

Die Hochdeutschproduktion eines Zürcher Kindes im Einschulungsalter

Hansjakob SCHNEIDER

Abstract

The production of Standard German by a Swiss German child was analyzed in a longitudinal study within the framework of the Competition Model. In the case of closely related variants it is expected that acquisition proceeds rather quickly. In general this can be observed in Swiss German children acquiring Standard German. Some structures, however, form exceptions to this general rule. Two of these are dealt with in this paper. Linguistic analysis predicts no difficulties in the acquisition of the Standard German accusative for the Swiss German child. Yet this structure is acquired rather late and with a lot of variation. The author suggests that this is due to the interaction of a global rule, the so-called n-strategy. It is argued that the general similarity of closely related variants fosters global rules like the n-strategy. The acquisition of Standard German word order in subordinate clauses with modal verbs is another well known difficulty for Swiss German children. It is attributed here to a lack of contrast from the child's point of view. It is suggested that even though closely related variants share many structural properties this does not in all cases facilitate acquisition.

1. Einleitung

Die besondere Sprachsituation von Dialekt und Hochsprache in der deutschen Schweiz ist aus soziolinguistischer Sicht in den letzten 25 Jahren intensiv untersucht und beschrieben worden. Stellvertretend seien hier die Arbeiten von SCHWARZENBACH (1969), die diversen Arbeiten von SIEBER/SITTA (z.B. 1986, 1994), HAAS (1987), WERLEN (1988), SCHLÄPFER/GUTZWILLER (1991), HÄCKI BUHOFER/STUDER (1993) und SCHLÄPFER (1994) erwähnt. Um so mehr erstaunt der Umstand, dass die *psycholinguistische* Perspektive des *Spracherwerbs* bisher fast vollständig ausgeblendet wurde. Die Arbeiten, welche zum Thema "Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz" existieren, sind spärlich (zum Verstehen: HÄCKI BUHOFER/BURGER 1993, HÄCKI BUHOFER et al. 1994, SCHNEIDER 1994, STUDER 1994; zur Produktion: STIRNEMANN 1980, BLES/STERN 1989, STERN 1988).

Der Hauptgrund für diese Forschungslücke liegt in der Tatsache, dass den strukturellen Besonderheiten von Dialekten erst in letzter Zeit grössere Aufmerksamkeit zugekommen ist. Es existieren zwar schon seit längerem z.T. umfangreiche linguistische Beschreibungen von einzelnen Deutschschweizer Dialekten, aber diese Werke entsprechen nicht dem heutigen Stand der Theorie und sind, besonders was Lexikon und Phonologie betrifft, meist in Teilen vom Sprachwandel überholt worden. Eine Übersicht über das Schweizerdeutsche gibt LÖTSCHER (1983), die einzige grössere und zusammenhängende Grammatik des

Zürichdeutschen stammt von WEBER (1948). Erst in jüngster Zeit sind - oft im Zusammenhang mit der Spracherwerbsforschung- ausgewählte Aspekte von einzelnen Dialekten (in der Schweiz v.a. des Berndeutschen) aus der Perspektive moderner Syntaxtheorie untersucht worden (ABRAHAM, 1993; PENNER [Hrsg.] 1995; PENNER 1990, 1994, 1995; MATTHEIER/WIESINGER Hrsg., 1994).

Eine logische Folge dieses Forschungsdefizits ist, dass aus sprachstruktureller Sicht das Verhältnis von Dialekten und ihren Standardsprachen nicht befriedigend geklärt werden konnte. Dies wiederum hat zur Folge, dass die Literatur zu den Standardvarianten von Dialektprechern nur vereinzelt und unvollständig existiert (zum *Schweizerhochdeutschen* vgl. BOESCH 1957; KAISER 1969; PANIZZOLO 1982; MEYER 1989).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke zu leisten. Im 2. Kapitel wird ein theoretisches Modell der Sprachproduktion und -rezeption vorgestellt, das in Kapitel 3 zur Darstellung einiger Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Zürcher Dialekt und in Kapitel 5 zur Analyse von Kinderäusserungen beigezogen wird. Das Datenmaterial wird in Kapitel 4 beschrieben: Es handelt sich um Längsschnittdaten der Hochdeutschproduktion eines Zürcher Jungen vom 2. Kindergarten bis zum Ende der 2. Klasse. Das sechste Kapitel versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen und einige allgemeine Prinzipien des Erwerbs von nahen Sprachvarianten bzw. ähnlichen Sprachstrukturen festzuhalten.

2. Das Competition Modell

2.1. Grundlegende Begriffe und Architektur

Im folgenden Kapitel wird ein Sprachverarbeitungsmodell vorgestellt, das in Europa noch nicht so bekannt ist wie in den USA, nämlich das *Competition Modell*. Das Competition Modell wurde anfangs der achziger Jahre von Brian MACWHINNEY und Elizabeth BATES entwickelt. Die wichtigsten zusammenfassenden Beschreibungen finden sich in BATES/MACWHINNEY 1987 und MACWHINNEY/BATES 1989.

Die Grundgedanken des Competition Modells stammen ursprünglich aus der Psychologie, und es erstaunt daher nicht, dass nicht ein kognitives Sprachorgan und die spezifisch linguistische Kompetenz eines idealen Sprecher-Hörers die Grundlage des Modells bilden. Vielmehr werden zur Modellierung der Sprachverarbeitung allgemeine kognitive Fähigkeiten herbeigezogen, die aus nicht-sprachlichen Bereichen bekannt sind. Ebenfalls spielen die realen Raum-Zeit Verhältnisse der Sprachverarbeitung, Faktoren der Performanz also, eine wichtige Rolle in diesem Modell.

In diesen Punkten unterscheidet sich das Competition Modell deutlich von Ansätzen der Generativen Grammatik. In vielen anderen Punkten aber sind die beiden Theorien mit einander in Einklang. In der Folge finden sich zu den einschlägigen Begriffen jeweils Verweise auf Konzepte moderner Syntaxtheorien.

Ein zweites wichtiges Charakteristikum des Competition Modells ist seine *funktionalistische* Perspektive, unter der auch die Verarbeitung der Grammatik betrachtet wird. Funktionalistisch bedeutet für dieses Modell, dass jeder Form oder sprachlichen Struktur mindestens eine Funktion zugeordnet werden kann (siehe Abb. 1).

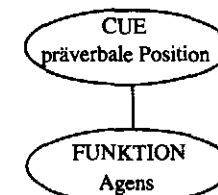


Abb.1

Ein Segment der Ausdrucks- oder Formseite, also etwa eine lexikalische oder grammatische Struktur, wird – und hier kommt ein schwer übersetzbarer Begriff – ein *Cue* genannt. Im syntaktischen Bereich wurden immer wieder Wortstellungsphänomene untersucht. So wird z.B. im Englischen bei einer NVN Wortstellung dem ersten Nomen mit grosser Wahrscheinlichkeit die Funktion des Agens zugeschrieben.

Mit dem Begriff *Wahrscheinlichkeit* ist ein weiterer Kernpunkt des Competition Modells angesprochen: wir haben es hier mit einem wahrscheinlichkeitsorientierten Modell zu tun. Das bedeutet, dass Regeln nicht entweder anwendbar sind oder nicht, sondern dass sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit und manchmal nur teilweise zur Anwendung kommen. Die Extremwerte 0 und 1, also das Immer- oder Nie-Auftreten der Regel, sind mindestens theoretisch auch möglich.

Der probabilistische Charakter des Modells verführt oft zum falschen Schluss, dass die Auftretenshäufigkeit eines Cues mit der Anwendungswahrscheinlichkeit gleichzusetzen sei.

Das folgende Beispiel soll diesen Gedanken verdeutlichen:

1 (a) Das Äffchen umarmt das Kind

Dieser Satz ist zweideutig, weil im Deutschen unter anderem Nomen und Artikel einen Kasus, z.B. den Akkusativ, tragen können. Nicht jedes Lexem, das

einer dieser Wortarten angehört hat jedoch für den Akkusativ eine unverwechselbare Form. An der Oberfläche tritt der Akkusativ also nicht in hundert Prozent der Fälle auf, in denen die entsprechende Funktion aktiviert ist. Im erwähnten Satz könnten beide Nomen Träger des Akkusativs sein und damit zu Objekten werden. Im Gegensatz zum Kasus sind Wortstellungen meist sichtbar, wir sehen immer, ob ein Satz z.B. eine NVN oder eine VNN Struktur hat. Absolut gesehen wird die Wortstellung also häufiger sichtbar als die Kasusmarkierung und müsste deshalb auch der stärkere Cue sein.

Nun würde es Deutschsprechenden aber niemals in den Sinn kommen, im Satz

1 (b) Den Bären umarmt das Kind

das erste Nomen als Subjekt und Agens zu interpretieren. Für kompetente Deutschsprecher scheint also der Kasus im Konfliktfall der stärkere Cue zu sein als die Wortstellung, obwohl er absolut gesehen seltener auftritt.

Solche Phänomene erklärt das Competition Modell mit dem Begriff *Validität* (*validity*) eines Cues. Es ist anzumerken, dass der Begriff Validität hier nicht so verwendet wird, wie in der Empirie und Statistik sonst üblich. Die Validität eines Cues setzt sich aus zwei Faktoren zusammen nämlich der Verfügbarkeit (*availability*) und der Zuverlässigkeit (*reliability*).

Die *Verfügbarkeit* ist das Mass, in dem der Cue vorhanden ist, wenn er gebraucht wird. Im Satz 1 (a) fehlt der Akkusativ-Cue, die Verfügbarkeit ist also eingeschränkt. Die *Zuverlässigkeit* andererseits gibt an, in welchem Ausmass ein Cue zur richtigen Interpretation führt, wenn man sich auf ihn verlässt. Es sei an dieser Stelle auf einige Begriffe aus der modernen Syntaxtheorie verwiesen, wie sie z.B. PENNER (1995) bespricht: "... **Bereichsreliabilität** ... bezeichnet das Ausmass an Verlässlichkeit, mit der die in einem bestimmten Bereich geltenden Regeln bestimmt werden können." (10, Hervorhebung im Original). Dieser Begriff würde im Competition Modell am ehesten mit der Verfügbarkeit in Verbindung zu bringen sein: Durch den hohen Abstraktionsgrad einzelner grammatischer Cues ist ihre Funktion nicht ohne weiteres ersichtlich, was zu einer niedrigen Verfügbarkeit führt (d.h. sie sind zwar wahrnehmbar, aber nicht verfügbar). In dieser Hinsicht wäre eine Erweiterung und Differenzierung des Competition Modells wünschbar. Weitere in diesem Zusammenhang relevante syntaktische Begriffe sind *Globalität*, *Residualität* und *Idiosynkrasie* (PENNER 1995, 12 f.): *Global* sind Regeln, wenn sich ihr Geltungsbereich über eine ganze Kategorie erstreckt (z.B. alle Subjekte); *residuell* sind sie, wenn sie sich nur auf eine Untermenge einer Kategorie anwenden lassen (z.B. nur auf die belebten Subjekte) und *idiosynkratisch*, wenn ihre Anwendung nicht aufgrund von

Kategorien vorhergesagt werden kann. Auch dieser Aspekt ist im Competition Modell noch ungenügend berücksichtigt worden: es spielt dort keine Rolle, wie komplex das Auffinden von relevanten Kategorien ist. Abhängig davon, wie abstrakt die Kriterien für die Bildung dieser Kategorien sind, ist aber aus der Erwerbsperspektive durchaus mit unterschiedlichen Validitäten für residuelle und globale Phänomene zu rechnen.

Die Verfügbarkeit der Wortstellung ist im Deutschen sehr hoch. Versucht man, den strukturellen Positionen Funktionen zuzuweisen, wie z.B. präverbales Nomen = Agens, so ist hier die Reliabilität eher gering. Gerade durch die Möglichkeit der Kasusmarkierung hat das Deutsche eine relativ freie Wortstellung. Für die Kasusmarkierung gilt: die Verfügbarkeit ist zwar nicht hundertprozentig, dafür ist die Reliabilität dort, wo der Cue verfügbar ist, sehr hoch. Die Validität errechnet sich durch die Multiplikation der Werte der Verfügbarkeit mit denen der Reliabilität. Diese Werte sind für jedes Textkorpus im Prinzip bestimmbar.

Die Validität eines Cues ist aber nicht direkt gleichzusetzen mit seiner *Stärke*. Es gibt noch einen Faktor, den ich in Ermangelung eines besseren Ausdrucks direkt vom englischen *cue cost* als *Cue-Kosten* übersetze :

Damit sind Performanzfaktoren gemeint, die auch bei hoher Validität die Stärke eines Cues beeinträchtigen. BATES/MACWHINNEY (z.B. 1989) erwähnen zwei Faktoren, welche die Stärke eines Cues beeinträchtigen können :

- (a) die *Wahrnehmbarkeit* (*perceivability*)
- (b) *Assignability* (wie lange muss Information im Gedächtnis gespeichert werden, bis der Cue vollständig ist und einer Funktion zugeordnet werden kann)

Zu (a): Der in der schriftlichen Form extrem starke Cue der Markierung des Akkusativs am unbestimmten maskulinen Artikel im Singular verliert in der gesprochenen Form an Stärke, weil er nicht hundertprozentig wahrnehmbar ist, wie Beispiel (2) demonstriert :

(2) Sie schauten sich ein(en) Krimi an

Die zweite Silbe von *einen* wird in der Umgangssprache oft verschluckt, so dass der eigentlich sehr reliable Cue in seiner Verfügbarkeit beeinträchtigt wird, was sich wiederum negativ auf die Stärke auswirkt.

Zu (b): Die Stellung des finiten Verbs im deutschen Nebensatz führt dadurch zu hohen Cue-Kosten (und damit zu erschwerter Verarbeitbarkeit), dass die relevanten Kongruenzmerkmale des Subjekts sehr lange im Gedächtnis gespeichert werden müssen, bis sie zur Anwendung kommen.

Die Grundeinheiten des Modells, die Cues, können miteinander in Wettstreit geraten (daher auch der Begriff *competition*).

Man spricht dann von einem *Cue Konflikt* (*cue conflict*). Wir haben für das Deutsche gesehen, dass der Konflikt zwischen Wortstellung und Kasus im Normalfall zugunsten von letzterem ausfällt.

Grundsätzlich möglich sind solche Konflikte dadurch, dass verschiedene Cues gleichzeitig auftreten können (vgl. Abb.2).

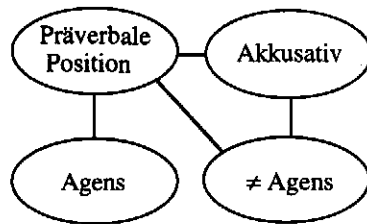


Abb.2

Komplexere Vernetzungen werden in der Terminologie des Competition Modells *Cue-Koalitionen* genannt (vgl. Abb. 3).

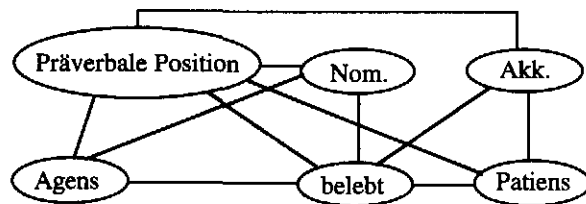


Abb. 3

Man kann hier auch sehen, dass nicht nur Verbindungen *zwischen* den Ebenen bestehen, sondern auch *innerhalb* der Ebenen. So ist im Deutschen das präverbale Nomen mit dem Nominativ verbunden, aber auch mit dem Akkusativ, wenn auch vielleicht weniger stark.

Dass die Darstellungsweise in Abb. 3 an konnektionistische Modelle erinnert, ist kein Zufall. Die Nähe des Competition Modells zu konnektionistischen Netzwerken wird von MACWHINNEY (1989) und TARABAN et al. (1989) ausdrücklich betont.

Das Competition Modell hat verschiedene Eigenschaften, die es für die Anwendung auf den Spracherwerb attraktiv machen :

1. Es hat keine Mühe mit widersprüchlichen Daten, es sagt solche in der Tat sogar voraus, denn verschieden Cues können miteinander in Konflikt geraten, wobei nicht immer der gleiche gewinnen muss. Dadurch, dass es nicht nur die Anwesenheit oder Abwesenheit einer Regel in Betracht zieht, sondern ein Kontinuum von Zwischenstufen, ist es besonders geeignet, Übergangszustände zu erfassen, die für den Spracherwerb gerade typisch sind.
2. Es ist psychologisch plausibel, d.h. es setzt kein sprachspezifisches Wissen voraus, das nichts mit der restlichen Kognition zu tun hat.

Neben den genannten Vorteilen sind aber auch Nachteile zu erwähnen :

1. Die bisher untersuchten Cues sind sehr grober Natur. Im Vergleich zu den detaillierten Beschreibungen moderner Grammatiktheorien wirken die typischerweise im Rahmen des Competition Modells untersuchten Cues etwas gar oberflächlich. Das spricht allerdings nicht gegen das Modell, sondern allenfalls gegen seine Betreiber. Eine gegenseitige Befruchtung von Grammatiktheorie und psychologischer Verarbeitungstheorie hat leider erst in Ansätzen stattgefunden.
2. Weiter oben wurde erwähnt, dass im Prinzip die relevanten Werte der Validität für jedes Textkorpus bestimmbar seien. Wollte man also z.B. für den Spracherwerb präzise Erwerbsvoraussagen machen, so müsste man den sprachlichen Input, dem ein Kind ausgesetzt ist, zuerst sehr genau analysieren, was aber eine sehr aufwendige Angelegenheit ist und deshalb selten geschieht.

Die daraus resultierende Gefahr besteht darin, dass man keine Voraussagen mehr macht, sondern die Daten erst rückwirkend auf verschiedene Faktoren zurückführt. So kann es kommen, dass man in nachhinein für jedes Phänomen eine spekulative Erklärung liefern kann.

2.2. Anwendungen des Competition Modells auf den LI-Erwerb

Das Competition Modell wurde in den achtziger Jahren vor allem auf die Sprachverarbeitung von Erwachsenen angewandt. Dazu gibt es eine Fülle von experimentellen Studien, welche Hierarchien von Cue-Stärken in verschiedenen Sprachen aufdecken.

Abb. 4 (von) zeigt das Design, mit dem die Untersuchungen typischerweise arbeiten :

Sentence	Word order	Animacy favors	Verb agreement favors
The waitress pushes the cowboys.	NVN	both nouns	first noun
The telephones pushes the cowboy.	NVN	second noun	second noun
Kisses the table the apple.	VNN	neither	both nouns
The baskets the teacher kicks.	NNV	second noun	second noun
Die Frau greift die Lampe.	NVN	first noun	both nouns
Greift die Decke die Lampen.	VNN	neither	first noun
Die Katzen reibt die Brille.	NVN	first noun	second noun
Die Tassen die Omas schiebt.	NNV	second noun	neither

Abb. 4 (KILBORN 1994, 929: Table 1. Sample sentences in interpretation task)

Es werden künstlich Konflikte zwischen verschiedenen Cues für die thematische Rolle des Agens kreiert und die Versuchspersonen müssen angeben, wer im jeweiligen Satz das Agens verkörpert.

- (3) Deutsch: Kasus > Kongruenz > Belebtheit > Wortstellung
 Englisch: Wortstellung > Belebtheit > Kongruenz

(3) zeigt die Abfolge der so ermittelten Cue-Stärken für das Deutsche und das Englische. Im Deutschen ist der stärkste untersuchte Cue für die Rolle des Agens der *Kasus*, gefolgt von der *Kongruenz*, der *Belebtheit* und der *Wortstellung* als schwächstem Cue. Im Englischen hingegen ist die *Wortstellung* der stärkste Cue, an zweiter Stelle kommt die *Belebtheit* und schliesslich folgt die *Kongruenz*.

Es gibt einige Studien zum Erstspracherwerb, wobei typischerweise die Cue-Stärken bei Kindern mit verschiedenen Sprachen untersucht werden. Beispiele sind SOKOLOV (1988) zum Hebräischen, WEIST (1983) zum Polnischen und KAIL/CHARVILLAT (1988) zum Spanischen und Französischen.

Noch kaum bearbeitet wurde die Sprachproduktion. Die wenigen Studien dazu arbeiten mit einem experimentellen Design und nicht mit Spontandaten. Hier sind BATES/DEVESCOVI (1989) und SRIDHAR (1989) zu nennen.

2.3 Anwendungen des Competition Modells auf den L2-Erwerb

KILBORN/ITO (1989), MACWHINNEY (1992) und KILBORN (1994) diskutieren die Anwendbarkeit des Competition Modells auf den Zweitspracherwerb und präsentieren erste empirische Studien dazu. Diese Studien zeigen im wesentlichen immer dasselbe Muster: Bilinguale Sprecher und Sprachlerner zeigen in der L2 Cue-Hierarchien, wie sie für die jeweiligen L1 typisch sind. Man würde in diesen Fällen von Transfer, oder genauer von Vorwärts-Transfer sprechen.

KILBORN (1989) hat den Vorwärts-Transfer auch mit on-line Experimenten nachweisen können. Die umgekehrte Tendenz, der Rückwärts-Transfer, d.h. der Einfluss von L2-Cues auf die L1 hat man v.a. für ganz junge Zweitspracherwerbende gefunden (LIU et al. 1992).

Diese Ergebnisse bieten eigentlich nichts Neues, sie integrieren einfach die bekannten Daten und Phänomene ins Competition Modell. Eine etwas innovativere Anwendung des Competition Modells wird im nächsten Kapitel versucht.

3. Einige Unterschiede zwischen Standarddeutsch und Zürcher Dialekt

In diesem Kapitel werden einige Unterschiede zwischen Zürcher Dialekt (ZD) und Standarddeutsch (ST) aus der Sicht des Competition Modells beschrieben. Für diesen Vergleich führe ich hier den Begriff der *Konstellationen* von Cue-Koalitionen ein. Ähnliche Gedanken sind, allerdings nicht in der Terminologie des Competition Modells, z.B. VON STOCKWELL et al. (1965) und LARSEN-FREEMAN/LONG (1991) formuliert worden.

- (4) (a) Sie weiss, dass er ire s Buech schänke *wott*.
 (b) Sie weiss, dass er ire s Buech *wott* schänke.
 (a') Sie weiss, dass er ihr das Buch schenken *will*.
 (b') *Sie weiss, dass er ihr das Buch *will* schenken.

(4) zeigt den Fall einer komplexen Konstellation: Im ZD gibt es für Modalverben im Nebensatz zwei mögliche Stellungen: das Modalverb kann entweder vor oder nach dem unflektierten Verb stehen. Im Standarddeutschen muss das (finite) Modalverb am Ende stehen.

Abb. 5 analysiert diese Cue-Konstellation aus der Sicht des Competition Modells¹:

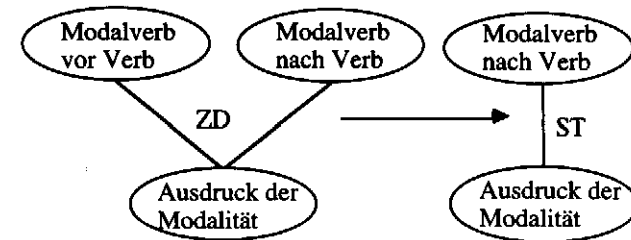


Abb. 5

¹ In der Terminologie der generativen Grammatik wird dieses Phänomen Verbprojektionsanhebung genannt (vgl. z.B. PENNER 1990).

Das Kind muss hier also lernen, von zwei synonymen Strukturen eine fallenzulassen.

In Abb. 6 ist ein komplexerer Fall einer Cue-Koalition – die Markierung des Akkusativ singular am Artikel – dargestellt :

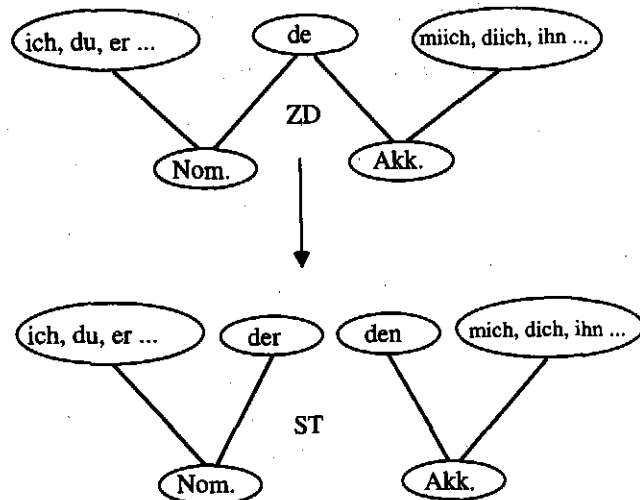


Abb. 6

Wir sehen am Paradigma der Personalpronomen, dass die Funktionen Akkusativ und Nominativ im ZD unterschieden werden. Hingegen werden der bestimmte und unbestimmte maskuline Artikel im ZD für Nominativ und Akkusativ nicht unterschieden, dies im Gegensatz zum ST.

Nach dieser Beschreibung dieser Cue-Verhältnisse und den Unterschieden zwischen dem ZD und dem ST wird im nächsten Kapitel das Datenkorpus beschrieben.

4. Das Korpus

Das Korpus besteht aus ganz verschiedenen Sprechansätzen, die nicht unter den Begriff *Spontansprache* fallen. Es handelt sich um Interviews, Erzählungen, Nacherzählungen mit und ohne Bilder sowie Spiele. Die hier präsentierten Daten stammen alle von Sandro, einem Jungen aus einer Vorortsgemeinde der Stadt Zürich. Zu Beginn der Untersuchung war er gut sechseinhalbjährig und im 2. Kindergartenjahr. Bis zum Alter von gut 9 Jahren, am Ende der 2. Klasse,

fürte ich 6 längere Gespräche auf Standarddeutsch mit ihm. Das Gesamtkorpus besteht also aus 6 Teilkorpora. Die Untersuchung führte ich im Rahmen eines Nationalfondsprojektes zum Spracherwerb in der deutschen Schweiz durch, das von Herrn Professor Burger, Frau Professorin HÄCKI BUHOFFER und Herrn Dr. STERN geleitet wurde.

5. Analyse von Sandros Standarddeutsch

5.1. Die Stellung der Modalverben im Nebensatz

Abb. 7 zeigt nochmals die Cue-Koaktionen und das Lernproblem für Sandro. Die Darstellung unterscheidet sich leicht von derjenigen in Abb. 5: hier sind nicht nur die Verbindungen eingetragen, sondern auch die relative Stärke im ZD: Eine Analyse von Sandros ZD-Produktion hat ergeben, dass er für Nebensätze mit Modalverben die Struktur mit dem Modalverb am Schluss nicht aktiv verwendet. Man kann also davon ausgehen, dass dieser Cue relativ schwächer ist als derjenige mit dem vorgezogenen Modalverb. Dieser Unterschied der Cue-Stärke ist mit der feinen und der fetten Verbindungslinie angedeutet.

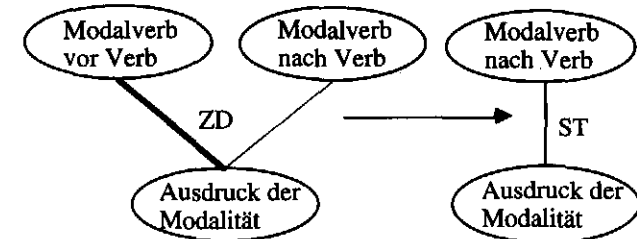


Abb. 7

Lerntheoretisch haben wir es hier mit dem Problem der Unterdeterminiertheit des Inputs zu tun: Aus der Tatsache, dass Sandro im ST nur die zweite Struktur antrifft, kann er nicht schliessen, dass die erste auch wirklich falsch ist, denn im ZD sind beide Formen möglich (und er selbst verwendet im ZD auch nur eine). In der Tabelle 1 ist der Entwicklungsverlauf dieser Strukturen für das Korpus von Sandro dargestellt.

	Modalverb vor Verb	Modalverb nach Verb
6;7 (2. Kiga)	13	0
7;4 (Ende 2.Kiga)	8	1
7;8 (Beginn 1. Kl.)	7	0
8;3 (Ende 1. Kl.)	2	0
8;6 (Beginn 2. Kl.)	0	2
9;2 (Ende 2. Kl.)	0	8

Tabelle 1

Wie man sieht, gibt es hier praktisch keine Variation: Sandro entscheidet sich fast ausschliesslich für das eine oder das andere, wobei man annehmen kann, dass die Schule hier einen wichtigen Beitrag zur Lösung des Lernproblems liefert. Die Entwicklung geht hier also nicht kontinuierlich voran, sondern stufenartig: bis 8;3 kommt die ST Struktur nicht vor, nachher kommt nur noch die ST Struktur vor. Wir werden am nächsten Beispiel sehen, dass ein solcher Verlauf nicht unbedingt typisch ist.

Diskontinuierliche Phänomene wie dieses sind für das Competition Modell nicht gerade der Paradefall, da es ja stark an kontinuierlichen Verschiebungen von Wahrscheinlichkeiten orientiert ist. Man müsste erwarten, dass sich Sandro aufgrund der hundertprozentigen Auftretenswahrscheinlichkeit der ST-Struktur erstens relativ schnell und zweitens mit einer gewissen Variation der Zielsprache annähern würde. Wenn man allerdings die Cue Konstellationen anschaut, muss einen dieser Verlauf nicht wundern: Sandro kennt die richtige Struktur ja schon aus seiner Erstsprache, d.h. er muss sie sich nicht zuerst aufbauen. Seine Arbeit besteht darin, den für ihn bisher stärksten Cue ganz abzubauen. Dafür liefert ihm der Input aber keine triftigen Anhaltspunkte.

Wenn Sandro einmal gemerkt hat, dass der ZD Cue nicht anwendbar ist, ist die Aufgabe für ihn leicht und schnell zu lösen. Es kommt offenbar nicht nur auf die einzelnen Wahrscheinlichkeiten und Stärken an, sondern auch auf die Struktur der beteiligten Koalitionen.

5.2. Die Akkusativform des bestimmten Artikels maskulin singular

Eine komplexere Koalitions-Konstellation findet sich beim Akkusativ des maskulinen Artikels (vgl. oben, Abb. 6). Wir haben festgestellt, dass die Personalpronomen im ZD einen klaren Beweis dafür liefern, dass die Konzepte Nominativ und Akkusativ vorhanden sein müssen. Am Artikel und an den Nomen werden die beiden Kasus aber nicht unterschieden. Im ST liegt eine

eindeutigere – weil monofunktionale – Situation vor. Die Lernaufgabe ist hier nicht ganz so schwierig wie beim vorherigen Fall: Das Kind muss lediglich einen einzelnen Cue aufteilen in zwei Cues und diese dann zwei schon vorhandenen Funktionen zuordnen. Dies scheint aber für Sandro ein schwieriger Schritt zu sein, denn während der Phase des ungesteuerten Hochspracherwerbs (vor dem Schuleintritt) produziert er überwiegend Sätze wie (6).

du häsch so wenig eier sagt *den anderen* und nachher sagt *den anderen* wieder ich bin auch früher go auslaufen als du (7;4)

Die Daten in Tabelle 3 zeigen, dass bis zum Beginn der 1. Klasse erhebliche Variation vorliegt, dass sich die Akkusativ-für-Nominativ-Strategie bis zu diesem Alter sogar noch verstärkt und dann am Ende der 1. Klasse auf einen Schlag verschwunden ist.

	Nom. für Nom.	Akk. für Nom.
6;7 (2. Kiga)	24	22
7;4 (Ende 2.Kiga)	5	24
7;8 (Beginn 1. Kl.)	8	24
8;3 (Ende 1. Kl.)	4	–
8;6 (Beginn 2. Kl.)	7	–
9;2 (Ende 2. Kl.)	16	–

Tabelle 3

Wir haben es mit grösster Wahrscheinlichkeit mit einer Erscheinung des Zweitspracherwerbs zu tun. Weder TRACY (1991) noch MILLS (1986) berichten über dieses Phänomen bei erstspracherwerbenden Kindern. Einzig CLAHSSEN et al. (1994, 115, Fussnote 10) erwähnen den persönlichen Bericht von Rosemarie TRACY, die offenbar bei einem monolingualen Kind die Akkusativmarkierung des Subjekts gefunden hat.

MILLS (1986, 179) erwähnt, dass sie bei der Sichtung des Korpus von Leopolds bilingualer Tochter Hildegard ebenfalls solche Akkusativübergeneralisierungen finden konnte. Auch PARODI (1990) berichtet von 3 Fällen von Akkusativübergeneralisierung auf das Subjekt, allerdings handelt es sich auch dabei um ein bilinguales Kind.

Aber zurück zu Sandro: Wir sehen, dass im konzeptionellen Bereich die Vorarbeit schon in der L1 geleistet wurde, Nominativ und Akkusativ existieren dort als Kategorien, denen schon Formen zugeordnet wurden. Dies erklärt das plötzliche Verschwinden der falschen *den* Formen. Diese sind nicht auf syn-

taktische Unterschiede zurückzuführen, sondern am ehesten auf einen globalen phonologischen Cue, wie ihn Otto STERN (1988) vorschlägt, nämlich die sogenannte *n-Strategie*. Bei vielen Hochdeutsch-erwerbenden Zürcher Kindern kann man beobachten, dass sie als relativ primitive erste Strategie den Dialektwörtern ein *n* anhängen, um sie ins Standarddeutsche zu transformieren. Dies ist durch den Input gut erklärbar, denn das ST hat nicht nur in der Kasusmorphologie mehr Endungs-*n* als der Dialekt sondern auch in der Verbflexion, z.B. bei den Infinitiven, in der 1. und 3. Person pl. oder im Partizip Präsens. Aber auch in anderen Wortarten tritt das Endungs-*n* im ST häufiger auf, wenn auch nicht so regelmässig, wie in den obengenannten Paradigmen. Abb. 8 zeigt den Zusammenhang zwischen diesen Phänomenen und dem Erwerb des Akkusativs auf.

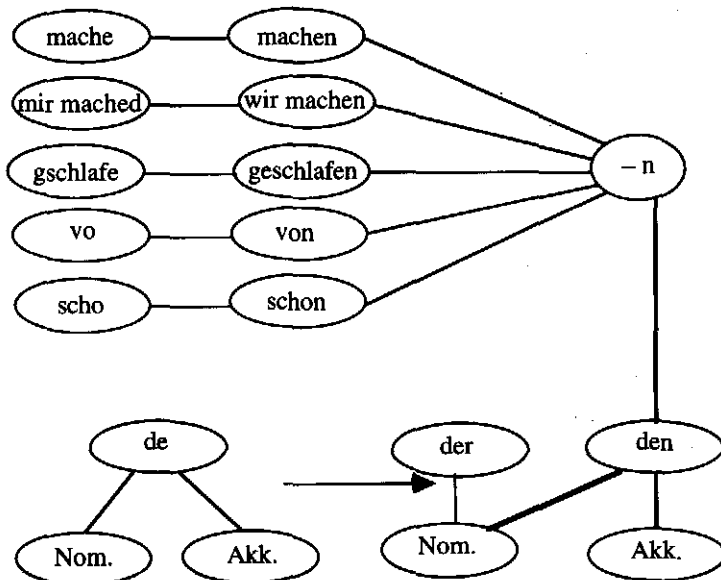


Abb. 8

Der *n*-Cue scheint so stark zu sein, dass er bis relativ tief in den ST Erwerb hinein die funktionsgemässe Dissoziation des polysemen *de* verhindert. Möglicherweise ist es auch hier erst der Schuleinfluss, der die Cue-Stärken reguliert. Der *n*-Cue ist dafür verantwortlich, dass *den* übergeneralisiert wird, *der* hingegen nicht. Ein Hinweis dafür, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit der globale *n*-Cue den Erwerb des Akkusativs im Standarddeutschen teilweise

steuert, findet sich in zahlreichen Übergeneralisierungen dieser Regel auf andere Wörter als den Artikel:

(7) ja ja - son geht es halt (6;7)

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Versuch, Unterschiede im Erst- und Zweitspracherwerb auf Transferphänomene bei letzterem zurückzuführen, ist nicht neu. Man findet diese Mechanismen auch in der vorliegenden Untersuchung wieder.

Betrachtet man zusätzlich noch die Koalitions-Konstellationen über beide Sprachen (bzw. Sprachvarianten), dann erhält man neue Erklärungen für den Verlauf des Erwerbs von Strukturen.

Das Competition Modells ist besonders gut geeignet, heterogene Daten wie diejenigen von Sandro zu erklären.

Die Berücksichtigung von Cue Konstellationen kann einen Erklärungsansatz liefern für die An- oder Abwesenheit von Variabilität im Spracherwerb.

Am Beispiel des Erwerbs des Akkusativs konnte gezeigt werden, dass die spontane und variationsreiche Annäherung an zielsprachliche Strukturen eher dann geschieht, wenn ein zielsprachlicher Cue oder eine zielsprachliche Cue-Konstellation in offensichtlichem Kontrast zur Erstsprache steht. Ohne grosse Variation und weniger spontan hingegen verläuft der Erwerb dort, wo die Zielsprache keine eindeutige Evidenz für Kontrast liefert, z.B. bei der Verbstellung in Nebensätzen mit Modalverben. Ohne Schuleinfluss wäre es denkbar, dass die Stellung der Modalverben im Nebensatz noch über viel längere Zeit vom ZD transferiert würde. Das Kind sieht sich hier, im Gegensatz zum Akkusativ des Artikels, nicht genötigt, seine Strukturen zu verändern. In diesem Zusammenhang muss unterschieden werden zwischen dem Zeitpunkt des Erwerbs, der für die Stellung der Modalverben im Nebensatz relativ spät ist, und der Geschwindigkeit des Erwerbs, die bei demselben Phänomen relativ hoch ist. Im Gegensatz dazu setzt der Erwerb des Akkusativs schon früher ein, zieht sich aber über längere Zeit hin. Sobald aber die störende *n*-Strategie fallengelassen wird, geht der Erwerb hier ebenso rasch vor sich.

Eine Fallstudie ist als Datenbasis für eine Generalisierung der obigen Erkenntnisse eindeutig zu wenig. Wünschbar wäre die Ausweitung auf eine grössere Stichprobe von Zürcher Kindern. Nur so kann festgestellt werden, wieviele von den aufgespurten Entwicklungsverläufen idiosynkratisch sind und welche Prozesse tatsächlich generell ablaufen.

Es wäre ebenfalls aufschlussreich, die Entwicklung des Hochdeutschsprechens auch in anderen Dialekten zu analysieren. So weist z.B. das Berndeutsche für

die Stellung der Modalverben im Nebensatz eine andere Cue-Koalition auf als der ZD. Dadurch erhält das Berndeutsch sprechende Kind einen eindeutigeren Kontrast zum ST-Cue. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Ausgangslage eine Vereinfachung des Erwerbs dieser Struktur darstellt.

Aus linguistischer Sicht wird Standarddeutsch in der deutschen Schweiz im allgemeinen nicht als Fremdsprache bezeichnet. Es wird in diesem Zusammenhang auch nicht von einem Zweitspracherwerb gesprochen. Die vorliegende Studie hat dazu folgendes gezeigt :

1. Es existieren auch beim Hochdeutscherwerb von Deutschschweizern Cue-Konstellationen, die mit "echten" Zweitspracherwerbskontellationen vergleichbar sind. Ein Beispiel dafür ist die Stellung des Modalverbs im Nebensatz.
2. Gerade die grosse Nähe von zwei Sprachvarianten (die sich z.B. in der Bildung von vermeintlich globalen Transformationsstrategien wie der n-Strategie ausdrückt) kann auch erwerbsbehindernd wirken. Dies hat der Entwicklungsverlauf des Akkusativ-Erwerbs gezeigt.

Es wäre demnach angebracht, für jeden Strukturunterschied von zwei Sprachvarianten zu entscheiden, in welchem Mass er ein L2-Problem darstellt. Zusätzlich ist abzuklären, inwiefern der Erwerb einer Struktur beeinflusst wird von generalisierten Regeln, wie sie gerade für den Erwerb von nahen Sprachvarianten typisch sind. Aus diesen Überlegungen wird ersichtlich, dass eine Theorie des Erwerbs von Sprachvarianten nicht einfacher ist als eine Theorie des Erwerbs von "echten" Fremdsprachen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, W., BAYER, J. (Hrsg., 1993): *Dialektsyntax*, Opladen.
- BATES, E.; DEVESCOVI, A. (1989): "Crosslinguistic studies of sentence production", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 225-253.
- BATES, E.; MACWHINNEY, B. (1987): "Competition, variation, and language acquisition", In: MACWHINNEY, B. (Hrsg.): *Mechanisms of language acquisition*, Hillsdale, N.J.
- BLES, P.; STERN, O. (1989): "Mirhändfröidwendukunsch ... Schriftspracherwerb in der Schweiz - zwischen Mundart und Hochdeutsch", In: BALHORN, H.; BRÜGELMANN, H. (Hrsg.): *Jeder spricht anders - Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift*, Konstanz, 106-115.
- BOESCH, B. (1957): *Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz. Eine Wegleitung*, Zürich.
- BURGER, H., HÄCKI BUHOFFER, A. (Hrsg., 1994): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern.
- CLAHSEN, H.; EISENBEISS, S.; VAINIKKA, A. (1994): "The seeds of structure: A syntactic analysis of the acquisition of case marking", In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTZ, B. D. (Hrsg.):

- Language acquisition studies in Generative Grammar. Papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*, Amsterdam, 85-118.
- HAAS, W. (1987): "Schweiz", In: AMMON, U. (Hrsg.): *Sociolinguistics/ Soziolinguistik, 2. Halbband*, Berlin, 1365-1383.
- HÄCKI BUHOFFER, A.; BURGER, H. (1993): "Hochdeutsch bei sechs- bis achtjährigen Kindern: Verstehen - Einstellungen", In: SCHUPP, V. (Hrsg.): *Alemannisch in der Region. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg i.Br. 1990*, Göttingen, 11-23.
- HÄCKI BUHOFFER, A.; BURGER, H.; SCHNEIDER, H.; STUDER, T. (1994): "Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder", In: BURGER, H.; HÄCKI BUHOFFER, A. *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern u.a., 147-198.
- KAIL, M.; CHARVILLAT, A. (1988): "Local and topological processing in sentence comprehension by French and Spanish children", In: *Journal of Child Language* 15, 637-662.
- KAISER, S. (1969/1970): *Die Besonderheiten der deutschen Schriftsprache in der Schweiz. Band 1: Wortgut und Wortgebrauch (1969). Band 2: Wortbildung und Satzbildung (1970)*, Mannheim.
- KILBORN, K. (1989): "Sentence processing in a second language: The timing of transfer", In: *Language and Speech* 32/1, 1-23.
- KILBORN, K. (1994): "Learning a language late: Second language acquisition in adults", In: GERNSBACHER, M. A. (Hrsg.): *Handbook of psycholinguistics*, San Diego, 917-944.
- KILBORN, K.; ITO, T. (1989): "Sentence processing strategies in adult bilinguals", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 257-291.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*, London.
- LIU, H.; BATES, E.; LI, P. (1992): "Sentence interpretation in bilingual speakers of English and Chinese", In: *Applied Psycholinguistics* 13, 451-484.
- LÖTSCHER, A. (1983): *Schweizerdeutsch. Geschichte, Dialekte, Gebrauch*, Frauenfeld.
- MACWHINNEY, B. (1989): "Competition and lexical categorization", In: CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; NOONAN, M. (Hrsg.): *Linguistic categorization*, Amsterdam, 195-241.
- MACWHINNEY, B. (1992): "Competition and transfer in second language learning", In: HARRIS, R. J. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals*, Amsterdam, 371-390.
- MACWHINNEY, B., BATES, E. (Hrsg., 1989): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge.
- MATTHEIER, K., WIESINGER, P. (Hrsg., 1994): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Tübingen.
- MEYER, K. (1989): *Wie sagt man in der Schweiz: Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten*, Mannheim.
- MILLS, A. (1986): *The acquisition of gender. A study of English and German*, Berlin.
- PANIZZOLO, P. (1982): *Die schweizerische Variante des Hochdeutschen*, Marburg.
- PARODI, T. (1990): "The acquisition of word order regularities and case morphology", In: MEISEL, J. (Hrsg.): *Two first languages: Early grammatical development in bilingual children*, Dordrecht, 157-192.
- PENNER, Z. (Hrsg., 1995): *Topics in Swiss German Syntax*, Bern.
- PENNER, Z. (1990): "On the acquisition of verb placement and verb projection raising in Bernese Swiss German", In: ROTHWEILER, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen von Syntax und Morphologie*, Opladen, 166-189.
- PENNER, Z. (1994): "Ein artikulierte Modell der Parametersetzung: Die kanonisch/nichtkanonisch-Unterscheidung und ihre Rolle bei der Bestimmung der Chronologie des Grammatikerwerbs im Hochdeutschen und Berndeutschen", In: BURGER, H.; HÄCKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 243-267.
- PENNER, Z. (1995): *Störungen im Erwerb der Nominalphrase im Schweizerdeutschen. Ein spontansprachliches Diagnoseverfahren*, Luzern.
- SCHLÄPFER, R. (1994): "Das Spannungsfeld zwischen Standard und Dialekt in der deutschen Schweiz", In: BURGER, H.; HÄCKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 15-28.

- SCHLÄPFER, R., GUTZWILLER, J., SCHMID, B. (1991): *Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz: Spracheinstellungen junger Deutsch- und Weilschweizer; eine Auswertung der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1985.*, Aarau.
- SCHNEIDER, H. (1994): "Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil I: Wortverstehen", In: HOLLENWEGER, J.; SCHNEIDER, Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*, Luzern, 15-34.
- SCHWARZENBACH, R. (1969): *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachgebrauch der Gegenwart*, Frauenfeld.
- SIEBER, P., SITTA, H. (1986): *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*, Aarau.
- SIEBER, P., SITTA, H. (1994): "Zur Rolle der Schule beim Aufbau von Einstellungen zu Dialekt und Standardsprache", In: BURGER, H.; HÄCKI BUHOFFER, A. (Hrsg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*, Bern, 199-213.
- SOKOLOV, J. L. (1988): "Cue validity in Hebrew sentence comprehension", In: *Journal of Child Language* 15, 129-155.
- SRIDHAR, S. N. (1989): "Cognitive structures in language production: A crosslinguistic study", In: MACWHINNEY, B.; BATES, E. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of sentence processing*, Cambridge, 209-224.
- STERN, O. (1988): "Divergence and convergence of dialect and standard from the perspective of the language learner. Standard language acquisition by the Swiss-German dialect speaking child", In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Hrsg.): *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Berlin, 134-156.
- STERN, O. (1988): "Wie lernen Kinder in der Deutschschweiz Hochdeutsch?", In: SIEBER, P.; SITTA, H. (Hrsg.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht*, Aarau, 23-35.
- STIRNEMANN, K. (1980): *Zur Syntax des gesprochenen Schweizer Hochdeutschen. Eine Untersuchung zur Sprache des Deutschunterrichts an der Luzerner Kantonsschule*, Frauenfeld.
- STOCKWELL, R., BOWEN, J., MARTIN, J. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago.
- STUDER, T. (1994): "Wie verstehen Deutschschweizer Kinder hochdeutsche Wörter? Teil II: Einflüsse von Einstellungen", In: HOLLENWEGER, J.; SCHNEIDER Hansjakob (Hrsg.): *Sprachverstehen beim Kind. Beiträge zu Grundlagen, Diagnose und Therapie*, Luzern, 35-52.
- TARABAN, R.; McDONALD, J.; MACWHINNEY, B. (1989): "Category learning in a connectionist model: learning to decline the German definite article", In: CORRIGAN, R.; ECKMAN, F.; NOONAN, M. (Hrsg.): *Linguistic categorization*, Amsterdam, 163-193.
- TRACY, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*, Tübingen.
- WEBER, A. (1948): *Zürichdeutsche Grammatik*, Zürich.
- WEIST, R. (1983): "The word order myth", In: *Journal of Child Language* 10, 97-106.
- WERLEN, I. (1988): "Swiss German dialects and Swiss Standard High German: linguistic variation in dialogues among (native) speakers of Swiss German dialects", In: AUER, P.; DI LUZIO, A. (Hrsg.): *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Berlin, 94-124.