alltagskontexten im gleichen Haushalt abgesehen – nicht immer in allen Sprachen gleichermaßen häufig über exakt gleiche Inhalte.

Zum Spektrum interindividueller Variation beim 2L1-Erwerb gehört, dass manche Kinder nur eine ihrer Erstsprachen aktiv verwenden, auch wenn man aufgrund ihrer angemessenen Reaktionen auf Äußerungen erkennt, dass sie sich die für das Verstehen nötigen grammatischen und lexikalischen Ressourcen angeeignet haben. Kindliche Hypothesen dahingehend, wer warum welche Sprachen spricht (nur Männer, nur Frauen, nur ältere Menschen etc.) beeinflussen früh die individuelle Performanz. Unterschiede zwischen Kindern zeigen sich auch bezüglich der Art und Häufigkeit gemischter Äußerungen (vgl. die Beiträge in Döpke, 2000; Gawlitzek-Maiwald & Tracy, 1996, Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2005), sogar unabhängig davon, ob Eltern selbst ihre Sprachen mischen oder um konsequente Trennung bemüht sind. Analog zu den erwähnten monolingualen Platzhaltern bietet sich dabei das jeweils „andere“ sprachliche System als Reservoir an, wie in dem folgenden Beispiel.

Stani 2;5 das darf man *if* man will

Die Fähigkeit, Lücken in einer Sprache treffsicher mit Hilfe der anderen zu schließen, setzt –wie im Fall von *if*– implizites metasprachliches Wissen um sprachübergreifende strukturelle und semantische Äquivalenz voraus. Darüber hinaus wird frühes metasprachliches Bewusstsein in Kommentaren über die Sprachverwendung anderer oder wahrgenommene Äquivalenz offenkundig. Dies illustriert der folgende metasprachliche Dialog, in dem sich beide Gesprächspartnerinnen ohne Beeinträchtigung ihrer Kommunikation der jeweils von ihnen präferierten Sprache bedienen (Mutter: Englisch, Tochter: Deutsch), mit Ausnahme des jeweils zitierten Worts.

Mutter In the Kita they call it *Frühstück*, don't they?
Hannah (2;7) und du heißt das *breakfast*

Ebenfalls früh finden sich Belege für eine Funktionalisierung des Sprachwechsels zur Charakterisierung von Figuren in Rollenspielen und fiktiven Dialogen und damit eine stilistische Ressource, wie sie sich auch in Sprachmischungen jugendlicher und erwachsener Mehrsprachiger manifestiert (Auer, 1998; Keim, 2007, 2012; Tracy, 2022, Abschnitt 4 unten).

3.3 Früher Zweitspracherwerb

Wenn in der Forschung vom frühen Zweitspracherwerb (fL2) die Rede ist, wird meist an den Altersbereich zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr gedacht. In Deutschland fällt der Beginn intensiven Sprachkontakts mit dem Deutschen als fL2 in der Regel mit dem Eintritt in vorschulische Bildungseinrichtungen zusammen. Als frühe L2 entwickelt sich Deutsch in vielen Bereichen, insbesondere in der Syntax, analog dem L1-Erwerb des Deutschen (vgl. Müller et al., 2018; Rothweiler, 2016; Thoma & Tracy, 2008; zum Sprachverstehen vgl. Schulz, 2013). Die folgende Äußerungssequenz wurde von einem Kind mit der L1 Russisch bereits ein halbes Jahr nach Beginn des Kita-Besuchs produziert. Man erkennt zwei in syntaktischer Hinsicht kanonische Hauptsätze, abgesehen vom Fehlen einer Präposition. Die Sprecherin weiß also bereits, dass die Vorfeldposition des Hauptsatzes nicht nur dem Subjekt vorbehalten ist und dass nicht-finite Verben am Satzende auftreten, während finite Verben im Hauptsatz die zweite Position besetzen.

RNV 3;5 jetzt geh ich meine gruppe
in də gruppe hab ich dies gespiel

Der folgende Fall zeigt mit *wenn* einen semantisch abweichenden Platzhalter der bereits illustrierten Art. Die ebenfalls nicht-kanonische Platzierung des finiten Verbs findet allerdings durchaus eine Entsprechung in Äußerungen monolingualer deutschsprachiger Erwachsener und Kinder (z. B. mit *weil*, vgl. Antomo & Steinbach, 2010; Freywald et al., 2016; Gawlitzek-Maiwald et al., 1992).

RNV 3;9 warte doch mal wenn ich hab fertig gemal (statt *bis* ich fertig gemalt *hab*)

Vergleichbar mit dem L1-Erwerb des Deutschen erweisen sich beim fL2-Erwerb Teilsysteme, die mehr Zeit als die Syntax benötigen (Kasus, Genus), als Herausforderung, die aber bei einer guten Lernumgebung gemeistert werden, wobei sich auch hier interindividuell unterschiedliche Zwischenschritte abzeichnen (vgl. Kaltenbacher & Klages, 2006; Lemke, 2008). Umso mehr beeindruckt, wie systematisch sich Zweitsprachlernende im Vorschulalter trotz insgesamt geringerer Inputmasse, zeitversetztem Erwerbsbeginn und mehr oder weniger großer typologischer Unterschiede zu ihrer jeweiligen L1 die zentralen Eigenschaften der Architektur deutscher Sätze aneignen. Dies verläuft insbesondere dort besonders zügig, wo es Kindern gelingt, sich aufgrund intensiven Kontakts mit dem Deutschen viele lexikalische Verben anzueignen (Rothweiler, 2006, Tracy & Thoma, 2009). Auch bei Lernenden, die erst im Schulalter, dann aber in intensivem Kontakt mit deutschsprachigen Kindern, Deutsch erwerben, ließ sich in Fallstudien eine erfolgreiche Erwerbsdynamik nachweisen. Sofern sie bereits früh längere Äußerungen produzieren als Kleinkinder (vgl. *in winter mama in russland kaufen äpfel*, Dimroth, 2008: 121), erkennt man anfangs nicht-kanonische Strukturen –

oft transferiert aus den jeweiligen Erstsprachen –, die bereits kurz danach ziel-sprachlich werden (vgl. auch Dimroth & Schimke, 2012).

3.4 Zweite Sprachen auf der Überholspur

Wenn es sich bei einer frühen L2 um eine statusreiche Umgebungs- und Majoritätssprache handelt, kann sie sich innerhalb weniger Jahre zur dominanten, differenzierter beherrschten und, wie sich in Interviews zeigt, vor allem auch subjektiv als „stärker“ empfundenen und präferierten Sprache entwickeln. Das nächste Beispiel entstammt einem solchen Szenario. Dabei geht es zugleich um einen Perspektivwechsel, denn nachdem bisher von Deutsch als L1, als einer von zwei Erstsprachen und als früher L2 die Rede war – und zwar immer mit dem Status einer Majoritätssprache –, betrachten wir nun den komplementären Fall mit Deutsch als Herkunfts- und Minoritätssprache. Der folgende Text – hier in der Orthographie des getippten Originals wiedergegeben – stammt von einer zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwanzigjährigen Schreiberin, die in den USA mit Deutsch als Familiensprache aufgewachsen ist, aber keinen systematischen Deutschunterricht erhalten hat. Ihre Aufgabe bestand darin, nach Betrachten eines fiktiven Unfalls (gezeigt als Videoclip) einen formellen Zeugenbericht zu verfassen.

Es gab ein paar personen und auch eine frau und die wahren alle im einen parkplatz. Die zwei personen läufte mit eine baby und die frua ist glaube ich gerade einkaufen gegangen. Ein auto ist im parkplatz gefahren und musste ganz schnell stoppen weil die frau im weg war. Und dan ist ein zweties auto im parkplatz gefahren und ist im erstes auto reingefahren. Die autofahrer muesste dan die polizei anrufen, aber eigentlich war es nicht so schlimm.

Die orthographischen Auffälligkeiten überraschen wegen der eingeschränkten Erfahrung mit geschriebenem Deutsch nicht. Man erkennt unschwer zahlreiche Abweichungen in der Flexion und in der Realisierung von Präpositionalphrasen. Einige Male kann man den nicht-kanonischen Status (z. B. zweimal „im Parkplatz gefahren“ anstatt „in einen“ oder „auf einen Parkplatz“) nur erkennen, wenn man gesehen hat, dass die Autos von außerhalb *auf/in* einen Parkplatz gefahren sind. Zugleich sind die syntaktischen Strukturen dieses Textausschnitts durchweg kanonisch.

Der Textauszug entstammt einer komparativen Studie zur Dynamik von mehreren Herkunftssprachen (HS) in Deutschland und in den USA.⁶ Die in der HS

6 Vgl. das Open Access-Korpus der DFG-Forschungsgruppe Research Unit Emerging Grammars (RUEG): <https://osf.io/cm96g/>. Teilnehmende der Studie sind erwachsene und jugendliche Bilinguale mit Russisch, Türkisch, Griechisch und Deutsch als Herkunftssprachen in den USA im Vergleich mit russisch-, griechisch- und türkischsprachigen Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland. Alle wurden in ihren beiden Sprachen (Minoritäts- und Majoritätssprache) mit standardisier-

Deutsch in den USA verfassten mündlichen und schriftlichen Berichte weisen ein großes Kompetenzspektrum auf: von rudimentären Strukturen bis hin zu komplexen, auch in formalen Details kanonischen Texten. Einige Sprecherinnen und Sprecher produzieren sehr flüssige mündliche Berichte, andere sprechen langsam, mit zahlreichen gefüllten und ungefüllten Pausen. Gelegentlich werden lexikalische Lücken mit Hilfe der Majoritätssprache Englisch geschlossen. Nicht-kanonische Formen zeigen sich vor allem in kleinteiligen und von vielen Ausnahmen geprägten Bereichen, die wir bereits beim monolingualen kindlichen Erwerb als komplex identifiziert haben. Damit stellt sich auch die Frage, in welcher Hinsicht sich die Sprache der Eltern – der kindlichen *Baseline* – möglicherweise schon verändert hatte. Infolgedessen stand der Folgegeneration (wie der Sprecherin oben) hinsichtlich mancher Feinheiten möglicherweise kein hilfreicher Input mehr zur Verfügung (vgl. Polinsky, 2018; Rothman et al., 2022).

Angesichts unterschiedlicher Erwerbsbedingungen und insbesondere im Fall nicht vorhandener weiterer Sprecher und Sprecherinnen gleicher Herkunftssprachen überrascht weder der angetroffene Variationsraum in grammatischen Teilbereichen noch die Unterdifferenzierung formeller und informeller Register (Wiese et al., 2022; Tsehaye et al., 2021; Pashkova et al., 2022). Umso mehr beeindruckt, dass im Fall des Deutschen als HS trotz der Konkurrenz des Englischen die grundlegende syntaktische Architektur erworben wurde, wie der Textausschnitt oben zeigt. Die Verteilung finiter und nicht-finiten Verben erweist sich als stabil, weil sie früh erworben wurde. Sie konnte früh erworben werden, weil sich syntaxinterne Regularitäten und die Subjekt-Verb-Kongruenz weitgehend unabhängig von Schnittstellen mit anderen Teilsystemen erschließen lassen und weil die *Baseline* in dieser Hinsicht offensichtlich klare Evidenz lieferte.

3.5 Der Erwerb neuer Sprachen im Erwachsenenalter

Auch Erwachsenen kann es gelingen, sich einer neuen Sprache in beachtenswertem Ausmaß anzunähern. Dennoch werden sie in der Regel schnell als „späte“ L2-Lernende erkannt, vor allem aufgrund ihrer Nichtkonvergenz im Bereich der Phonologie. Inwieweit Unterschiede zum Erwerb in der frühen oder späteren Kindheit auf den Verlust angeborener Erwerbsmechanismen und anderer Verarbeitungsstrategien zurückzuführen sind und inwieweit sich dies durch Talent, bewusstes Lernen und Üben kompensieren lässt, ist nach wie vor ein kontrovers diskutiertes Thema (Birdsong & Vanhove, 2016; Meisel, 2011; Schimke & Hopp, 2018). Um die erhebliche Heterogenität von L2-Erwerbsverläufen im Erwachsenenalter und die im Vergleich mit Kindern erheblich divergierenden Resultate

ten Aufgaben konfrontiert: mündliche und schriftliche, formelle und informelle Schilderungen eines fiktiven Unfalls (Pashkova et al. 2022, Tsehaye et al., 2021; Wiese, 2020; Wiese et al., 2022). Parallel dazu wurden erwachsene und jugendliche monolinguale Sprecherinnen und Sprecher in allen Herkunftsländern der Familien getestet.

besser zu verstehen, lohnt sich der Blick auf den ungesteuerten, d. h. nicht schulisch unterstützten L2-Erwerb. Dabei erweisen sich insbesondere Studien als aufschlussreich, die dem L2-Erwerb von Erwachsenen nachgegangen sind, welche im Zuge der Wirtschaftsexpansion der 1960er und 1970er Jahre als Arbeitskräfte („Gastarbeiter“ und „Gastarbeiterinnen“) nach Deutschland kamen (Klein & Dittmar, 1979, Vainikka & Young-Scholten, 2011). Viele von ihnen entwickelten auch nach jahrelangem Aufenthalt in Deutschland nur eingeschränkte Deutschkenntnisse, im Gegensatz zu ihren in Deutschland geborenen oder nachgezogenen Kindern, die oft die Rolle von Übersetzern und Übersetzerinnen übernehmen mussten (Keim, 2007, 2012). Den Arbeitsmigranten und -migrantinnen selbst bot sich oft nur marginal Kontaktgelegenheit mit einer erwerbsförderlichem Umgebungssprache. Am Arbeitsplatz und mindestens anfänglich in ihren Wohnheimen waren sie nicht nur mit dem rudimentären Deutsch von Kollegen und Kolleginnen anderer Erstsprachen konfrontiert, sondern auch mit einem syntaktisch und lexikalisch reduzierten sprachlichen Angebot seitens ihrer Arbeitgeber. Quantitativ und qualitativ wenig hilfreicher Input, fehlende Gelegenheit, während der eigenen Schulzeit mit dem Lernen neuer Sprachen in Berührung zu kommen, sowie nicht zuletzt die Erwartung eines nur vorübergehenden Aufenthalts auf allen Seiten verhinderten, dass eine auch im Erwachsenenalter prinzipiell mögliche Erwerbsdynamik in Gang kommen und erhalten bleiben konnte.

4. Polyphones Potential und individueller Sprachwandel

Betrachten wir in einem letzten Schritt die Konsequenzen eines Szenarios, in dem Erwachsene ebenfalls erst mit dem Zeitpunkt der Emigration mit einer neuen Sprache in Kontakt kommen, aber – im Gegensatz zu der zuletzt thematisierten L2-Situation – schnell Zugang zu vielfältigen Kommunikationskontexten und förderlichem Input erhalten. Allerdings geht es im Folgenden nicht um die Erfolgsgeschichte einer *neuen* Sprache, wie im letzten Abschnitt. Vielmehr wird nach den Konsequenzen für ihre *vor der Emigration etablierte Erstsprache* gefragt.

In mündlichen und schriftlichen Daten deutscher Emigrantinnen und Emigranten der ersten Generation zeigt sich, welche Eigenschaften ihrer L1 oft noch nach vielen Jahrzehnten in einer Diaspora-Situation stabil bleiben (Clyne, 2003; Keller, 2014; Lattey & Tracy, 2001; Tracy & Stolberg, 2008). Stabilität zeigt sich erwartungsgemäß vor allem in der Verbstellung, während sich in anderen Bereichen der Grammatik durchaus signifikante interindividuelle Unterschiede feststellen lassen, die sich mit der Verwendungsgelegenheit, aber auch mit der Verwendungsbereitschaft sowie der Einstellung zur eigenen L1 erklären lassen. Letztere (Einstellung und Verwendungsbereitschaft) hängen verständlicher Weise eng mit Umständen der Auswanderung zusammen (freiwillige Emigration oder traumatisierende Flucht, vgl. dazu auch Schmid, 2011).

Im Fall deutschsprachiger Emigrantinnen und Emigranten zeigt sich ein typischer Einfluss des Englischen beispielsweise in Lehnübersetzungen (*Ich bin kalt/I am cold*), u. a. mit dem Ergebnis einer Reduktion der Argumentstruktur bei reflexiven und transitiven Verben (*ich fühle gut/I feel well; er verließ/he left*) und der Auslassung von Verbpartikeln (*du siehst gut/you're looking good*). Damit lassen sich bereits bei Ausgewanderten der ersten Generation Vorboten jener Strukturen nachweisen, die wir im Deutsch der Folgegeneration, aber auch in etablierten deutschen Sprachinseln finden (vgl. Boas, 2009, Stolberg, 2015). Dass phonologische Ähnlichkeit und semantische Überlappung im Fall verwandter Sprachen ebenfalls eine Rolle spielen, zeigt die folgende Verwendung von *wenn* statt *als/wie* und das Alternieren der Orthographie *wenn/when* in ansonsten deutschen Passagen.

- TG1 wenn ich ein kleines Mädchen war
 EE (Brief) wenn Die Sonne hin scheint; ein Glitzern eine Pracht, when man von innen rausschauen kann

Abgesehen von subtiler Konvergenz in spezifischen lexikalischen und grammatischen Bereichen finden sich Sprachmischungen, wie sie weltweit aus unterschiedlichsten mehrsprachigen Sprachgemeinschaften bekannt sind: Entlehnung (*Borrowing*) von Wörtern, darunter Diskursmarker (vgl. *you know* unten) und Interjektionen, aber auch feste Wortverbindungen; Alternation an Satzgrenzen sowie – die komplexeste Form – das *Codemixing* innerhalb von Sätzen (vgl. u. a. Muysken, 2000). Dass medizinische oder sonstige Fachtermini, denen Emigrierte erst in der neuen Heimat begegnen, dem Englischen entnommen werden, wie in den folgenden Beispielen (aus Tracy, 2022; s. auch Keller, 2014), ist naheliegend (vgl. auch Schmid, 2011).

- TG35 Dann krieg' ich schon wieder die *antibiotics*.
 TG19 (Brief) Man hat gefunden, dass ich ein *Cyst* hinter dem rechten Knie habe und ein *leaking Valve* am Herz.

Entlehnungen zeigen sich auch trotz zweifellos in der L1 vorhandener, aber nicht spontan aktivierbarer Lexeme. Im nächsten Beispiel – es geht um ein Rezept für Bratäpfel – sucht die Sprecherin zunächst nach dem deutschen Wort *Stiel*. Ihre vergebliche Suche wird bei *um um* von einer zirkulierenden Handbewegung begleitet und manifestiert sich in diversen gefüllten Pausen samt Appell an Hörerwissen (*you know*), bevor sie sich mit engl. *handle* behilft und diese Wahl amüsiert durch Lachen quittiert.

- TG41 ich tu sie oben (.) abschälen um um äh äh *you know* w-wo der *handle* is [kichert]

Hin und wieder werden Übersetzungsäquivalente produziert, obwohl sie für das Verständnis des Gesagten überflüssig sind. Im folgenden Beispiel fängt die Spre-

cherin der englischen Dublette *cliff* noch einen expliziten metasprachlichen Kommentar zu seiner Herkunft hinzu (*like we say here*).

TG35 er is' runtergefallen von der Klippe oder *cliff, like we say here*

Redundanzen dieser Art, ebenso wie bilinguale Versprecher (*I was hoping äh hoping äh hoping*) unterstreichen, was einleitend über die Koaktivierung sprachlicher Ressourcen über Sprachgrenzen hinweg gesagt wurde. Die simultane Verfügbarkeit zeigt sich auch beim flüssigen Alternieren an oder in unmittelbarer Nähe von Satzgrenzen:

TG1 und dann hot mei⁷ Doktor, der war von Hamburg, Doktor L.,
he was nice and I liked him very much, der hot zu mir g'sogt ...
TG2 *it wasn't easy but irgendwie äh da hat sich's rentiert, net?*

Staffelübergaben dieser Art unterstreichen in struktureller Hinsicht die Relevanz der syntaktischen Einheit „Satz“ und korrelieren zugleich mit diskurspragmatischen Funktionen: mit der Ergänzung von Hintergrundinformation, persönlicher Bewertung (*he was nice* etc.) und Kontrastsetzung (*it (= das Leben) wasn't easy but hat sich rentiert*), wie in diesen beiden Fällen, oder mit Selbstkorrekturen und Zitaten (vgl. Bullock & Toribio, 2009; Keim, 2007; Lattey & Tracy, 2005).

Formal und funktional wesentlich komplexer, wenngleich insgesamt weniger häufig, sind flüssige satzinterne Übergänge. In formaler Hinsicht kann es dabei zu Strukturen kommen, die mit der Syntax einer der beteiligten Sprachen oder der beider unverträglich sind.⁸ Außerdem lassen sich für satzinternes Wechseln – vom Einfügen einzelner Phrasen abgesehen – eher selten plausible Motive identifizieren. Vielmehr wird dem Mischen als Teil einer selbstbewussten deutsch-amerikanischen Identität freien Lauf gelassen (zu Spekulationen über grammatische Kontrollprozesse vgl. die Beiträge in Bullock & Toribio, 2009; Keller, 2014; Tracy, 2022).

TG2 and then the next morning hob i mir denkt
TG40 *and it's so so feudal dass jedes Zimmer has a computer and a television*

7 Man kann nicht einmal mit Sicherheit sagen, ob es sich hier um ein bairisches oder ein englisches Possessivpronomen (*my*) handelt. Im Fall von *Doktor* war zwar die Aussprache deutsch, aber aus dem Mund einer Sprecherin, deren englische Äußerungen generell von ihrer bairischen L1 geprägt waren, handelt es sich um eine hinsichtlich der lexikalischen Heimat ambige Form.

8 Da Satzstrukturen dieser Art auch im umgangssprachlichen Deutsch monolingualer Sprecherinnen und Sprecher belegt sind (Freywald, 2016), sollte man die Rolle des Englischen nicht überschätzen. Die Dokumentation solcher Strukturen in unterschiedlichen Korpora (einsprachig, mehrsprachig, Majoritäts- und Minoritätssprache) unterstreicht einmal mehr, wie wichtig es ist, auch das Variationsspektrum und das Entwicklungspotential monolingualer Grammatiken zu berücksichtigen.

Deutlicher noch als die monolinguale Performanz, bei der wir uns schließlich ebenfalls spielerische grammatische Freiheiten nehmen, unterstreicht das flüssige *Codemixing* die Souveränität, mit der kanonische Strukturen spontan suspendiert werden, ohne dass der Monitor mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprecher die Kontrolle verliert. Vielmehr erkennt man hier die Vorboten, die letztlich den Weg für idiolektalen Wandel ebnen.

5. Fazit und Epilog

In diesem Beitrag ging es um Faktoren, die den Erwerb, den Erhalt und die Wandlungsfähigkeit sprachlicher Kompetenzen sowie unser sprachliches Verhalten im Verlauf eines Lebens beeinflussen. Aufgrund dieser Priorisierung blieb die Frage, wie idiolektale Präferenzen kumulativ zur Entstehung überindividueller Varietäten und damit zum Sprachwandel beitragen, ausgeblendet (vgl. dazu die Beiträge in Deppermann, 2013; Wiese et al., 2022). Ebenfalls nicht thematisiert wurde im Zuge dieser *tour de force* durch diverse Erwerbszenarien die Rolle des schulischen (Fremd-)Sprachenunterrichts. Dabei ist es nicht nur aus theoretischen Gründen, sondern auch aus pädagogischen Erwägungen heraus relevant zu wissen, welche Eigenschaften sprachlicher Systeme sich im Verlauf des Lebens früh als durchsetzungsfähig und langfristig als stabil erweisen.

Die in der Spracherwerbsforschung etablierte Erwerbstypologie, die sich vor allem am chronologischen Alter orientiert (L1, 2L1, L2 früh oder spät) erweist sich zwar als nützliche „Daumenregel“, reicht aber nicht aus, um das innerhalb jeder dieser Gruppierungen anzutreffende Variationsspektrum besser zu verstehen. Dazu bedarf es der Berücksichtigung weiterer zeitlicher Dimensionen, vor allem der Dauer des Sprachkontakts (Grimm & Schulz, 2016). Über Altersgruppen hinweg finden sich immer wieder Gemeinsamkeiten, die erkennen lassen, dass zwar die gleichen Herausforderungen in Arbeit sind, aber aufgrund qualitativ und quantitativ wenig förderlicher Erwerbsbedingungen nicht immer bewältigt werden können.

Inwiefern sich mehrsprachige Ressourcen außerhalb der privaten Sphäre über ihren Beitrag zur Entwicklung frühen metasprachlichen Bewusstseins hinaus (vgl. Bialystok, 2009) und zur kognitiven Resilienz im Alter hinaus als Vorteil erweisen, z. B. auf dem Arbeitsmarkt oder beim Erwerben weiterer Sprachen, ist letztlich von nicht kalkulierbaren Zufällen und von der gesellschaftlichen Wert- oder Geringschätzung und diversen Ideologien abhängig. Auch eigene Einstellungen und Relevanzabschätzungen beeinflussen sogar schon beim doppelten Erstspracherwerb die Performanz, d. h. die Bereitschaft, prinzipiell vorhandene eigene Ressourcen aktiv zu verwenden.

Um die *Innenperspektive* auf verfügbare Kompetenzen, auf das eigene Verhalten und damit auch die Relevanz und Wandelbarkeit emotionaler Dimensionen im Lauf des Lebens zu verstehen, wäre es wichtig, die Erkenntnisse der biographischen Forschung und zahlreich vorhandene autobiographische Quellen in den

Blick zu nehmen (vgl. die Beiträge in Deppermann, 2013; Pavlenko, 2010; Purkarthofer & Flubacher, 2022). Dabei lassen sich autobiographischen Dokumenten, sofern sie nicht standardsprachlich editiert wurden, gleich mehrere der hier angesprochenen Phänomene entnehmen.

So schrieb die wegen ihrer jüdischen Herkunft in Deutschland 1933 entlassene und nach einem Aufenthalt in Frankreich nach England ausgewanderte Ärztin und Psychotherapeutin Charlotte Wolff an die Schriftstellerin Christa Wolf: „Mein Akzent ist ‚mongrel‘ in drei Sprachen“ (2009:29). Die beiden Frauen führten in den letzten drei Lebensjahren von Charlotte Wolff einen intensiven Briefwechsel, telefonierten zwar gelegentlich, aber es kam trotz entsprechender Pläne nie zu einer persönlichen Begegnung. In Wolffs Briefen finden sich zahlreiche Hinweise auf ihre sprachlichen Repertoires und kontaktbedingte Phänomene: einzelne englische und französische Wörter in deutschen Sätzen, Strukturen mit deutschem Vokabular – wie in Abschnitt 4 angesprochen –, die sich als Lehnübersetzungen englischer Kollokationen analysieren lassen, z. B. [...] *würden Sie mir vielleicht einen Telefonanruf geben?* (S. 10) (*give me a call*), *Briefe dauern so lange anzukommen* (S. 32) (*letters take so long to arrive*), hin und wieder intensiveres, spielerisches Codemixing, z. B. *Gestern bekam ich Dein Telegramm and mit Freude did I jump up* (S. 115), wobei *With joy did I jump up* keine kanonische englische Struktur wäre.

Wie angesichts ihres Alters bei der Auswanderung zu erwarten war, erweist sich auch bei Wolff trotz zahlreicher lexikalischer Konvergenzen die grundlegende grammatische Architektur ihrer L1 als stabil. Emotional sah sie sich dem Deutschen entfremdet. Einen emotionalen Zugang zum Deutschen, so schreibt sie, gewinnt sie erst im hohen Alter wieder, ihrer eigenen Einschätzung nach vor allem durch den Kontakt mit Christa Wolf, als sich „ihre Kreise berührten“, eine Metapher, der das Buch seinen Titel verdankt: „Ja, unsere Kreise berühren sich“ (Wolf & Wolff, 2009). Am Anfang der Korrespondenz erwähnt Wolff in Bezug auf die Texte, die sie von Christa Wolf gelesen hatte – wobei in Feinheiten der Formulierung das Englische anklingt –, „Sie, Christa Wolf, haben schon lange etwas Wichtiges für mich getan – Sehen Sie, als ich in ‚Exil‘ [...] ging, war die deutsche Sprache mir nicht nur verloren – sondern ein Greuel. Die Nazis hatten sie so verunglimpft – beschmutzt – entseelt, dass ich an eine Resurrektion garnicht glauben konnte.“ (S. 12 f.), und: „Es ist durch Ihre Bücher, dass für mich die deutsche Sprache neu ins Leben gerufen ist.“ (S. 16). Der zwischen der Schriftstellerin Wolf und der Wissenschaftlerin Wolff zunächst durch die wechselseitige Lektüre und Wertschätzung ihrer jeweiligen Veröffentlichungen entstandene und schließlich sehr persönliche und menschlich berührende Kontakt ist nur einer von vielen Zufällen, die einer individuellen Sprachbiographie und dem eigenen Nachdenken darüber eine neue, unerwartete und in diesem konkreten Fall positive Wendung geben können.

Danksagung

Die Korpora, denen die zitierten Daten von Kindern und die Daten zum Sprachkontakt bei deutschen Ausgewanderten der ersten Generation in den USA entstammen, konnten dank mehrerer DFG-finanzierter Projekte erhoben werden (Tr 238/1-4). Der Förderung durch die DFG verdanken wir auch die zitierten Daten des Deutschen als Herkunftssprache (Forschungsgruppe RUEG, FOR 2537, Tracy 238/5-6). Dank gebührt auch dem MWK Baden-Württemberg für die Förderung eines Projekts zum frühen Zweitspracherwerb. Für hilfreiches Feedback zu früheren Versionen des Textes bedanke ich mich bei Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und Dafydd Gibbon.

Literatur

- Anderson, J. A., Saleemi, S. & Bialystok, E. (2017). Neuropsychological assessments of cognitive aging in monolingual and bilingual older adults. *Journal of Neurolinguistics* 43, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.08.001>
- Antomo, M. & Steinbach, M. (2010). Desintegration und interpretation: Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 29, 1–37. <https://doi.org/10.1515/zfsw.2010.001>
- Arnaus Gil, L. & Müller, N. (2019). *Frühkindlicher Trilinguismus. Französisch, Spanisch, Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Auer, P. (Hrsg.) (1998). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bates, E., Bretherton I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar: Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: CUP.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3–11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Birdsong, D. & Vanhove, J. (2016). Age of second language acquisition: Critical periods and social concerns. In E. Nicoladis & S. Montanari (Hrsg.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors moderating language proficiency* (S. 163–181). American Psychological Association.
- Blom, E., van de Craats, I. & Verhagen, J. (Hrsg.) (2013). *Dummy Auxiliaries in First and Second Language Acquisition*. Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614513476>
- Boas, H. C. (2009). *The life and death of Texas German*. Austin: Duke University Press.
- Bonefeld, M. & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, Artikel 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Brehmer, B. & Treffers-Daller, J. (Hrsg.). (2020). *Lost in Transmission: The Role of Attrition and Input in Heritage Language Development*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.59>
- Bullock, B.A. & Toribio, A. J. (Hrsg.) (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge: CUP.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language*. New York: Praeger.

- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3–16. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000863>
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606526>
- D'Avis, F.-J. & Gretsch, P. (1994). Variations on ‚variation‘: on the acquisition of complementizers in German. In R. Tracy & L. Lattey (Hrsg.), *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on* (S. 59–109). Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111634777.59>
- de Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>
- Deppermann, A. (Hrsg.). (2013). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110307894>
- Dimroth, Ch. (2008). Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zweitsprache Deutsch sind besonders betroffen? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen* (S. 117–134). Freiburg: Fillibach.
- Dimroth, C. & Schimke, S. (2012). Der Erwerb der Finitheit im Deutschen: Ein Vergleich von kindlichen und erwachsenen L2 Lernern. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund* Freiburg: Fillibach. <https://www.researchgate.net/publication/263853228>
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Döpke, S. (Hrsg.) (2000). *Cross-Linguistic Structures in Simultaneous Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sibil.21>
- Dogil, G. & Reiterer, S. M. (Hrsg.). (2009). *Language Talent and Brain Activity*. The Hague: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110215496>
- Flecken, M. & v. Stutterheim, C. (2018). Sprache und Kognition: Sprachvergleichende und lernersprachliche Untersuchungen zur Ereigniskonzeptualisierung. In S. Schimke & H. Hopp (Hrsg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. (S. 325–355). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456356-014>
- Flores C. (2020). *Attrition and reactivation of a childhood language. The case of returnee heritage speakers. Language Learning*, 70, 85–121. <https://doi.org/10.1111/lang.12350>
- Freywald, U. (2016). Clause integration and verb position in German – Drawing the boundary between subordinating clausal linkers and their paratactic homonyms. *Linguistische Berichte* 21, 181–220.
- Fritzenschaft, A., Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R. & Winkler, S. (1990). Wege zur komplexen Syntax. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 9, 52–134. <https://doi.org/10.1515/zfsw.1990.9.1-2.52>
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*. 34(5), 901–926. <https://doi.org/10.1515/ling.1996.34.5.901>
- Gawlitzek-Maiwald, I., Tracy, R. & Fritzenschaft, A. (1992). Language acquisition and competing linguistic representations: the child as arbiter. In J.M. Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement* (S. 139–179). Dordrecht: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_6
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81. <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>

- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11, 27–42. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22247>
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 41–103). Göttingen: Hogrefe.
- Kaltenbacher, E. (1990). *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb*. Tübingen: Narr.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, S. 80–97.
- Keim, I. (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Keim, I. (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten*. Tübingen: Narr Franke Attempto.
- Keller, M. (2014). *Phraseme im bilingualen Diskurs: „All of a sudden geht mir ein Licht auf.“* Frankfurt: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04258-0>
- Klein, W. & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammars: The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-67385-6>
- Kroll, J. F. & Gollan, T. H. (2014). Speech planning in two languages: What bilinguals tell us about language production. In M. Goldrick, V. Ferreira & M. Miozzo (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Language Production* (S. 165–181). Oxford: OUP.
- Lattey, E. & Tracy, R. (2001). Language contact (English-German) in the individual: a case study based on letters from a German immigrant to the Northeastern United States. In S. Ureland (Hrsg.), *Language contact in North America – migration, maintenance, and death of the European languages* (S. 413–433). Tübingen: Niemeyer.
- Lemke, V. (2008). *Der Erwerb der DP. Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation, Universität Mannheim. <http://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/3162>
- Levelt, W. J. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA/London.
- Meisel, J. M. (2008). The bilingual child. In T. K. Bhatia & W.C. Ritchie (Hrsg.), *The handbook of bilingualism* (S. 91–113). Malden: Blackwell.
- Meisel, J.M. (2011). *First and Second Language Acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511862694>
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 53–68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*. Cambridge: CUP.
- Pashkova, T., Tsehaye, W., Allen, S., & Tracy, R. (2022). Syntactic optionality in heritage language use: Clause type preferences of German heritage speakers in a majority English context. In *Heritage Language Journal* (Vol. 19) <https://doi.org/10.1163/15507076-12340022>
- Pavlenko, A. (2010). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847693389>
- Peters, A. M. (2001). Filler syllables: what is their status in emerging grammar? *Journal of Child Language*, 28(1), 229–242. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004438>
- Polinsky, M. (2018). *Heritage Languages and Their Speakers*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/9781107252349>

- Purkardhofer, J. & Flubacher, M. (Hrsg.). (2022). *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415737>
- Roeper, T. (1992). From the initial state to V2: acquisition principles in action. In J. M. Meisel (Hrsg.), *The acquisition of verb placement in language acquisition* (S. 333–370). Dordrecht: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-2803-2_11
- Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Di Pisa, G., Duñabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubota, M., Kupisch, T., Laméris, T., Luque, A., van Osch, B., Miguel, S., Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y., Tat, D., Tomic, A., Voits, T., Wulff, S. (2022). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control”: Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*. 1–14. [10.1017/S0142716422000315](https://doi.org/10.1017/S0142716422000315).
- Rothweiler, M. (1993). *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rothweiler, M. (2006). The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In C. Lleó (Hrsg.), *Interfaces in Multilingualism* (S. 91–113). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hsm.4.05rot>
- Schimke, S. & Hopp, H. (Hrsg.). (2018). *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. (S. 325–355). Berlin: De Gruyter.
- Schmid, M. S. (2011). *Language Attrition*. Cambridge: CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511852046>
- Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Revisiting the tolerance of Universal Grammar. In B. Hollebrandse, J. Kim, J., A.T. Pérez-Leroux & P. Schulz (Hrsg.), *T.O.M. and Grammar. Thoughts on Mind and Grammar* (S. 129–146). University of Massachusetts.
- Slobin, D. I. (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity. In D. Gentner, D. & S. Goldin-Medows (Hrsg.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought* (S. 157–192). Cambridge: MIT Press.
- Stolberg, D. (2015). *Changes Between the Lines. Diachronic Contact Phenomena in Written Pennsylvania German*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110339505>
- Tracy, R. (1991). *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr.
- Tracy, R. (2011). Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion: Minimalistische und (trotzdem) konstruktivistische Überlegungen zum Spracherwerb. In S. Engelberg, A. Holler & K. Proost (Hrsg.), *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2010*, (S. 397–428). Berlin: de Gruyter.
- Tracy, R. (2014a). Erstspracherwerb. In: J. Ossner & H. Zinsmeister (Hrsg.). *Sprachwissenschaft für das Lehramt* (S. 51–86). Paderborn: Schöningh.
- Tracy, R. (2014b). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: M. Krifka, J. Blaszczak, A. Leßmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy, H. Truckenbrodt (Hrsg.). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13–33). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5_2
- Tracy, R. (2022). Gemischtsprachiges Sprechen. In C. Földes & Th. Roelcke (Hrsg.). *Handbuch Sprachwissen*, Band 22: Mehrsprachigkeit (S. 399–427). Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110623444-018>
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2005). The strength of the weak. Asynchronies in the simultaneous acquisition of German and English. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 35, 28–53. <https://doi.org/10.1007/BF03379442>
- Tracy, R. & Stolberg, D. (2008). Nachbarn auf engstem Raum. Koexistenz, Konkurrenz und Kooperation im mehrsprachigen Kopf. In L. Eichinger, L. & A. Plewnia (Hrsg.),

- Das Deutsche und seine Nachbarn. Über Identitäten und Mehrsprachigkeit* (S. 83–107). Tübingen: Narr.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & Ch. Dimroth (Hrsg.), *Functional categories in learner language* (S. 1–43). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110216172.1>
- Tsehaye, W., Pashkova, T., Tracy, R., & Allen, S. E. M. (2021). Deconstructing the Native Speaker: Further Evidence from Heritage Speakers for Why This Horse Should Be Dead! *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717352>
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late? *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 283–313. <https://doi.org/10.1075/lab.4.3.01tsi>
- Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (2011). *The Acquisition of German*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110263848>
- Wiese, H. (2020). Language Situations: A method for capturing variation within speakers' repertoires. In Y. Asahi (Hrsg.), *Methods in Dialectology XVI* (S. 105–117). Berlin: Peter Lang.
- Wiese, H., Sennema, A. & Tracy, R. (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden.
- Wiese, H., Alexiadou, A., Allen, S., Bunk, O., Gagarina, N., Iefremenko, K., Martynova, M., Pashkova, T., Rizou, V., Schroeder, C., Shadrova, A., Szucsich, L., Tracy, R., Tsehaye, W., Zerbian, S., & Zuban, Y. (2022). Heritage speakers as part of the native language continuum. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717973>
- Wolf, C. & Wolff, Ch. (2004). *Ja, unsere Kreise berühren sich*. München: Luchterhand.