

Mündliche Prüfung: Sprachwissenschaftliches Thema Spracherwerb

Erst- und Zweitspracherwerb

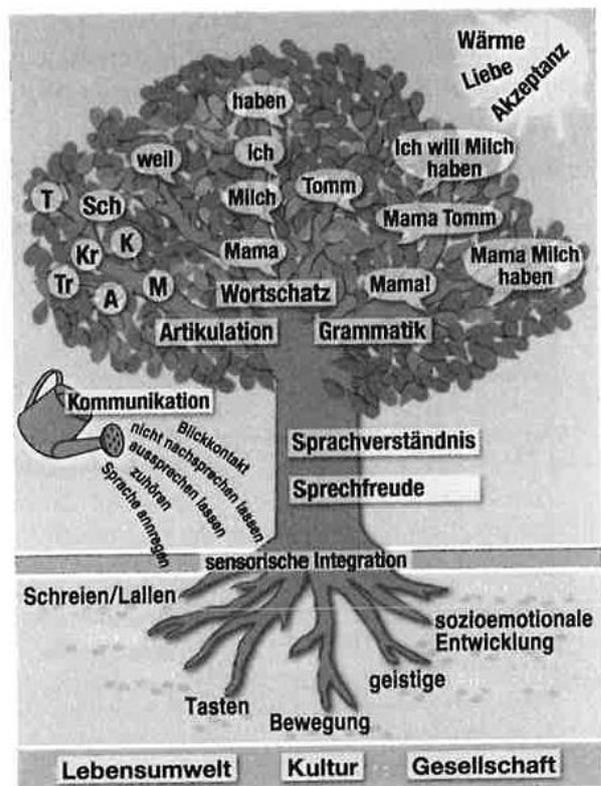
Sie finden in diesem Dossier als Vorbereitung auf die Ergänzungsprüfung drei Texte: einen Text aus dem Lehrmittel „Texte, Themen und Strukturen“, der Sie auf das Thema Spracherwerb einstimmen soll und einige theoretische Hintergrundinformationen liefert. Im Anschluss folgen zwei Texte, die konkret auf den Erwerb des Wortschatzes (Kauschke 2019) und der Grammatik (Szagun 2016) eingehen. Zu den Texten sind jeweils Fragen angeführt, die Ihnen beim Verstehen der Texte helfen sollen.

1. Erst- und Zweitspracherwerb – Wie lernen Kinder sprechen?

(aus „Texte, Themen und Strukturen“. Berlin: Cornelsen 2009. S. 511–517, gekürzt und leicht geändert)

Anregungen zur ersten Auseinandersetzung mit dem Thema

1. Kleinkinder können in relativ kurzer Zeit etwas so Komplexes wie Sprache erwerben, während Erwachsene durchaus mehr Schwierigkeiten haben, eine Sprache nachträglich perfekt zu erlernen. Wie gelingt den Kindern das? Notieren Sie Ihre Vermutungen zu folgenden Fragestellungen:
 - a. Wie erlernen Säuglinge bzw. Kleinkinder Laute mit Sinn bzw. Wörter mit Bedeutung?
 - b. Wie erwerben sie die Grammatik der Muttersprache, wie die Melodie eines Satzes?
 - c. Welche Rolle spielen die Bezugspersonen beim Sprachlernen?
 - d. Sind die Lernvorgänge bei allen Kindern oder sogar in allen Sprachen ähnlich?
2. Vergegenwärtigen Sie sich beim Blick in ein Wörterbuch bzw. eine Grammatik der deutschen Sprache, was alles zu lernen ist. Beschreiben Sie diesen Lernstoff möglichst differenziert.
3. Erwachsene reagieren häufig intuitiv unterstützend auf Säuglinge. Sie wenden dabei die so genannte Babysprache an (auch: Motherese, Ammensprache, Mutterisch). Sie ist bewusst einfach, übertrieben deutlich und wird in der Regel in hoher Tonlage gesprochen. Wie erklären Sie sich das?
4. Beschreiben Sie den „Sprachbaum“ rechts, indem Sie vor allem solche Bildelemente erläutern, die auf den Zusammenhang von Sprachelementen (siehe Baumkrone) und bedeutsamen Bedingungsfaktoren verweisen. Unter welchen Bedingungen kann Ihrer Meinung bzw. Beobachtung nach der Spracherwerb besonders gut verlaufen? Was könnte ihn stören? Stellen Sie mit Hilfe des „Sprachbaums“ Thesen auf.
5. Begründen Sie Ihre Meinung: Lernt ein Kind Sprache ohne jedwede Voraussetzung oder verfügt es von vornherein über eine zu entwickelnde Sprachfähigkeit?



Information: Ontogenese und Phylogenese

Die Frage nach dem frühkindlichen individuellen Spracherwerb wird auch als Frage nach der **Ontogenese** (auch: Ontogenie, Individual- oder Einzelentwicklung) bezeichnet. Davon zu unterscheiden ist die **Phylogenese** (auch: Phylogenie, Stammesentwicklung) im Hinblick auf eine Gesamtheit. Der Begriff wird verwendet, um die Evolution einzelner Merkmale zu bestimmen, also z.B. für die Frage nach der menschheitsgeschichtlichen Sprachentwicklung.

Phasen des Spracherwerbs - Spracherwerbstheorien

Die Sprachwissenschaft, die Biologie sowie die Lernpsychologie versuchen zu bestimmen, was ein Kind wie erwirbt oder lernt und über welche Fähigkeiten es evtl. schon von Geburt an verfügt. Zudem wird untersucht, welche Bedeutung das soziale Umfeld auf den Spracherwerb hat.

Darüber hinaus beschäftigen sich Spracherwerbstheorien mit der Frage, wie und inwieweit es einem Kleinkind gelingt, nicht nur eine Erstsprache, sondern auch zwei (oder mehrere) Sprachen gleichzeitig zu erwerben, z.B. auf Grund von Migration und/oder weil die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben. Man spricht dann vom frühkindlichen zwei- oder mehrsprachigen Erstspracherwerb. Davon zu unterscheiden ist der Erwerb einer Zweitsprache, die man sich später aneignet und die ein Mensch neben der Muttersprache spricht. Im Gegensatz zu einer Fremdsprache, die man in der Regel in der Schule kennen lernt, wird eine Zweitsprache beinahe täglich gebraucht, z.B. weil man in einem anderen Land lebt.

Aus Gründen der Systematik wird der Erstspracherwerb auf vier Ebenen beschrieben, auf

- der phonetisch-phonologischen (Laute, Intonation),
- der semantisch-lexikalischen (Sprach- bzw. Wörterverständnis),
- der morphologisch-syntaktischen (Grammatik) und
- der pragmatisch-kommunikativen, die auch soziale und emotionale Fähigkeiten umfasst.

Rosemarie Tracy: Der Erwerb der deutschen Satzstruktur (2002)

Beobachtet man deutschsprachige Kinder im Alter von einem bis vier Jahren, so stellt man fest, dass ihre Äusserungen zunehmend komplexer werden, wobei nacheinander folgende Meilensteine erreicht werden:

Meilenstein I (mit etwa 1–1.5 Jahren)	Einwortäußerungen (vor allem Nomen, Partikeln) <i>da, nein, weg, ab</i>
Meilenstein II (mit etwa 1,5–2 Jahren)	Elementare Wortkombinationen (zunächst zwei), dann mehr Wörter mit Verben (Infinitive) und Verbpartikeln; viele Wortklassen fehlen (vor allem Artikel, Präpositionen, Fragepronomen etc.) <i>Tür auf. Mann Busfahren. Papa auch Bus.</i>
Meilenstein III (mit etwa 2–3 Jahren)	Einfache, vollständige Sätze; zielsprachliche Wortstellung,; aber auch noch die älteren Strukturformate von Meilenstein II <i>Jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein. Wo kann der hingehen?</i>
Meilenstein IV (mit 3–4 Jahren)	Komplexe Sätze (d.h. Satzreihen), Nebensätze mit flektiertem Verb am Ende, die meisten Wortklassen sind verfügbar. <i>Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.</i>

Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Sammeln Sie Informationen zu Ihrem eigenen Spracherwerb. Wann haben Sie erste Einwortäußerungen gemacht?
2. Was ist typisch für die Syntax deutscher Aussagesätze? Schlagen Sie in Grammatiken nach und erläutern Sie an Beispielen, was ein Kind bis zu seinem vierten Lebensjahr alles lernt.
3. Erinnern Sie sich, wie Sie begonnen haben, eine Zweit- oder Fremdsprache zu erlernen. Wie haben Sie diese gelernt? Was war einfach oder schwierig?

Ralf Siedenberg und Gabriel Curio: Das Wort „Huhn“ riecht nicht wie ein „Huhn“ und schmeckt nicht wie ein „Huhn“. Zur Neurobiologie der Sprache (nach 2000)

Seit der Jahrtausendwende wird die Theoriebildung zum Spracherwerb durch Erkenntnisse zum Sprachverstehen und zur Sprachproduktion im Gehirn ergänzt. Massgebliche Forschungen dazu wurden u. a. beim Leipziger Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften durchgeführt. Durch Computertomografien, die in spezifischen Gehirnregionen die Reaktion auf fehlerhafte Sätze messen, stellte man z.B. fest, dass sich die richtigen grammatischen Strukturen bei Kleinkindern nach und nach entwickeln und bis etwa im Alter von neun Jahren vollständig und automatisch verfügbar sind.

Der bekannteste Linguist des 20. Jahrhunderts, Noam Chomsky, meinte, die menschliche Sprache sei so komplex, dass ein potenzieller außerirdischer Besucher größte Schwierigkeiten hätte, die Grammatik der natürlichen menschlichen Sprache zu entschlüsseln. Die Leichtigkeit, mit der ein Kleinkind ohne besondere Anleitung die Sprache seiner Umgebung lerne, deute auf eine angeborene Sprachfähigkeit hin. Chomsky schloss daraus, es gebe eine „Universelle Grammatik“, die allen Grammatiken der natürlichen Sprachen zu Grunde liege und die die biologische Basis der menschlichen Sprachkompetenz bilde. Steven Pinker bezeichnete diese biologische Sprachkompetenz des Menschen als den „Sprachinstinkt“, um so die angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb zu betonen. Gleichzeitig meint Pinker, dass dieser Sprachinstinkt spezifisch menschlich sei und der Mensch sich dadurch von den Tieren unterscheide. Vereinfachend kann man die menschliche Sprache als ein Kommunikationssystem aus Wörtern und Regeln beschreiben. In der Terminologie der Linguistik entspricht dies in etwa der Semantik und der Syntax. Dabei ist in der menschlichen Sprache die Paarung von Laut und Bedeutung zumeist eine willkürliche und muss als Wort vom Kind erlernt werden. Das Wort „Huhn“ sieht nicht aus wie ein Huhn, riecht und schmeckt nicht wie ein Huhn und klingt auch nicht wie ein Huhn. Die Symbole der Tiersprachen, wie beispielsweise Drohgebärden und Drohlaute, sind

hingegen angeboren und in ihrer Bedeutung zum Teil sogar von anderen Spezies verständlich. Ähnliches gilt auch für einen Teil der emotionalen Ausdrucksfähigkeit des Menschen, die als nonverbale Kommunikation unabhängig oder überlagert mit der verbalen Kommunikation funktioniert.

Die Ausdrucksfähigkeit der menschlichen Sprache ist außerdem gekennzeichnet von der Möglichkeit der Neubildung von Wörtern sowie der Kombination von Wörtern zu Phrasen und Sätzen. Die Regeln dazu bildet die jeweilige Grammatik einer Sprache. Während Autoren wie Chomsky und Pinker insbesondere die Komplexität der menschlichen Syntax als einmalig betrachten, meinen andere Autoren [...], dass der sprachlichen Syntax die Sequenzierungsfähigkeit¹ des motorischen Systems von Primaten und anderen Wirbeltieren zu Grunde liegt und damit letztlich ein gradueller und nicht ein absoluter Unterschied zwischen Menschen und anderen Tieren bestehe. [...]

Die ersten neurologisch begründeten Modelle der menschlichen Sprachverarbeitung reichen zurück in das 19. Jahrhundert. Danach ist die Sprachfähigkeit der meisten Menschen in der linken Gehirnhälfte lokalisiert. Viele Areale der frontalen und temporalen Hirnrinde sowie der Thalamus und die Stammganglien sind an der Sprachverarbeitung beteiligt. Syntaktische Störungen haben vorwiegend eine frontale Lokalisation, ohne dass sie einem einzelnen Sprachzentrum zuzuordnen sind. Störungen der Semantik und des Lexikons sind in hinteren temporalen Nervennetzen lokalisiert. Störungen der Prosodie (Sprachmelodie und Sprachrhythmus) sind zum Teil auch durch rechtshemisphärische Schädigungen (Läsionen) bedingt, interessanterweise analog zur Amusie, einer Störung der Musikverarbeitung. Sprachverarbeitung findet also an vielen Orten im Gehirn gleichzeitig statt. Die genaue „Orchestrierung“ dieser verstreuten neuronalen Module aufzuklären, ist Gegenstand einer intensiven Forschung, die hirnpfysiologische Korrelate der sensomotorischen Verarbeitung von Sprache und Musikreizen aufzudecken versucht.

¹ Sequenzierungsfähigkeit: Fähigkeit, Abläufe in einzelne Teile zu gliedern.

Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Chomsky und Pinker zählen zu den Begründern und Vertretern der Theorie des Nativismus. Geben Sie deren Auffassung wieder. Nutzen Sie dazu die Erläuterungen im ersten Textteil.
2. Im zweiten Abschnitt des Textes werden Chomskys und Pinkers Annahmen im Sinne einer kognitiven Psychologie, die sich im weitesten Sinne mit Lern- und Verarbeitungsprozessen beschäftigt, kritisiert. Erläutern Sie die kognitive Sichtweise.
3. Was leistet das menschliche Gehirn bzw. worin besteht die neurobiologische Basis der Sprachfähigkeit?
4. Widersprechen oder unterstützen die psychologisch-kognitiven und neurobiologischen Auffassungen und Ergebnisse den Nativismus? Begründen Sie.
5. Lerntheoretiker, Psychologen und Sprachpädagogen kritisieren bis heute den Nativismus. Sie wenden ein, dass für die Entwicklung des Sprachvermögens die von außen kommenden Informationen maßgeblich sind. Diskutieren Sie diesen Einwand. Nutzen Sie dazu den «Sprachenbaum».

Els Oksaar: Sprache und soziale Interaktion (1987)

[Das Kind erwirbt] nicht nur die Fähigkeit, grammatikalische und akzeptable Äußerungen zu bilden und zu verstehen, sondern lernt auch Situationen zu beurteilen, in denen sie angebracht sind. Dieser Prozess verläuft zusammen mit interaktionalen Prozessen, in denen sprachliche und nichtsprachliche Handlungsschemata koordiniert werden können und häufig als eine funktionale Einheit vorkommen. [...] Sprache als ein typisch menschliches und soziales Phänomen dient als Zeichensystem den Denk-, Erkenntnis- und sozialen Handlungsprozessen, spiegelt die Lebensäußerungen einer Gesellschaft wider und ist somit für deren Mitglieder das wichtigste Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.

Es muss hervorgehoben werden, dass ein Kind ja nicht Sprache an sich erwirbt, als Selbstzweck, sondern – in jeder Gesellschaft auf

andere Art - um Kontakt mit anderen Menschen herzustellen und um seine Gedanken und Gefühle auszudrücken. Dies schließt den Erwerb des Lautsystems, der Grammatik, Semantik verschiedene Sektoren der Lexik einer Sprache ein, aber geht über diese hinaus, in pragmatische Systeme, weil sie die Funktionen dieser Teile mit einbezieht. Sprache ermöglicht nicht nur Kontakte in einer Gruppe, sondern bestimmt auch selbst die Gruppenzugehörigkeit. [...] Auch diese Seite der Sprache lernt das Kind mit der Zeit: Im Vorschulalter scheint dies aber noch kaum ausgeprägt zu sein [...] Im Sozialisationsprozess werden dem Kinde viele soziale Normen vermittelt, das Medium ist die Sprache, die ebenso Norm ist.

Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Formulieren Sie, wodurch nach Oksaar der Spracherwerb insbesondere bedingt ist. Erläutern Sie diese Bedingung mit eigenen Worten und geben Sie diesem Erklärungsansatz einen Namen.
2. Erstellen Sie eine Tabelle. Ordnen Sie darin die relevanten Informationen aus den vorgestellten Theorie- und Erklärungsansätzen zu.

Bezeichnung des Ansatzes (Namen/Vertreter/Institution)	Die Theorie/der Ansatz geht aus von... /betont, ...	Sie/er unterscheidet sich von..., weil...
1. Nativismus (Chomsky, ...)		
2.		

3. Überlegen Sie, wie eine Diskussion zwischen Bruner und Oksaar einerseits sowie Pinker und Chomsky andererseits, verlaufen würde, und zwar zu folgender Fragestellung: Ist Sprache ein Instinkt oder ein Kunstprodukt menschlicher Kultur, eine angeborene Fähigkeit oder das Ergebnis von Sozialisations- und Lernprozessen?
4. Geben Sie die Thesen des nachfolgenden Textes mit eigenen Worten wieder und prüfen Sie, inwieweit sich diese Thesen auf die bisherige Kontroverse beziehen.

Hans Jürgen Heringer: Interkulturelle Kommunikation (2004)

[These 1] Ein Kind vollzieht in seinem Spracherwerb eine Art Entstehung der Sprache nach, aber mit einem entscheidenden Unterschied. Im Spracherwerb geht es darum, individuell eine Sprache herauszubilden, die sozial schon existiert. Es geht darum zu erkennen, wie Äußerungen nach bereits existierenden Schemata wirken. In der Sprachentstehung überhaupt, in der Phylogenese, gibt es diese Schemata noch nicht. Sie müssen sich erst sozialherausbilden. [These 2:] Die Sprache hat mit der Kommunikation angefangen, sich in und mit der Kommunikation entwickelt. [...] Das Gleiche wie für die Phylogenese gilt [...] für die Ontogenese. Ontogenese ist bestes Beispiel dafür, dass es nicht mit Bedeutungen anfängt. Der Lerner kann seine Kompetenz nur ausbilden in Kommunikation, auf der Grundlage von Äußerungen. Als Kind lernt man die Reaktionen kennen auf bestimmte Kommunikationsversuche. Ja man lernt sogar, dass etwas als Kommunikation

verstanden wird. Die Reaktionen, die passen, werden individuell als regulär verarbeitet. [...] Das semantische Wissen eines Individuums wird im Spracherwerb aufgebaut (und wahrscheinlich nie abgeschlossen). Das Individuum muss sein Wissen gewinnen aus Kommunikationen, also aus Untermengen verwendeter Zeichen und aus den entsprechenden Situationen. Das Wissen kann kaum darin bestehen, dass alle Äusserungen und Situationen im Gedächtnis bleiben. Es findet eine Schematisierung oder Verdichtung statt. Wie dies aussieht, wissen wir nicht. [...] [These 3:] Sprache ist dem Menschen nicht angeboren. Das würde auch ihrem konventionellen Charakter widersprechen. Angeboren ist nur die Fähigkeit, jede beliebige Sprache zu erwerben und zu erlernen. Die Sprache wird in kultureller Tradition von Generation zu Generation weitergegeben.

Zusammenfassung: Spracherwerbstheorien - Forschungsansätze

Man nimmt an, dass jedes Individuum beim Erstspracherwerb, also beim Erwerb seiner so genannten Muttersprache, die Entwicklung von Sprache überhaupt nachvollzieht, allerdings unter dem Einfluss seiner sozialen Umgebung. Für die Beobachtung, dass sich der kindliche Spracherwerb bei allen Kindern ungefähr gleich vollzieht, gibt es mehrere Erklärungsversuche:

- Der **Nativismus** geht schwerpunktmäßig davon aus, dass dem Menschen bestimmte Modelle bzw. „Wahrnehmungsprogramme“ angeboren sind (Stichwort: „Universalgrammatik“), die ihm den Erwerb und den kreativen Umgang mit einer oder mehreren Sprachen ermöglichen.
- Beim **Kognitivismus** liegt der Akzent auf der Untersuchung innerpsychischer Prozesse wie z.B. Erkennen, Begreifen, Urteilen und Schließen. Diese innerpsychischen Vorgänge werden als Informationsverarbeitungsprozesse betrachtet, mit denen sich Vorgänge wie Auffassung, Lernen, Planung, Einsicht und Entscheidungen erklären lassen. Der Spracherwerb ist damit ein Prozess der Reifung, der in verschiedene Stadien untergliedert werden kann.
- Der **Interaktionismus** verweist darauf, dass der Spracherwerb ohne Vorbilder und Anregungen in der sozialen Umgebung des Kindes nicht möglich ist. Sprache ist danach durch soziale Gemeinschaften geprägt und Ergebnis der Interaktionen in einer spezifischen Kultur.
- In der Neurobiologie bzw. Gehirnephysiologie studiert man den Spracherwerb ganz wesentlich unter naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Dabei wird das Gehirn daraufhin untersucht, wo es bestimmte Sprachinformationen aufnimmt, zusammenfügt und speichert.

Zweitspracherwerb - Oder: Gibt es mehrsprachige Gehirne?

Der interdisziplinäre Forschungsbereich „Zweitspracherwerb“ hat das erklärte Ziel, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Verständigung im Spannungsfeld von Sprache, Kultur, Individuum und Gesellschaft zu erkunden. Im Vordergrund stehen Fragen, wie sich jeweils bei Kindern und Heranwachsenden der Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb vollzieht und welche Lern- und Lehrprozesse bei einem gesteuerten (schulischen) Spracherwerb wichtig und notwendig sind.

Die Neurowissenschaften erforschen z.B. den Zweitspracherwerb in Zusammenarbeit mit Sprachpädagogen, wobei sie Sprachbiografien und unterschiedliche soziale Variablen für den Spracherwerb bei mehrsprachig aufgewachsenen Kindern mit einbeziehen. Dieser Forschung zufolge scheint die Zeit bis zum vierten Lebensjahr, was die Entwicklung des Gehirns betrifft, wie geschaffen zu sein für den gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen. Es gibt Hinweise, dass ein früher Erwerb einer Zweitsprache weitere kognitive Fähigkeiten, in jedem Fall aber das Erlernen weiterer Sprachen, begünstigt.

Holger Küls: Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb – Einige Anmerkungen zum Zweitspracherwerb (nach zoo3)

Das menschliche Gehirn ist bis zum Lebensende plastisch, d.h. durch Erfahrungen und Lernen veränderbar. Allerdings ist die jeweilige Lerngeschwindigkeit dem Alter entsprechend verschieden. In der Kindheit ist die Lerngeschwindigkeit rasant. [...] Bei der Gehirnentwicklung bzw. beim Lernen [sind] Anregungen durch die Umwelt, also eine Reizzufuhr, ein Input gleich von Anfang an von zentraler Bedeutung [...]. Wenn es um den Spracherwerb bzw. das Sprechen geht, dann erfolgen die beschriebenen Prozesse in den „Spracharealen“ [...]. Hier beginnen dann die Verbindungen zwischen den Neuronen zu wuchern. In diesem Zeitfenster sind die entstehenden Verbindungen und die synaptischen Kontakte darauf angewiesen, von der Umgebung, also durch Umweltreize aktiviert zu werden. Unterbleibt das, verkümmern die sprießenden Nervenzellverschaltungen wieder [... oder] können sich die erforderlichen Nervenverbindungen nur noch sehr langsam entwickeln [...], wie die einschlägig bekannten von ... Kaspar Hauser oder den Wolfskindern zeigen. [...]

[Der] Prozess des Erstspracherwerbs verläuft unbewusst und automatisch sowie auf Grund der besonderen Sensibilität der entsprechenden Gehirnareale für diese Lernprozesse in der frühen Kindheit auch sehr schnell. Ganz anders scheint dies bei den so genannten „Fremdsprachen“ zu sein. Diese werden, wie es jeder Sprachunterricht in der Schule zeigt, über das bewusste Lernen von Regeln und Vokabeln

erworben. Grundlage dafür sind aber weitgehend die Kompetenzen des Lernprozesses der Erstsprache.

Allerdings zeigen sich hierbei teilweise andere Vorgänge im Gehirn. [...] Neuere Forschungen

haben ergeben, dass sich beim späteren Lernen einer zweiten Sprache in Teilen ein neues neuronales Netzwerk in den Sprachzentren des Gehirns entwickelt. Dies trifft etwa beim Fremdsprachenunterricht in der Schule zu oder wenn ein Mensch als älteres Schulkind oder später in ein anderes Land mit einer anderen Sprache umsiedelt. Interessanterweise sieht das anders aus, wenn ein Kind im frühen Alter zwei Sprachen lernt, also zwei sprachig aufwächst. In diesem Fall entsteht ein einziges neuronales Netz für beide Sprachen. In der Computertomografie (CT) werden bei der Nutzung beider Sprachen die gleichen Areale und Bereiche als aktiv angezeigt. Das Kind, das sehr früh mehrere Sprachen erwirbt, lernt dabei jede der Sprachen mühelos und nahezu automatisch. Wenn ein Mensch hingegen später lernt, dann entwickelt sich für diese zweite Sprache teilweise ein neues Netzwerk. Und das führt dazu, dass das Erlernen dieser zweiten Sprache sehr viel mehr Anstrengung, Mühe und Üben bedeutet und nicht wie bei der ersten Sprache nahezu automatisch und intuitiv durch Nachahmung und fast spielerischen Versuch und Irrtum läuft. Zudem wird auch niemals die Vollkommenheit der ersten Sprache erreicht.

Fragen zum Verstehen der Texte:

1. Erläutern Sie, worin nach dieser Darstellung die wesentlichen Unterschiede zwischen dem Erwerb der Erstsprache und dem Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache bestehen.
2. Benennen Sie die Empfehlungen, die Küls für einen optimalen Zweitspracherwerb gibt, und vergleichen Sie diese Empfehlungen mit Ihrer eigenen Erst- und Zweit- oder Fremdsprachbiografie.

2. Die Entwicklung des Wortschatzes bei Kindern

Erkenntnisse zur Entwicklung im Grundschulalter und davor

(aus: Christina Kauschke 2019: Wortschatzerwerb bei Kindern. In: *Grundschule Deutsch* 42. S. 8–11.)

Wie ist der aktuelle Wissensstand zu den Mechanismen und Phasen des Worterwerbs bei Kindern? Wann und wie lernen Kinder Wörter und welche Schwierigkeiten können dabei auftreten? Der Artikel gibt Antworten auf diese Fragen und zeigt, wie die Erwerbsprozesse im Grundschulalter unterstützt werden können.

„*Building a diverse and deep vocabulary is a process that begins in infancy and continues to old age.*”

Karla McGregor und Dawna Duff, zwei US-amerikanische Spracherwerbsforscherinnen, sprechen mit dem Zitat (2015, S. 248) wichtige Dimensionen des Wortschatzerwerbs an: Zum Einen ist der Aufbau des Wortschatzes – genauer des mentalen Lexikons – ein lebenslanger Prozess. Nachdem die Vorläufer bereits im Säuglingsalter liegen und eine markante Wachstumsphase im zweiten und dritten Lebensjahr zu verzeichnen ist, erfolgen im Laufe des Vorschul- und Schulalters Ausdifferenzierungen und Erweiterungen, die sich natürlich in späteren Jahren weiter fortsetzen.

Zum anderen betont das Zitat sowohl die Breite als auch die Tiefe des Wortschatzes, da es nicht nur viele verschiedene Wörter zu erwerben gilt, sondern zu jedem Wort vertieftes Wissen über dessen Form, Bedeutung und Gebrauchsbedingungen gespeichert werden muss. Angesichts von Befunden, denen zufolge der individuelle Wortschatzumfang eng mit den Lesefähigkeiten, aber auch mit dem Schulerfolg und sozialer Beliebtheit zusammenhängt, wird deutlich, dass die Förderung und Stärkung des Wissens über Wörter gerade im Schulalter eine zentrale Aufgabe sein sollte.

1. Phasen und Mechanismen des Wortlernens

In einer aktuellen Überblicksarbeit skizzieren He und Arunachalam (2017) drei Phasen, die beim Erwerb jedes Wortes nacheinander durchlaufen werden müssen (siehe Tabelle 1): Jedes Wort muss zunächst aus dem kontinuierlichen Sprachstrom, dem das Kind von Geburt an ausgesetzt ist, heraus isoliert und als Einheit gespeichert werden, bevor ihm eine erste Bedeutung zugewiesen wird. Über den Gebrauch in vielfältigen Situationen hinweg werden Informationen über das Wort gesammelt und dieses in das mentale Lexikon integriert. Auch wenn jedes einzelne zu lernende Wort erkannt, mit Bedeutung verknüpft und hinsichtlich seiner Form und Bedeutung ausdifferenziert und verfeinert werden muss, finden diese Prozesse verstärkt

in bestimmten Erwerbsphasen statt, die im Folgenden in einer groben Entwicklungsreihenfolge dargestellt werden (für eine ausführlichere Darstellung und weitere Literaturhinweise s. Kauschke 2017).

2. Meilensteine des Lexikonerwerbs

Wörter erkennen

Säuglinge wenden bereits effiziente Mechanismen an, die ihnen helfen, Wörter als abgrenzbare Einheiten ihrer Muttersprache zu entdecken. Dazu muss der kontinuierliche Sprachstrom zerlegt (segmentiert) werden. Um festzustellen, wo die Grenzen zwischen Wörtern verlaufen, bedienen sich Kinder ab etwa sechs Monaten verschiedener Strategien, das heißt, sie richten ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Hinweisreize und leiten daraus Annahmen über Wortgrenzen ab. Ein wichtiger früher Hinweisreiz ist die Wortbetonung: Ausgehend vom vertrauten Betonungsmuster der Muttersprache nimmt ein Deutsch lernendes Kind an, dass Wörter in der Regel mit betonten Silben beginnen und eine Wortgrenze daher vor einer betonten Silbe liegen muss. Mit Hilfe dieses so genannten *prosodischen bootstrappings* finden Kinder den Einstieg in die Lexikonentwicklung. Ab etwa acht Monaten können sie zuvor gehörte Inhalts- und Funktionswörter wiedererkennen. Das Erkennen eines vertrauten Wortes, auch des eigenen Namens, stellt einen Ankerpunkt im Sprachstrom dar, sodass das Kind vor und nach diesem Wort eine Wortgrenze annehmen kann. Haben die Kinder im ersten Lebensjahr gelernt, Wortformen anhand von Formmerkmalen als feste Einheiten abzuspeichern, können diese mit Konzepten verbunden werden.

Wortform und Wortbedeutung koppeln

Nun entstehen lexikalische Einträge mit einer Form- und einer Inhaltsseite. Die Kopplung der beiden Komponenten Wortform und Wortbedeutung wird als *mapping* bezeichnet. Das Kind erwirbt Wörter als bedeutungsvolle Lautketten, die gebraucht werden, um etwas Außersprachliches zu repräsentieren oder bestimmte kommunikative Funktionen zu erfüllen.

Wortverständnis in diesem Sinne beginnt mit etwa zehn Monaten. Das darauf folgende rasante Anwachsen des rezeptiven Wortschatzes zeugt von der beachtlichen Fähigkeit von Kindern, schnell eine wachsende Anzahl von Wörtern in das mentale Lexikon aufzunehmen (*fast mapping*). Dabei geht das Wortverständnis nicht nur zeitlich der Wortproduktion voraus, der Umfang des rezeptiven Wortschatzes übersteigt außerdem den des expressiven.

Wortproduktion

Die Wortproduktion beginnt gegen Ende des ersten Lebensjahres mit so genannten Protowörtern. Ab etwa 13 Monaten folgen die ersten „echten“ Wörter, die sich durch die Loslösung vom Situationskontext auszeichnen und symbolisch und kontextflexibel verwendet werden. In dieser Phase, die etwa ein halbes Jahr andauern kann, wächst der Wortschatz langsam an. Ein Meilenstein ist erreicht, wenn das expressive Vokabular etwa 50 Wörter umfasst, was normalerweise mit circa 18 Monaten der Fall ist, wobei hinsichtlich des Zeitpunkts eine starke individuelle Variation zu berücksichtigen ist.

Der durchschnittliche produktive Wortschatz von zweijährigen Kindern mit typischer Sprachentwicklung übersteigt nach den Ergebnissen verschiedener Studien 200 Wörter. Zweijährige Kinder mit einer verzögerten Lexikonentwicklung werden als „Späte Sprecher“ oder *late talker* bezeichnet; sie tragen ein erhöhtes Risiko für spätere Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung.

Vokabularspurt

Vielfach wurde nachgewiesen, dass der Wortschatz im zweiten und dritten Lebensjahr substanzial anwächst.

Diese merkliche Beschleunigung der Wachstumsgeschwindigkeit wurde als „Vokabularspurt“ bekannt. Obwohl über die genauen Muster und Hintergründe des Wortschatzspurts keine Einigkeit in der Forschung besteht (vgl. Samuelsson / McMurray 2017), stimmen die meisten Modellierungen dahingehend überein, dass eine Phase mit einem supralinearen Wachstum

angenommen wird, das heißt, der Wortschatz wächst in einem bestimmten Zeitraum nicht konstant, sondern beschleunigt an. Nachdem der Aufbau des Vokabulars auf diese Weise in Gang gekommen ist, findet eine Zunahme und Ausdifferenzierung statt.

Nachgewiesene Assoziationen zwischen dem Wortschatzumfang und späteren Sprachkompetenzen machen die frühen Wortschatzfähigkeiten zu einem wichtigen prognostischen Faktor für den weiteren Verlauf der Sprachentwicklung. Der Umfang des Vokabulars vergrößert sich auf etwa 300 bis 500 Wörter im Alter von drei Jahren und steigt in den folgenden Jahren stetig an. McGregor und Duff (2015) schätzen, dass Kinder am Ende der zweiten Klasse über 4000 bis 8000 Wörter verfügen und dass Schulkinder etwa 1000 neue Wortstämme pro Jahr lernen.

Wortartenrepertoire ausbauen

Nicht nur die bloße Menge an Wörtern, auch die Zusammensetzung des Lexikons in Bezug auf verschiedene Wortarten ist ein wichtiger Aspekt der Lexikonentwicklung. Charakteristische Wortarten für die frühe Phase sind interaktive Wörter (z. B. „hallo“, „ja“), relationale Wörter (z. B. „da“) und Verbpateilern („auf“), Lautmalereien (wie „brumm“) sowie Eigennamen („Mama“). Die Zusammensetzung des Wortschatzes verändert sich im weiteren Verlauf: Die im zweiten Lebensjahr vorherrschenden Kategorien der relationalen und sozialen Wörter nehmen ab, während die Komposition des Lexikons durch weitere Wortarten ergänzt und vervollständigt wird. Für verschiedene Sprachen wurde ein ähnlicher, wellenartiger Verlauf der Wortartenentwicklung beschrieben:

Nach den anfänglich dominierenden Wortarten zeigt sich zunächst eine Expansion von Nomen als Gattungsbegriffen, der ein linearer Anstieg von Verben folgt. Gegen Ende des dritten Lebensjahres markiert eine Zunahme der Funktionswörter die letzte Welle in der Wortartenentwicklung. Ab dem Alter von drei Jahren bleibt die Verteilung der Wortarten in der Spontansprache recht konstant und stabil.

Phase Engl. Bezeichnung nach He&Arunachalam (2017)	Erwerbsaufgabe	Vorrangige Erwerbsphase
finding the words Wörter finden	Segmentation von Wortformen aus dem Sprachangebot	Erstes Lebensjahr
identifying the concept Das Konzept identifizieren	Bedeutungszuweisung, Aufbau von Wortrepräsentationen = fast mapping	Zweites und drittes Lebensjahr
Learning over multiple situations Wörter in vielfältigen Situationen finden	Konsolidierung, Ausdifferenzierung und Integration des Wortschatzes = slow mapping	Vorschul- und Schulalter

Tabelle 1: Phasen des Wortlernens

3. Bedeutungsentwicklung

Im Rahmen des Semantikerwerbs wird die Inhaltsseite von Wörtern betrachtet. Zuerst sprechen Kinder über ihr unmittelbares Erleben und ihr direktes Umfeld, das heißt, sie verwenden konkrete Wörter, die sich auf Menschen, Tätigkeiten und Gegenstände ihrer alltäglichen Umgebung beziehen. Typische Phänomene in der frühen Phase sind Verengungen oder Erweiterungen des Wortgebrauchs im Vergleich zur zielsprachlichen Verwendung: Bei der Übergeneralisierung wird ein Wort auf nicht passende Vertreter ausgedehnt („Ball“ als Bezeichnung für alle runden Gegenstände), während es bei einer Unterdehnung nicht auf alle möglichen Bezugsobjekte bezogen wird („Ball“ nur für Fußbälle, nicht für Tennisbälle).

Weitere semantische Veränderungen vollziehen sich hinsichtlich der Strukturierung des Lexikons, indem Kinder lernen vielfältige semantische Relationen auszudrücken. In Bezug auf das Nomenlexikon werden anfänglich Begriffe auf der Basisebene (*basic level*, z. B. „Hund“) bevorzugt, später treten Oberbegriffe („Tier“) und spezifische Unterbegriffe („Pudel“) hinzu.

Der kindliche Wortschatz löst sich allmählich vom ausschließlichen Bezug auf die äußere Welt. Ein kleiner, aber wachsender Teil des Vokabulars dient der Versprachlichung innerer Zustände: Kinder sprechen über ihre körperlichen Empfindungen, sie äußern Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken. Emotionsbegriffe wie „Freude“ oder „Angst“ spielen eine besondere Rolle, da sie einerseits unabdingbar für die zwischenmenschliche Kommunikation sind und andererseits aufgrund ihrer besonderen semantischen Eigenschaften eine Brückenfunktion für den Erwerb abstrakter Wortbedeutungen einnehmen.

In einer Studienreihe zeigten Kauschke et al. (2017), wie Kinder ihr Wissen über die Bedeutung von Emotionsbegriffen im Laufe des Grundschulalters ausdifferenzieren.

Zwischen sechs und neun Jahren verbesserten sich die Leistungen beim Erkennen, Verstehen, Kategorisieren und Produzieren von Emotionsbegriffen signifikant. Mit dem Erwerb von Emotionsbegriffen haben Kinder einen Schritt hin zum Aufbau abstrakter Kategorien vollzogen, was für

die weiteren kognitiven und sprachlichen Anforderungen in der Schule wesentlich ist. Außerdem verfügen sie damit über sprachliche Mittel, um über Gefühle zu kommunizieren, was wiederum emotionale Kompetenzen fördert und daher für die Gesamtentwicklung von großer Bedeutung ist. Mehrfach wurde gezeigt, dass Emotionsverständnis und Emotionsregulation mit dem späteren Schulerfolg zusammenhängen. Das Verständnis abstrakter Begriffe entwickelt sich im Schulalter stetig weiter. Ponari et al. (2018) stellten fest, dass der Anteil abstrakter Wörter im kindlichen Lexikon von zehn Prozent mit vier Jahren auf über 40 Prozent mit zwölf Jahren wächst, wobei im Alter von achteinhalb Jahren ein steiler Anstieg zu beobachten ist. Der Erwerb von Wissen über die Bedeutung abstrakter Wörter spielt somit eine zentrale Rolle während des Grundschulalters.

4. Wortbildung

Ein weiterer Bereich der späteren Lexikontwicklung, der insbesondere im Grundschulalter relevant wird, ist die Wortbildung. Obwohl einige komplexe Wörter, das heißt Kompositionen und Derivationen, bereits im dritten Lebensjahr auftauchen, werden viele Wortbildungsmuster zum Zeitpunkt der Einschulung noch nicht beherrscht (vgl. Mattes 2018).

Neben konventionellen Wortbildungen kreieren Kinder Wortneuschöpfungen (z.B. „mondig“, „der Schießer“), die anzeigen, dass regelhafte Prozesse der Wortbildung erkannt und kreativ eingesetzt werden.

Derartige Wortneuschöpfungen gehen allmählich zurück, wenn Kinder die konventionellen Formen aus dem Input übernehmen. In Bezug auf die Derivation ist im Vorschulalter die Bildung von Nomen mit dem Suffix <-er> produktiv; ab dem sechsten Lebensjahr werden Nominalisierungen mit <-ung> häufig verwendet, die einen weiteren Zugang zu Abstrakta eröffnen. Im Schulalter wächst das Repertoire an Affixen und Wortbildungsmustern an, auch seltene und nicht native Affixe kommen hinzu. Die Fähigkeit zur Wortbildung zeugt von einer Einsicht in die Funktion von Morphemen und in die Regeln ihrer Verknüpfung und steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung morphologischer Fähigkeiten.

Semantische Elabora- tion	Semantische Vernet- zung	Phonologische/Ortho- grafische Elaboration	Grammatische Elabora- tion
Wie sieht es aus?	Zu welcher Gruppe ge- hören diese Dinge (Hy- peronymie)?	Wie viele Silben hat das Wort?	Welche Wortart hat das Wort (Nomen, Verb, Ad- jektiv ...)?
Was kann man damit machen?	Was gehört noch in diese Gruppe (Kohyp- onymie)?	Ist es ein langes oder ein kurzes Wort?	Welches Geschlecht hat das Wort (bei Nomen)?
Was/wie macht der/die?	Kennst du besondere Arten davon (Hypony- mie)?	Mit welchem Laut/Buch- staben fängt das Wort an?	Aus welchen Bestandtei- len besteht das Wort (bei komplexen Wör- tern)?
Wozu wird das verwen- det?	Wie kann man noch dazu sagen (Synony- mie)?	Wie wird das Wort be- tont?	
Wo hast du so etwas schon einmal gese- hen/gemacht?	Wie heisst ein Teil da- von (Meronymie)?	Welche Wörter reimen sich auf dieses Wort?	
Hast du damit/so etwas schon etwas erlebt?	Was ist das Gegenteil davon (Antonymie)?	Welche Wörter fangen mit dem gleichen Laut/Buchstaben an?	
Wann/wo kann man die- ses Wort verwenden?		Klingen zwei Wörter gleich oder ungleich?	
		Wie schreibt man das Wort?	

Tabelle 2: Erarbeitung von Form- und Bedeutungsinformationen über Wörter

5. Wortschatzförderung in der Grundschule

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Wortschatzerwerb ein lebenslanger, mehrstufiger Prozess ist, wobei das Grundschulalter eine aktive Phase für den Ausbau des Lexikons in die Breite und in die Tiefe darstellt. Beim fortlaufenden Prozess des Lernens neuer Wörter brauchen viele Kinder Unterstützung. Für Kinder, deren Fähigkeit zum Worterwerb bzw. Wortabruf im Rahmen einer Sprachentwicklungsstörung eingeschränkt ist, sind individuelle kindzentrierte Interventionsmassnahmen (Sprachtherapie) angezeigt.

Im schulischen Setting geht es darum, zu den fachlichen Unterrichtsinhalten passende Wörter gezielt und systematisch einzuführen und zu erarbeiten. Unter verschiedenen Vorschlägen für die Umsetzung (z. B. Steele / Mills 2011) lassen sich übereinstimmend folgende Aspekte und Schritte schulischer Wortschatzarbeit ableiten.

a) Auswahl, Einführung und häufiges Angebot von geeigneten Zielwörtern

Zunächst werden Wörter aus unterschiedlichen Wortarten ausgewählt, deren Schwierigkeitsgrad mit zunehmendem Alter bzw. Klassenstufe

ansteigt. Als Steigerungsmöglichkeiten können die Frequenz (von hoch- zu niedrigfrequenten Wörtern), die phonologische Komplexität, die morphologische Komplexität (von einfachen zu komplexen Wörtern, Hinzunahme vielfältiger Suffixe und Wortbildungsmuster) und die Semantik (von Konkreta zu Abstrakta, von Basisbegriffen zu über- und untergeordneten Begriffen) berücksichtigt werden. Die ausgewählten Zielwörter werden im lautlichen oder schriftlichen Input im Kontext angeboten, sodass das Kind eine erste Kopplung zwischen Wortform und Bedeutung herstellen kann (*fast mapping*).

b) Wissensaufbau durch semantische und phonologische Elaboration

Anschließend werden Form- und Bedeutungsinformationen zu den Wörtern erarbeitet (*slow mapping*). Mit Hilfe direkter, auch metasprachlicher Methoden werden Form, Bedeutung und Gebrauch reflektiert und diskutiert; Tabelle 2 gibt hierzu Anregungen. Zur Verdeutlichung von Beziehungen zwischen Wörtern eignen sich Darstellungen wie *semantic maps*, die die Verknüpfungen innerhalb des Wortschatzes visualisieren.

c) Schaffung von Produktionsgelegenheiten

Für den sicheren Wortabruf ist es schließlich entscheidend, dass das Kind ausreichend Gelegenheit bekommt, die Zielwörter in passenden Kontexten wiederholt mündlich oder schriftlich anzuwenden. Dies kann im Rahmen von Lückensätzen, Diktaten, Texten, Gesprächen etc.

geschehen. McGregor und Duff (2015, S. 271) fassen die Bestandteile erfolgreicher schulischer Wortschatzarbeit wie folgt treffend zusammen: *„The best approach is a comprehensive approach that provides children with multiple, rich opportunities to learn words, to learn how to learn words, and to learn the power of words.“*

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Klären Sie die Begriffe „mentales Lexikon“, „Wortschatzumfang“ und „Wortschatztiefe“.
2. Im Text werden für den frühen Wortschatzerwerb drei Phasen angenommen (siehe Tabelle 1). Lässt sich das auf das Wortlernen in der Primarschule übertragen?
3. Im Text wird auf Seite 9 von „Vokabularspurt“ im 2. und 3. Lebensjahr gesprochen, anderswo wird die Wortschatzentwicklung in der Schule als „Wortschatzmarathon“ bezeichnet. Können Sie sich vorstellen, womit dieser Marathon zusammenhängt?
4. In Abschnitt 5 geht es um Wortschatzförderung in der Schule. Können Sie die drei genannten Punkte (a-c) nachvollziehen?

3. Grammatikerwerb

(Gisela Szagun 2016: **Grammatikerwerb**. In: dies. *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 59–83.)

Der Erwerb der Grammatik ihrer Muttersprache ist vielleicht eine der erstaunlichsten Errungenschaften, die kleine Kinder bewerkstelligen. Innerhalb von zweieinhalb Jahren, im Alter von ca. eineinhalb bis vier Jahren erwerben die meisten Kinder eine grundlegende Grammatik ihrer Muttersprache. Sie tun das mühelos und ohne irgendeine Instruktion. Der Prozess des Grammatikerwerbs verläuft nebenbei, ohne dass die Kinder oder die Erwachsenen in ihrer Umgebung diesem Prozess ihre bewusste Aufmerksamkeit widmen. Ganz anders ist das, wenn wir als Erwachsene eine Fremdsprache lernen. Wir machen uns die Regeln der Grammatik bewusst, und wir brauchen wesentlich länger, sie im Gebrauch zu beherrschen. Meistens beherrschen wir eine Fremdsprache nie so vollständig wie unsere Muttersprache. Was ist also das Besondere, das Kinder zum Erwerb der Grammatik ihrer Erstsprache mitbringen? Diese Frage wird uns in mehreren Kapiteln dieses Buches beschäftigen. In diesem Kapitel geht es zunächst darum, wie der Spracherwerb grob gesehen verläuft. Dazu wird ein Überblick des Grammatikerwerbs des Deutschen gegeben. Schon mit diesem Überblick soll deutlich werden, dass feste Altersangaben beim Erwerb sprachlicher Errungenschaften nicht gegeben werden können. Einzelne Kinder unterscheiden sich enorm in der Schnelligkeit des Spracherwerbs. Da das die Normalität darstellt, kann man nur Altersspannen angeben, in denen bestimmte sprachliche Errungenschaften erworben werden. In diesem Kapitel wird auch dargestellt, wie Spracherwerbsforscher zu ihren Aussagen über den Grammatikerwerb gelangen, d.h. auf welcher Datenbasis sie ihre Aussagen machen und wie sie den Sprachstand eines Kindes messen.

3.1 Spontane Sprechdaten

Der frühe Grammatikerwerb wird häufig mit der Methode der Erhebung und Analyse von spontanen Sprechdaten untersucht. Dabei wird die Sprache des Kindes in einer natürlichen Umgebung und Situation aufgenommen. Das ist häufig eine freie Spielsituation entweder zu Hause oder in einem Spielzimmer einer universitären oder anderen Institution. Außer dem Kind ist ein Erwachsener, Mutter oder Vater, und meistens auch ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin des jeweiligen Spracherwerbsprojekts anwesend. Die Erwachsenen spielen mit dem Kind und unterhalten sich auch untereinander. Im Spielzimmer einer Universität bemüht man sich, die Situation so natürlich wie möglich zu gestalten. Das heißt, dass die beiden Erwachsenen sich auch untereinander und nicht nur mit dem Kind unterhalten, und dabei auch Kaffee oder Tee trinken. Erstaunlicherweise bringt das das Kind keineswegs zum Schweigen, sondern bewirkt eher das Gegenteil. Eine einzelne Sprachaufnahme kann zwei Stunden dauern, bei Aufnahmen zu Hause auch länger, oder es werden über den Tag hinweg kürzere Zeitperioden aufgenommen. In dem Spielzimmer befinden sich eine Reihe von Spielzeugen zur Auswahl, wie Autos und Autogarage, Puppen, Puppenhaus, Zootiere, Farmtiere, Waldtiere, Bilderbücher, Puzzle, Arztkoffer, Krankenwagen mit Personal und Zubehör, Feuerwehr und Feuerwehrstation, Polizeiwagen und Playmobilfiguren mit diversem Zubehör. Welches Spielzeug zum Spielen ausgesucht wird, ist dem Kind überlassen.

Es werden Ton- und Videoaufnahmen gemacht. Ob Videoaufnahmen erforderlich sind, ist auch davon abhängig, was die Forscher untersuchen möchten. In jedem Falle ist die beste Tonqualität der Aufnahmen unumgänglich. Im Gegensatz zu früheren Dekaden wird das in neuerer Zeit durch digitale

Aufzeichnungen gewährleistet. Es ist wichtig, dass nichts Gesprochenes verloren geht. Gerade für die Untersuchung des Grammatikerwerbs ist es wichtig, zu hören, ob eine Endung gesprochen wurde oder nicht.

Das Ziel vieler Untersuchungen ist es, den Verlauf des Grammatikerwerbs über die Zeit zu erfassen. Daher werden in gewissen Zeitabständen wiederholt Sprachaufnahmen beim gleichen Kind gemacht. Es handelt sich bei einer solchen Studie um eine »Längsschnittstudie«, d.h. wiederholte Datenerhebungen bei derselben oder mehreren Personen. Wenn man den gesamten Zeitraum des Grammatikerwerbs erfassen will, empfiehlt es sich, die Sprachaufnahmen über den Zeitraum von ca. zweieinhalb Jahren, also von 1;6 (1 Jahr; 6 Monate) bis 4;0 (4 Jahre; 0 Monate) zu erheben. In vielen Untersuchungen werden die Sprachaufnahmen in Zeitabständen von vier bis sechs Wochen gemacht, um so die allmählichen Veränderungen in der Grammatik der Kinder zu erfassen. Aber auch engere oder weitere Zeitabstände werden benutzt, je nach Ziel der Untersuchung. Die gesammelten Aufnahmen eines Kindes werden als »Corpus« bezeichnet. Die Erhebung eines längsschnittlichen Corpus erfordert, dass die Teilnehmer nicht von der Untersuchung abspringen. Die fortdauernde Teilnahme wird dadurch erleichtert, dass Kind und Eltern mit der jeweiligen Projektmitarbeiterin vertraut werden, da meistens die gleiche Person die Aufnahmen mit dem gleichen Kind durchführt.

Wenn die spontanen Sprechdaten erhoben sind, fängt eine sehr zeitaufwändige Arbeit an. Das ist das Transkribieren der Sprachdaten. Alles, was das Kind spricht, wird von der Tonaufnahme aufgeschrieben. Viele Forscher verwenden dazu das computergestützte Transkriptionssystem CHILDES (MacWhinney 2000), das ständig aktualisiert wird. Dieses System ist international verbreitet. Es wird dabei orthographisch transkribiert, aber nach einem gleichen oder ähnlichen Format. Gesprochene Sprache ist nicht identisch mit geschriebener. Es ist nützlich, gewisse Regeln zu beachten, wie die gesprochene Sprache in Orthografie gebracht wird. Dabei wird die transkribierte verschriftete Sprache so nah wie möglich an der Aussprache gelassen, aber dennoch mit gängiger Orthografie und ohne phonetische Umschrift geschrieben. Die Regeln zur Verschriftung müssen für jede Sprache entwickelt werden. Die ursprüngliche Version von MacWhinney und Snow (1985) wurde für amerikanisches Englisch entwickelt. Für Deutsch wurden eigene Regeln der Transkription entwickelt (Szagun 1999). Solche Regeln betreffen z.B. die Orthografie von beim Sprechen verkürzten oder zusammengezogenen Silben oder Wörtern. So lassen wir am Ende von Wörtern Laute aus und sagen *is* statt *ist*, oder *nich* statt *nicht*. Auch ziehen wir am Ende von Wörtern eine Silbe oder Endung zusammen. Wir sagen statt *-en* im Wortauslaut nur ein *'n*. Beispiele dafür sind: *seh'n* statt *sehen*, oder *nehm'n* statt *nehmen*, *Bär'n* statt *Bären*, *ein'n* statt *einen*. Weiter ziehen wir Konsonanten beim Übergang von einem Wort zum anderen beim Sprechen zusammen, etwa das *-t* am Ende eines Wortes, wenn das nächste Wort mit *d-* beginnt. Beispiele dafür sind: *komms' du* (*kommst du*), *komm' der* (*kommt der*), *pass' da* (*passt da*). Verschriftungen derartiger Aussprache werden als Regeln der Transkription festgehalten. Das computergestützte System von MacWhinney (2000) enthält auch noch andere Regeln, etwa die Zeichensetzung, die Groß- und Kleinschreibung betreffend, oder wie Wiederholungen von Wörtern in einem Satz, unverständliche Wörter, teilweise unverständliche oder von anderen Sprechern unterbrochene Äußerungen zu kennzeichnen sind. Der Sinn solcher Transkriptionsregeln ist, dass Spracherwerbsforscher ihre Transkripte gegenseitig lesen können. Das erleichtert die Arbeit und Kommunikation zwischen Forschern. Die Transkription muss von den Transkribierern zunächst erlernt und geübt werden. Das Transkribieren ist sehr zeitaufwändig. Es kann zwischen 6 und 20 Stunden Zeit pro einer Stunde

gesprochener Sprache erfordern. Das hängt davon ab, wie viel transkribiert wird, ob z.B. außer der Sprache des Kindes auch die eines Erwachsenen transkribiert werden muss. Auch die Übung des Transkribierers spielt eine Rolle.

Die Transkripte der spontanen Sprache bilden die Basis der nachfolgenden grammatischen Analysen. Man kann analysieren, welche Pluralformen die Kinder benutzen, welche Artikel, welche Verbformen und vor allem, welche Fehler sie dabei machen und wie sich der Gebrauch korrekter und fehlerhafter grammatischer Formen über die Zeit verändert. Der Gebrauch grammatischer Formen wird in den Transkripten kodiert. Wie man sie kodiert, wird von den einzelnen Forschern entwickelt und ist auch dadurch bedingt, was die Fragestellung der Forschung ist. Das CHILDES System hält verschiedene Programme bereit, die bei der Kodierung, der Auszählung von Häufigkeiten, dem Finden von Wörtern und Ausdrücken behilflich sind.

Bei spontanen Sprechdaten handelt es sich um »naturalistische-Daten«. Das sind Daten, die in einer natürlichen Lebenssituation gewonnen werden. und nicht in der eingeschränkten Situation eines Experimentes im Labor. Der Vorteil solcher Daten ist, dass sie das widerspiegeln, was dem natürlichen Leben entspricht und nicht etwa ein Verhalten, das möglicherweise von der Künstlichkeit einer experimentellen Situation beeinflusst wird. Allerdings haben auch Experimente und der Einsatz von Elternfragebögen bei der Erforschung des Spracherwerbs ihre Nützlichkeit. In Experimenten kann man gezielt bestimmte Fragestellungen überprüfen, und Elternfragebögen liefern Information über den Spracherwerb großer Stichproben. In den folgenden Kapiteln wird deutlich werden, wo diese Methoden zum Einsatz kommen.

Um zu verdeutlichen, wie spontane Sprechdaten und Transkripte aussehen, werden in Box 3.1 und 3.2 einige Auszüge aus eigenen Daten gegeben (Szagun 2004a). Nur einige der üblichen Konventionen der Transkription, die zum Verständnis wichtig sind, sind in den Beispieltranskripten beibehalten. Diese sind:

- Sprecher werden durch Sternchen (*) markiert und mit einem Namen von drei Buchstaben benannt;
- Mutter wird als MOT und Vater als FAT bezeichnet, diese Bezeichnungen werden vom Englischen CHILDES beibehalten;
- es wird durchweg Kleinschreibung praktiziert;
- Kommas werden weitgehend vermieden;
- es werden keine Umlaute, sondern Umschreibungen, benutzt;
- Kontraktionen und Auslassungen werden durch Apostroph (') markiert.
- Andere Notationen sind:
 - %com: Kommentar;
 - &: vor einer Silbe, die kein Wort der deutschen Sprache ist;
 - +...: unvollendete Äusserung, wenn der Sprecher selber aufhört;
 - (...): Auslassungen in einem Wort, die nicht gesprochen werden;
 - [...]: korrekter Ersatz für etwas, das das Kind ungenau sagt,
 Beispiel sranz [=schwanz]

Ein jeweiliger Beispieldialog hat einen Titel, in dem die Kürzel der Namen und die Situation genannt werden. Dem Namenskürzel des Kindes folgt die Altersangabe in Jahren und Monaten (Jahr; Monat).

Box 3.1

Beispiel eines Transkripts zum Beginn der Sprachentwicklung^a

ANA 1;9: ANA (Kind) und MOT (Mutter) spielen mit dem Playmobilzoo.

*ANA:	gu(ck) ma(l)
*ANA:	&bib &bib &bib &bib &bib.
*MOT:	eine giraffe?
*ANA:	ja.
*ANA:	Mama, komm.
*ANA:	Mama, komm.
%com:	MOT soll sich zu ANA setzen.
*MOT:	komm doch mal 'n stueckchen hier rueber.
*ANA:	nein.
*ANA:	Mama, da lieber.
%com:	MOT nimmt ein tier.
*MOT:	was is das?
*ANA:	tika [= tiger].
*MOT:	ein zebra ganz genau.
*ANA:	zepa [= zebra].
*MOT:	ein zebra.
*ANA:	das?
*MOT:	un das is ein tiger.
*MOT:	den has' du das letzte mal gefuettert, ne?
*MOT:	mit den knochen.

Box 3.2

Beispiel eines Transkripts bei etwas fortgeschrittener Sprachentwicklung^a

FAL 2;9: FAL (Kind) und GIS (Projektmitarbeiterin) unterhalten sich über ihre Tiere.

*FAL:	du pass auf dass der hund den nich kriegt.
%com:	>den= bezieht sich auf einen stein, den FAL GIS geschenkt hat.
*FAL:	hat der auch ein koerbchen?
*GIS:	nee, der will gar kein koerbchen.
*FAL:	nein.
*FAL:	ham die beiden katzen auch ein koerbchen?
*GIS:	die geh'n ueberhaupt nich in'n koerbchen.

*FAL	aber ich hab ein buch mal (g)eseh'n.
*FAL	da war ein katze in koerbchen mal.
*GIS	meine katzen geh'n nich in koerbchen.
*GIS	die eine liegt auf der waschmaschine.
*FAL	ja.
*GIS	und die and're liegt auf der fensterbank.
*FAL	ja.
*FAL	ja. und unse ka [?] katze guck auch immer aus den fenster aus.
*GIS	das moegen die gern, ne?
*FAL	ja.
*GIS	und dann geh'n die auch auf die heizung.
*FAL	darfen die das?
*GIS	ja, das duerfen die.
*FAL	hier hier hier in in wasser hab ich mal geseh'n.
*FAL	ein hund ha(t) mal mit'n sranz mal gewedelt.
*FAL	und dann hab ich den gest(t)reichelt den klein'n hund.
*MOT	da wars' du mit dein'm papa im wald, ne?
*FAL	ja.
*FAL	dann hab ich ein'n k(l)lein'n hund destreichelt.

* Die Notationen sind im Text erläutert.

Memo 3.1

1. Spontane Sprechdaten sind Aufnahmen von gesprochener Sprache in einer natürlichen Situation. Sie sind naturalistische Daten.
2. Spontane Sprechdaten werden transkribiert.
3. Die Transkripte bilden die Grundlage für Analysen der Sprache.
4. Die Transkription und Analyse von naturalistischen Daten ist sehr zeitaufwändig.

3.2 Überblick über den Spracherwerb des Deutschen

In diesem Kapitel möchte ich einen deskriptiven Überblick über den Verlauf des Spracherwerbs des Deutschen geben, um dann im nächsten Kapitel einige grammatische Aspekte genauer und mit Bezug auf theoretische Streitfragen zu behandeln.

Über den Spracherwerb des Deutschen gab es schon recht früh Aufzeichnungen. Schon Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben einige Forscher Tagebuchaufzeichnungen über den Spracherwerb ihrer Kinder gemacht (z.B. Preyer 1882; Scupin und Scupin 1907, 1910; Stern und Stern 1928, 1. Aufl. 1907; Leopold 1949). Stern und Stern (1928) machten jahrelang Tagebuchaufzeichnungen der Sprachentwicklung ihrer drei Kinder. Sie stenografierten die Äußerungen der Kinder – wo dies möglich war – mit, und hielten besonders Neuerungen fest. Von Zeit zu Zeit machten sie eine Gesamtbestandsaufnahme der Sprachentwicklung eines jeweiligen Kindes. In neuerer Zeit beobachtete Miller (1976) den Spracherwerb eines Kindes. Er machte Tonaufnahmen in Abständen, die den sprachlichen Fortschritten des Kindes entsprachen. Die Abstände variierten von 1 bis 6 Wochen,

die Dauer der einzelnen Aufnahmen von 20 Minuten bis 8 Stunden. Clahsen (1982) verfolgte die Grammatikentwicklung von drei Kindern aus einer Familie, darunter ein Zwillingsspaar, von 1;9 bis 2;6 und 2;9 bis 3;6. Es wurden alle zwei bis vier Wochen 45- bis 60-minütige Videoaufzeichnungen gemacht. Mills (1985) hat die bis dahin vorhandenen Forschungsergebnisse in einem Überblicksaufsatz zusammenfassend dargestellt.

In neuester Zeit sind die Datenerhebungen unserer Arbeitsgruppe, die Oldenburg Corpora, hinzugekommen (Szagun 2004a). Der Spracherwerb von insgesamt 22 Kindern wurde längsschnittlich untersucht. Es wurden spontane Sprechdaten in einer freien Spielsituation mit digitalen Tonaufnahmen und bei einigen Messzeitpunkten mit zusätzlichen Videoaufnahmen erhoben. Die Dauer der Aufnahmen war zwei Stunden pro Messzeitpunkt. Sechs Kinder wurden zwischen 1;4 und 3;8 alle fünf bis sechs Wochen aufgenommen, so dass pro Kind 22 Datenerhebungen vorhanden sind, d.h. 22 zweistündige spontane Sprachaufnahmen. Bei den anderen 16 Kindern wurden alle viereinhalb Monate zweistündige Tonaufnahmen gemacht, und zwar im Alter von 1;4 bis 2;10. Für diese Kinder existieren pro Kind fünf zweistündige Sprachaufnahmen. Die Oldenburg Corpora enthalten auch die kindgerichtete Sprache eines Elternteils auf vier Messzeitpunkten. Insgesamt wurden 2.000 Erwachsenenäußerungen transkribiert und analysiert. Die Oldenburg Corpora stellen die bisher umfassendste Datenerhebung zum Spracherwerb des Deutschen dar. Eine weitere umfassende Datenerhebung aus neuerer Zeit ist die für ein Kind Leo, am Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie Leipzig erhoben (childes.psy.cmu.edu/data/Germanic/German). Für das Kind Leo wurden zwischen zwei und drei Jahren wöchentlich Sprachaufnahmen gemacht. In meiner Darstellung des Grammatikerwerbs des Deutschen werde ich mich hauptsächlich auf die eigenen Daten, aber auch auf die anderer Forscher stützen. Die Beispiele kommen meistens aus den eigenen Daten.

Für Eltern und aus klinischer Perspektive ist oft die Frage, in welchem Alter ein Kind über bestimmte sprachliche Fertigkeiten verfügt, die wichtigste. Leider ist die verbreitetste Antwort darauf noch immer, ein Normkind darzustellen, das in einem bestimmten Alter über bestimmte sprachliche Fertigkeiten verfügt. So wird in der Darstellung des frühen Spracherwerbs von Grimm & Weinert (2002) ein Normkind beschrieben, das mit 18 Monaten einen Wortschatz von 50 Wörtern hat und Zweiwortäußerungen produziert, dann eine Wortschatzexplosion durchläuft und seinen Wortschatz schnell auf 200 Wörter erweitert. Die Angaben werden nicht weiter präzisiert – etwa indem klargestellt wird, ob und auf welchen empirischen Daten sie beruhen und ob es sich bei den angegebenen Werten um Durchschnitts- oder Höchstwerte handelt. Eine solche Darstellung wird von der klinischen Praxis willig aufgegriffen (Jahn 2005; Deutscher Bundesverband der akademischen Sprachtherapeuten, 2011). Allerdings wird sie durch empirische Daten nicht bestätigt. Völlig ignoriert wird die ungeheure Spannweite der individuellen Variabilität im frühen Spracherwerb, die einen Unterschied von bis zu einem Jahr beim Erreichen gewisser sprachlicher Errungenschaften empirisch nachgewiesen hat (Szagun, Stumper & Schramm 2009). Beim Überblick über den Spracherwerb in diesem Kapitel gebe ich in den Tabellen 3.1 und 3.2 Altersspannen an, in denen Kinder bestimmte Errungenschaften erwerben. Dabei muss zwischen dem noch fehlerhaften Gebrauch einer grammatischen Form und ihrem überwiegend korrekten Gebrauch unterschieden werden. In der Spracherwerbsforschung wird das Kriterium von 90% Korrektheit (Brown 1973) als Erwerbskriterium benutzt. Das bedeutet, dass eine grammatische Form als erworben gilt, wenn sie zu 90% korrekt gebraucht wird. In der Tabelle 3.1 werden die Altersspannen, in denen Kinder damit beginnen, spezifische sprachliche Formen zu erwerben, angegeben,

in der Tabelle 3.2 die Dauer der Zeit, bis die Formen korrekt gebraucht werden. Die Angaben basieren auf empirischen Ergebnissen, die die vorhandenen Daten zum Spracherwerb des Deutschen nutzen, die weiter oben genannt wurden, und die der normativen Stichprobe von Szagun et al. (2009). Bei den Altersangaben handelt es sich um den Normalbereich. Dieser ist definiert als die 80% der Kinder, die über dem unteren und unter dem oberen Zehntel der Verteilung liegen. Das heißt, dass die 10% langsamsten Kinder und 10% schnellsten Kinder abgetrennt sind (s. Kapitel 6).

Natürlich ist es komplizierter, in Altersspannen denken zu müssen als in festen Altersangaben. Eine Möglichkeit, bei festen Altersangaben zu bleiben, wäre, Durchschnittswerte des Erwerbs sprachlicher Formen anzugeben. Da die individuelle Variabilität im frühen Spracherwerb jedoch so enorm ist, macht das wenig Sinn. Wenn z.B. der Durchschnittswert des beginnenden Pluralerwerbs bei 23 Monaten liegt, die Altersspanne im Normalbereich 18 bis 30 Monaten beträgt und die Kinder breit über diese Spanne streuen, so ist der Durchschnittswert nicht informativ für die Stichprobe. Sehr viele Kinder weichen sehr stark vom Durchschnitt ab. Um etwas über den Pluralerwerb im Allgemeinen aussagen zu können, muss man die breite Streuung berücksichtigen. Die Angabe von Altersspannen gibt eine realitätsangemessene Information des Erwerbs sprachlicher Formen.

Tabelle 3.1 Überblick über den Grammatikerwerb I: Altersspannen für den Beginn des Erwerbs grammatischer Formen			
Erwerb beginnt*	Wortschatz	Grammatik	Beispiele
9-18 Monate	erste Wörter		
17-25 Monate	Wortschatz nimmt zu, vorwiegend Substantive und »kleine Wörter«: Ball, Auto, Arm, ab, auf	Zeiwwortsätze:	Auto da, raus Katze, da einer
		Flexionsmorphologie und grammatische Morpheme	
18-30 Monate	Wortschatz nimmt zu; Verben und Adjektive kommen hinzu: anziehen, malen, lecker, groß	Plural; Genus: Artikel und Adjektive im Nominativ:	Blumen, FüÙe, Kinder, Autos, Apfel der, die, das, ein, eine groÙer, alte, neues
21-34 Monate	Wortschatz nimmt fortan weiter zu	Verbmarkierung: Präsens: Partizip Perfekt:	bellt, kommt, gehe rennen, schläfst geweint, abgeholt genommen, gefallen
21-30 Monate		Kasus: Artikel im Akkusativ und Dativ:	den, dem, einen, einem
21-28 Monate		Auxiliare:	ist, bin, soll, kann, will, können, darf
18-26 Monate		verschiedene Arten von Pronomen: Präpositionen: Quantitativa: Konjunktionen:	wo, wer, warum, das mein, ich, dies mit, für, in, an auch, mehr, viel dann, und
		Satzformen mit Verb	
17-27 Monate		ZeiwwortäuÙerungen mit Verben: a) Verb im Infinitiv: b) konjugierte Verbform:	du holen, Auto stellen Hund bellt, der friert
18-26 Monate		MehrwortäuÙerungen: a) Zweitstellung des konjugierten Verbs:	Der spuckt Feuer. Da hat sie Flügel. Wo kommt das hin?
18-28 Monate		b) Endstellung des Infinitivs mit fehlendem Auxiliar:	Ich Brötchen haben. Mama Auto holen.

24-34 Monate		Mehrwortsätze mit: Auxiliar und Infinitiv: Auxiliar und Partizip:	Der Hund will ein bisschen trinken. Der Löwe hat den Saft ausgetrunken.
27-42 Monate		Passiv:	Die Brücke wird gebaut.
30-36 Monate		Satzgefüge:	Der muss halten, weil da 'ne Eisenbahn kommt.
Bei den meisten Kindern (ca. 80%) beginnt der Gebrauch der jeweiligen Formen in dieser Altersspanne. Extrem schnelle oder langsame Kinder liegen jedoch unter oder über dieser Spanne.			

Tabelle 3.2: Überblick über den Grammatikerwerb II: Dauer bis zum korrekten Gebrauch grammatischer Formen		
Form mit korrekten Beispielen:	Beispiele für Fehler	Häufigkeit der Fehler in einer gewissen Altersspanne
Flexionsmorpheme, die schnell korrekt gebraucht werden:		
Genusmarkierung: Artikel im Nominativ:		
der, die, das, ein, eine	der Bein, der Auto, das Hund, ein Kuh	anfänglich 15% - 60% Fehler, ab 36 Monate: 90% korrekt
Verben im Präsens:		
bellt, kommt, gehe, rennen, schläfst	ich tanken, und schon spiele, ich hat aua, so schläft der	anfänglich bis zu 35% Grundform, ab 30 Monate: 90% korrekt
Flexionsmorpheme, die lange gelegentlich fehlerhaft gebraucht werden:		
Plural:		
Blumen, Fuße, Kinder, Autos, Apfel	die Tigern, die Tieren, Männern, Hühner	von Beginn bis 48 Monate: Fehlerquote bis zu 16%
Partizip Perfekt:		
geweint, gefallen, genommen	funden, gesteht, getrunken, aufgemachen	anfänglich bis zu 70% Fehler, ab 36 Monate bis 48 Monate: Fehlerquote bis zu 12%
Flexionsmorpheme, die lange und häufig fehlerhaft gebraucht werden:		
Kasusmarkierung: Artikel im Akkusativ und Dativ:		
den, dem, einen	Ich seh auch ein Schneemann. Ich mal der Mond weg. Ein Hund hat mal mit'n Schwanz gewedelt. Wir fahren mit'n Auto. Der könnte auf das Bild irgendwo drauf sein	Akkusativ: von Beginn bis 48 Monate: Fehlerquote bis zu 20% Dativ: von Beginn bis 48 Monate: Fehlerquote bis zu 45%

Satzformen der Kindersprache:		
1) Zweiwortsätze ohne Verben:	Auto da raus Katze, da einer	verschwinden nach einigen Monaten
2) Zweiwort- und Mehrwortsätze mit Verben in der Grundform:	du holen, Mama Auto holen	verschwinden nach einigen Monaten
Satzformen: schnell und fast fehlerfrei Fehlern erworben		
Mehrwortsätze mit Zweitstellung des konjugierten Verbs:		
Der spuckt Feuer. Da hat sie Flugel. Wo kommt das hin?	Mama was kauft. Tiger dahin gehört. Das denn die sagt?	von Beginn an 90% korrekt
Mehrwortsätze mit Zweitstellung des Auxiliars und Endstellung der infiniten Form:		
Der Hund will ein bisschen trinken. Der hat das Fenster aufgemacht.	Ich das was bauen muss.	von Beginn an über 90% korrekt
* Nur solche grammatischen Formen mit ihren Fehlerhäufigkeiten werden aufgeführt, für die genügend empirische Belege existieren.		

3.2.1 Erste Wörter

Viele Kinder produzieren zu Beginn des Spracherwerbs einzelne Wörter und auch Äußerungen, die wohl keine Wörter der Sprache darstellen, sondern einfach nur wortähnliche Vokalisierungen sind. Beispiele sind: hap, gogo, iba, aich, alutschi, edschenaben. Manchmal beantworten Eltern auch derartige Äußerungen oder versuchen vielleicht ein Wort darin zu erkennen, wie in den folgenden Beispielen (die Namensangaben, Altersangaben sowie Notationen der Transkription folgen den unter 3.1 angegebenen Konventionen):

ANA 1;6

*ANA: esen
*MOT: darein setzen?

FIN 1;8

*FIN: dati.
*MOT: meins'du tanken?

Derartige Vokalisierungen verschwinden innerhalb einiger Monate. Zunehmend produzieren Kinder Äußerungen, die als Wörter der deutschen Sprache erkennbar sind. Bei den meisten Kindern handelt es sich dabei meistens um Nomen (Substantive) oder »kleine Wörter«, die zu den Funktionswörtern gehören. Adjektive oder Verben kommen nur gelegentlich vor. Beispiele sind:

*auto, mama, katze, schuh, (ele)fant, papa, baby ab, auf, mehr, auch, da, hier, ja, nein
puste, heiß*

In welche Wortklassen die »kleinen Wörter« einzuordnen sind, ist unklar. Sie mögen auch eine andere Funktion als in der Erwachsenensprache haben. So sind etwa Stern und Stern (1928) der Ansicht, dass das Verneinungswort nein nicht die Negation einer Aussage bedeutet, sondern volitional ist und bedeutet, dass das Kind etwas abwehrt oder ablehnt. In Einwortäußerungen ist auch schon das prosodische Merkmal der Frageintonation zu beobachten (Stern und Stern 1928; Miller 1976).

Wie aus Tabelle 3.1 ersichtlich, variiert das Alter, in dem Kinder anfangen, ihre ersten Wörter zu produzieren, sehr stark. Manche Kinder produzieren schon mit acht oder neun Monaten gelegentlich einzelne Wörter, andere erst mit eineinhalb oder fast zwei Jahren. Die normale Altersspanne liegt zwischen 9 und 18 Monaten. Nachdem der Wortgebrauch begonnen hat, bleibt es monatelang bei nur einigen wenigen Wörtern. Dann jedoch erweitert sich der Wortschatz allmählich, und es treten erste Wortkombinationen auf. Damit sind wir bei den Zweiwortäußerungen, die in der Spracherwerbsliteratur eine ganz besondere Beachtung gefunden haben.

3.2.2. Zweiwortäußerungen

Zweiwortäußerungen stellen den Beginn der Syntax dar. Eine Zeitlang hat man sich in der Forschung intensiv mit den Zweiwortäußerungen von Kindern beschäftigt (Bloom 1970; Brown 1973). Es ging darum, welche grammatischen Bedeutungen Kinder mit den Zweiwortäußerungen ausdrücken. Die grammatische Bedeutung ist die Funktion, die ein Element eines Satzes hat. Es ist die Art der Beziehung, die ein Element des Satzes zu anderen Elementen des Satzes eingeht. So kann ein Wort mit identischer lexikalischer Bedeutung unterschiedliche grammatische Bedeutungen in Sätzen haben, wie das in den folgenden drei Sätzen, die das Wort Katze enthalten, der Fall ist.

Beispiel	Grammatische Funktion von «Katze»
Ich sehe eine Katze.	Objekt des Satzes
Die Katze liegt auf dem Sofa.	Subjekt des Satzes
Das ist die Pfote der Katze.	Possessiv-Beziehung

In den drei Sätzen ist die Funktion, und damit die grammatische Bedeutung von Katze, unterschiedlich. In den Forschungen zur Kindersprache ist man der Frage nachgegangen, welche grammatischen Bedeutungen Kinder in ihren Zweiwortäußerungen ausdrücken. So hatte Bloom (1970) festgestellt, dass eine Äußerung wie *mommy sock* unterschiedliche Bedeutungen haben kann, je nach Kontext der Äußerung. In einem Kontext, in dem die Mutter eines Kindes Kathryn diesem gerade ihren (Kathryns) Strumpf anzieht, drückt die Äußerung eine Subjekt-Objekt-Beziehung aus. Kathryn will sagen, dass die Mutter (Subjekt) ihr gerade einen Strumpf (Objekt) anzieht. In einem anderen Kontext, in dem Kathryn den Strumpf ihrer Mutter hochhebt und ihn dieser zeigt, wird eine Possessiv-Beziehung ausgedrückt. Kathryn will sagen, dass dies der Strumpf ihrer Mutter ist. In einer Reihe von Analysen hat man unter Einbezug des Kontextes die grammatischen Bedeutungen von Zweiwortäußerungen kleiner Kinder analysiert (Bloom 1970; Brown 1973; Slobin 1970). Die Kategoriensysteme, die die unterschiedlichen Autoren entwickelt haben (Bloom 1970; Brown 1973; Slobin 1970; Edwards 1974), gleichen sich im Wesentlichen. Die Kategorien mit Beispielen aus dem Deutschen werden im Folgenden dargestellt.

1. Demonstrativ/ Adverb und Objekt/Person

- a) im Sinne des Vorhandenseins des Objekts/der Person:

Das Kind will ausdrücken, dass ein Objekt oder eine Person da ist:

auto da, ein affe, da igel, da stuhl, papa das, hund da, der baum

b) im Sinne des Nicht-Vorhandenseins des Objekts/der Person:

wolf weg, katze ab (die Katzenhandpuppe wird von der Hand genommen),

hund weg, alle buch (das Buch ist zu Ende gelesen und wird weggelegt)

2. Handlungsträger und Handlung

Es werden ein Handlungsträger und eine Handlung ausgedrückt:

baby weint, hund bellt, ich tanken

3. Handlungsträger und Objekt

Es wird ein Handlungsträger und das Objekt der Handlung ausgedrückt, aber kein Verb, das die Handlung selbst ausdrückt:

anna auto (Anna hat ein Auto); *anna birne* (Anna hat eine Birne), *mama schaukel* (Mama hat die Schaukel)

4. Objekt und Handlung

Das Objekt einer Handlung und die Handlung selber werden ausgedrückt:

(ba)nane haben, schaf setze (Papa soll das Schaf in den Stall setzen), *das mach, wasser habe, setze das*

5. Handlung und Lokalisierung

Es wird ausgedrückt, wohin sich etwas bewegt:

pferd rein, raus katze, zaun rein, mund reintun (Papa soll den Knochen in den Mund des Löwen tun), *ab soll, hausschuh an*

6. Person/Objekt und Lokalisierung

Es wird ausgedrückt, wo sich eine Person oder ein Objekt befindet:

baby stuhl (das Baby ist auf dem Stuhl), *buggy uni* (der Buggy ist in der Uni)

7. Nähere Bestimmung

Ein Objekt/Person wird näher beschrieben:

arme katze, große (ele)fant

8. Besitzer und Besitz

titas wauwau, mama bein (Mamas Bein)

Forschungsergebnisse in verschiedenen Sprachen zeigen, dass die Zweiwortäußerungen kleiner Kinder in diesen Sprachen die gleichen grammatischen Bedeutungen ausdrücken (Slobin 1970). Es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche Sprachen, die teilweise nicht aus der gleichen Sprachfamilie stammen, so amerikanisches Englisch, Finnisch, Russisch, Deutsch, Samoanisch, Luo (Slobin 1970). Wenn man über Sprachen und Kulturen hinweg ähnliches Verhalten bei Kindern beobachtet, liegt die Vermutung nahe, dass diesem Verhalten allgemein gültige, nicht kulturspezifische kognitive Fähigkeiten zugrunde liegen. Bei Kindern zu Beginn des Spracherwerbs könnte es sich dabei um die Fähigkeit handeln, Objekte als vom Selbst getrennt existierend in der Welt zu erkennen und sie durch Symbole zu repräsentieren. Es handelt sich hierbei um die Erkenntnis der Objektpermanenz (Piaget 1937/75,

1945/69, 1983). Piaget hatte wohl als erster Wissenschaftler die Entstehung der Objektpermanenz detailliert erforscht (Piaget 1936/75, 1937/75), wenngleich man heute andere theoretische Erklärungen hat, wie es zur Objektpermanenz kommt (Diamond 1993). Piaget (1937/75, 1983) ist zu dem Schluss gekommen, dass Kinder im Laufe der ersten beiden Lebensjahre ein Erkenntnis davon aufbauen, dass Objekte getrennt von ihnen selbst permanent existieren. Diese Erkenntnis wird insbesondere im zweiten Lebensjahr vervollständigt. Das Wissen darum, dass Objekte in der Welt Permanenz haben, ermöglicht es den Kindern, ihr Selbst, die Objekte und Handlungen mit Objekten getrennt zu erkennen. Ein Wissen um Objekte beinhaltet auch ein Wissen um deren Lokalisierung im Raum, da Objekte vorhanden sein können und verschwinden und ihre Anordnung im Raum verändern.

Man kann nun argumentieren, dass es genau diese Erkenntnisse sind, die kleine Kinder in ihren Zweiwortäußerungen sprachlich enkodieren. Die Kategorien «Demonstrativ+ Objekt/Person» drücken das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von Objekten aus. Die Kategorien »Handlungsträger und Handlung«, »Objekt und Handlung« sowie »Handlungsträger und Objekt« setzen die Trennung von Selbst, Objekt und Handlung voraus. Denn solange Objekte nicht vom Selbst und den Handlungen, die das Selbst damit vollbringt, getrennt sind, können derartige Kategorien auch nicht sprachlich enkodiert werden. Die Kategorien »Handlung und Lokalisierung« und »Person und Lokalisierung« spiegeln das Verstehen über Verlagerungen von Objekten im Raum wider: Auch die Kategorie »Besitzer und Besitz« kann man als eine lokale Kategorie verstehen, nämlich als etwas am Körper einer Person Befindliches. Einzig die Kategorie »nähere Bestimmung« lässt sich wohl kaum in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Wissen um die Permanenz von Objekten erklären. Da sich sehr weit gehende Parallelen zwischen dem Wissen um die Permanenz von Objekten und ersten grammatischen Bedeutungskategorien finden lassen, wird die Entstehung erster syntaktischer Kategorien damit erklärt, dass sie auf dem Wissen um Objektpermanenz am Ende der sensomotorischen Entwicklung basieren (Brown 1973; Edwards 1974).

Zweiwortäußerungen werden auch dahingehend charakterisiert, welche Art von Wörtern denn miteinander kombiniert werden, ob es sich dabei um Kombinationen von Inhaltswörtern miteinander, um Kombinationen von Inhaltswörtern mit Funktionswörtern, oder um Kombinationen von Funktionswörtern miteinander handelt. Das ist in Tabelle 3.3 zusammenfassend dargestellt. Wie die Tabelle zeigt, sind die häufigeren Kombinationen die von Inhaltswörtern miteinander und von Inhaltswörtern mit Funktionswörtern. Nur selten werden Funktionswörter miteinander kombiniert. Die Wortstellung bei Kombinationen von Funktionswörtern mit Inhaltswörtern ist im Deutschen variabel (Stephany 1976). Der Grund dafür mag sein, dass Wortstellung im Deutschen weniger dazu beiträgt, grammatische Funktionen zu signalisieren, etwa welches Nomen Subjekt und Objekt ist, da das in der Erwachsenensprache jedenfalls teilweise durch die Kasusmarkierung geschieht. Im Englischen dagegen, eine Sprache mit fester Wortstellung, in der grammatische Funktionen durch Wortstellung signalisiert werden, ist die Wortstellung in den Zweiwortäußerungen kleiner Kinder weniger variabel. Überwiegend fest jedoch ist in den Zweiwortäußerungen die Wortstellung des Verbs. Es wird die Endstellung des Verbs bevorzugt. Mills (1985) erklärt das damit, dass in der Sprache, die Erwachsene an kleine Kinder richten, viele Fragen enthalten sind und in Fragen die Verbendstellung dominiert, etwa in *Wollen wir ein Buch lesen?* Da Kinder dazu neigen, ihre Aufmerksamkeit auf das Wortende bzw. das Satzende zu richten (Slobin 1985), könnten beide Faktoren dazu führen, dass die Endstellung des Verbs in den Zweiwortäußerungen kleiner Kinder dominiert.

Tab. 3.3: Kombinationen von Wörtern in Zweiwortäußerungen per Wortklasse			
Beispiele* per Kombination von:			
Grammatische Funktion	Inhaltswort + Inhaltswort	Funktionswort + Inhaltswort	Funktionswort + Funktionswort
Demonstrativ/Adverb und Objekt a) Vorhandensein		da igel auto da	ich da da auch
b) Nicht-Vorhandensein		wolf weg alle buch	
Handlungsträger und Handlung	anna aufsteige hund bellt		
Handlungsträger und Objekt	anna pammes (= anna hat pammes) mama schaukel (mama hat die schaukel)		
Handlung und Objekt	schaf setze (= schaf in den stall setzen) papa mal (= ich male papa)	das mach setze das	
Handlung und Lokalisierung	anna kueche (= anna ist in der kueche)		
Person und Lokalisierung		pferd rein katze ab	auch rein ab soll
Nähere Bestimmung	große fant (= großer elefant) arme katze		
Besitzer und Besitz	mamas bein		
* Alle Beispiele sind aus Szagun (2004a)			

Eine wesentliche Errungenschaft, wenn Kinder zwei Wörter kombinieren, ist, dass sie grammatische Bedeutungen erworben haben, und mit Wortstellung umgehen. In den Zweiwortäußerungen finden sich aber auch schon erste flexionsmorphologische Markierungen, so etwa eine kongruente Verbflexion, wie in *hund bellt*. Meistens jedoch überwiegt als Verbform der Infinitiv und eine Form, die auf -e endet, wie in *schaf setze*, *wasser habe*. Interessant ist, dass schon in Zweiwortäußerungen genusmarkierte Artikel vorkommen: *ein affe*, *der baum*, *das baby* ... Während Mills (1986), die den Erwerb vom Genus auf der Basis der Tagebücher und einiger wenig umfangreicher Corpora analysierte, noch berichtet, dass Artikel zunächst in abgekürzten Formen als *de* für den bestimmten und *'n* für den unbestimmten Artikel vorkommen, wird das in den umfangreichen eigenen Corpora nicht bestätigt (Szagun, Stumper, Sondag und Franik 2007). Sowohl genusmarkierte Artikel wie die verkürzten Formen kommen vor, allerdings sind die genusmarkierten Formen, *der*, *die*, *das* und *ein*, *eine* deutlich häufiger (Szagun 2004b, Szagun et al. 2007). Vereinzelt kommen auch genusmarkierte Adjektive vor. In den Daten von Stern und Stern (1928) dominiert dabei die starke Deklination, da der Artikel fehlt: *schönes buch*, *guter papa*.

Es finden sich in Zweiwortäußerungen auch schon erste Bildungen der Verneinung. Diese wird mit den Partikeln *nicht* und *nein* gebildet, die sowohl vor dem Verb wie nach dem Verb stehen, wie in: *nein essen, nein sitzen, auto nein, parken nich, passt nich, nich lesen* (Stern und Stern 1928; Miller 1976; Park 1979; Clahsen 1982). Fragen werden mit Frageintonation gestellt. Bei W-Fragen wird das Fragewort in der Regel ausgelassen. Gelegentlich kommen jedoch Fragen mit *wo?* vor (Mills 1985). Stern und Stern (1928) beobachteten dabei auch die Endstellung von *wo*, wie in *apfe wo?* (*wo ist der Apfel?*). Ja/Nein-Fragen werden meist ohne Inversion von Subjekt und Objekt gestellt (Mills 1985).

3.2.3. Flexionsmorphologie

Deutschsprachige Kinder müssen verschiedene Flexionsparadigmen erlernen. Die wesentlichsten sind in Kapitel 1 aufgeführt. Es handelt sich dabei um die Markierung von Genus (grammatischem Geschlecht) an Artikeln, Pronomen und Adjektiven, die Markierung von Plural am Nomen und auch an Artikeln, die Markierung von Kasus an Artikeln und Pronomen, und die Markierung von Person und Tempus an Vollverben, Hilfsverben und Modalverben. Einige Aspekte des Erwerbs von Flexionen sind mittlerweile gut untersucht. Das betrifft den Erwerb von Pluralmarkierungen am Nomen (Szagun 2001b; Behrens 2002), den Erwerb von Kasus (Clahsen 1984; Tracy 1986; Szagun 2004b), den Erwerb von Genus (Szagun et al., 2007), den Erwerb von Tempus (Behrens 1993) und den Erwerb von Partizipmarkierungen (Szagun 2011). Im Rahmen des Überblicks über den Grammatikerwerb möchte ich darstellen, in welcher Altersspanne und mit welcher Fehlerhaftigkeit die flexionsmorphologischen Paradigmen erworben werden. Im nächsten Kapitel wird der Erwerb einzelner Paradigmen ausführlicher und unter theoretisch relevanten Aspekten behandelt.

Die frühesten Flexionsmarkierungen geschehen im Bereich von Plural am Nomen und Genus am Artikel (Szagun 2001b; Behrens 2002; Szagun et al. 2007). Kinder beginnen mit der Plural- und Genusmarkierung zwischen 18 und 30 Monate (s. Tabelle 3.1). (Es sei daran erinnert, dass sich alle Altersangaben auf die 80% des Normalbereichs beziehen, unter Vernachlässigung besonders schneller und besonders langsamer Kinder.) Die Kinder gebrauchen von Beginn an unterschiedliche Pluralmarkierungen, so dass Formen wie *Schuhe, Blumen, Füße, Kinder, Äpfel, Babys* auftreten. Im Bereich der Genusmarkierung treten Formen des definiten und indefiniten Artikels im Nominativ auf, in voller und kontrahierter Form: *der fuchs, das eis, die tür, 'n pferd, ein kater, eine kuh*. Auch mit der Genusmarkierung beginnen manche Kinder schon früh. Der Normalbereich ist zwischen 18 und 30 Monaten (s. Tabelle 3.1). Neben den vollen Artikelformen finden sich auch Formen wie *de, a* oder der schwa-Laut [ə]. Diese kann man als Protoformen des definiten und indefiniten Artikels betrachten. Es gibt Äußerungen wie: *de kojfer, de auto, auch [ə] telefon*, in denen diese Formen als Artikel fungieren.

Etwas später beginnen Kinder mit der Verb- und Kasusmarkierung. Die Altersspanne für Verben liegt zwischen 21 und 34 Monaten. Markiert wird im Präsens die Person: *der kommt, ich gehe, die rennen*, und es werden Partizipien gebraucht, zunächst einzeln, später mit Auxiliar als Perfekt: *geweint, gefallen* (Stern und Stern 1928; Szagun 2011). Etwa parallel mit der Verbmarkierung treten Kasusmarkierung auf. Die Altersspanne ist zwischen 21 und 30 Monaten (s. Tabelle 3.1). Zunächst treten überwiegend Akkusativformen auf: *den zaun, ein'n jungen*, jedoch auch der Dativ ist schon früh zu beobachten: *auf'm kopf* (Stern und Stern 1982; Szagun 2004b).

Zwischen 21 und 28 Monaten beginnen Kinder auch mit dem Gebrauch von Auxiliaren. Es kommen Formen von Modalverben und Formen der Copula vor: *ist, bin, soll, kann, dürfen, sollen, muss, will*.

Modalverben werden als Vollverben benutzt wie in: das soll zu und auch in Konstruktionen kombiniert mit einem Infinitiv des Vollverbs, wie in: *möchte auch mit bauernhof spiel'n*. Der Gebrauch solcher Konstruktionen ist wichtig für die Satzbildung. Dass Kinder bestimmte grammatische Strukturen benutzen, bedeutet nicht, dass sie sie fehlerfrei benutzen. Im Gegenteil. Fehler sind im Spracherwerb häufig, und sie sind normal. Interessant ist, dass die Fehlerhäufigkeiten und der Verlauf ihrer Abnahme in den einzelnen grammatischen Paradigmen sehr unterschiedlich ist (s. Tabelle 3.2). Bei der Genusmarkierung gibt es zunächst zwischen 15 und 60% Fehler, die dann rapide innerhalb einiger Wochen bis Monate abnehmen. Beispiele von Fehlern sind: *der auto, die wolf, der pferd, das hund, eine eis, ein kuh*. Derartige Fehler verschwinden schnell. Im Alter von 36 Monaten werden Artikel zu 90% korrekt gebraucht. Das heißt also, dass die Genusmarkierung bei Kindern, die mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, mit drei Jahren voll erworben ist.

Ähnlich sieht es beim Gebrauch der Personmarkierung an Verben aus, seien dies Vollverben oder Auxiliare. Bei Vollverben machen die Kinder zunächst Fehler, die hauptsächlich aus dem Gebrauch des Infinitivs oder einer infinitivartigen Form bestehen: *ich tanken, du auto holen, die bade, das anzieh*. Auch andere Fehler wie in *geh da Auto hoch* oder *der fangt schmetterling* (Szagun 2004a) treten auf, jedoch sehr selten. Die Fehler gehen sehr schnell zurück, und die Personmarkierung wird ab 30 Monate mit 90% Korrektheit gebraucht. Sie ist also in diesem Alter voll erworben.

Ganz anders sieht es beim Erwerb der Pluralmarkierung aus. Hier ist die Fehlerquote relativ gering, zwischen 3 und 16%, aber sie bleibt auf diesem Niveau über Jahre erhalten. In unseren spontanen Sprechdaten änderte sie sich bis zum Alter von fast vier Jahren kaum (Szagun 2001b). Beispiele von Pluralfehlern sind: *die tieren, alle dache, zwei fuchse, die mülleimers*. Auch Fehler bei der Markierung des Partizip Perfekts bleiben über Jahre erhalten (s. Tabelle 3.2). Hier jedoch ist die Fehlerquote zunächst hoch, bis 70%, da die Kinder insbesondere den Präfix *ge-* auslassen, aber auch Suffix- und Vokalfehler machen: *funden, rausgangt, runterfallt, getrinkt*. Ab 36 Monate sinkt die Fehlerquote auf 12%, bleibt jedoch erhalten (Szagun 2011). Weder die Pluralmarkierung noch die Bildung des Partizip Perfekts sind im Kindergartenalter voll erworben (s. Tabelle 3.2).

Ein ganz besonders schwieriges Paradigma ist das der Kasusmarkierung. Hier ist die Fehlerquote hoch, und sie liegt im Alter von fast vier Jahren noch bei bis zu 20% im Akkusativ und bis zu 45% im Dativ. Beispiele für Fehler im Akkusativ sind: *der tiger möchte der opa beißen; nur der papa-eisbär gibt's*. Die Fehler im Akkusativ sind allerdings meistens im indefiniten Paradigma: *ich hab ein mensch gesehen; der andere mann hat ein kinderwagen*. Fehlerbeispiele für den Dativ sind: *un' dann fahr ich mit'n auto dahin; der steht auf den abstellgleis; der war auf das dach; was has' du zu die andere frau ge-sagt? Der feuerwehrmann muss den feuerwehrmann helfen*. Bei den Fehlern handelt es sich meistens um eine Verwechslung von *den* und *dem*, aber – wie die Beispiele zeigen – kommen auch andere Fehler vor.

Zusammenfassend lässt sich zum Erwerb der Flexionsmorphologie sagen, dass Kinder die Genusmarkierung am Artikel und die Personmarkierung an Verben schnell bis zur Korrektheit erwerben. Dagegen dauert es länger, bis Plural- und Partizipmarkierung korrekt erworben sind. Allerdings sind die Fehlerquoten moderat. Ganz besonders fehlerhaft ist der Verlauf des Erwerbs von Kasusmarkierungen. Eine hohe Fehlerquote bleibt im Kindergartenalter erhalten (s. Tabelle 3.2).

3.2.4. Satzformen

Die Zweiwortäußerungen der Kinder verändern sich und werden zu Mehrwortsätzen. Dabei werden die Satzmuster des Deutschen konstruiert. Das betrifft insbesondere die Verbstellung. Das konjugierte Verb nimmt die Zweitstellung im Satz ein. Das trifft zu, wenn das Subjekt vor dem Verb steht, wie in: *die kuh kommt da auch rein*. Es trifft aber auch im Fragesatz zu, wenn dieser mit einem Fragepronomen beginnt, wie in: *wo komm' das hin?* Und es trifft zu, wenn der Satz mit einem Adverb beginnt und die Inversion von Subjekt und Verb eintritt, wie im Beispiel: *da hat sie flügel*. Kinder erwerben diese Satzmuster zwischen 18 und 28 Monaten relativ schnell und fast fehlerfrei (Szagun und Stumper 2007). Etwas später wird ein anderes Satzmuster erworben: das Satzmuster, in dem das konjugierte Auxiliar in Zweitstellung und infinite Formen der Vollverben am Satzende stehen. Das trifft auf Kombinationen von Modalverb und Infinitiv zu, wie in: *der soll schuhe auszieh'n; ich will den zoo aufbauen* und in: *wer ha' die kinder denn da rein gestopft; un' dann hab ich die tür aufgemacht*. Kinder lernen dieses Satzmuster zwischen 24 und 34 Monaten (Szagun und Stumper 2007). Allerdings scheint es einen Umweg über eine Konstruktion zu geben, die dann wieder verschwindet. Das sind Sätze wie: *du mein trinken auspacken; ich auch malen, mama auto holen; Anna brötchen essen*. Hier wird der Infinitiv an die richtige Stelle im Satz gesetzt. Es scheint das Modalverb zu fehlen. Dieses Satzmuster verschwindet gleichzeitig mit dem Anstieg des Satzmusters, in dem Auxiliar und infinite Form mit korrekter Satzstellung kombiniert werden. Die Satzmuster werden von Beginn an mit einer Wortstellungsfehlerquote von unter 90% gebraucht. Das heißt, sie sind also von Beginn an korrekt (s. Tabelle 3.2). Es scheint, dass es von den ursprünglichen Zweiwortäußerungen bezüglich der Verbstellung folgenden Verlauf der Satzmuster gibt:



Auch in weiteren Satzmustern wird von Beginn an ein hoher Grad an Korrektheit der Wortstellung beobachtet. So wird bei zusammengesetzten Verben der Verbpartikel ans Satzende gestellt, wie in *das kommt da gleich an* (Beispiel aus Clahsen 1982). Das entspricht der Stellung verbaler Elemente in der Erwachsenensprache. Recht früh scheinen Kinder auch schon die Endstellung des konjugierten Verbs in Nebensätzen zu beherrschen. Beispiele aus Stern und Stern (1928): Hilde, 3;0: *ich wer se in die küche mal fragen, ob sie hierher kommt*. Hilde, 2;10: *... wenn du so unatig bist!* und sogar: *musst de*

betten wegnehmen, dass ich rausgehn kann (keine Altersangabe im Original). Bei der Verneinung und Frage wird ebenfalls die korrekte Wortstellung beobachtet. Clahsen (1982) unterscheidet bei der Verneinung, nachdem als Negationswort *nicht*- und nicht mehr *nein* verwendet wird, zwei Wortstellungen: 1. Zunächst kann *nicht* vor und nach dem Verb stehen; 2. *nicht* und die verbalen Elemente können auch getrennt werden (wie in: *ich kann den teddy nicht finden*). Bei der formalen Markierung der Frage stellen sich bei den Ja/ Nein-Fragen die Inversion von Subjekt und Verb ein (Clahsen 1982). Wenn die Äußerungen länger werden, treten auch Satzgefüge von Haupt- und Nebensätzen auf. Dabei ist die Stellung der Verben in den Hauptsätzen und Nebensätzen korrekt. Bei der Endstellung des Verbs in Nebensätzen wurden keine Fehler beobachtet. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass Kinder, von Zweiwortäußerungen an, eine Verbendstellungsregel beherrschen und diese dominiert (Mills 1985).

Im dritten und vierten Lebensjahr finden sich viele Arten der Koordination und Subordination von Sätzen. Bei der Koordination von Hauptsätzen gibt es die einfache Aneinanderreihung von Sätzen mit und (*da bin ich wieder und spiel da*) und den Ausdruck einer Gegensatzbeziehung mit aber (*du darfst wegen[= meinetwegen machen, aber nich dadrauf*) (Clahsen 1986). In Satzgefügen von Haupt- und Nebensätzen finden sich Kausalsätze mit *weil* (*das bewegt sich heute so, weil's kaputt is*), Finalsätze mit *dass* (*musst de betten wegnehmen, dass ich rausgehn kann*), Konditionalsätze mit *wenn* (*kriegst keine schnitte, hilde, wenn du so unatig bist!*), indirekte Fragesätze mit *ob* (*mach mal auf de tür, ob hinten in mein zimmer is*) und Temporalsätze mit *wenn* (*du musst doch atig sein, wenn de hilde singt*) (Stern und Stern 1928).

Auch das Passiv wird von den Kindern erworben. Da Passivkonstruktionen recht selten sind, ist man zunächst davon ausgegangen, dass sie möglicherweise erst spät erworben werden (Stern und Stern 1928; Mills 1985). Das lag aber vermutlich daran, dass die Sprachstichproben und Tagebuchaufzeichnungen nicht genügend Sprache erfasst haben, um seltene Konstruktionen nachweisen zu können. In einer neueren Untersuchung mit sehr extensivem Datenmaterial von einem Kind, konnte gezeigt werden, dass Passivkonstruktionen schon kurz nach zwei Jahren auftreten und im Laufe des dritten Lebensjahres, nach verschiedenen Erwerbskriterien gemessen, erworben werden (Abbot-Smith und Behrens 2006). Dabei wird das Zustandspassiv mit *sein* (*das bild ist gemalt*) schneller erworben als das Vorgangspassiv mit *werden* (*die brücke wird gebaut*). Das mag so zu erklären sein, dass das Zustandspassiv auf der Integration einfacherer Konstruktionen, die Kinder schon früh beherrschen, wie Nominal- und adjektivische Sätze mit *sein*, basieren. Das sind Sätze wie *das ist ein ball* und *das auto ist rot* und auch das Perfekt mit *sein* wie in *der junge ist hingefallen*. Diese werden von Kindern sehr früh erworben und früher als solche Konstruktionen, auf denen das Passiv mit *werden* aufbaut, wie Nominal- und adjektivische Sätze mit *werden* (*das kind wird groß; der himmel wird dunkel*) oder das Futur mit *werden* (Abbot-Smith und Behrens 2006).

Memo 3.2

1. Die meisten Kinder beginnen ihren Spracherwerb mit Einwortäußerungen. Sie benutzen hauptsächlich Nomen sowie »kleine Wörter« wie Demonstrativa und Adverbien.
2. Zweiwortäußerungen stellen die ersten Wortkombinationen dar. Wahrscheinlich basieren diese grammatischen Bedeutungen auf den Erkenntnissen, die mit der Objektpermanenz zusammenhängen. Sie sind in vielen Sprachen gleich.
3. Beim Erwerb einzelner grammatischer Fertigkeiten zeigt sich eine große individuelle Variabilität. Daher können feste Altersangaben nicht gemacht werden. Es werden Altersspannen angegeben.
4. Am frühesten beginnt die Markierung von Plural am Nomen und Genus am Artikel.
5. Etwas später beginnt der Erwerb von Personmarkierung am Verb, Partizip Perfekt und von Kasus am Artikel.
6. Gleichzeitig beginnt der Erwerb von Auxiliaren.
7. Die Fehlerquoten beim Erwerb einzelner grammatischer Paradigmen sind stark unterschiedlich.
8. Schnell und mit wenig Fehlern erworben werden Genus und Person am Verb.
9. Plural und Partizip werden mit moderaten Fehlerquoten erworben, die jedoch lange erhalten bleiben.
10. Beim Kasuserwerb am Artikel gibt es eine hohe Fehlerquote, die lange erhalten bleibt.
11. Die Satzmuster mit ihren Verbstellungsregeln werden fast fehlerfrei erworben.
12. Komplexe Strukturen mit Satzgefügen und verschiedenen Arten von Nebensätzen und das Passiv treten im Laufe des dritten und vierten Lebensjahres auf.

Box 3.3

Außerungen von FAL im Alter von 1;4 bis 2;10

1;4.0	da
1;5.7	mam
1;6.14	ab
	ein fant [= elefant]
1;8.0	affe
1;9.07	reingucken
1;10.14	pferd rein
	ab soll
2;0.0	will waffeln
	is was runterfall'n
2;1.7	das nich kein schaf
	mehr zucker essen
2;2.14	kann der mund da aufmachen
2;4.0	kann mäuse fang'n
2;5.7	du solls' die einsperr'n
2;6.14	die ham hörner auf'er nase
2;8.0	aber ein böser huhu war oben im dunkeln
	geh mal lieber da nich hin
2;9.7	ein hund hat mal mit'n sranz [= schwanz] mal gewedelt
	und dann hab ich den gestreichelt den klein'n hund
2;10.14	und ihr musst alle auf'm pferd reitet mit gewehr

3.3. Das MLU (die durchschnittliche Äußerungslänge)

Ein offensichtliches Merkmal beim Spracherwerb kleiner Kinder ist, dass ihre Äußerungen länger werden. Beispieläußerungen eines Kindes aus den Oldenburg Corpora über die Altersspanne von 1;4 bis 2;10 sind in Box 3.3 dargestellt. Es hat sich gezeigt, dass Länge von Äußerungen ein Indikator für Fortschritte im Grammatikerwerb ist. Das Maß des MLU (Mean Length of Utterance) ist ein Maß, das die durchschnittliche Äußerungslänge von Äußerungen misst. Es wurde zunächst von Brown (1973) für amerikanisches Englisch entwickelt. Es hat sich seither als sehr nützliches Maß des grammatischen Fortschritts in verschiedenen Sprachen bewährt. Im Englischen wie im Deutschen spricht man in der Abkürzung vom MLU.

Das MLU wird in Morphemen und nicht in Worten gemessen. Das wird einsichtig, wenn wir folgende Überlegung anstellen. *Blume* ist ein Wort und ein Morphem. *Blumen* ist ebenfalls ein Wort, aber zwei Morpheme. *Blume-n* besteht nämlich aus dem Basismorphem *Blume* und dem Pluralsuffix *-n*. Wenn ein Kind *Blumen* äußert, so markiert es den Plural. Das stellt einen grammatischen Fortschritt dar. Und eben darauf zielt das Maß des MLU ab. Es will den grammatischen Fortschritt erfassen. Das gelingt besser mit Äußerungen, die in Morphemen gemessen werden, als mit Äußerungen, die in Worten gemessen werden (obwohl Letzteres für bestimmte Zwecke auch praktiziert wird). Wenn man das MLU einer Sprachstichprobe berechnen will, so muss man zunächst die Äußerungen in Morpheme zergliedern. Berechnet wird das MLU dann, indem man die Gesamtzahl der Morpheme der Sprachstichprobe durch die Anzahl der Äußerungen der Sprachstichprobe dividiert. Die Berechnung lässt sich mit dem CHILDES Programm durchführen (MacWhinney 2000). Ein Beispiel für eine solche Berechnung ist in Box 3.4 dargestellt.

Bei der Morphemgliederung sind einige Regeln zu beachten. Brown (1973) hatte die Regeln für amerikanisches Englisch niedergelegt. Diese sind nur teilweise auf die deutsche Kindersprache übertragbar, da Deutsch eine andere morphologische Struktur hat als Englisch. Daher ist es notwendig, Regeln für die Morphemgliederung der deutschen Kindersprache aufzustellen. Diese wurden in unserer Arbeitsgruppe erstellt (Szagun 1999), in enger Anlehnung an Brown (1973), Sokolov und Snow (1994) und MacWhinney (2000). Wie bei Brown (1973) und Sokolov und Snow (1994) werden nur produktive Äußerungen berücksichtigt. Imitation, Routinen (*wie guten tag, danke*), Lautmalereien und Vokalisierungen werden dabei ausgeschlossen. Bei der Morphemgliederung haben wir uns an Heidolph et al. (1984) und Wurzel (1984) orientiert.

Box 3.4

Beispiel für die Berechnung des MLU von 7 Äußerungen eines Kindes:

Kindliche Äußerungen ^a	Anzahl der Morpheme
*FAL: ab.	1
*FAL: fall-'n.	2
*FAL: katze raus.	2
*FAL: nicks ab#ge#mach-t.	5
*FAL: will d-en.	3
*FAL: moecht-e kein-e mau&aeus-e fang-'n.	9
*FAL: da is oben ein boes-er huhu.	7
Summe:	29 Morpheme

MLU=29/7=4.14

^aDie Notationen für die Morphemgliederung folgen CHILDES Konventionen.

Abbildung 3-1 gibt die MLU-Werte für drei Kinder der Oldenburg Corpora wider. Es fällt auf, dass die Kinder stark variieren. FAL's MLU ist zunächst um 1;0, d.h. er produziert vorwiegend Einwortäußerungen. Das MLU akzeleriert dann sehr stark um zwei Jahre herum und erreicht mit 2;8 einen Wert von über 5.0. US erreicht schon mit 1;6 ein MLU von um die 2;0, aber die weitere Akzeleration ist sehr viel langsamer als bei FAL. Zwischen 2;6 und 3;8 schwankt ihr MLU zwischen ca. 4.0 und 5.0. Deutlich langsamer als diese beiden Kinder ist EME, die erst um 2;6 ein MLU von etwas unter 2.0 erreicht. Dann allerdings akzeleriert ihr MLU sehr stark und hat bei 3;4 einen Wert von ca. 5.0 erreicht.

Wie Abbildung 3.1 zeigt, variiert der Anstieg im MLU bei individuellen Kindern. Das bedeutet, dass der Grammatikerwerb bei unterschiedlichen Kindern unterschiedlich schnell verläuft. EME ist deutlich langsamer als FAL und US. Während FAL und US mit zwei Jahren schon Zwei- und Mehrwortäußerungen produzieren, spricht EME in diesem Alter noch überwiegend in Einwortäußerungen. Die Unterschiede in der Sprachentwicklung zwischen diesen Kindern würden Personen, die die Kinder sprechen hören, vermutlich auffallen. Manchmal sind Eltern wegen derartiger Unterschiede beunruhigt, insbesondere dann, wenn ihr Kind eine langsamere Sprachentwicklung hat als andere. Jedoch ist es ganz normal, dass der Grammatikerwerb bei Kindern unterschiedlich schnell verläuft. Im Falle der drei Kinder hier zeigen die MLU Kurven, dass sich diese Kinder im Alter von dreieinhalb Jahren recht ähnlich sind. In der Spracherwerbsforschung werden derartige individuelle Unterschiede in der Schnelligkeit des Spracherwerbs immer wieder beobachtet. Meistens gleichen sich die Kinder im vierten Lebensjahr an.

Das MLU ist ein sehr nützliches Maß des Grammatikerwerbs, jedoch nur bis zu einem MLU von ca. 5.0 bis 6.0. Danach verliert es seine Nützlichkeit, Fortschritte im Grammatikerwerb zu messen. Die Situationsbedingtheit der Sprache und damit der Länge von Äußerungen gewinnt dann einen immer stärkeren Einfluss. Das MLU eignet sich dazu, einen globalen Eindruck des Grammatikerwerbs zu bekommen. Den Erwerb spezieller grammatischer Paradigmen, wie Plural oder Kasus, kann man damit nicht messen. Dazu sind gesonderte Analysen erforderlich.

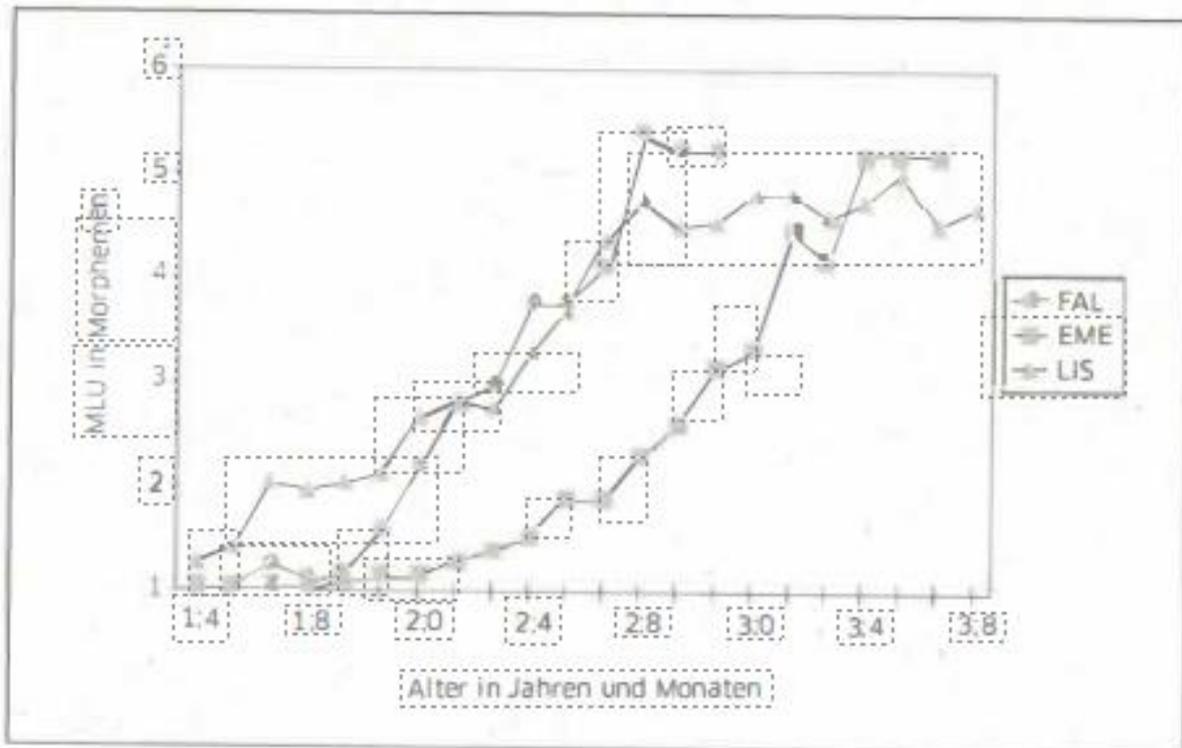


Abb. 3.1: MLU in Morphemen von drei Kindern im Alter von 1;4 bis 3;8.

Memo 3.3

1. Das MLU ist die durchschnittliche Äußerungslänge gemessen in Morphemen.
2. Es basiert auf den Äußerungen einer Sprachstichprobe spontanen Sprechers.
3. Das MLU ist ein sehr nützliches Maß des frühen Grammatikerwerbs.
4. Kinder zeigen starke individuelle Unterschiede im Anstieg des MLU über die Zeit.
5. Das spiegelt individuelle Unterschiede in der Schnelligkeit des Grammatikerwerbs wider.

Fragen zum Verstehen des Textes:

1. Was sind spontane Sprechdaten?
2. Welche Wortklassen finden sich (überwiegend) in Einwortäußerungen?
3. Welche grammatischen Bedeutungen werden in Zweiwortäußerungen ausgedrückt?
4. Woher kommen diese Bedeutungen? Welches Wissen enkodieren sie?
5. Warum macht es keinen Sinn, feste Altersangaben für den Erwerb spezifischer grammatischer Formen zu geben?
6. Welche Flexionsparadigmen werden mit vielen, welche mit eher wenigen Fehlern erworben?
7. Wie vollzieht sich der Erwerb der Satzmuster?
8. Was ist das MLU, und wie wird es berechnet?
9. Wozu ist das MLU nützlich?