



Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik

Monika Rothweiler

Der Beitrag berichtet zusammenfassend Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum Grammatikerwerb bei sequentiell-zweisprachigen Kindern mit einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES), die in verschiedenen Artikeln veröffentlicht wurden. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit die grammatischen Auffälligkeiten im Spracherwerb dieser Kinder denen einsprachiger Kinder mit einer SSES gleichen. Die Erstsprache der Kinder ist Türkisch. Die Datenbasis besteht im Wesentlichen aus longitudinalen Daten. Untersucht wurden der Erwerb der Satzstruktur und der Verbflexion sowie die Verwendung von Artikeln und der Erwerb von Kasusmarkierungen. Im unauffälligen Zweitspracherwerb werden insbesondere Satzstruktur und Verbflexion weitgehend parallel zum Erstspracherwerb erworben. Die Projektergebnisse belegen eine große Parallelität zwischen einsprachigen und früh sequentiell-mehrsprachigen Kindern in der Ausprägung einer SSES in diesen grammatischen Bereichen. Der Erwerb von Kasusmarkierungen wird von sprachunauffälligen sequentiell-zweisprachigen Kindern allerdings im Beobachtungszeitraum nicht abgeschlossen, so dass in diesem Phänomenbereich Besonderheiten des Zweitspracherwerbs mit Defiziten bei Vorliegen einer SSES überlappen.

1 Einleitung

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES) sind Störungen im altersgemäßen Erwerb der Sprache, die sich nicht auf eine außersprachliche Primärursache zurückführen lassen wie z.B. auf eine kognitive oder auditive Beeinträchtigung. Betroffene Kinder haben häufig in mehreren sprachlichen Bereichen, aber vor allem mit dem Aufbau der zielsprachlichen Grammatik Schwierigkeiten. Da eine gut ausgebaute Sprachkompetenz eine wesentliche Voraussetzung für viele, vor allem schulische, Lernprozesse ist, ist es wichtig, betroffene Kinder früh zu erfassen und ihre Sprachentwicklung professionell zu unterstützen. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass etwa die Hälfte der betroffenen Kinder auch Lese-Recht Schreib-Probleme entwickeln (Bishop und Snowling 2004) und etwa die Hälfte der Kinder mit einer Legasthenie¹ eindeutige Sprachproduktionsdefizite haben (Guasti et al. 2015). Heutzutage wird bei vielen betroffenen Kindern die Spracherwerbsproblematik früh identifiziert und sie werden sprachtherapeutisch versorgt, oft schon ab dem vierten Lebensjahr, d.h. deutlich vor dem Eintritt in die Schule. Diese günstige Voraussetzung gilt aber nur für einsprachige Kinder, für die in der Praxis langjährige diagnostische Erfahrungen und entsprechende diagnostische Verfahren zur Verfügung stehen. Die Situation stellt sich für zwei (oder mehr)sprachige² Kinder

1 Der Begriff *Legasthenie* wird hier als Äquivalent zum Englischen Begriff *Developmental Dyslexia* verwendet, der sich auf eine Störung mit genetischen Ursachen bezieht.

2 Die Begriffe *zweisprachig* und *mehrsprachig* werden in diesem Artikel als gegeneinander austauschbare Begriffe verwendet. Damit soll nicht suggeriert werden, dass es keinen Unterschied machte, ob ein Kind mit zwei oder mit mehr als zwei Sprachen aufwächst. Das ist aber nicht Thema dieses Beitrags.

anders dar. Da das sprachliche Erwerbsdefizit als genetisch bedingt gilt, ist zu erwarten, dass zweisprachige Kinder mit SSES sowohl im Erwerb der Erst- als auch der Zweitsprache Defizite zeigen. Die Spracherwerbsforschung befasst sich seit einigen Jahren mit diesem Thema;³ und die Ergebnisse sind von großer Bedeutung für die Diagnostik, aber auch für die Therapie von SSES bei zweisprachigen Kindern. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) hat bereits seit 2002 ein Forschungsprojekt zu dieser Thematik unterstützt, aus dem die in diesem Artikel berichteten Ergebnisse stammen.⁴

Im Folgenden wird zunächst ein knapper Überblick über den Stand der Forschung zum Grammatikerwerb sowohl bei deutschen Kindern mit einer SSES (Kap. 2) als auch bei sprachunauffälligen früh sequentiell-zweisprachigen Kindern mit Deutsch als zweiter Sprache (Kap. 3) gegeben. Anschließend werden die Ergebnisse zu SSES bei zweisprachigen Kindern aus dem genannten Forschungsprojekt vorgestellt (Kap. 4). Der Artikel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Konsequenzen für die Diagnostik (Kap. 5).

2 Das grammatische Defizit bei einer SSES im Deutschen

Etwa 7,4% aller Kinder sind von einer SSES betroffen. Diesen Wert berichtet Leonard (2014: 24) als den aktuell zuverlässig-

3 Siehe dazu die von der EU geförderte COST Action IS0804 (<http://www.bi-sli.org/>)

4 Das Forschungsprojekt unter der Leitung von Monika Rothweiler wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit (SFB 538) an der Universität Hamburg von 2002 bis 2011 gefördert. In diesem Projekt wurden Daten von sprachunauffälligen und von sprachauffälligen Kindern erhoben, um die Ausprägung einer SSES bei zweisprachigen Kindern zu untersuchen (Hamburg-Korpus).

ten Wert, den Tomblin et al. (1997) auf der Basis einer großen epidemiologischen Studie mit über 7.000 Kindern im Kindergartenalter ermittelt haben. Ebenfalls seit dem Ende der 1990er Jahre können als wissenschaftlich gesichert die folgenden diagnostischen Kriterien zur Abklärung einer SSES genutzt werden: Beeinträchtigung der Sprachentwicklung als Einschlusskriterium bei gleichzeitigem Fehlen eines reduzierten nicht-verbalen Intelligenzquotienten (unter IQ 85), einer Hörminderung, einer physischen Beeinträchtigung der Sprechmotorik sowie Symptomen im Bereich der sozialen Interaktion (Ausschlusskriterien) (vgl. dazu Grimm 2003; Leonard 2014: 15). Es gibt eindeutige Hinweise auf genetische Ursachen für SSES, wie z.B. Familienhäufungen und die Tatsache, dass Jungen überproportional häufig betroffen sind (Nudel et al. 2015; Tomblin et al. 1997).

Die sprachlichen Auffälligkeiten von Kindern mit SSES sind bereits in der frühen Kindheit, aber auch noch im Schulalter belegt. Obwohl die Kinder Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung machen, bleiben bei vielen von ihnen auch noch im Jugend- und Erwachsenenalter sprachliche Abweichungen nachweisbar (Leonard 2014; Schakib-Ekbatan und Schöler 1995).

Obwohl Kinder mit einer SSES keine homogene Gruppe darstellen, hat die intensive Forschung in diesem Gebiet mit Kindern aus zahlreichen unterschiedlichen Sprachen ein übergreifendes Profil relativer Stärken und relativer Schwächen ergeben. Die sprachliche Entwicklung betroffener Kinder kann grundsätzlich in mehreren sprachlichen Aspekten verzögert sein (z.B. in der Phonologie, dem Lexikon, der Pragmatik und der Grammatik) und diese Kinder sind in der Regel *late talkers*: D.h. sie beginnen deutlich später zu sprechen als unauffällige Kinder, haben zunächst einen langsamen Wortschatzaufbau und produzieren erst spät erste syntaktische Wortkombinationen. Insbesondere im Bereich der Morphosyntax und der Syntax so-

wie im phonologischen Arbeitsgedächtnis prägen sich relative Schwächen aus.⁵

Im Bereich der Morphosyntax und Syntax liegen die Probleme sowohl in der Morphologie zur Kodierung von *Tense* (z.B. im Englischen) und Subjekt-Verb-Kongruenz (z.B. im Deutschen) als auch im Verständnis und in der Produktion komplexer Sätze (Hamann, Penner und Lindner 1998). Überprüft wird z.B. die komplexe Syntax über Tests, in denen Sätze nachgesprochen werden oder in Satzverständnistests. Probleme in Morphosyntax und Syntax gelten als Kerndefizit bei Kindern mit einer SSES (Clahsen 2008).⁶

Eine SSES ist in zweierlei Hinsicht sprachspezifisch. Im Begriff selber bezieht sich *spezifisch* darauf, dass die Störung spezifisch die sprachlichen Fähigkeiten betrifft, während die non-verbale Intelligenzleistung unauffällig sei. Die Ausprägung einer SSES ist allerdings auch spezifisch für die zu erlernende Sprache: Die sprachlichen, insbesondere grammatischen Phänomene, die von einer SSES betroffen sind, hängen vom Sprachtyp und der individuellen Sprache ab.

Ein großer Teil der Studien zu SSES im Deutschen, die sich auf grammatische Defizite konzentrieren, stammt aus den 1990er und aus der zweiten Hälfte der 1980er Jahre (für einen aktuellen Überblick s. Hamann 2015). Die Arbeiten von Schöler und seiner Arbeitsgruppe untersuchten in einer Probandengruppe mit 58 Kindern mit SSES im Grundschulalter verschiedene

5 Unter einer relativen Schwäche bzw. Stärke verstehe ich eine Leistung, die nicht nur im Altersvergleich, sondern auch auf der Basis eines generellen sprachlichen Maßes (z.B. des MLU) vermindert bzw. erhöht ist.

6 Selektive Defizite werden auch für andere Bereiche wie Lexikon/Semantik, Phonologie oder Pragmatik diskutiert, die in diesem Artikel nicht berücksichtigt werden.

sprachliche und nicht-sprachliche Leistungen. Im grammatischen Bereich zeigten die Kinder mit SSES sowohl beim Bilden von Pluralformen, beim Einfügen von Flexiven in Texten (insbesondere Kasusmarkierungen) als auch beim Nachsprechen von Sätzen deutlich schwächere Leistungen als sprachunauffällige Kinder im gleichen Alter (vgl. dazu Schöler, Fromm und Kany 1998). Bereits in dieser Studie wurde neben grammatischen Problemen bei vielen der Kinder eine deutliche Schwäche im phonologischen Arbeitsgedächtnis festgestellt. Rice, Ruff Noll und Grimm (1997) konzentrierten sich auf die Produktion und Stellung finiter und nicht-finiter Verben (in Spontansprachproben) bei acht vierjährigen deutschsprachigen Kindern mit SSES (Alter 3;9-4;8). Die Kontrollgruppe bestand aus acht jüngeren Kindern mit demselben MLU⁷ (Alter 2;1-2;7). Die Analyse wurde ein Jahr später wiederholt und ergab, dass die sprachunauffälligen Kinder ein Stadium durchliefen, in dem sie viele Verben in nicht-finitiver Form (z.B. als Infinitiv oder als unflektierten Stamm; *Optional Infinitive Stage*) produzierten und diese Formen dann bevorzugt ans Satzende stellten, zugleich aber finite Verben korrekt in die Verbzweitposition platzierten. Kinder mit SSES zeigten große Probleme, dieses Stadium zu überwinden, sie bevorzugten für lange Zeit Sätze mit nicht-finiten Verben in Endposition.

Hamann, Penner und Lindner (1998) untersuchten Verbstellung und komplexe Sätze bei 50 Kindern mit einer SSES im Alter von drei bis zehn Jahren. Die Kinder mit einer SSES produzierten mehr finite Verben als nicht-finite, hatten aber Probleme mit der Verbstellung, so dass sie auch für finite Verben die satzfinale Position eindeutig bevorzugten. Weiterhin fanden sich bei den Kindern mit SSES Schwierigkeiten, zielsprachlich korrekte W-Fragen und Nebensätze zu bilden.

7 MLU = *mean length of utterance*. Die durchschnittliche Äußerungslänge gilt im frühen Spracherwerb als zuverlässigerer Entwicklungsmaßstab als das Alter.

Wie Rice et al. (1997) und Hamann et al. (1998) konzentrierten sich auch Clahsen und seine Arbeitsgruppe auf die Analyse von Spontansprachdaten. Sie untersuchten bei Kindern mit SSES im Alter von drei bis sieben Jahren sowohl Flexionsmorphologie, Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) als auch die Stellung finiter und nicht-finiten Verben (u.a. Clahsen 1988; Clahsen, Bartke und Göllner 1997; Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 1992; Eisenbeiß, Bartke und Clahsen 2005). Während sich die Kinder mit SSES in der Flexionsmorphologie zur Pluralmarkierung am Nomen und zur Bildung von Partizipien nicht von unauffälligen Kindern im selben MLU-Stadium unterscheiden (Clahsen et al. 1992; Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 2014), konnten eindeutige Defizite in der Markierung von Subjekt-Verb-Kongruenz festgestellt werden. Eine neuere Analyse der Daten von sieben Kindern mit SSES, die bereits komplexe Sätze produzierten, also W-Fragen und Nebensätze⁸, ergab, dass diese Kinder auch in diesem fortgeschrittenen Stadium ihrer grammatischen Entwicklung noch auffallende Probleme mit der Kodierung von Subjekt-Verb-Kongruenz hatten (Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012). Während Clahsen (1988) noch von einem Defizit im Bereich Kasus ausging und auf jeden Fall eine deutliche Verzögerung im Erwerb feststellen konnte, fanden Eisenbeiß et al. (2005/6) in einer differenzierten Kasusanalyse, dass die Kinder mit einer SSES ausschließlich Probleme mit der Markierung von lexikalischem Kasus hatten, aber nicht mit der Markierung von strukturellem Kasus.⁹

8 Es handelt sich um ein Teilkorpus des Ausgangskorpus von 19 Kindern.

9 Eisenbeiß et al. (2005/6) werten Nominativ, Akkusativ generell und Dativ an indirekten Objekten ditransitiver Verben als strukturelle Kasus und Dativ, der von einem zweistelligen Verb oder einer Präposition zugewiesen wird, als lexikalischen Kasus.

Für eine Reihe der genannten grammatischen Besonderheiten ist noch nicht endgültig geklärt, ob der Spracherwerb tatsächlich defizitär oder vor allem verzögert ist. Eine generelle Verzögerung im Grammatikerwerb kann als gesichert gelten (Leonard 2014). So ist der Erwerb der Plural- und Partizipmorphologie verzögert, aber nicht qualitativ abweichend. Vergleichbares scheint für den Erwerb des Genussystems zu gelten (Ruberg, erscheint). Für den Erwerb des Kasussystems sind die Ergebnisse weniger eindeutig. Hier sind weiterführende Studien mit größeren Probandenzahlen erforderlich.

Zusammengefasst kann man sagen, dass für Subjekt-Verb-Kongruenz, für die Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbpositionen und für den Erwerb komplexer Sätze die vorliegenden Ergebnisse auf ein Defizit hinweisen, das über eine reine Verzögerung deutlich hinausgeht (s. vor allem Hamann et al. 1998; Rothweiler et al. 2012). Darüber hinaus neigen Kinder mit einer SSES dazu, Funktionswörter wie Auxiliare, Präpositionen und Konjunktionen auszulassen (Clahsen 1988). Das gilt insbesondere für Artikel (Scherger 2015).

3 Der kindliche Zweitspracherwerb des Deutschen

Von einem kindlichen Zweitspracherwerb kann man sprechen, wenn ein Kind zunächst eine erste Sprache, z.B. die Sprache der Eltern, in den wichtigen Grundzügen erworben hat, bevor es mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnt. Die Erstsprache ist in der Regel eine Minoritätssprache, die Zweitsprache die Gesellschafts- oder Majoritätssprache. Viele Kinder, die in Deutschland mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, kommen erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung in einen regelmäßigen und umfangreichen Kontakt mit Deutsch als Mehrheitssprache. Der Erwerb der zweiten (oder dritten) Sprache Deutsch beginnt also deutlich später als im simulta-

nen Erwerb zweier Sprachen.¹⁰ Wir sprechen von einem früh sequentiellen Erwerb oder frühem Zweitspracherwerb.

Je älter die Kinder bei Beginn des Zweitspracherwerbs sind, umso größer werden die Unterschiede zum Erstspracherwerb. So produzieren z.B. Kinder, die erst im Alter von sechs bis acht Jahren mit dem Erwerb der zweiten Sprache beginnen, mehr Formen und Strukturen, die auch erwachsene Zweitsprachlernde bilden. Im Unterschied aber zu den erwachsenen Lernerinnen und Lernern werden diese Abweichungen meist rasch überwunden (vgl. dazu Chilla 2008; Czinglar 2014; Dimroth 2007; Haberzettl 2005; Kroffke und Rothweiler 2006; Chilla, Rothweiler und Babur 2010; Meisel 2011). Je älter ein Kind zu Beginn des Zweitspracherwerbs ist, umso geringer ist die Aussicht auf einen vollständigen Erwerb der zweiten Sprache und umso wichtiger werden Faktoren wie Motivation und Sprachbegabung für den Erfolg (vgl. Hyltenstam und Abrahamsson 2003). Mit anderen Worten: Der Anteil der Lernerinnen und Lerner, die erst im Jugendlichen- oder Erwachsenenalter mit dem Zweitspracherwerb beginnen und eine sogenannte *native-like competence* in einer Zweitsprache erlangen, ist deutlich geringer als der Anteil der erfolgreichen Zweitsprachlerinnen und -lerner, die die zweite Sprache seit dem frühen Kindesalter erwerben. Relevante Faktoren für den Erfolg im Zweitspracherwerb sind *Alter bei Erwerbsbeginn* (im Vergleich zu einsprachigen Kindern, *age of onset*) und *Kontaktdauer* (*length of exposure*); dazu kommen Faktoren wie die Erwerbskonstellation (Wer spricht wann mit dem Kind welche Sprache?) oder das Prestige der Sprachen, die das Kind erwirbt (vgl. Chilla et al. 2010; Grimm und Schulz 2014).

Es gibt mittlerweile zahlreiche Studien, die sich mit dem früh sequentiellen Zweitspracherwerb des Deutschen mit ei-

10 Man spricht auch von bilinguaem oder doppeltem Erstspracherwerb.

nem Erwerbsbeginn im vierten Lebensjahr¹¹ befassen. Zum Erwerb grammatischer Formen und Strukturen sind u.a. die Studien von Grimm und Schulz (2016), Kaltenbacher und Klages (2006), Kroffke und Rothweiler (2006), Ose und Schulz (2010), Rothweiler (2006), Ruberg (2013), Sopata (2009), Thoma und Tracy (2006), Tracy und Lemke (2012), Tracy und Thoma (2009) von Interesse (s. auch Chilla et al. 2010; Rothweiler 2016 für einen Überblick). Diese Erwerbskonstellation ist einerseits für die pädagogische Praxis wichtig, weil es um die große Gruppe von Kindern geht, die erst mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung einen umfänglichen und konstanten Input im Deutschen bekommt. Andererseits ist diese Erwerbskonstellation für die Psycholinguistik relevant, weil die Ergebnisse Erkenntnisse zu der Frage versprechen, wann sich optimale Zeitfenster für den Spracherwerb schließen.

Die beobachteten Erwerbsschritte im Bereich der Grammatik gleichen denen im Erstspracherwerb des Deutschen sehr und unterscheiden sich eindeutig vom Zweitspracherwerb Erwachsener. Vor allem der Erwerb des Satzbaus und der Erwerb der Verbmorphologie zeigen große Ähnlichkeit zum Erstspracherwerb, vor allem dann, wenn der Erwerbsbeginn vor Vollen- dung des vierten Lebensjahres liegt. Dagegen stehen Befunde und Beobachtungen, die belegen, dass selbst bei einem frühem Erwerbsbeginn ab drei Jahren im Erwerb der Nominalphrase und der Nominalmorphologie Abweichungen vom Erstspracherwerb auftreten (können) (vgl. Schönenberger 2013; Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013; aber s. auch Tracy und Lemke 2012).

11 Damit sind Gruppen von Kindern gemeint, die mehrheitlich das dritte Lebensjahr, aber noch nicht das vierte beendet haben. In den Untersuchungsgruppen sind aber durchaus auch Kinder, die einige Monate vor Vollen- dung des dritten Lebensjahrs oder erst einige Monate nach Vollen- dung des vierten Lebensjahrs mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben.

Für andere sprachliche Bereiche, wie z.B. für den Ausbau des Wortschatzes, werden deutliche Abweichungen zum monolingualen Erwerb berichtet. Ein schon fast triviales Ergebnis ist, dass vor allem in den ersten Jahren des Zweitspracherwerbs der Lexikonumfang deutlich geringer ist als bei einsprachigen Kindern. Diesen Effekt fanden Klassert, Gagarina und Kauschke (2014) in ihrer Studie mit drei- bis sechsjährigen russisch-deutsch-sprachigen Kindern bei Nomen stärker ausgeprägt als bei Verben. Ob bilinguale Kinder diesen Rückstand in den ersten Schuljahren aufholen können, wie Paradis (2007) auf der Basis internationaler Studien nahelegt, ist noch offen.

4 SSSES bei mehrsprachigen Kindern

4.1 Zum Stand der Forschung

Die Forschungsfrage, wie sich eine SSSES bei mehrsprachigen Kindern ausprägt, wird seit Beginn der 2000er Jahre untersucht (s. auch Fn. 2; für einen Überblick s. Paradis 2010; Grimm und Schulz 2014; Armon-Lotem, de Jong und Meir 2015; Rothweiler 2013). Da eine SSSES genetische Ursachen hat, ergibt sich daraus, dass der Erwerb jedweder Sprache betroffen ist. Grundsätzlich gilt also für mehrsprachige Kinder, dass nur dann eine SSSES vorliegen kann, wenn das Kind in allen Sprachen Erwerbsdefizite hat (Rothweiler 2007). Umgekehrt kann aus dem Umstand, dass ein Kind Erwerbsprobleme in all seinen Sprachen hat, nicht eindeutig auf eine SSSES geschlossen werden: Auch ungünstige Erwerbsbedingungen können zu Erwerbsschwierigkeiten führen. Selbst bei einsprachigen Kindern kommt es zu Fehldiagnosen, wie Grimm und Schulz (2014) zeigen. Umso leichter können Erwerbsprobleme aufgrund ungünstiger Erwerbsbedingungen sowohl zu Über- als auch zu Unterdiagnosen von SSSES bei zweisprachigen Kindern führen (Paradis 2010; Rothweiler 2004, 2007). Darüber hinaus können

auch Unterschiede zwischen ungestörtem Erst- und (frühem) Zweitspracherwerb an sich fehlinterpretiert werden, d.h. dass Abweichungen vom Erstspracherwerb fälschlicherweise als Indikatoren für eine Erwerbsstörung gedeutet oder tatsächliche Defizite als Zweispracheffekte verharmlost werden. Daher sind auf jeden Fall die üblichen klinischen Indikatoren wie Familienhäufung, verspäteter Erwerbsbeginn und verlangsamter Erwerb sowie diagnostizierte Sprachdefizite für eine sichere Diagnose notwendig.

Ob eine zweisprachige Entwicklung für Kinder mit einer SSES eine zusätzliche Hürde oder eine erwerbsfördernde Situation darstellt, ist eine noch offene Frage. Im simultanen bilingualen Erwerb zeigt sich dieselbe Symptomatik wie bei einsprachigen Kindern beider Sprachen (Håkansson, Salameh und Nettelbladt 2003; Scherger 2015). Auch bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern mit einer SSES sind Übereinstimmungen in den grammatischen Auffälligkeiten belegt (u.a. Håkansson et al. 2003; Rothweiler et al. 2012). Diese Parallelen gelten für grammatische Phänomene, in denen sich der unauffällige Erstspracherwerb und der unauffällige früh-sequentielle Erwerb gleichen. Hingegen fanden andere Studien eine Verstärkung der Symptomatik, vor allem für grammatische Phänomene, die auch für sprachunauffällige zweisprachige Kinder schwierig sind (de Jong, Çavus und Baker 2010).

4.2 Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher L2-Erwerb: Zur Differenzierung von Abweichungen im Grammatikerwerb“

Der vorliegende Aufsatz fasst Ergebnisse aus dem Hamburger Forschungsprojekt zusammen, die in den letzten Jahren an verschiedenen Stellen vorgestellt und veröffentlicht wurden (s.u., s. Fn. 4). Das Projekt hat sich mit der Frage befasst, ob die Abweichungen im Grammatikerwerb bei Kindern mit SSES,

die im Deutschen als typisch beschrieben werden (s.o. Kap. 2.), in gleicher Weise und in gleichem Umfang bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern auftreten. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zum früh-sequentiellen Erwerb des Deutschen bei sprachunauffälligen Kindern sind zwei Ergebnisse erwartbar: Zum einen, dass die Parallelität, die sich zwischen dem einsprachigen und dem früh-sequentiellen Erwerb in grammatischen Bereichen wie Satzstruktur und Subjekt-Verb-Kongruenz zeigt, in diesen beiden Erwerbskonstellationen auch bei Kindern mit einer SSES vorhanden ist, so dass dieselben grammatischen Phänomene in gleicher Weise betroffen sein sollten. Zum anderen ist für sprachliche Domänen, in denen sowohl Kinder mit einer SSES Auffälligkeiten zeigen als auch früh-sequentiell zweisprachige Kinder, zu erwarten, dass sich Besonderheiten aus beiden Erwerbsbedingungen aufaddieren oder vermischen.

Das Forschungsprojekt befasst sich mit dem Erwerb von Verbmorphologie (Subjekt-Verb-Kongruenz und Partizipien), Satzstruktur und Kasusmarkierungen im Deutschen sowie mit Kasus- und Verbflexion im Türkischen. Im Mittelpunkt stehen Kinder mit Türkisch als Erstsprache, die im Alter von drei bis vier Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. Im folgenden Abschnitt 4.2.1 werden die relevanten Hintergrunddaten und das methodische Vorgehen vorgestellt. In den Abschnitten 4.2.2 bis 4.2.4 werden die Ergebnisse des Forschungsprojekts zu SSES im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen zusammengestellt. Daran schließt ein kurzer Abschnitt zu den Ergebnissen zur Erstsprache Türkisch an.

4.2.1 Datenbasis

Das Hamburg-Korpus (Rothweiler 2006) zum frühen sequentiellen Erwerb des Deutschen besteht aus Spontansprachdaten und in begrenztem Umfang aus elizitierten Daten (z.B. zu Ka-

sus- und Pluralmarkierungen) von sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern. In den im Folgenden vorgestellten Teilstudien wurden ausschließlich Spontansprachdaten ausgewertet.

Die Datenerhebung fand in der Kita oder (bei den älteren Kindern) in der Schule oder zu Hause statt. Die meisten Kinder hatten erst seit dem Eintritt in die Kita umfangreichen und systematischen Kontakt mit dem Deutschen. Die Familiensprache war durchgängig Türkisch, und in den meisten Fällen sprachen die Mutter oder der Vater kein oder nur sehr wenig Deutsch. In keiner Familie gab es ältere Geschwisterkinder mit Deutschkompetenz. Alle Familien können auf informeller Basis einer niedrigen oder mittleren sozioökonomischen Schicht zugeordnet werden. Alle Familien definierten sich selber als türkisch und lebten in einer türkisch-dominanten Nachbarschaft. Die sozialen Kontakte der Familien konzentrierten sich weitgehend auf andere türkische Familien und die Familien nutzten ausschließlich türkischsprachige Medien (Fernsehen und/oder Zeitungen).

Das Teilkorpus mit den Daten der sprachauffälligen Kinder umfasst Daten von insgesamt neun Kindern, die Türkisch als Erstsprache erwarben. Die kognitiven Leistungen wurden entweder mit einem non-verbale IQ-Test überprüft oder es lagen eindeutige Expertenaussagen vor. Die Feststellung einer Sprachentwicklungsproblematik und damit die Aufnahme eines Kindes in die Gruppe der sprachauffälligen Kinder erfolgte über informelle Verfahren. Dazu gehörte u.a. eine Befragung der Eltern und der betreuenden Fachkräfte im Hinblick auf die individuelle Entwicklung des Kindes. Die Sprachentwicklung der Kinder wurde im Rahmen zweier Sprachbeobachtungen, die von zwei verschiedenen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern durchgeführt wurden, sowohl im Türkischen als auch im Deutschen informell eingeschätzt. Für die Aufnahme in die Gruppe der Kinder mit SSES mussten unauffällige ko-

gnitive Leistungen vorliegen, während beide Sprachbeobachtungen einen in Bezug auf die Kontaktdauer nicht-angemessenen Sprachstand im Deutschen und einen nicht-altersgemäßen Sprachstand im Türkischen belegen mussten.

Aus den Elternbefragungen ergab sich in Bezug auf die Sprachentwicklung im Türkischen, dass die meisten sprachauffälligen Kinder spät mit dem Spracherwerb begonnen hatten (z.B. die ersten Wörter erst nach Abschluss des zweiten Lebensjahrs produziert hatten), ‚anders sprechen als andere Kinder im selben Alter‘, und es gab in einigen Fällen Hinweise auf familiäre Häufungen. Zwei der Kinder besuchten eine Sprachbehindertenschule, drei weitere Kinder waren während der Erhebungszeit in Sprachtherapie. Bei vier Kindern wurde ein türkischer Sprachtest¹² durchgeführt, der belegte, dass die Leistungen der sprachauffälligen Kinder drei Standardabweichungen unter denen der sprachunauffälligen bilingualen Kinder lagen (s. dazu Chilla und Babur 2010).

Der Erwerbsbeginn für das Deutsche lag zwischen 2;0 und 5;5 Jahren (Mittelwert 40,9 Monate; Standardabweichung (SD) = 11,6). Bei fünf Kindern begann die Datenerhebung innerhalb der ersten 15 Kontaktmonate (KM = abgeschlossener Kontaktmonat). Bei den übrigen vier Kindern begann die Datenerhebung ab dem KM 29, KM 50, KM 72 und KM 77. Insgesamt liegen von sieben Kindern Daten nach dem KM 30 vor (max. bis KM 89).

Die Kinder wurden mindestens 12 Monate und bis zu 42 Monaten begleitet. Die Aufnahmeintervalle betragen bei den früh erfassten Kindern zunächst jeweils zwei Wochen, nach dem ersten Kontaktjahr vier Wochen bis sechs Monate. Alle Aufnahmen waren Videoaufnahmen und dauerten jeweils ca. 45 Minuten. Bei den meisten Kindern kam es immer wieder zu längeren Aufnahmeunterbrechungen wegen Ferien, Erkrankung oder aus anderen Gründen.

12 Turkish SALT, Acarlar, Miller und Johnston (2006).

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die in den verschiedenen Artikeln ausgewerteten Teilkorpora der zweisprachigen Kinder mit SSES.

Die vorgestellten Teilstudien (s. Abb. 1) berücksichtigen immer nur Ausschnitte des Gesamtkorpus, so dass sich die Auswertungen auf unterschiedliche, allerdings überlappende Teilstichproben beziehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Datenauswertung bereits begann, als eine relevante Menge von Daten zur Verfügung stand, und nicht erst nach Abschluss der gesamten Datenerhebung.

| Studie | Anzahl Kinder | Erwerbsbeginn | Erwerbsdauer (KM) |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------|------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Chilla 2008 | 3 | 3;0, 3;0; 4;3 | 6-24; 11-24; 14-25 |
| Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012 | 7 | 2;11, 3;0, 3;0; 3;5, 3;7, 4;3, 5;5 | 53-57; 15-24; 23-30; 15-36; 16-36; 28-31; 28-32 |
| Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013 | 4 | 3;0, 3;0, 3;7, 4;3 | 3-24; 11-30; 9-36; 14-30 |
| Clahsen et al. 2014 | 6 | 2;11, 3;0, 3;0; 3;5, 3;7, 4;3 | 53-57; 15-24; 23-30; 15-36; 16-36; 28-31 |
| | | | |
| Rothweiler, Babur und Kroffke 2007; Rothweiler, Chilla und Babur 2010 | 2 | 0;0 (Türkisch) | Alter: 6;5, 5;5 |
| Chilla und Babur 2010 | 3 | 0;0 (Türkisch) | Alter: 4;1, 5;5, 6;5 |

Abb. 1: Probanden/Daten in den Teilstudien (die beiden unteren Zeilen der Tabelle beziehen sich auf die Teilstudien zur Erstsprache Türkisch)

4.2.2 Subjekt-Verb-Kongruenz (Chilla 2008; Rothweiler, Chilla und Clahsen 2012)

Der Aufbau des Verbflexionsparadigmas und der damit verbundene Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) gelten als ein zentraler Schritt im Erstspracherwerb (Clahsen 1988). Der Erwerb der SVK im frühen sequentiell-zweisprachigen Erwerb erfolgt schnell (in der Regel innerhalb der ersten zwölf Kontaktmonate, spätestens bis KM 18) und parallel zum Erstspracherwerb (Chilla 2008; Rothweiler 2006; Thoma und Tracy 2006). Kinder, die erst nach Abschluss des vierten Lebensjahres mit dem Zweitspracherwerb beginnen, produzieren deutlich mehr Abweichungen, überwinden diese Phase aber rasch (Chilla 2008; Sopata 2009). Wie bereits erwähnt gelten lang anhaltende Probleme mit der Subjekt-Verb-Kongruenz als ein linguistischer Marker für eine SSES im Deutschen (vgl. Clahsen 1988; Clahsen et al. 1997). Im Deutschen haben Kinder mit einer SSES außerdem große Schwierigkeiten, die Verbzweitposition, aber auch die satzfinale Verbposition korrekt mit finiten bzw. nicht-finiten Verbelementen zu besetzen (Rice et al. 1997; Hamann et al. 1998).

Der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz im Deutschen bei früh sequentiell-zweisprachigen Kindern wurde in zwei Arbeiten aus dem Projekt untersucht (Chilla 2008; Rothweiler et al. 2012). Chilla (2008) dokumentiert den Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur longitudinal bei drei Kindern mit SSES (DEV, RAS und FER) (s. Tabelle 1). Das Kind DEV produzierte bis zum Ende des ersten Kontaktjahres Verben nur als Stammformen oder als Infinitive (-e oder -en). Erst danach traten die Verbflexie -s(t) und -t auf, die aber häufig inkorrekt verwendet wurden. Tatsächlich stieg der durchschnittliche Korrektheitswert für Verbflexion an lexikalischen Verben bis zum Kontaktmonat 24 nur auf 73% (Chilla 2008: 280). Auch die beiden anderen Kinder produzierten zunächst nur Stamm-

formen bzw. Verbformen mit *-e* oder *-en*. Beide Kinder verwendeten erst zum Ende der Datenerhebung (KM 24 bzw. KM 25) vereinzelt, aber nicht produktiv die Flexive *-s(t)* und *-t* an lexikalischen Verben. Bei Kind RAS stieg der durchschnittliche Korrektheitswert nicht über 80% (Chilla 2008: 317). Ähnlich verhielt es sich beim dritten Kind, FER. Dieses Kind hatte ein sehr begrenztes Verblexikon und produzierte insgesamt wenig Verbformen und wenig Strukturen mit Subjekt, die eine eindeutige Aussage über Korrektheit der Verbflexive erst ermöglichen (Chilla 2008: 315ff, 328f). Die Beispiele in (1) demonstrieren die Schwierigkeiten dieser Kinder mit der Verbflexion und Subjekt-Verb-Kongruenz.

(1) Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler bei zweisprachigen Kindern mit SSES

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| a. ich kucken da | (= ich guck da) |
| | DEV – KM 14 |
| b. hund da gehn der | (= da geht der hund) |
| | DEV – KM 18 |
| c. das bleibe hier | (= das bleibt hier) |
| | DEV – KM 18 |
| d. alle spiel. | (= alle spielen) |
| | DEV – KM 24 |
| e. ein spring. | = einer springt) |
| | DEV – KM 24 |
| f. da auch fahr polizei | (= da fährt auch polizei) |
| | RAS – KM 12 |
| g. dein augen zumachen ich | (= ich mach deine augen zu) |
| | RAS – KM 23 |
| h. du hab das? | (= hast du das?) |
| | RAS – KM 24 |
| i. ich nehmen den | (= ich nehm den) |
| | FER – KM 16 |

j. politei komm

(= polizei kommt)

FER – KM 18

In der Studie von Rothweiler et al. (2012) wurden Daten von einsprachigen und früh-sequentiell zweisprachigen Kindern mit SSES verglichen (s. Tabelle 1). Ausgehend von der Annahme, dass der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz für Kinder mit einer SSES eine grundsätzliche und lang andauernde Schwierigkeit darstellt, wählten die Autorinnen und Autoren aus den beiden Longitudinalkorpora¹³ mit Daten einsprachiger bzw. zweisprachiger Kinder mit SSES jeweils Aufnahmen von sieben Kindern zu einem Entwicklungszeitpunkt, an dem die Kinder bereits erste komplexe Sätze, also Nebensätze und w-Fragen, produzierten.

Während im unauffälligen Erstspracherwerb der Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz, die korrekte Besetzung der Verbpositionen mit finiten und nicht-finiten Verbelementen sowie der Erwerb komplexer Sätze zeitlich dicht aufeinander folgen, sollte sich das grundlegende Problem mit dem Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz bei Kindern mit einer SSES auch noch zeigen, wenn komplexe Sätze gebildet werden. Genau diese Erwartung wurde in der Studie bestätigt. Obwohl die Kinder beider Gruppen etwa gleich alt waren¹⁴ – d.h. dass die zweisprachigen Kinder eine deutlich kürzere Kontaktdauer mit dem Deutschen hatten –, zeigten sich sowohl in der Art als auch im Umfang vergleichbare Defizite (keine signifikanten Gruppenunterschiede).

13 Damit ist zum einen das Korpus zum früh-sequentiellen Erwerb des Deutschen durch Kinder mit Türkisch als Erstsprache gemeint (s. Rothweiler 2006, Hamburg-Korpus) und zum anderen das Korpus zu einsprachigen Kindern mit SSES (s. Clahsen und Rothweiler 1993; Clahsen et al. 1997, Düsseldorf-Korpus).

14 SSES-L1: 4;8 bis 7;11; SSES-L2: 4;4-8;2

Es wurde eine zweischrittige Subjekt-Verb-Kongruenz-Analyse durchgeführt. Für alle Sätze, die sowohl ein Subjekt als auch mindestens ein Verb enthielten, wurde zunächst ermittelt, wie hoch der Korrektheitswert der verwendeten Flexive lag. Für beide Gruppen ergab sich, dass die Werte für die Flexive *-0*, *-e* und *-(e)n* bei 62% bis 76% und die Werte für *-t* und *-s(t)* bei 85% bis 95% lagen. Die komplementäre Analyse geht vom Subjekt aus und prüft, welche Flexive in den durch das Subjekt vorgegebenen Kontexten eingesetzt wurden. Diese Analyse ergab, dass in Kontexten für die 1./3. Person Singular, in denen *-0* oder *-e* gefordert waren (*-0* an Modalverben oder irregulären Präteritum-Stämmen), sowie in 1./3.-Person-Plural-Kontexten für *-(e)n* die Korrektheitswerte bei 71% bis 96% lagen, während in Kontexten für die 2. Person Singular/Plural und die 3. Person Singular (*-t*) die Werte bei 51% bis 57% lagen. Die jeweiligen Unterschiede zwischen den Kontexten bzw. Flexivgruppen waren signifikant.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Kinder mit SSES zwar im Prinzip wussten, welche grammatische Bedeutung die einzelnen Flexive haben. Dieses Wissen führte dazu, dass, wenn *-t* und *-s(t)* eingesetzt wurden, diese meistens korrekt waren, und dass in Kontexten für die übrigen Flexive überwiegend die richtigen Flexive eingesetzt wurden. Umgekehrt aber zeigt sich, dass bei gegebenem Subjekt für die 2. Person Singular/Plural und 3. Person Singular (*-t*) nur in der Hälfte der Fälle die korrekten Flexive eingesetzt wurden, aber in den übrigen Fällen *-0*, *-e* und *-(e)n*. Daraus resultieren die niedrigen Korrektheitswerte für diese Flexive, die als ‚Joker-Flexive‘ eingesetzt wurden, was sowohl bei den ein- wie den zweisprachigen Kindern mit SSES vorkam. Neben der Verwendung von *-0*, *-e* und *-(e)n* als Joker-Flexive fanden sich auch echte Kongruenzfehler, d.h. dass diese Kinder gelegentlich sogar *-t* und *-s(t)* unangemessen einsetzten. Obwohl in beiden Gruppen, vor allem aber in den Daten der zweisprachigen Kinder mit SSES, die Korrekt-

heitswerte mit der Zeit, d.h. mit Anstieg des MLU-Wertes bis ca. 4, anstiegen, lassen die Daten keine eindeutige Aussage darüber zu, ob das Defizit langfristig weiter bestand oder irgendwann überwunden wurde (Rothweiler et al. 2012). Das gilt für die einsprachigen wie für die zweisprachigen Kinder mit SSES gleichermaßen.

4.2.3 Satzstruktur (Chilla 2008)

In der Longitudinalstudie von Chilla (2008; s.o. 4.2.2) wurde auch der Erwerb der Satzstruktur durch die drei zweisprachigen Kinder DEV, RAS und FER untersucht. Trotz individueller Unterschiede, insbesondere in der Erwerbsgeschwindigkeit, sind bei allen drei Kindern Schwierigkeiten mit der Besetzung der Verbzweitposition und der satzfinalen Position mit finiten und nicht-finiten Verbelementen belegt, wie sie auch bei einsprachigen Kindern mit SSES auftreten. Auxiliare und Modalverben traten überwiegend korrekt in der Verbzweitstellung auf. Alle Kinder verwendeten zunächst überwiegend Formen auf *-0*, *-e* und *-(e)n*, die sowohl in Verberst- und Verbzweitstellung (V1/V2), in Subjekt-Verb-Folgen (SV) oder in Verbendstellung auftraten. Sobald im fortschreitenden Erwerb Verben mit *-t* und *-s(t)* flektiert wurden, wurden sie als finite Elemente erkannt und standen überwiegend korrekt in der Verbzweitposition. Daneben kamen aber auch Infinitive in Verbzweitstellung vor (s. 1a, 1g, 1i). Zudem produzierten die Kinder wie einsprachige Kinder mit SSES gelegentlich Verb- drittsätze (vgl. 1b, 1f) (vgl. Chilla 2008: 353ff).

Zusammenfassend entsprechen das grammatische Profil und die Entwicklung im Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur des Deutschen bei den zweisprachigen Kindern mit SSES in hohem Maß dem Profil und dem Entwicklungsverlauf bei einsprachigen Kindern mit einer SSES. Schon früh stehen beide Verbpositionen zur Verfügung, d.h. die Verb-

zweitposition für finite Verben und die satzfinale Position für nicht-finite Verbelemente. Wie bei einsprachigen Kindern mit SSES sind auch Verbdrittsätze belegt. Im Gegensatz zu früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ohne SSES haben diese Kinder Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz und der korrekten Besetzung der Verbpositionen mit finiten und nicht-finiten Verbelementen.

Chilla vergleicht in ihrer Arbeit drei Erwerbstypen, den Zweitspracherwerb mit einem Erwerbsbeginn mit drei Jahren (bei zwei Kindern) bzw. mit sechs Jahren (bei zwei Kindern) sowie den Zweitspracherwerb ab drei Jahren bei drei Kindern mit SSES. Sowohl im Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz als auch der Satzstruktur fand Chilla große Übereinstimmungen zwischen den zweisprachigen Kindern mit einer SSES und den zweisprachigen Kindern, die erst mit sechs Jahren mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben. In beiden Erwerbstypen sind Subjekt-Verb-Kongruenz-Fehler, nicht-kongruierende Stammformen sowie Infinitive in Verbzweitstellung und Sätze mit Verbdrittstellung belegt (Chilla 2008: 356f). Sowohl die zweisprachigen Kinder mit SSES als auch die zweisprachigen Kinder mit dem Erwerbsbeginn um die sechs Jahre produzierten sowohl *w*-Fragen als auch Nebensätze, bevor sie die Subjekt-Verb-Kongruenz sicher beherrschten.

4.2.4 Partizipmorphologie (Clahsen et al. 2014)

Neben dem Erwerb der Person- und Numerusflexion wurde als weiterer Bereich der Verbalflexion die Partizipflexion untersucht (Clahsen et al. 2014; s. Tabelle 1). Wie die SVK-Flexion in Rothweiler et al. (2012) konzentrierte sich auch diese Teilstudie auf Daten aus einer Sprachentwicklungsstufe, in der die Kinder bereits komplexe Sätze bildeten. Neben einsprachigen Kindern mit einer SSES wurde auch eine Gruppe mit früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ohne Erwerbsstörung als

weitere Kontrollgruppe berücksichtigt. In jeder Gruppe waren sechs Kinder, wobei die Daten der zweisprachigen Kinder ohne und mit SSES mit den Daten in Rothweiler et al. (2012) weitgehend identisch sind (pro Gruppe je ein Kind weniger).

Die sprachunauffälligen zweisprachigen Kinder produzierten nur noch wenige Fehler, vor allem Suffixauslassungen und *-t*-Übeneralisierungen, aber keine Fehler mit dem Suffix *-n*. Unter Berücksichtigung der Kontaktdauer mit dem Deutschen und des erreichten MLU entspricht dieses Bild dem Erstspracherwerb (vgl. dazu auch Clahsen und Rothweiler 1993; Sterner 2013).

Die Daten der drei Gruppen wurden im Hinblick auf Suffixauslassungen, Übeneralisierungen von *-t* und *-n* sowie der Verwendung des Präfixes *ge-* verglichen. Die Ergebnisse ergaben große Parallelitäten zwischen allen drei Gruppen. Die Korrektheitswerte für *-n*-Partizipien lagen in allen drei Gruppen über 95%, für *-t* bei 84% bis 89%. Dieser Unterschied zwischen *-t* und *-n* ergibt sich daraus, dass das Suffix *-t*, aber nicht *-n* übergeneralisiert wurde (vgl. 2a-2c). Auch im Hinblick auf die seltenen Auslassungen von *ge-* unterscheiden sich die drei Gruppen nicht (vgl. 2f).

(2) Partizipien bei zweisprachigen Kindern mit SSES

- | | | |
|----|-------------------------|-------------|
| a. | gekommt | DEV – KM 18 |
| b. | deschmeißt | ARD – KM 24 |
| c. | gegeht | ARD – KM 24 |
| d. | runterdefall | ARD – KM 18 |
| e. | tür hat aufdemach | RAS – KM 25 |
| f. | kind hat fahrrad funde? | FER – KM 31 |

Dieser Befund wiederholt sich bei den Auslassungsraten des Suffixes bei *-t*-Partizipien¹⁵ (vgl. 2d, 2e). Bezogen auf den MLU-Entwicklungsstand ergaben sich auch für dieses Phänomen vergleichbare Werte in allen drei Gruppen.

Wie für einsprachige Kinder mit einer SSES im Vergleich zu sprachnormalen Kindern (Clahsen und Rothweiler 1993) fanden sich auch zwischen den beiden zweisprachigen Gruppen keine qualitativen Unterschiede. Die Partizipflexion, d.h. die Verwendung von Suffixen und Präfix, stellt für zweisprachige Kinder mit SSES im Gegensatz zur Flexion der Subjekt-Verb-Kongruenz keinen Defizitbereich dar.

4.2.5 Kasusmorphologie (Schönenberger, Sterner und Rothweiler 2013)

Die Studie von Schönenberger et al. (2013) folgt der Kasusanalyse von Eisenbeiß et al. (2005/6) bei einsprachigen unauffälligen Kindern und einsprachigen Kindern mit SSES (fünf unauffällige Kinder, Alter 2;6-3;6; fünf Kinder mit SSES, Alter 5;8-7;11). So konnten Schöneberger et al. ihre Ergebnisse zu zweisprachigen unauffälligen Kindern (vier Kinder, Erwerbsbeginn etwa 3;0, KM 8-30) und zweisprachigen Kindern mit SSES (vier Kinder, KM 3-36; vgl. Tabelle 1) direkt mit den Ergebnissen von Eisenbeiß et al. (2005/6) vergleichen. Die Auswertung konzentrierte sich auf den Nominativ, Akkusativ und Dativ und unterschied zwischen strukturellem Kasus einerseits (Nominativ, Akkusativ sowie Dativ an indirekten Objekten von ditransitiven Verben (wie *geben*)) und lexikalischem Kasus andererseits (Dativ nach Präpositionen oder bei zweistelligen Verben (wie *helfen*)) (Eisenbeiß et al. (2005/6).

15 Diese Analyse wurde nur bei *-t*-Partizipien durchgeführt, da bei *-n*-Partizipien, in denen der Partizipstamm auf einen Nasal endet (*gekommen, gegangen, gefangen* usw., die von den Kindern häufig verwendet werden), nicht zu entscheiden ist, ob das *-n*-Suffix fehlt.

Wie die unauffälligen einsprachigen Kinder im Alter von 2;6 bis 3;6 produzierten die unauffälligen zweisprachigen Kinder kaum strukturelle Kasusfehler, sondern erzielten Korrektheitswerte von über 90% in allen strukturellen Kasuskontexten. In Kontexten für lexikalischen Kasus fanden sich deutlich mehr Unsicherheiten, genau wie bei den einsprachigen Kindern, und die Korrektheitswerte lagen etwa bei 70%-80% (s. auch Rothweiler 2016).

Während also die früh-sequentiell zweisprachigen Kinder ohne SSES ein vergleichbares Fehlerprofil wie die jüngeren einsprachigen Kinder aus der Studie von Eisenbeiß et al. (2005/6) zeigten, ließ sich solch eine Parallelität zwischen ein- und zweisprachigen Kindern mit SSES nicht belegen. Während die einsprachigen Kinder mit SSES in allen strukturellen Kasuskontexten korrekte Formen in ca. 90% der Fälle produzierten, aber nur 54% bei lexikalischem Dativ, fand sich dieses Bild bei den zweisprachigen Kindern mit SSES nicht. Drei der Kinder hatten deutliche Probleme mit strukturellem Akkusativ, womit sie sich sowohl von zweisprachigen unauffälligen Kindern als auch von einsprachigen Kindern mit SSES unterschieden. Darüberhinaus stellte der Nominativ auch für die zweisprachigen Kinder mit SSES kein Problem dar. Im Hinblick sowohl auf den strukturellen wie auf den lexikalischen Dativ war die Datenlage unklar. Obwohl Schönenberger et al. (2013) für die vier Kinder mit SSES jeweils 10 bis 15 Aufnahmen über einen langen Erwerbszeitraum auswerteten (vgl. Tabelle 1), gab es insbesondere für den Dativ nur eine kleine Zahl eindeutiger Kasusformen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Frage, wie sich der Kasuserwerb bei sequentiell-zweisprachigen Kindern mit SSES insgesamt gestaltet, noch nicht beantwortet werden kann. Die Besonderheit, dass der strukturelle Akkusativ für diese Kinder ein Problembereich sein könnte, steht im Widerspruch zu den Ergebnissen von Scherger (2015), die den Kasuserwerb

bei drei simultan zweisprachigen Kindern mit SSES longitudinal untersuchte. In dieser Studie wird der Akkusativ eindeutig vor dem Dativ erworben. Der Dativ bereitete den Kindern mit SSES noch bis ins neunte Lebensjahr hinein Probleme.

4.2.6 SSES in der Erstsprache Türkisch

Der Sprachentwicklungsstand in der Erstsprache Türkisch wurde für alle Kinder auf der Basis einer Spontansprachaufnahme ermittelt (Chilla und Babur 2010; Rothweiler, Babur und Kroffke 2007; Rothweiler, Chilla und Babur 2010). Türkisch ist eine agglutinierende Sprache mit einer hochgradig regulären Verbal- und Nominalmorphologie.

Die Produktion von Verbflexiven ist im einsprachigen Erwerb früh korrekt. In einer Studie mit vier sprachunauffälligen und drei sprachauffälligen Projektkindern fanden Chilla und Babur (2010), dass die zweisprachigen unauffälligen Kinder bereits mit drei Jahren Verben korrekt flektierten, auch im Hinblick auf Tempus, Aspekt und Modalität, während bei den Kindern mit SSES selbst im Alter von über vier Jahren noch Fehler auftraten: Neben korrekt flektierten Verben fanden sich Fehler in der Person- und Numerusflexion sowie unflektierte Stämme in Kontexten für die 3. Person Singular; d.h. die Kinder produzierten Formen ohne Tempus-, Aspekt- und Modalitätsmarker (vgl. Chilla und Babur 2010). Die Verwendung eines unflektierten Verbstamms ist im Türkischen in fast allen Kontexten ungrammatisch und solche Formen treten im unauffälligen Erwerb nur vor Abschluss des zweiten Lebensjahres auf. Chilla und Babur (2010) schließen aus diesen Befunden, dass sich türkischsprachige Kinder mit SSES im Bereich der Verbalflexion sowohl qualitativ als auch quantitativ von sprachunauffälligen Kindern unterscheiden.

Rothweiler et al. (2007, 2010) untersuchten die Kasusmorphologie bei zwei sprachunauffälligen und drei sprachunauffälligen

Projektkindern. Die beiden sprachauffälligen Kinder waren bereits 5;5 bzw. 6;5 Jahre alt, zwei der sprachunauffälligen Kinder 2;5 bzw. 3;1 und das dritte bereits 6;2 Jahre alt. Kasus wird im Türkischen am Nominalstamm mit Suffixen markiert. Im Türkischen werden sechs Kasusmorpheme unterschieden (Dativ, Akkusativ, Genitiv, Lokativ, Ablativ und Instrumental), die in der genannten Reihenfolge erworben werden. Alle Morpheme treten im unauffälligen Erwerb schon bei anderthalbjährigen Kindern auf. Verschiedene Studien belegen, dass die Kasusmorphologie vor Abschluss des dritten Lebensjahres als erworben gelten kann. In den Projektdaten erzielten das sprachunauffällige dreijährige und sechsjährige Kind Korrektheitswerte von (fast) 100% mit allen Kasus außer dem Instrumental, der nur zu 83% (vom Dreijährigen), bzw. dem Genitiv, der nur zu 85% (vom Sechsjährigen) korrekt markiert wurde. Bereits das zweijährige Kind produzierte die meisten Kasusmorpheme in zwei Drittel der Kontexte korrekt, außer Lokativ und Ablativ, die zu 100% korrekt waren. Die beiden Kinder mit SSES erzielten Korrektheitswerte von 72% bis 100% (89% bzw. 83% im Durchschnitt). Obwohl die Korrektheitswerte also auch bei den Kindern mit SSES hoch waren, unterschieden sie sich signifikant von denen der sprachunauffälligen Kinder, insbesondere für Dativ und Akkusativ. Es traten sowohl Auslassungs- als auch Ersetzungsfehler auf.

Zusammengefasst kann man sagen, dass der Erwerb von Verb- und Kasusmorphologie bei sprachunauffälligen Kindern im Türkischen früh und weitgehend fehlerfrei erfolgt. Das schlägt sich in den Daten der sprachauffälligen Kinder insoweit nieder, als auch in ihren Daten hohe Korrektheitswerte belegt sind, die sich aber deutlich von den Werten sprachunauffälliger Kinder unterscheiden.

5 Diskussion und Konsequenzen für die Diagnostik

5.1 *Linguistische Marker für SSES und Sprachdiagnostik*

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien, die im Abschnitt 4.2 vorgestellt wurden, liefern umfangreiche Evidenzen dafür, dass sich auch bei früh-sequentiell zweisprachigen Kindern eine SSES im Deutschen als ein grundlegendes Defizit im Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz und in der Besetzung der finiten und nicht-finiten Verbpositionen ausprägt. Es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass die Erwerbsdefizite bei zweisprachigen Kindern gravierender sind als bei einsprachigen. Dieser Eindruck wird dadurch gestützt, dass die Probleme der ein- und zweisprachigen Kinder in der Studie von Rothweiler et al. (2012) nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ vergleichbar sind, obwohl die zweisprachigen Kinder wegen des späteren Erwerbsbeginns weniger Input hatten als die einsprachigen. Die Beobachtung, dass sich eine SSES durch die Zweisprachigkeit nicht verstärkt, wurde auch aus anderen Studien berichtet (vgl. dazu Paradis 2010).

Auch in zahlreichen anderen Sprachen, in denen Subjekt-Verb-Kongruenz morphologisch am Verb markiert wird, gilt dieser Bereich als verletzlich, d.h. dass Kinder mit einer SSES mit dem Erwerb von Subjekt-Verb-Kongruenz Schwierigkeiten haben (Leonard 2014: 81ff; de Jong 2015). Daher kann dieses grammatische Defizit als linguistischer klinischer Marker für eine SSES in verschiedenen Sprachen gewertet werden.

Im Rahmen der von der EU geförderten COST Action *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* (s. Fn. 3) wurde ein Elizitationstest zur Überprüfung der Subjekt-Verb-Kongruenz entwickelt, der für unterschiedliche Sprachen eingesetzt werden kann und damit geeignet ist, Subjekt-Verb-Kongruenz in beiden Sprachen ei-

nes Kindes zu prüfen, vorausgesetzt dass in diesen Sprachen Subjekt-Verb-Kongruenz kodiert wird. Der Test ist als Bildbeschreibungsverfahren strukturiert und erlaubt Modifikationen je nach Sprache (de Jong 2015). In der COST Action sind weitere Verfahren für verschiedene sprachliche Bereiche, die von einer SSES betroffen sind, entstanden bzw. bestehende Verfahren weiterentwickelt worden, die alle den Anspruch haben, in mehreren Sprachen einsetzbar zu sein (Armon-Lotem et al. 2015). Zur Überprüfung grammatischer Fähigkeiten wurden beispielsweise neben dem SVK-Test ein Test für Kasus und einer für Objekt-Klitika entwickelt; außerdem ein Verständnistest für exhaustive *w*-Fragen und ein Satzwiederholungstest (*sentence repetition*). Für welche Sprachen ein Test sinnvoll einsetzbar ist, hängt davon ab, ob das Phänomen in der jeweiligen Sprache vorkommt,¹⁶ wie der unauffällige Erwerb verläuft, ob das Phänomen in der jeweiligen Sprache von einer SSES betroffen ist und ob es möglicherweise Überschneidungen mit Besonderheiten im Zweispracherwerb gibt. All die genannten Verfahren müssen an eine gegebene Sprache angepasst werden. So wurden in der COST Action zahlreiche Versionen des *sentence repetition*-Tests entwickelt und pilotiert (Marinis und Armon-Lotem 2015). Keiner der Tests ist bisher normiert, weder für den Erwerb als Erst- noch als Zweitsprache.

5.2 Sprachdiagnostik in der Erstsprache

Im Hinblick auf eine Diagnostik in der Erstsprache muss immer berücksichtigt werden, dass sich Migrantensprachen, die von großen Gruppen und über Generationen in einem Dritt-

16 Probleme mit Objekt-Klitika gelten z.B. im Französischen und Griechischen als klinischer Marker für eine SSES. Objekt-Klitika (Bsp. *er hat's mir geschenkt*) sind im Deutschen für den Grammatikerwerb und für SSES nicht von derselben Bedeutung wie in romanischen Sprachen und im Griechischen.

land gesprochen und erworben werden, verändern und dass die Umgebungs- oder Gesellschaftssprache diese Veränderung beeinflusst. Das bedeutet, dass das Türkische, das Kinder in Deutschland erwerben, oder das Arabische, das Kinder in Frankreich erwerben, neue, von der Mehrheitsprache geprägte Eigenschaften angenommen und andere Merkmale verloren hat. Selbst wenn es also für eine gegebene Erstsprache normierte Testverfahren gibt (wie z.B. für das Türkische), müssen die Ergebnisse, die z.B. türkischsprachige Kinder in Deutschland in diesen Tests erzielen, mit Vorsicht interpretiert werden (Chilla und Babur 2010).

Hilfreich sind für die Migrationssituation adaptierte Verfahren, wie z.B. das von Gagarina entwickelte Verfahren für das Russische als Erstsprache in Deutschland (s. dazu Gagarina 2013).¹⁷ Für die Mehrheit der Sprachen aber, die von Migranten in Deutschland als Erstsprache gesprochen und von ihren Kindern erworben werden, ist der Stand der Forschung zum unauffälligen Spracherwerb mehr als dürftig.¹⁸ Selbst für besser erforschte Sprachen ist in vielen Fällen nur sehr wenig über die Ausprägung einer SSES bekannt. Davon abgesehen besteht ein großes praktisches Problem für die Überprüfung der Erstsprache im Mangel an diagnostisch geschultem Personal, das diese Sprache hinreichend gut beherrscht. Ein standardisierter, am Computer durchzuführender Verständnistest kann noch ohne die jeweiligen Sprachkenntnisse begleitet und ausgewertet werden, jede Art von Sprachproduktionserhebung aber kann nur von einer sprachkompetenten Fachkraft durchgeführt und bewertet werden.

17 Das Verfahren ist als Download verfügbar:

<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/34780>

18 So ist die Muttersprache vieler Flüchtlinge aus Eritrea, Tigrinya, eine semitische Sprache, für die kaum Erkenntnisse zum Erstspracherwerb, geschweige denn zu SSES vorliegen.

5.3 Sprachdiagnostik in der Zweitsprache Deutsch

So sehr es also wünschenswert ist, dass eine SSES in beiden Sprachen eines zweisprachigen Kindes ermittelt wird, so schwierig gestaltet sich die Erfüllung dieses Anspruchs. Leonard (2014) weist darauf hin, dass für die Diagnose einer SSES in der Erstsprache eine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung in mindestens zwei sprachlichen Bereichen bzw. zwei Subtests festgestellt werden muss. Dabei sollte in einem normierten und diagnostisch hinreichend sensitiven Sprachentwicklungstest die Leistung mindestens 1,25 bis 1,5 Standardabweichungen unter dem Mittelwert liegen. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass die Standardabweichung für die Feststellung einer SSES bei zweisprachigen Kindern deutlich größer ausfallen muss. Thordardottir (2015: 343) empfiehlt für simultan zweisprachige Kinder 1,75 bis 2 Standardabweichungen unter dem Mittelwert. Diese Werte ändern sich, wenn die getestete Sprache die dominante (1,5 bis 1,75) oder die schwache Sprache (2,25 bis 2,5) ist. Empfehlungen für sequentielle Zweisprachigkeit gibt Thordardottir nicht.

Vor diesem Hintergrund ist es für die sprachpädagogische Praxis wichtig, zu wissen, wie sich eine SSES in der Zweitsprache Deutsch ausprägt. Dafür sind die in diesem Beitrag berichteten Ergebnisse von Bedeutung. Gerade der Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz wird von früh-sequentiell zweisprachigen Kindern sehr rasch gemeistert, bleibt aber bei vielen Kindern mit einer SSES lange Zeit, bis in die Phase des Gebrauchs komplexer Sätze, ein fehleranfälliger Bereich. Das muss nicht für alle Kinder mit einer SSES gelten. So fanden Rice et al. (1997) keine spezifischen Probleme mit der Subjekt-Verb-Kongruenz bei SSES, wobei sie allerdings nur prüften, ob ein verwendetes Flexiv zum Subjekt passte, aber nicht, ob zu jedem gegebenen Subjekt das Verb in der korrekten Form flektiert wurde. Der Unterschied zu den Ergebnissen von Clahsen et al. (1997) und

Rothweiler et al. (2012) hat also wahrscheinlich mit methodischen Unterschieden in der Analyse zu tun, möglicherweise auch mit der Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen, d.h. mit der großen Heterogenität von SSES. Es können andere sprachliche Probleme im Vordergrund stehen, z.B. Artikellaussparungen und Schwierigkeiten in der Kasusmorphologie, so dass für eine sichere Diagnostik ein weit größeres Spektrum an sprachlichen und außersprachlichen Faktoren berücksichtigt werden muss. Wie wichtig vor allem der Faktor *Erwerbsbeginn* für mehrsprachige Kinder ist, belegt die Studie von Chilla (2008): Kinder, die erst nach dem sechsten Lebensjahr mit dem Erwerb des Deutschen begannen, produzierten im Bereich Subjekt-Verb-Kongruenz und Satzstruktur Fehler, die auch bei Kindern mit einer SSES vorkommen.

Im Gegensatz zur diagnostischen Situation für viele andere Sprachen gibt es eine gute Grundlage für die Diagnostik in Deutsch als Erstsprache wie auch in Deutsch als früh-sequentieller Zweitsprache.¹⁹ Zum einen gibt es mittlerweile einige Befunde, wie sich eine SSES bei früh-sequentiell zweisprachigen Kindern ausprägt, wie in diesem Beitrag gezeigt wurde. Zum anderen liegt mit LiSeDaZ (Schulz und Tracy 2011) ein für einsprachige wie für früh-sequentiell zweisprachige Kinder normiertes Testverfahren vor. Dieser Test berücksichtigt die für das Deutsche einschlägigen linguistischen Marker für SSES wie Subjekt-Verb-Kongruenz und w-Fragen und eignet sich für die Diagnose von SSES bei ein- und mehrsprachigen Kindern, wie Grimm und Schulz (2014) zeigen konnten.

19 Weitere Ergebnisse sind aus einem aktuellen DFG-ANR-Projekt zu Deutsch bzw. Französisch als früh-sequentielle Zweitsprache bei Gruppen von Kindern mit Arabisch, Portugiesisch oder Türkisch als Erstsprachen zu erwarten. Vgl. Lein et al. (2016); <http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inklusive-paedagogik-sprache/forschungsprojekte/bilad.html>

Zu der Überprüfung der Sprachentwicklung in der Zweitsprache mithilfe eines Sprachtests und der Einschätzung durch eine Fachkraft sollte der Sprachentwicklungsstand in der Erstsprache erhoben werden, wenn möglich durch einen Sprachtest, durch eine sprachkompetente Fachkraft und/oder über Informationen der Eltern, z.B. mithilfe eines Elternfragebogens (Thordardottir 2015).²⁰ Zusätzlich müssen die üblichen Ausschlusskriterien erfüllt sein (s. dazu Abschnitt 2).

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich das Wissen über SSES bei mehrsprachigen Kindern und die diagnostischen Möglichkeiten in beeindruckender Weise erweitert haben und dass die damit verbundenen Fragen in zahlreichen Projekten untersucht werden. Trotzdem ist zu berücksichtigen, dass gerade der mehrsprachige Erwerb – je nach Erwerbsbeginn, Sprachkonstellation, Inputquantität und -qualität und beeinflusst durch weitere Faktoren – so unterschiedlich sein kann, dass die diagnostische Kompetenz einer auch in der Sprachdiagnostik und Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern erfahrenen Fachkraft besonders wichtig für die Diagnose ist: Sie entscheidet, welche Verfahren sie im diagnostischen Prozess einsetzt und sie beurteilt die Ergebnisse auf der Grundlage ihrer Erfahrung.

6 Literatur:

Acarlar, Funda; Miller, Jon F. & Johnston, Judith R. (2006): Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software]. Wisconsin-Madison: Language Analysis Lab: University of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Psychological Association)

²⁰ In der COST Action wurde ein umfangreicher Elternfragebogen erstellt und in zahlreiche Sprachen übersetzt (s. Fn. 3).

- Armon-Lotem, Sharon; de Jong, Jan & Meir, Natalia Meir (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters
- Bishop, Dorothy V. M. & Snowling, Margaret J. (2004): Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? In: *Psychological Bulletin* 130. S. 858-886
- Chilla, Solveig (2008): *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovac
- Chilla, Solveig & Babur, Ezel (2010): Specific Language Impairment in Turkish-German bilingual children. Aspects of assessment and outcome. In: Seyhun Topbas/Mehmet S. Yavas (Hrsg.): *Communication Disorders in Turkish*. Bristol: Multilingual Matters. S. 352-368
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen, Störungen, Diagnostik*. München: Reinhardt
- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins
- Clahsen, Harald; Bartke, Susanne & Goellner, Sandra (1997): Formal features in impaired grammars: a comparison of English and German SLI children. In: *Journal of Neurolinguistics* 10 (2-3). S. 151-171
- Clahsen, Harald & Rothweiler, Monika (1993): Inflectional rules in children's grammars: evidence from German participles. In: Geert Booij/Jaap van Marle (Hrsg.): *Yearbook of Morphology 1992*. Dordrecht: Kluwer. S. 1-34
- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Sterner, Franziska & Chilla, Solveig (2014): Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: The case of verb morphology. In: *Clinical Linguistics and Phonetics* 28(9). S. 709-721

- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Woest, Andreas & Marcus, Gary (1992): Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals. In: *Cognition* 45. S. 225-255
- Czinglar, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter
- De Jong, Jan; Çavus, Nazife & Baker, Anne (2010): Language Impairment in Turkish-Dutch Bilingual Children. In: Seyhun Topbas/Mehmet S. Yavas (Hrsg.): *Communication Disorders in Turkish*. Bristol: Multilingual Matters. S. 288-300
- De Jong, Jan (2015): Elicitation Task for Subject-Verb Agreement. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.) (2015): *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. S. 25-37
- Dimroth, Christine (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Tanja Anstatt (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto. S. 115-137
- Eisenbeiß, Sonja; Bartke, Susanne & Clahsen, Harald (2005/2006): Structural and lexical case in child German: evidence from language-impaired and typically developing children. In: *Language Acquisition* 13. S. 3-32
- Gagarina, Natalia (2013): Sprachdiagnostik in der Erstsprache mehrsprachiger Kinder (am Beispiel des Russischen). In: *Sprache, Stimme, Gehör* 37. S. 196-200
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014): Specific Language Impairment and Early Second Language Acquisition: The Risk of Over- and Underdiagnosis. In: *Child Indicators Research* 7 (4). S. 821-841
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2016): Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 11 (1). S. 27-42

- Guasti, Maria Teresa; Banchini, Chiara; Vernice, Mirta; Barbieri, Lina & Arosio, Fabrizio (2015): Language disorders in children with Developmental Dyslexia. In: Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): Specific Language Impairment. Current trends in research. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. S. 35-55
- Haberzettl, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer
- Håkansson, Gisela; Salameh, Eva-Kristina & Nettelblatt, Ulrika (2003): Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. In: Linguistics 41. S. 255-288
- Hamann, Cornelia (2015): Specific language impairment in German children. In Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): Specific language impairment. Current trends in research. Amsterdam: John Benjamins. S. 215-252
- Hamann, Cornelia; Penner, Zvi & Lindner, Katrin (1998): German Impaired Grammar: The Clause Structure Revisited. In: Language Acquisition 7(2-4). S. 193-246
- Hyltenstam, Kenneth & Abrahamsson, Niclas (2003) Maturation-al constraints in SLA. In: Catherine J. Doughty/Michael H. Long (Hrsg.): The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell. S. 539-588
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. S. 80-97
- Klassert, Annegret; Gagarina, Natalia & Kauschke, Christian (2014): Object and action naming in Russian- and German-speaking monolingual and bilingual children. In: Bilingualism: Language and Cognition: 17(01). S. 73- 88

- Kroffke, Solveig & Rothweiler, Monika (2006): Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache. In: Maurice Vliegen (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums, Amsterdam. Frankfurt a.M.: Peter Lang. S. 145-153
- Lein, Tatjana; Hamann, Cornelia; Rothweiler, Monika; Abed Ibrahim, Lina; Chilla, Solveig & San, Hilal (2016): SLI in Bilinguals: Testing Complex Syntax and Semantics in German. In: David Stringer/Jordan Garrett/Becky Halloran/Sabrina Mossman (Hrsg.): Proceedings of the 13th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2015). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. S. 124-135
- Leonard, Laurence B. (2014): Children with Specific Language Impairment. Second Edition. Cambridge, MA: MIT Press
- Marinis, Theodoros & Armon-Lotem, Sharon (2015): Sentence Repetition. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.): Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. S. 95-121
- Meisel, Jürgen M. (2011): First and second language acquisition: Parallels and differences. Cambridge: Cambridge University Press
- Nudel, Ron; Ceroni, Fabiola; Simpson, Nuala H. & Newbury, Dianne F. (2015): The genetics of Specific Language Impairment. In: Stavroula Stavrakaki (Hrsg.): Specific Language Impairment. Current trends in research. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins. S. 7-34
- Ose, Julia & Schulz, Petra (2010): Was fehlt Jonas - Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Martina Rost-Roth (Hrsg.): DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach S. 79-97
- Paradis, Johanne (2007): Second language acquisition in childhood. In: Erika Hoff/Marilyn Shatz (Hrsg.): Handbook of Language Development. Oxford: Blackwell. S. 387-406

- Paradis, Johanne (2010): The interface between bilingual development and specific language impairment. In: *Applied Psycholinguistics* 31(2). S. 227-252
- Rice, Mabel; Ruff Noll, Karen & Grimm, Hannelore (1997) An extended optional infinitive stage in German speaking children with specific language impairment. In: *Language Acquisition* 6(4). S. 255-295
- Rothweiler, Monika (2004): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher Zweitspracherwerb. In: *VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 73(2). S. 167-178
- Rothweiler, Monika (2006): The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German. In: Conchita Lleó (Hrsg.): *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. S. 91-113
- Rothweiler, Monika (2007): „Mistaken identity“ – Zum Problem der Unterscheidung typischer grammatischer Strukturen bei SSES und bei Mehrsprachigkeit. In: Ulrike de Langen-Müller/Volker Maihack (Hrsg.): *Früh genug – aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept? Tagungsbericht vom 8. wissenschaftlichen Symposium des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten*. Köln: ProLog. S. 110-128
- Rothweiler, Monika (2013): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. In: *Sprache, Stimme, Gehör* 37. S. 186-190
- Rothweiler, Monika; Babur, Ezel & Chilla, Solveig (2010): Specific Language Impairment in Turkish: Evidence from the acquisition of case markings in Turkish-German successive bilinguals. In: *Clinical Linguistics and Phonetics* 24 (7). S. 540-555
- Rothweiler, Monika (2016): Zum Erwerb der deutschen Grammatik bei früh sequentiell zweisprachigen Kindern mit Türkisch als Erstsprache – Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 11 (1). S. 9-25

- Rothweiler, Monika; Babur, Ezel & Kroffke, Solveig (2007): Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit. Ergebnisse zur Kasusmorphologie in der Erstsprache Türkisch. In: Sprache, Stimme, Gehör 31. S. 1-7
- Rothweiler, Monika; Chilla, Solveig & Clahsen, Harald (2012): Subject Verb Agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children. In: Bilingualism: Language and Cognition 15 (1). S. 39-57
- Ruberg, Tobias (2013): Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder. Hamburg: Kovac
- Ruberg, Tobias (erscheint): Flexion attributiver Adjektive bei Kindern mit einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung. In: Logos.
- Schakib-Ekbatan, Karin & Schöler, Hermann (1995): Zur Persistenz von Sprachentwicklungsstörungen: Ein 10jähriger Längsschnitt neun spezifisch sprachentwicklungsgestörter Kinder. In: Heilpädagogische Forschung 21. S. 77-84
- Scherger, Anna-Lena (2015): Schnittstelle zwischen Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklungsstörung. Kasuserwerb deutsch-italienischer Kinder mit spezifischer Sprachentwicklungsstörung. Hamburg: Kovac
- Schöler, Hermann; Fromm, Waldemar & Kany, Werner (1998): Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Sprachlernen. Heidelberg: Winter
- Schönenberger, Manuela (2013): The acquisition of determiners in child L2 German. In: Folia Linguistica 48. S. 169-224
- Schönenberger, Manuela; Sterner, Franziska & Rothweiler, Monika (2013): The Acquisition of Case in Child L1 and Child L2 German. In: Stavroula Stavrakaki/Marina Lalioti/Polyxeni Konstantinopoulou (Hrsg.): Advances in Language Acquisition. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. S. 191-199
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ). Göttingen: Hogrefe

- Sopata, Aldona (2009): Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sterner, Franziska (2013): Der Erwerb der deutschen Partizipflexion bei sukzessiv-bilingualen Kindern. In: Linguistische Berichte 234. S. 193-223
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In: Bernt Ahrenholz (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 58-79
- Thordardottir, Elin (2015): Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In: Sharon Armon-Lotem/Jan de Jong/Natalia Meir (Hrsg.): Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Bristol [et al.]: Multilingual Matters. S. 331-358
- Tomblin, J. Bruce; Records, Nancy L.; Buckwalter, Paula; Zhang, Xuyang; Smith, Elaine & O'Brian, Marlea (1997): Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. In: Journal of Speech, Language, and Hearing Research 40. S. 1245-1260
- Tracy, Rosemarie & Lemke, Vytautas (2012): Young L2 and L1 learners: more alike than different. In: Marzena Watorek/Sandra Benazzo/Maya Hickmann (Hrsg.): Comparative perspectives on language acquisition. A tribute to Clive Perdue. Bristol: Multilingual Matters Ltd. S. 303-323
- Tracy, Rosemarie & Thoma, Dieter (2009): Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L2 and early L2 acquisition. In: Peter Jordens/Christine Dimroth (Hrsg.): Functional Categories in Learner Language (Studies on Language Acquisition 37). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1-44