

Anja Platz-Schliebs

Katrin Schmitz / Natascha Müller / Emilia Merino Claros

Einführung in die Romanische Sprachwissenschaft

Französisch, Italienisch, Spanisch

narr STUDIENBÜCHER

narr |
VERLAG

narr **STUDIENBÜCHER**

Anja Platz-Schliebs

Katrin Schmitz / Natascha Müller / Emilia Merino Claros

Einführung in die Romanische Sprachwissenschaft

Französisch, Italienisch, Spanisch

Dr. Anja Platz-Schliebs ist Fachreferentin für Romanistik an der Universitätsbibliothek Wuppertal.

Jun. Prof. PD Dr. Katrin Schmitz und **Prof. Dr. Natascha Müller** lehren Romanische Sprachwissenschaft, **Dr. Emilia Merino Claros** lehrt Spanische Sprachpraxis an der Bergischen Universität Wuppertal.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2011 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr-studienbuecher.de>

E-Mail: info@narr.de

Printed in the EU

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-6628-7

narr **STUDIENBÜCHER**

Anja Platz-Schliebs

Katrin Schmitz / Natascha Müller / Emilia Merino Claros

Einführung in die Romanische Sprachwissenschaft

Französisch, Italienisch, Spanisch

narr |
VERLAG

Dr. Anja Platz-Schliebs ist Fachreferentin für Romanistik an der Universitätsbibliothek Wuppertal.

Jun. Prof. PD Dr. Katrin Schmitz und **Prof. Dr. Natascha Müller** lehren Romanische Sprachwissenschaft, **Dr. Emilia Merino Claros** lehrt Spanische Sprachpraxis an der Bergischen Universität Wuppertal.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2012 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr-studienbuecher.de>

E-Mail: info@narr.de

Printed in the EU

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-6628-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	10
1 Die Wissenschaft vom sprachlichen Wissen.....	13
1.1 Die Entstehung von Sprache	13
1.2 Spracherwerb.....	15
1.2.1 Behaviorismus vs. Nativismus.....	15
1.2.2 Sprachliche Universalien	23
1.2.3 Sprachproduktion und -verstehen	30
1.3 Psycholinguistik.....	32
1.4 Neurolinguistik	34
1.4.1 Grundlagen der Neuroanatomie	35
1.4.2 Asymmetrie des Gehirns: Ein historischer Überblick.....	36
1.4.3 Broca'sches und Wernicke'sches Areal.....	38
1.5 Soziolinguistik.....	43
1.5.1 Sprachliches Handeln.....	43
1.5.2 Sprachliche Variation und wichtige soziale Variablen.....	46
1.6 Aufgaben.....	48
1.7 Literatur.....	49
2 Phonetik und Phonologie	52
2.1 Phonetik	56
2.1.1 Artikulationsorte und -organe	56
2.1.2 Konsonanten.....	58
2.1.2.1 Bilabiale und labiale Laute	59
2.1.2.2 Dentale Laute.....	61
2.1.2.3 Alveolare Laute	62
2.1.2.4 Palatale Laute	63
2.1.2.5 Velare Laute.....	64
2.1.3 Vokale.....	65
2.1.3.1 Vokalsysteme der drei romanischen Sprachen.....	65
2.1.3.2 Vokalqualität	67
2.1.3.3 Vokalquantität.....	68
2.1.3.4 Vokalverbindungen.....	69
2.2 Phonologie	70
2.2.1 Suprasegmentalia.....	74

2.2.1.1	Wortakzent.....	76
2.2.1.2	Satzakzent	77
2.2.1.3	Prosodie und Spracherwerb	78
2.2.2	Phonologische Regeln und Prozesse	79
2.2.2.1	Assimilation	80
2.2.2.2	Dissimilation	81
2.2.2.3	Neutralisierung	82
2.2.2.4	<i>enchaînement</i> und <i>liaison</i>	83
2.2.2.5	<i>h-aspiré</i>	84
2.3	Aufgaben.....	84
2.4	Literatur.....	85
3	Morphologie	87
3.1	Wortbausteine: Morphe, Morpheme und Allomorphe	91
3.2	Wortbildungs- und Flexionsaffixe	95
3.2.1	Präfixe, Suffixe, Circumfixe und Infixe	97
3.2.2	Stammerweiterungsaffixe	99
3.3	Wortstruktur und Wortbildungsregeln	100
3.3.1	Darstellung von Wortbildungsregeln in der Linguistik.....	101
3.3.2	Der Kopf in komplexen Wörtern	102
3.3.3	Hierarchie innerhalb komplexer Wörter	105
3.4	Komposition	108
3.4.1	Regeln zur Bestimmung von Komposita	109
3.4.2	Die Transparenz von Komposita	111
3.4.3	Kopulativ- und Determinativkomposita	112
3.4.4	Komposition im Erstspracherwerb	116
3.5	Derivation	118
3.5.1	Präfigierung.....	119
3.5.2	Suffigierung.....	120
3.6	Konversion.....	127
3.7	Kürzungen	128
3.8	Aufgaben.....	131
3.9	Literatur.....	132
4	Die Romania: ihre Sprachen und Varietäten	134
4.1	Die Romania heute: Sprachen und sprachliche Variation.....	135
4.1.1	Die romanischen Sprachen	135
4.1.2	Dialekt und Standardvarietät.....	139
4.1.3	Diastratische Varietäten: Jugendsprachen in der Romania	146

4.1.4	Die Rolle des Sprachkontakts und der Mehrsprachigkeit.....	150
4.2	Vom Vulgärlatein zu den heutigen romanischen Sprachen	152
4.2.1	Das Römische Imperium und die Ausbreitung des Lateinischen	153
4.2.1.1	Der Romanisierungsprozess.....	153
4.2.1.2	Das Lateinische und sein Varietätengefüge	155
4.2.2	Der Zusammenbruch des Römischen Imperiums und die Entstehung der romanischen Sprachen	159
4.3	Die Entwicklung zum Französischen, Italienischen und Spanischen	162
4.3.1	Französisch	163
4.3.2	Italienisch.....	165
4.3.3	Spanisch	167
4.4	Sprachwandel.....	172
4.4.1	Motive für den Sprachwandel	172
4.4.2	Sprachwandel mit Sprachkontakt	175
4.5	Aufgaben.....	177
4.6	Literatur.....	179
5	Semantik.....	183
5.1	Bedeutung, Referenz und Welt	188
5.1.1	Bedeutung und Referenz	188
5.1.2	Inhalt, Umfang und ‚Beigeschmack‘ eines Begriffs.....	190
5.1.3	Bedeutung und Welt	190
5.2	Die Organisation unseres Lexikons.....	192
5.2.1	Wortfelder.....	192
5.2.2	Monosemie und Polysemie	194
5.2.3	Homonymie.....	195
5.2.4	Synonymie	196
5.2.5	Hyponymie.....	197
5.2.6	Antonymie	199
5.2.7	Meronymie.....	200
5.3	Die Erfassung von Bedeutungen: Merkmale und Theorien	200
5.3.1	Die strukturalistische Merkmalsanalyse	200
5.3.2	Die Prototypentheorie.....	203
5.4	Schnittstellen der Semantik	206
5.4.1	Semantik und Pragmatik: Äußerungskontext und -bedeutung, Inferenzen	206
5.4.2	Semantik und Syntax: Verbsemantik und Verbvalenz.....	208
5.4.3	Kind und Welt: Aufbau des Wortschatzes im Erstspracherwerb	212
5.5	Aufgaben.....	215
5.6	Literatur.....	217

6	Syntax.....	219
6.1	Vom amerikanischen Distributionalismus zur generativen Grammatik: Ein bisschen Geschichte	219
6.1.1	Der amerikanische Strukturalismus oder Distributionalismus	219
6.1.2	Die generative Grammatik	220
6.2	Syntaktische Kategorien.....	224
6.2.1	Die VP.....	226
6.2.2	Die NP bzw. DP	227
6.2.3	Die AP	232
6.2.4	Die PP	233
6.2.5	Phrasen und ihre psycholinguistische Realität.....	233
6.3	Funktionale Kategorien.....	239
6.3.1	D für Determinanten	239
6.3.2	T für Hilfsverben.....	240
6.3.3	C für nebensatzeinleitende Konjunktion.....	241
6.4	Komplemente und Adjunkte.....	242
6.5	Struktur von Sätzen	247
6.6	Aufgaben.....	259
6.7	Literatur.....	260
7	Pragmatik	262
7.1	Deixis	264
7.1.1	Personaldeixis.....	264
7.1.2	Temporaldeixis.....	266
7.1.3	Lokaldeixis.....	267
7.1.4	Anaphorische Referenz	267
7.2	Konversationsimplikatur	268
7.3	Präsupposition	270
7.4	Sprechakte.....	273
7.5	Syntax und Pragmatik.....	274
7.5.1	Die Null-Subjekt-Eigenschaft.....	275
7.5.2	Die linke Peripherie	277
7.6	Aufgaben.....	282
7.7	Literatur.....	283
8	Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft: Berührungspunkte.....	284
8.1	Poetik und Rhetorik.....	284

8.2	Literatur und Fragen der Sprachwissenschaft	288
8.3	Aufgaben.....	296
8.4	Literatur.....	298
9	Arbeitstechniken für Linguisten	300
9.1	Literaturbedarf feststellen.....	301
9.2	Auswahl von Informationsmitteln	301
9.2.1	Bibliothekskatalog	301
9.2.2	Bibliographien.....	302
9.2.3	Internet	306
9.3	Suchstrategien entwickeln	307
9.3.1	Stichwort- vs. Schlagwortsuche	307
9.3.2	Verknüpfung von Suchbegriffen	308
9.3.3	Suchbegriffe finden.....	310
9.4	Literatursuche durchführen und Ergebnisse bewerten.....	311
9.5	Literatur beschaffen	312
9.6	Literatur zitieren und Bibliographieren.....	315
9.6.1	Sinn des Zitierens.....	315
9.6.2	„Richtiges“ Zitieren.....	316
9.6.3	Das Literaturverzeichnis.....	318
9.7	Aufgaben.....	323
9.8	Literatur.....	324
	Index	325

Vorwort

Romanistik studieren bedeutet, die Sprachen, Kulturen und die Strukturen der romanischen Sprachen genau kennenzulernen. Letztere sind Gegenstand der romanischen Sprachwissenschaft. Wer schon immer wissen wollte, warum z.B. *baguette* mit u und *spaghetti* mit h geschrieben werden, was *latte macchiato* eigentlich wirklich bedeutet und woher die vielen spanischen Wörter mit *al-* kommen, ist hier an der richtigen Adresse.

Die vorliegende Einführung in die romanische Sprachwissenschaft lädt zu einer umfassenden Entdeckungstour ein. Sie ist an der Bergischen Universität Wuppertal entstanden, wie viele andere Einführungen aus Vorlesungsskripten. Sie unterscheidet sich jedoch von anderen Einführungen in einigen wichtigen Aspekten, beginnend mit dem Autorinnen-Team: Mit Anja Platz-Schliebs als Bibliotheks-Fachreferentin für Romanistik, mit Katrin Schmitz und Natascha Müller als Professorinnen für Romanische Sprachwissenschaft und mit Emilia Merino Claros als Literaturwissenschaftlerin und Lektorin für Sprachpraxis des Spanischen hat unsere Arbeitsgruppe ein Lehrbuch erstellt, das die Sprachwissenschaft aus vielen Winkeln betrachtet und mit anderen Kompetenzbereichen eng verzahnt. Dies ermöglichte eine ‚all in one‘-Einführung, die nicht nur die linguistischen Kernkompetenzen (Phonetik/Phonologie, Morphologie, Semantik, Syntax und Pragmatik) und ein Kapitel zur historischen Entwicklung der Romania für alle drei romanischen Sprachen enthält wie in anderen derzeit gängigen Einführungen in die romanische Sprachwissenschaft¹ oder einzelsprachliche Einführungen², sondern auch ein Kapitel zur Literaturwissenschaft (wie in Pomino/Zepp 2008) sowie ein Kapitel zur Literaturrecherche und Zitierweise (wie in Pöckl/Rainer/Pöll 2007). Die Einführungen von Pöckl/Rainer/Pöll (2007) und Stein (2010) enthalten einzelne Kapitel bzw. Kapitelteile zum Zweit- bzw. Erstspracherwerb. Letzterer spielt in der vorliegenden Einführung ebenfalls eine sehr wichtige Rolle, da es ihr besonderes Anliegen ist, Sprachwissenschaft ‚erfahrbar‘ zu

¹ Z.B. Pöckl, Wolfgang/Rainer, Franz/Pöll, Bernhard (⁴2007): *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer, Gabriel, Christoph/Meisenburg, Trudel (2007): *Romanische Sprachwissenschaft*. Paderborn: Fink, Renzi, Lorenzo (1980): *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. Niemeyer: Tübingen.

² Z.B. Geckeler, Horst/Dietrich, Wolf (²1997): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, Sokol, Monika (²2007): *Französische Sprachwissenschaft: Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader*. Tübingen: Narr (narr studienbücher), Stein, Achim (³2010): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Metzler, Geckeler, Horst/Kattenbusch, Dieter (²1992): *Italienische Sprachwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen: Narr (bachelor-wissen), Dietrich, Wolf/Geckeler, Horst (⁴2004): *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, Kabatek, Johannes/Pusch, Claus (2009): *Spanische Sprachwissenschaft*. Tübingen: Narr (bachelor-wissen) und Pomino, Natascha/Zepp, Susanne (²2008): *Hispanistik*. UTB: Stuttgart (UTB basics).

machen. Dies haben wir versucht, indem möglichst zu allen beschriebenen Phänomenen auf den linguistischen Beschreibungsebenen Belege aus der Empirie, insbesondere aus dem Erstspracherwerb der romanischen Sprachen, eingearbeitet wurden. Wir sind außerdem dem Beispiel von Renzi (1980) gefolgt und haben uns bemüht, soweit möglich die Entwicklung der Sprachwissenschaft in einzelne Kapitel zu integrieren. Ferner haben wir eine für Einführungen nicht typische Kapitelabfolge gewählt, indem wir die Sprachwissenschaft anhand konkreter Anwendungsbereiche (Erstspracherwerb, Neurolinguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik) in Kapitel 1 vorstellen. Kapitel 2 ist der Phonetik und Phonologie gewidmet, beschäftigt sich aber auch mit Aspekten der Prosodie und ihrem Erwerb. Es führt in die strukturalistische Grammatiktheorie ein und behandelt die lautliche Seite des sprachlichen Zeichens. Kapitel 3 behandelt die Morphologie mit ihren beiden Hauptkomponenten, der Flexion und Wortbildung, wobei die größeren Abschnitte zur Komposition und Derivation auch jeweils Bezüge zum Erst- bzw. Zweitspracherwerb enthalten. Kapitel 4 beschreibt die Entwicklung der Romania und der romanischen Sprachen und ihrer Varietäten. Diese eher ungewöhnliche Position des Romania-Kapitels ist dem Umstand geschuldet, dass es bereits viele eingeführte Termini voraussetzt. Gleichzeitig kann es als Abschluss eines ersten Teils der Einführung dienen und bildet einen eher historisch orientierten Kontrapunkt zum ansonsten synchron-empirisch orientierten Charakter der Einführung. Kapitel 5 ist der Semantik gewidmet und befasst sich mit der Bedeutung sprachlicher Zeichen (auch im Kontext anderer Zeichen wie Verkehrsschilder), mit Theorien zur Bedeutungserfassung und mit der Entwicklung des kindlichen Lexikons im Erstspracherwerb. Kapitel 6 führt in die generative Grammatiktheorie ein und beschäftigt sich mit den Satzstrukturen der romanischen Sprachen, wobei erneut intensiv Bezug auf den Erstspracherwerb genommen wird. Kapitel 7 schließlich stellt die Pragmatik mit ihren verschiedenen Bereichen vor, wobei die Verbindung zwischen syntaktischen Strukturen und Effekten für das sprachliche Handeln ebenfalls Raum erhält. In Kapitel 8 werden Verbindungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft vorgestellt. Schließlich gibt Kapitel 9 Hilfestellungen für Studienarbeiten aller Art, indem Literaturrecherche und Zitierweisen ausführlich erläutert und illustriert werden. Jedes Kapitel enthält die zitierte Literatur direkt im Anschluss sowie einen Übungsteil, den Lehrende in der Veranstaltung, Tutoren als Arbeitsaufgaben oder Studierende eigenständig nutzen können. Die Lösungen zu den Übungen werden auf dem Server des Narr-Verlags bereitgehalten. Hinzu kommen ein umfassender Index sowie hervorgehobene Definitionen und Fachbegriffe, die die Benutzung dieses Einführungsbuches erleichtern sollen.

Die einzelnen Kapitel sind nach Kompetenzbereichen von – zumeist – jeweils einer Autorin verfasst worden: Anja Platz-Schliebs ist Verfasserin der Kapitel 3 und 9, Katrin Schmitz der Kapitel 4 und 5, Natascha Müller der Kapitel 1, 6 und 7, Emilia Merino Claros des Kapitels 8. Kapitel 2 wurde gemeinsam von Anja Platz-Schliebs, Katrin Schmitz und Natascha Müller geschrieben. Selbstverständlich aber sind alle Autorinnen für den gesamten zu vermittelnden Stoff verantwortlich, da die Einführung aus einer gemeinschaftlichen Arbeit entstanden ist.

Weiter haben wir uns bemüht, auch ein unterhaltsames Buch zu schreiben. In diesem Zusammenhang danken wir Chantal Westphal sehr herzlich, die die Cartoons und viele der Abbildungen gezeichnet hat, sowie Bettina Disdorn, die Ideen zu einigen der Cartoons geliefert hat.

Wir danken außerdem allen unseren Studierenden, die in den letzten Semestern mit viel Geduld und auch Anregungen den Produktionsprozess begleitet haben, und den TutorInnen Jessica Diebowski, Tim Diaubalick, Bettina Disdorn, Birte Fritsch und Stefanie Kuschel, die die Studierenden und uns mit Kommentaren zu einzelnen Kapiteln und Übungen sehr unterstützt haben. Kommentare und muttersprachliche Beispiele haben uns Julie Arabi, Laia Arnaus Gil, Milagros de la Torre, Belén Molina, Marisa Patuto und Valentina Repetto für die drei Sprachen bei Tag und Nacht geschickt, wofür wir ihnen ganz herzlich danken. Weiterhin möchten wir Dr. Imme Kuchenbrandt danken, die uns praktisch „in letzter Minute“ mit detaillierten Kommentaren, v.a. zur Phonologie, unterstützt hat. Emilia Merino Claros bedankt sich insbesondere bei Prof. Dr. Susanne Zepp, nicht nur für ihre inhaltlichen und stilistischen Hinweise und wertvollen Beiträge, ferner auch für ihren freundschaftlichen Beistand zur Realisierung des Kapitels 8. Ein großer Dank von Anja Platz-Schliebs geht an Dr. Peter Blume, der den gesamten Verlauf der Einführung inhaltlich und freundschaftlich unterstützt hat. Kapitel 9 ist aus ihrer gemeinsamen Arbeit an der Universitätsbibliothek Wuppertal entstanden. Danken möchten wir auch Leon Platz, der bei der Erstellung der Teilliteraturverzeichnisse geholfen hat.

Wir bedanken uns beim Narr-Verlag, insbesondere bei unseren Lektoren, Jürgen Freudl, Kathrin Heyng und Melanie Wohlfahrt, für die sorgfältige Durchsicht unseres Manuskripts sowie die nette und kompetente Hilfe bei der Publikation.

Schließlich möchten wir uns sehr herzlich bei unseren Familien – Heiko, Leon, Vincent und Josephine, Michael, Thomas und Chantal, Philipp, Arturo und Teresa – bedanken, die uns mit tatkräftiger Unterstützung, viel Interesse, Geduld und Rücksichtnahme den langen, holprigen und spannenden Weg bis zur Entstehung dieser Einführung begleitet haben.

1 Die Wissenschaft vom sprachlichen Wissen

In diesem Kapitel beschäftigen wir uns mit der Wissenschaft vom sprachlichen Wissen. Zunächst werden wir uns mit der Frage nach dem Ursprung der Sprache befassen. Das Kapitel 1.2 geht dann auf den Spracherwerb ein. In Kapitel 1.3 werden wir die Psycholinguistik, in Kapitel 1.4 die Neurolinguistik behandeln. Schließlich widmen wir uns in Kapitel 1.5 der Soziolinguistik.

1.1 Die Entstehung von Sprache

Linguisten beschäftigt schon lange die Frage nach dem Ursprung von Sprache:

- Woher hat die Gattung Mensch Sprache?
- Wie erwirbt das menschliche Individuum seine Sprache?

Die Frage nach dem Ursprung von Sprache ist bis heute wissenschaftlich nicht geklärt, es gibt aber viele Spekulationen dazu. Schon der ägyptische König Psammetich I. war daran interessiert und entwarf zur Klärung dieser Frage ein wissenschaftliches Experiment. Der König war der Ursprache der Menschheit auf der Spur. Dazu ließ er neugeborene Kinder in der Wildnis aussetzen. Ihre einzigen Gefährten waren Ziegen, von deren Milch sie sich ernährten. Nach zwei Jahren wurden die Kinder wieder zurückgeholt und beobachtet. Sie konnten nur *bek bek* sagen, vermutlich das Nachahmen des Meckerns der Ziegen. Da die Phryger das Brot mit *bekos* bezeichneten, war für den ägyptischen König die Frage nach der Ursprache beantwortet: das Phrygische. Friedrich II. führte ein ähnliches Experiment durch. Ihm ging es darum herauszufinden, ob Kinder zu Beginn des Spracherwerbs Hebräisch, Griechisch, Latein, Arabisch oder gar die Sprache ihrer Eltern sprechen. 1769 gewann Herder den Wettbewerb der Preußischen Akademie der Wissenschaften für seine in einem Essay dargelegte Ansicht, dass die menschliche Sprachfähigkeit nicht etwa göttlichen Ursprungs sei, sondern das Werk des Menschen selbst. Die Frage nach ihrer Entstehung war somit zum Forschungsgegenstand geworden (weitere Theorien sind in Zimmer (1995) nachzulesen).

Von den verschiedenen spekulativen Sprachentstehungstheorien sind einige bis heute geblieben. So wird immer wieder die Gebärdensprache als der Vorläufer der Lautsprache angesehen. Doch wie wurde der Übergang von der Gebärde zum Laut vollzogen? Sicherlich hat diese Theorie dazu beigetragen, dass bis heute die Gebärdensprache als ‚primitiv‘ angesehen wird, also als der weniger komplexe Ursprung der Lautsprache, vgl. Zimmer (1995). Dieses Bild musste in vielen Forschungsarbeiten zurechtgerückt werden. Man weiß heute, dass Gebärdensprachen ebenso komplex sind wie Lautsprachen. Und es bleibt zu fragen, weshalb

der Mensch die leistungsfähige Gebärdensprache für die Lautsprache aufgegeben haben soll und in dieser Modalität die Sprache dann auch weiter ausgebaut hat.

Eine andere Sprachentstehungstheorie bezieht sehr stark die Befunde der Paläoanthropologie, einem Teilgebiet der Anthropologie, das sich mit der Abstammung und Entwicklung des Menschen beschäftigt, mit ein. Hier geht man davon aus, dass das Artmerkmal des Menschen ein großes Gehirn ist, sowohl absolut als auch im Verhältnis zum Körpergewicht. Die Zunahme des Hirnvolumens auf seine heutigen zirka 1.400 Kubikzentimeter steht mit Sicherheit in Beziehung zur Zunahme seiner allgemeinkognitiven Fähigkeiten. Das menschliche Gehirn hat im Vergleich zu anderen Lebewesen (z.B. den Fischen, Vögeln und den Affen) eine beachtliche Größe. Das Hirnvolumen hat sich auch während der gesamten Menschwerdung vergrößert, jedoch nicht stetig. Das Schimpansengehirn erreicht nur ein Volumen von etwa 400 Kubikzentimetern. Die kleine Art der Australopithecinen, die vor drei Millionen Jahren in Südafrika lebten, aufrecht gingen, einfache Steinwerkzeuge herstellten und wahrscheinlich in die Ahnenreihe des Menschen gehören, kam vermutlich auch nur auf ein Gehirnvolumen von 450 Kubikzentimetern. Es ist sehr wahrscheinlich, dass ein solches Hirnvolumen für die Verarbeitung von Sprache einfach nicht ausreicht, da für die Sprachverarbeitung beim Menschen zirka 20 Prozent seiner Hirnmasse benötigt werden, knapp 300 Kubikzentimeter.

Anthropologen rekonstruieren den Bauplan des Stimmapparats unserer Vorfahren. Dieser Bauplan lässt dann Rückschlüsse auf die Laute zu, die ein solcher Stimmapparat hervorgebracht haben könnte. Vor etwa 250.000 Jahren begann sich die Schädelbasis zu verändern, der Gaumen zu wölben, die Zunge nach hinten zu runden. Der Cro-Magnon-Mensch³, der vor gut 35.000 Jahren in Europa vermutet wurde, hatte diese Anatomie mit einem modernen Stimmtrakt. Australopithecinen, *Homo habilis*, *Homo erectus* und der Neandertaler hatten vermutlich ein Kommunikationssystem mit lautlichen Elementen. Die eigentliche menschliche Lautsprache hat sich aber in dem Zeitraum zwischen 250.000 und 35.000 Jahren vor unserer Zeit entwickelt (vgl. Zimmer 1995: 174).

Die Entstehung der menschlichen Sprache nennt man auch Phylogenese. Sie lässt sich wie folgt definieren:

 **Phylogenese** (von griech. *phyle* ‚Volksstamm‘ und *genesis* ‚Entstehung‘) bezeichnet die Sprachentstehung in der menschlichen Stammentwicklung.

Wenn man stammesgeschichtlich der Frage nach der Entstehung von Sprache nicht mehr über direkte Beweise, sondern nur über Rekonstruktionen nachgehen kann, so können wir aber an Kindern noch heute beobachten, wie die Sprache im Individuum entsteht. Diese Entstehung der Sprache nennt man Ontogenese und man kann sie so definieren:

³ In einer Höhle im Vézère-Tal in Südfrankreich wurden 1868 fünf menschliche Skelette der jüngeren Altsteinzeit gefunden.

 **Ontogenese** (von griech. *ontos* ‚seiend‘ und *genesis* ‚Entstehung‘) bezeichnet die Sprachentstehung im einzelnen menschlichen Individuum.

Manche Forscher haben vermutet, über die Ontogenese zur Phylogenese gelangen zu können, d.h. über die Beobachtung der Entstehung von Sprache im Individuum könne die Forschung entscheiden, wie sich die Sprache stammesgeschichtlich entwickelt hat. Wir wollen uns den Spracherwerb des Kindes einmal genauer ansehen und die Frage nach der stammesgeschichtlichen Entwicklung von Sprache den Experten überlassen.

1.2 Spracherwerb

Wie lernen Kinder sprechen? Viele antworten darauf spontan: Kinder hören Erwachsene sprechen und ahmen diese nach. Zunächst ist die Kindersprache als Imitation der Erwachsenensprache noch fehlerhaft, doch im Laufe der Sprachentwicklung nähert sie sich immer stärker der Erwachsenensprache an. Diese Ansicht wird schon seit langem nicht mehr vertreten, wie die nachfolgenden Abschnitte illustrieren werden.

1.2.1 Behaviorismus vs. Nativismus

Im Behaviorismus, der amerikanischen Richtung der Psychologie mit dem Ziel, das Verhalten von Tieren und Menschen objektiv zu betrachten, vertrat man die Auffassung, dass Spracherwerb der Erwerb von Verhalten wie jedem anderen sei. Man beschränkte sich auf das direkt zu beobachtende oder mit Instrumenten zu messende Verhalten. Der Behaviorismus beherrschte die angelsächsische Psychologie von den 20ern bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Spracherwerb wird als Kombination aus Assoziation, Imitation und Verstärkung begriffen, wie im Übrigen jedes Verhalten (vgl. Skinner 1957).

Es gibt nun eine Reihe von Beobachtungen, die gegen die behavioristische Konzeption von Spracherwerb sprechen (Müller/Riemer 1998):

- Kinder produzieren Äußerungen, die sie noch nie zuvor gehört haben und die sie somit auch nicht über Imitation erworben haben können.
- Kinder imitieren gerade jene Wörter, die sie bereits verstehen, die sie jedoch noch unsicher gebrauchen.
- Auch taube Kinder ‚plappern‘.
- Der Spracherwerb vollzieht sich bei jedem ‚normalen‘ Kind in gleicher oder zumindest sehr ähnlicher Weise. Es zeichnet sich eine feste Abfolge der verschiedenen Lernstadien ab. Diese ist unabhängig von anderen kognitiven Leistungen und der jeweiligen Sprache.

- Bestimmte Fehler, die logisch möglich sind, werden von Kindern nie gemacht.
- Der Erwerb der Muttersprache vollzieht sich erstaunlich schnell.

„Mit anderthalb Jahren haben sie nicht mehr als 50 wortartige Gebilde. Dann steigt ihr Wortschatz bis zum sechsten Geburtstag und noch ein Stück darüber hinaus in nahezu gerader Linie. Mit sechs Jahren verstehen sie über 23700 Wörter, benutzen sie über 5000. ... Das bedeutet, daß sie in diesen viereinhalb Jahren tagtäglich 14 neue Wörter in ihr passives und 3,5 in ihr aktives Vokabular aufnehmen.“ (Zimmer 1995: 24f.)

Spracherwerbsforscher gehen davon aus, dass Kinder mit ungefähr drei Jahren bereits das Grundgerüst ihrer Muttersprache(n) erworben haben. So wissen sie, dass ein ‚Clownglas‘ eine Art Glas ist und eine ‚Glastür‘ eine Art Tür. Kinder entnehmen der Sprache, die sie hören (dem sog. Input), aber nicht nur die Wörter, sondern auch die grammatischen Regeln. Diese werden zunächst auf alle gleichartigen Fälle ausgedehnt, was oft zu ‚fehlerhaften‘ Äußerungen führt. Aus der Sicht des Kindes sind derartige Äußerungen jedoch keineswegs fehlerhaft; sie zeigen allein, dass die angenommene Regel beispielsweise noch grob ist.

Ein Beispiel illustriert dies: Ein deutsches Kind bemerkt schnell, dass Nomina verändert werden, wenn von einer Mehrzahl die Rede ist: *Flasche* – *Flaschen*, *Auto* – *Autos*. Es leitet die Generalisierung ab, dass Plurale im Deutschen durch Endungen (Suffixe, vgl. Kapitel 3) markiert werden. Es muss nun noch lernen, dass diese Regel zu grob ist. Die folgenden Fehler zeigen, dass das Kind die Regel übergeneralisiert (* steht für ‚ungrammatisch‘): **Ritters*, **Räubers*, **Verkäufers*, **Lasters*, **Vaters*, **Käfers*, **Tischen*, **Keksens*, **Büchern*, **Froschen*, **Schuhen*, **Händen* (Müller/Riemer 1998).

Doch wie kommt das Kind auf die Regeln? Diese Frage ist keineswegs trivial, denn der Erstspracherwerb besteht keineswegs aus dem Lernen von expliziten Regeln, wie wir es vom Fremdspracherwerb in der Schule gewohnt sind. Die Erwachsenen, die das Kind umgeben, verfügen über die grammatischen Regeln unbewusst. Es handelt sich also um unbewusstes Wissen, welches das Kind erwerben muss. Dieses Wissen manifestiert sich auf allen linguistischen Beschreibungsebenen (vgl. White 1989, Müller/Riemer 1998). Hierzu wollen wir drei Beispiele aufzeigen.

Beginnen wir mit dem unbewussten Wissen über die Sprachlaute (= phonologisches Wissen, s. Kapitel 2). Die Nomina *back*, *cap*, *cat* werden im Englischen anders ausgesprochen als *bag*, *cab*, *cad*. Bilden wir auf der Basis der erstgenannten Nomina die jeweilige Pluralform, so erhalten wir die Formen *backs*, *caps*, *cats* – [s], bei den zweitgenannten ergeben sich die Formen *bags*, *cabs*, *cads* – [z]. Es handelt sich hierbei um eine regelmäßige Eigenschaft des englischen Pluralsystems. In Experimenten konnte gezeigt werden, dass Erwachsene und Kinder diese Regularität auch bei Kunstwörtern anwenden, d.h. *gluck*, *glug* werden im Plural zu *gluck[s]* und *glug[z]*. Die Regel lautet: Die Qualität des letzten Lautes ist entscheidend bei der Pluralbildung. Handelt es sich um einen stimmlosen Laut, so wird der Plural auf [s] gebildet. Handelt es sich um einen stimmhaften Laut, so

lautet die Pluralform auf [z] aus (zu stimmlosen und stimmhaften Lauten vgl. Kapitel 2).

Wir verfügen als Muttersprachler auch über unbewusstes Wissen über die kleinsten bedeutungstragenden Spracheinheiten (= morphologisches Wissen, s. Kapitel 3). Die Endung *-able/-ible* wird im Französischen an Verben angefügt, um daraus Adjektive abzuleiten: *lisible* ‚lesbar‘, *lavable* ‚waschbar‘, *mangeable* ‚essbar‘. Dieses Wortbildungsverfahren ist sehr produktiv und findet auch bei neu in die Sprache aufgenommenen Verben Anwendung, z.B. *photocopiable* ‚fotokopierbar‘. Französische Muttersprachler wissen jedoch auch unbewusst, dass es Fälle gibt, in denen das Anfügen von *-able* an ein Verb nicht zu einem grammatischen Ergebnis führt: **allable*, **pleurable*. Diese nichtexistierenden Formen sind keineswegs aufgrund ihrer Bedeutung ausgeschlossen, da ein Satz wie ‚Ce chemin est allable‘ prinzipiell Sinn macht. Die Regel lautet, dass das Anfügen von *-able* nur bei transitiven Verben der Konjugationsklasse *-er* möglich ist.

Bilinguale, d.h. mit zwei Muttersprachen aufwachsende Kinder mischen ihre beiden Sprachen in seltenen Fällen innerhalb von Wörtern. Sie tun dies so, dass erkennbar wird, dass sie eine morphologische Analyse des Wortes durchgeführt haben. Die Altersangaben hinter den Namen des Kindes sind wie folgt zu lesen: Jahre;Monate,Tage. Die Herkunft der Sprachdaten wird in Kapitel 1.2.2 dargestellt.

- (1) a. nounours il a *reité* ne? (Ivar, 2;0,29, Veh 1990: 98)
- b. deddy *resucht* (Ivar, 2;4,9, Veh 1990: 98)
- c. dies on peut *anmis-* mise / dies *anmis* (Ivar, 2;5,7, Veh 1990: 98)
- d. e poi è *finiert* (Aurelio, 4;0,28, Cantone 2007: 181)
- e. e chi ce l’ha questo *topfino* co- co- colla zuppa? (Carlotta, 3;7,13, Cantone 2007: 181)
- f. *gelaten* (Aurelio, 3;0,19, Cantone 2007: 181)
- g. *schera* (Arturo, 2;11,24, Arencibia Guerra 2008)
- h. una *kaputza* (Arturo, 4;1,5, Arencibia Guerra 2008)

Genau wie die Kinder würden auch Erwachsene Verben wie *reité*, *resucht*, *anmis*, *finiert* und Nomina wie *topfino*, *gelaten*, *schera* und *kapuz-a*, nämlich wie *reit-é*, *re-sucht*, *an-mis*, *fin-iert* und *topf-ino*, *gelat-en*, *scher-a* und *kapuz-a* in kleinere Bestandteile zerlegen.

Auch das Wissen um den Bau und die Gliederung von Sätzen (= syntaktisches Wissen, s. Kapitel 6) ist unbewusst. Einige Formen wie *nach* und *vor* können unterschiedliche Funktionen haben. In den Beispielen in (2) und (3) fungieren sie als Präpositionen oder aber als sogenannte Verbpartikeln.

- (2) a. Charlotte schlug die Vokabel nach.
- b. Charlotte will die Vokabel nachschlagen.
- c. Charlotte schlug nach der Katze.
- d. *Charlotte schlug der Katze nach.

- (3) a. Maria legte den Ausweis vor.
 b. Maria wird den Ausweis vorlegen.
 c. Maria legte es vor die Tür.
 d. *Maria will es die Tür vorlegen.

Die Beispiele zeigen, dass die Position dieser Formen nur dann variabel ist, wenn sie die Funktion einer Partikel übernehmen.

Neben dem Erwerb des unbewussten Wissens stellen sich drei weitere fundamentale Probleme, die den Input selbst betreffen. Man bezeichnet dies auch als das logische Problem des Spracherwerbs (Hornstein/Lightfoot 1981):

Erstens bekommt das Kind meist nur einen kleinen, zufälligen und oft sogar verstümmelten oder schadhafte Ausschnitt seiner Muttersprache zu hören. Die korrekte Generalisierung hängt häufig von Sätzen und Strukturen ab, die im normalen Sprachgebrauch selten vorkommen, d.h. das Kind wird mit ihnen während des Erwerbsprozesses nicht regelmäßig konfrontiert. Erwachsene machen Fehler, Abbrüche im Satz, wenn sie sprechen. Dass Erwachsene Fehler machen, weiß das Kind aber nicht.

Zweitens sind die den natürlichen Sprachen zugrundeliegenden Regeln und Prinzipien äußerst komplexer Natur und zeigen sich nicht in offenkundiger oder eindeutiger Weise an der Sprachoberfläche. Das heißt, für eine gegebene Menge von Äußerungen mag das Kind die korrekte Generalisierung finden, aber ebenso ist es möglich, dass es diese Generalisierung nicht findet. Was dies genau bedeutet, soll am Beispiel der Elision illustriert werden.

📖 Mit **Elision** (lat. *ELIDERE* ‚herausschlagen, -stoßen‘) wird das Weglassen eines oder mehrerer meist unbetonter Laute bezeichnet.

Das Weglassen von Lauten kann man an der Sprachoberfläche beobachten. Die linguistische Regel lautet: Die Elision ist abhängig von einer Spur *t* (‚trace‘) (vgl. Rizzi 1988: 56). Was ist darunter zu verstehen? Das Italienische verfügt über eine Regel, derzufolge der unbestimmte Artikel *una* vor Nomina, die mit einem Vokal anlauten, zu *un'* elidiert wird.

- (4) a. *una amica* → *un'amica* ‚eine Freundin‘
 b. *una aranciata* → *un'aranciata* ‚eine Apfelsine‘

Nun gibt es aber Beispiele, die dieser Regel zu widersprechen scheinen. Sie betreffen Sätze, in denen das Pronomen *ne* ‚davon‘ auftritt. *Ne* kann dabei allein für das Nomen stehen, das das Objekt des Satzes darstellt (es also ersetzen), die anderen Sprachelemente bleiben von der Pronominalisierung unberührt.

- (5) a. *Comprerò un'abitazione enorme.*
 ‚Ich werde eine riesige Wohnung kaufen.‘
 b. **Ne comprerò un'enorme.*
 c. *Ne comprerò una enorme.*

- d. *Ne_i comprenderò un' t_i enorme.
 e. Ne_i comprenderò una t_i enorme.

Im Beispiel (5a) findet die Elisionsregel Anwendung, im grammatischen Beispiel (5c) nicht. Wenn man die Regel trotzdem anwendet, erhalten wir das ungrammatische Beispiel (5b). Obwohl also auf der Sprachoberfläche die Bedingungen für die Anwendung der Elisionsregel erfüllt sind, führt sie in Verbindung mit *ne* zu einem ungrammatischen Ergebnis. In der Literatur geht man davon aus, dass das Pronomen *ne* das in (5a) genannte Nomen stellvertretend realisiert. Da *ne* aber an einer ganz anderen Position im Satz steht als das Nomen in (5a), nimmt man an, dass *ne* in Beispiel (5b) und (5c) an die Position vor dem Verb verschoben wurde. Diese Verschiebung hinterlässt in ihrer Ausgangsposition eine Spur, worauf wir in Kapitel 6 noch genauer eingehen werden. Wir hätten also Strukturen wie in (5d) und (5e) vorliegen (die Spur trägt denselben Index *i* wie *ne*, um anzuzeigen, dass *ne* ursprünglich an der Stelle des Nomens gestanden hat). Das Einfügen einer Spur in (5d) und (5e) zeigt deutlich, dass die Bedingungen für die Elisionsregel in (5d) gar nicht gegeben sind, da links von *una* eine Spur, also gar kein vokalisches anlautendes Nomen, steht. Die Ungrammatikalität des Beispiels (5d) zeigt eindrucksvoll, dass die Elisionsregel der italienischen Sprache nichts mit der Sprachoberfläche zu tun hat, da auf ihr die Spur nicht existiert.

Drittens enthält der Input keine negative Evidenz. Eine Struktur, die im Input nicht auftritt, ist nicht zugleich auch ungrammatisch. Das Kind darf aus dem Nichtauftreten einer Konstruktion nichts hinsichtlich ihrer Grammatikalität ableiten. Kinder werden, wenn sie Fehler machen, von Erwachsenen nicht immer korrigiert. Korrigieren Erwachsene Kinder, so hat das meist keinen Lerneffekt. Das Kind kann ja auch nicht wissen, auf welche Aspekte seiner Äußerung sich die Korrektur des Erwachsenen bezieht, auf formale oder eher inhaltliche. Das nachfolgende Beispiel aus McNeill (1966: 69) zeigt zudem, dass Kinder oft auch auf ihrer Ausdruckweise beharren.

- (6) Kind: Nobody don't like me.
 Mutter: No, say 'nobody likes me'.
 Kind: Nobody don't like me.
 [nach acht Wiederholungen dieses Dialoges]
 Mutter: No, now listen carefully, say 'NOBODY LIKES ME'.
 Kind: Oh! Nobody don't likes me.

Oder kann das Kind doch wissen, ob es grammatisch oder ungrammatisch spricht, indem es auf die Erwachsenen achtet? Snow/Ferguson (1977) haben die Vermutung aufgestellt, dass sich Erwachsene an das kindliche Kompetenzniveau anpassen, wenn sie mit Kindern sprechen. Diese Art mit Kindern zu kommunizieren ist als *Motherese* in die Literatur eingegangen. Diese Babysprache ist durch den Gebrauch einfacher Sätze charakterisiert, die dann im Abgleich mit dem Kompetenzzuwachs des Kindes auch bei den Erwachsenen immer komplexer werden. Laut dieser Forschungsrichtung markieren Erwachsene auch den Input,

den das Kind erhält, mit Signalen, die das Kind nutzen kann, um sich die Grammatikalität seiner eigenen Äußerungen zu erschließen. So beobachteten Hirsh-Pasek/Treiman/Schneidermann (1984), dass Wiederholungen durch die Erwachsenen häufiger bei ungrammatischen als bei grammatischen kindlichen Äußerungen von Zweijährigen vorkommen. Demetras/Post/Snow (1986) stellen hingegen fest, dass wörtliche Wiederholungen und ‚continuations of the conversation‘ den grammatischen kindlichen Äußerungen folgen. Damit widerspricht diese Arbeit der von Hirsh-Pasek et al. (1984). Selbst wenn wir unterstellen würden, dass Erwachsene ihre Sprache ‚kindgerecht‘ anpassen und mit Signalen versehen, bleibt immer noch eine sehr problematische Beobachtung für den Syntax- und Morphologieerwerb. Zahlreichen Studien ist zu entnehmen, dass Erwachsene eine höhere Sensibilität für semantische (die Bedeutung betreffende) und phonologische Ungrammatikalität haben als für syntaktische und morphologische. Für den Syntax- und Morphologieerwerb müsste sich das Kind also ohnehin auf ein irgendwie geartetes Vorwissen stützen, das dazu führt, dass der Erwerb auch ohne entsprechende Signale im Input vonstatten geht.

Wichtig zu erwähnen ist ferner, dass Kinder in bestimmten Bereichen gar keine Fehler machen, d.h. ohne dass negative Evidenz (z.B. Korrekturen) überhaupt nötig wäre. Außerdem verfolgen Kinder bestimmte Hypothesen, die logisch denkbar wären, einfach nicht. Zimmer (1995) führt zur Illustration das folgende Beispiel an. Ein deutsches Kind könnte aus den folgenden Sätzen in (7), die es hört,

- (7) a. Die Mama geht jetzt in den Garten.
b. Geht die Mama jetzt in den Garten?

die Generalisierung ableiten, dass die Fragesatzbildung im Deutschen der folgenden Regel unterliegt: Stelle das dritte Wort an die erste Satzposition. Das Kind würde bei Anwendung dieser Regel den Fragesatz in (8) bilden:

- (8) Im Oma ist Garten? aus dem Satz ‚Oma ist im Garten‘

Es ist also plausibel anzunehmen, dass das Kind irgendein angeborenes Vorwissen mitbringt. Denn wenn es erst alle denkbaren Möglichkeiten durchprobieren müsste, käme es vermutlich nie ans Ziel. Der US-amerikanische Sprachwissenschaftler Noam Chomsky vermutet, dass allen natürlichen Sprachen eine einzige und universale Grammatik zugrundeliegt, und diese Universalgrammatik rekonstruiert das Kind nicht auf der Basis des ‚schlechten‘ Inputs, sondern sie ist angeboren und muss beim Erwerb der Muttersprache nur aktiviert werden.

Die nativistische Sicht auf den Spracherwerb löste die behavioristische Perspektive ab. Laut dem Behaviorismus wird Sprache wie jedes andere Verhalten als eine Reaktion (Response) auf einen Stimulus angesehen. Das Kind vergleicht beim Spracherwerb sein Geäußertes mit dem der Erwachsenen. Der Spracherwerb ist aus der Perspektive des Nativismus betrachtet ein Abgleichen des vom

Kind Geäußerten mit seinem eigenen, neu hinzugekommenen Wissen. Die nativistische Sichtweise bedeutet aber nicht,

„daß der Spracherwerb auch von allein und ganz ohne Input vonstatten gehen kann, ebensowenig wie das dennoch genetisch vorprogrammierte Körperwachstum ohne Input vor allem in Form bestimmter Nährstoffe vonstatten gehen kann. Sie meint nur, daß das Kind darum so sicher durch das hochkomplizierte Labyrinth einer Grammatik hindurchfindet, weil ihm ein angeborenes Vorwissen, ein genetischer Ariadnefaden von Anfang an all die vielen in die Irre führenden Abzweigungen erspart.“ (Zimmer 1995: 15)

Ohne Input geht es nicht! Es hilft dem Kind nicht viel weiter, wenn ein Linguistenehepaar eine Satzstruktur gut sichtbar an der Wiege des Kindes befestigt.⁴



Die nativistische Position wird nicht von allen Forschern vertreten. Einige bestreiten, dass das Kind über konkreter sprachliches Vorwissen verfügt (vgl. Piaget 1972). Der Spracherwerb erfolgt ihrer Ansicht nach zwar über genetisch fixierte allgemeine Prinzipien, die aber nicht speziell der Verarbeitung von Sprache dienen, sondern auch für andere Bereiche der menschlichen Kognition genutzt werden. Der Spracherwerbsforscher Dan I. Slobin unterstellt dem Kind ebenso kein grammatisches Vorwissen, sondern Wissen in Form von angeborenen Arbeitsprinzipien, die den Spracherwerb ohne große Umwege ermöglichen. Das wohl bekannteste Arbeitsprinzip lautet: Achte auf das Wortende! Das Gemeinsame aller Ansätze ist, dass ein irgendwie geartetes genetisches Vorwissen zugrundegelegt wird (vgl. Fanselow/Felix 1987).

⁴ Für die Cartoonidee danken wir Bettina Disdorn.

Wir wollen aus der Arbeit von Hauser-Grüdl/Arencibia Guerra/Witzmann/Leray/Müller (2010) ein Beispiel dafür anführen, dass der Erwerbsverlauf im Kleinkind nicht in direkter Weise vom Input abhängig ist. Es gilt als gesichert, dass italienische und spanische Kinder von Beginn an finite (d.h. mit dem Subjekt des Satzes hinsichtlich Person (erste, zweite, dritte) und Numerus (Singular, Plural) übereinstimmende) Verben benutzen, die auch schon zielsprachlich gebraucht werden, vgl. (9). Dieses tun deutsche Kinder zunächst nicht. Sie benutzen sehr häufig den Infinitiv, wenn sie einen Hauptsatz bilden wollen, vgl. (10).

(9) Bevo acqua.

(10) Ich Wasser trinken.

Interessanterweise belaufen sich Infinitive aber in beiden Sprachen im Input der Kinder auf ähnliche Realisierungszahlen. Abbildung 1.1 zeigt dies für erwachsene Sprecher des Deutschen und Italienischen.

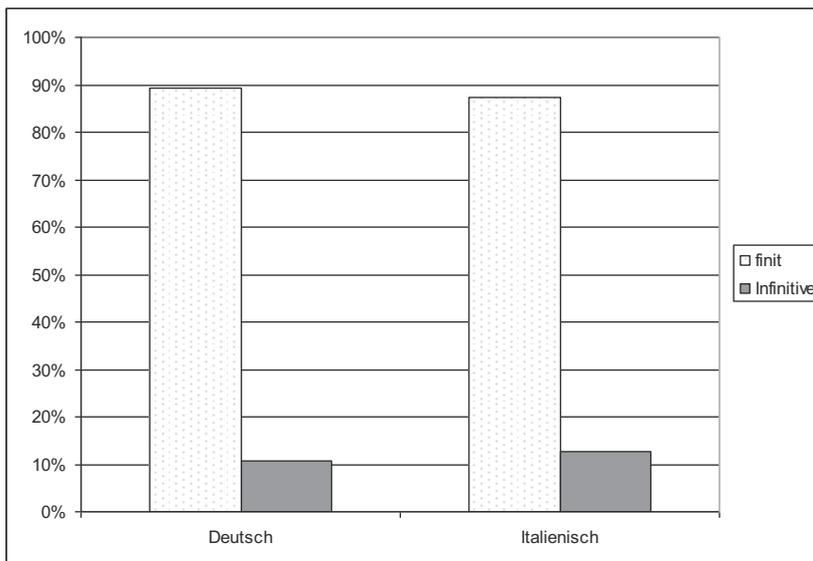


Abbildung 1.1:
Realisierung von finiten Verben und Infinitiven
im Deutschen und Italienischen

Das Beispiel zeigt, dass die Sichtweise, dass das Kind seine Konstruktionen mit dem eigenen Wissen über die jeweilige Sprache abgleicht und weniger an dem orientiert ist, was die Erwachsenen im Input vorgeben, die richtigen Vorhersagen macht.

1.2.2 Sprachliche Universalien

Welches sind nun die universalen Grundeigenschaften von menschlicher Sprache? Diese könnten dem Kind angeboren sein, wenn es eine Sprache erwirbt:

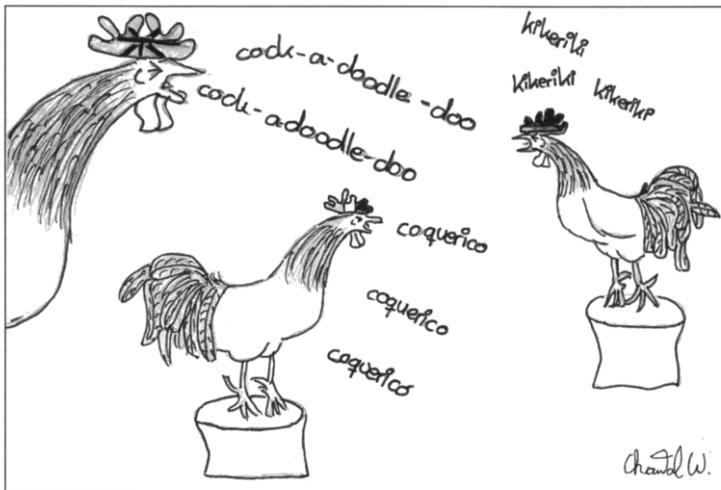
- **Sprache ist akustisch** (es gibt Ausnahmen wie die Gebärdensprache oder Schriftsprachen). Schon neugeborene Kinder unterscheiden menschliche Sprachlaute von beispielsweise Musik. Dieses Grundprinzip könnte erklären, weshalb auch taube Kinder anfänglich ‚plappern‘. Mehler/Jusczyk/Lambertz/Halsted/Bertoncini/Amiel-Tison (1988) konnten in mehreren Experimenten nachweisen, dass französischsprachige Kinder bereits vier Tage nach der Geburt ihre Muttersprache von einer anderen Sprache unterscheiden können. Eine Möglichkeit, dies bei Säuglingen nachzuweisen, stellt die Beobachtung der Nuckelrate dar. Bei den getesteten französischsprachigen Säuglingen war die Nuckelrate sehr hoch, wenn den Säuglingen französisches akustisches Material vorgespielt wurde. Die Rate war signifikant niedriger, wenn russisches akustisches Material vorlag.
- Die menschliche Sprache kann von dem **Hier-Jetzt** abgelöst von solchen Dingen handeln, die in Raum oder Zeit entfernt sind, z.B. von Zukunftsvisionen oder dem Sturm auf die Bastille. Auch der Bienentanz wird dazu eingesetzt, um den Volksgenossinnen darüber Aufschluss zu geben, wo sich Futterquellen befinden. Die Komplexität der menschlichen Sprache geht aber weit über den Bienentanz hinaus.
- **Sprache besteht aus diskreten Einheiten.** Denkbar wäre auch eine kontinuierliche Sprache, zum Beispiel eine, in der sich die Bedeutung mit der Lautstärke, in der das Wort ausgesprochen wird, verändert. So könnte ‚wind‘ leise gesprochen einen Sturm bedeuten (geflüstert dann einfach nur Wind) und je lauter die Aussprache wird einen Hurrikan bezeichnen. Die menschliche Sprache ist gerade so nicht beschaffen. Über alle möglichen Aussprachen hinweg bedeutet ‚wind‘ immer nur ‚Wind‘.

„Keine Sprache erlaubt die gleitende Abstufung von Bedeutungen mit Hilfe gleitender Abstufungen der Aussprache. [...] Die sogenannten Tonsprachen, wie das Chinesische eine ist, sind keine Ausnahme: Bei ihnen ändert sich zwar die Bedeutung mit der Tonhöhe, aber nicht gleitend, sondern schrittweise; die Tonhöhe schafft diskrete Bedeutungsunterschiede, so wie im Deutschen zuweilen die Betonung sie schafft („unterstellen“ geht nicht durch die Verschiebung des Akzents gleitend in „unterstellen“ über; das Wort hat entweder die eine oder die andere Bedeutung).“ (Zimmer 1995: 18f.)

Die diskreten Einheiten werden wir im Verlauf der Einführung noch kennenlernen. Verblüffend ist allerdings die Beobachtung, dass einzelne Laute nicht völlig identisch von den Einzelpersonen innerhalb einer Sprachgemeinschaft ausgesprochen werden. Dennoch verstehen wir einander! Man denke auch an Personen, die lispeln. Diese Sprechauffälligkeit können wir einfach übersehen. An diesen Fähigkeiten beim Sprachverstehen zeigt sich,

dass die diskreten Einheiten als ‚geistige‘ oder auch kognitive Einheiten existieren, die zu einem gewissen Grad von der Sprachwirklichkeit (also dem, was wir wahrnehmen) losgelöst sind.

- Die Zeichen der Sprache sind **willkürlich**. In der Regel existiert zwischen der Lautgestalt eines Wortes und der körperlichen Gestalt dessen, was es bezeichnet, keine Beziehung. Selbst die wenigen lautmalerischen Wörter wie *Kuckuck* oder *Kikeriki* sind hierzu keine Ausnahmen. Im Französischen macht der Hahn nämlich nicht *kikeriki* sondern *coquerico* (auch: *cocorico*). Wir wollen aber nicht behaupten, dass sich Hähne in Frankreich anders bemerkbar machen als in Deutschland.



Die Willkür des sprachlichen Zeichens beschreibt auch Peter Bichsel in einer seiner Kindergeschichten (vgl. Zimmer 1995: 19), in der ein einsamer Mann die Dinge um ihn herum umbenennt und damit noch einsamer wird. So entstehen in der Geschichte lustige Sätze wie, dass der einsame Mann am Morgen das Bild verließ, sich anzog und sich an den Teppich auf den Wecker setzte.

- **Die Sprache ist offen.** Das Zeichenrepertoire und die Regeln, die diese Zeichen zu Sätzen kombinieren, sind endlich. Mit diesem endlichen Repertoire lassen sich Äußerungen produzieren und verstehen, die niemals zuvor geäußert/gehört wurden. Es gibt also eine unendliche Anzahl von grammatischen Sätzen. Eine Sprache kann 20 bis 60 diskrete Lauteinheiten (die wir in Kapitel 2 als Phoneme kennenlernen werden) aufweisen (vgl. Bergeijk/van Pierce/David 1960). Das Italienische zählt 33 solcher Einheiten, mit denen sich unendlich viele Wörter bilden lassen, die dann wieder für die Bildung von unendlich vielen Sätzen dienen.

Die unbewusste Kenntnis dieser und anderer Eigenschaften von Sprache muss dem aktiven Spracherwerbsprozess vorausgehen. Anders wäre der Prozess des Spracherwerbs nicht denkbar. Die Suche nach der Existenz sprachlicher Universalien, vgl. Greenberg (1966), gilt in der modernen Sprachwissenschaft als noch nicht abgeschlossen.

📖 Unter **Universalien** werden Eigenschaften bzw. Prinzipien zusammengefasst, die Sprachen gemeinsam haben.

Die Existenz von Universalien, aber auch die Beobachtung, dass „alle Kinder einer Sprachgemeinschaft dieselbe Grammatik in derselben Zeit erwerben“ (v. Stechow/Sternefeld 1988: 30), lässt den Schluss zu, dass es eine Reihe von Prinzipien geben muss, mit denen das Kind ausgestattet ist und die es ihm ermöglichen, die Sprache(n) der jeweiligen Sprachgemeinschaft(en) zu erwerben. Die Annahme angeborener Prinzipien gewinnt ferner an Plausibilität, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass Kinder auch solche Strukturen erwerben, die in ihrem Input nur selten auftreten, wie z.B. Passivstrukturen (*Der Junge wurde von dem Hund gebissen.*). Der Spracherwerb weist zudem eine innere Ordnung in dem Sinne auf, dass bestimmte Strukturen nicht (zeitlich) vor bestimmten anderen erworben werden. Dies ist von allen Spracherwerbsmodellen anerkannt. Auch die Beobachtung, dass manche Kompetenzbereiche sehr früh erworben werden müssen, da dieses Wissen ansonsten nur schwer oder gar nicht erlangt werden kann, deutet in die Richtung einer angeborenen Fähigkeit, Sprache zu erwerben. So zeigen Pallier/Bosch/Sebastián-Gallés (1997), dass bilingual spanisch-katalanische Erwachsene den katalanischen Kontrast zwischen den Vokalen [e] (wie in *déu* ‚Gott‘) und [ɛ] (wie in *deu* ‚zehn‘) nicht unterscheiden und wie den spanischen Vokal [e] wahrnehmen, welcher geöffneter gesprochen wird als [e] im Katalanischen. Sechsjährige Kinder sind schon zu alt, um den katalanischen Kontrast zu erwerben, wenn sie Spanisch als Muttersprache erworben haben. Die katalanischen Laute werden dann an die spanischen angepasst.

Die angeborenen Prinzipien konstituieren die Universalgrammatik (UG). Die UG muss den folgenden Ansprüchen genügen: Zum einen muss sie eingeschränkt genug sein, da sie nur den Erwerb von natürlich vorkommenden Sprachen zulassen soll. Zum anderen muss sie zu den doch recht verschiedenen Grammatiken der einzelnen Sprachen kompatibel sein und einzelsprachspezifische Variationen zulassen. Man stellt sich deshalb die UG als ein parametrisiertes System vor. Demnach können die einzelnen Prinzipien Variablen enthalten, die in Abhängigkeit von der Einzelsprache unterschiedliche Werte (= Parameter) annehmen. Ein Beispiel dafür ist der Unterschied zwischen VO- und OV-Sprachen.

📖 Eine **VO-Sprache** ist eine Sprache, in der das Verb vor das Objekt gestellt wird. In einer **OV-Sprache** erscheint das Objekt vor dem Verb.

Während die romanischen Sprachen zu den VO-Sprachen zählen, vgl. (11), wird das Deutsche als OV-Sprache angesehen, vgl. (12).

- (11) frz. J'ai [bu]_V [une tasse de café]_{Obj.}
 it. (Io) ho [bevuto]_V [una tazza di caffè]_{Obj.}
 sp. (Me) he [bebido]_V [una taza de café]_{Obj.}
 (12) Ich habe [eine Tasse Kaffee]_{Obj} [getrunken]_V.

Sogar Kinder, die mit zwei Muttersprachen – z.B. mit Deutsch und Französisch – aufwachsen, wissen, dass im Deutschen das Verb nach dem Objekt steht,

- (13) wir müßn [schuhe]_{Obj} [holn]_V (im Alter von 2 Jahren und 10 Monaten, 2;10)
 (14) du sollst [das]_{Obj} [festhaltn]_V (2;10)

und im Französischen die Abfolge Verb vor Objekt gilt. Beispiele aus der Kindersprache sind:

- (15) j' vais [chercher]_V [l'autre]_{Obj} (3;1)
 (16) il a [mangé]_V [le petit chaperon rouge]_{Obj} (2;8)

Die Abbildung 1.2 aus der Arbeit von Jasmin Müller (2009) zeigt eindrucksvoll, dass die bilingualen Kinder diesen grammatischen Bereich annähernd genauso gut beherrschen wie die monolingual französische und deutsche Kinder.

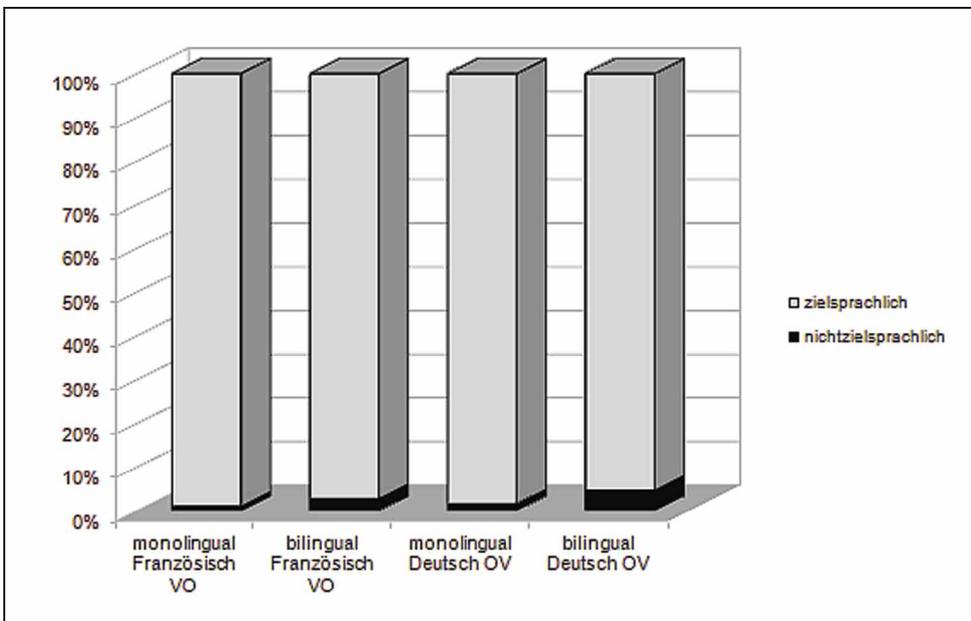


Abbildung 1.2:

Anteile zielsprachlicher und nichtzielsprachlicher Äußerungen: Gegenüberstellung monolingualer und bilingualer Kinder

Die Aufgabe des Kindes besteht u.a. darin, die in den Prinzipien enthaltenen

Parameter mittels des Inputs auf ihre jeweils zielsprachlichen Werte festzulegen. Dieses Fixieren der Parameter auf ihre zielsprachlichen Werte kennzeichnet sich durch jeweils radikale Umbrüche in den grammatischen Systemen der Kinder. Die Kinder sind in der Lage, grammatische Regularitäten, die von der Spracherwerbsforschung als parametrisiert angesehen werden, quasi ‚von heute auf morgen‘ korrekt zu produzieren. Mit anderen Worten, die korrekte Stellung des Verbs in Relation zum Objekt tritt sofort mit Verwendung der ersten Verben und Objekte fehlerfrei auf. Die Aussage dieser Beobachtung sollte nicht unterschätzt werden, da dieselben Kinder in anderen Bereichen der Grammatik lange Zeit Fehler machen.

Wir werden in unserer Einführung immer wieder Bezug auf den bilingualen Erstspracherwerb nehmen. Dabei sind gerade von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsende Kinder gemeint, da in diesem Fall zwei grammatische Systeme von einem einzigen Individuum erworben werden und wir so sehr gut zwischen grammatischen und allen anderen Größen, die auf den Erwerb einwirken könnten, trennen können. Die genannten empirischen Arbeiten stammen aus der Wuppertaler Mehrsprachigkeitsgruppe. Die Mehrsprachigkeitsforschung mit bilingual deutsch-französischen, deutsch-italienischen, deutsch-spanischen, italienisch-französischen und spanisch-französischen Kindern in Deutschland, Frankreich, Italien und Spanien nahm ihren Anfang im Jahre 1999 (vgl. Cantone/Kupisch/Müller/Schmitz 2008 und Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011). Seit dem Jahre 2004 ist die Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal angesiedelt (vgl. Hauser-Grüdl et al. 2010) und seit 2009 mit einem Projekt mit dem Titel ‚Code-switching bei bilingual aufwachsenden Kindern in Deutschland, Italien, Frankreich und Spanien: Italienisch-Deutsch, Französisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Italienisch-Französisch, Italienisch-Spanisch, Französisch-Spanisch‘ vertreten (vgl. Müller/Arnaus Gil/Eichler/Jansen/Patuto/Repetto 2011). Nunmehr existieren in der Wuppertaler Bilinguismus Gruppe (WuBiG) mehr als 40 Längsschnittstudien, die die Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern von anderthalb bis fünf Jahren dokumentieren. Im vierzehntägigen Abstand werden in der elterlichen Wohnung 30-minütige Videoaufnahmen in jeder Sprache durchgeführt. Die Sprachaufnahmen zeigen die Kinder in spontaner Interaktion mit Erwachsenen, die die jeweilige Sprache als Muttersprache sprechen. In regelmäßigen Abständen werden Sprachtests durchgeführt, die ermöglichen sollen, bestimmte Hypothesen an mehr als 40 Kindern zu testen. Dazu geht die Forschergruppe in Kindergärten und führt dort die Tests durch. Die monolingualen Daten entstammen sowohl der Wuppertaler Mehrsprachigkeitsgruppe als auch der Datenbank CHILDES (vgl. MacWhinney 2000).

Grammatische Phänomene, deren Erwerb andere Lernmechanismen als das Setzen von Parametern voraussetzt, gehören der Peripherie an. Hierzu zählen Ausnahmen von bestimmten Regularitäten. Ein aktuelles Beispiel für eine derartige Ausnahme bildet die sich in der deutschen Umgangssprache immer stärker herausbildende Möglichkeit, im durch die Konjunktion *weil* eingeleiteten Nebensatz das finite Verb an die dritte Satzposition zu stellen: *...weil ich hab' sie gesehen*. Aber auch grammatische Markierungsmöglichkeiten wie z.B. das Genus einer

Sprache gehören der Peripherie an; manchmal muss das Genus für jedes Nomen einzeln gelernt werden. Obwohl im Italienischen und Spanischen aufgrund des Auslautes des Nomens sehr gut vorhergesagt werden kann, ob es maskulin oder feminin ist, gibt es Ausnahmen wie das Nomen *mano*, welches aufgrund des Auslautes *-o* eigentlich maskulin sein müsste, es ist aber feminin. Für das Spanische zeigen Teschner/Russel (1984), dass 99,87% aller Nomina mit dem Auslaut *-o* maskulin (das entspricht 12.552 Nomina) und 96,30% aller Nomina auf *-a* feminin sind (das entspricht 16.000 Nomina). Ähnlich gute Vorhersagekraft haben die italienischen Auslaute *-o* und *-a* (Chini 1995). Im Französischen gibt es im Vergleich zu den beiden anderen romanischen Sprachen eine relativ hohe Anzahl an möglichen Auslauten für Nomina, von denen nur sehr wenige einen Rückschluss auf das Genus zulassen. Séguin (1969) analysiert 33.265 Nomina des Französischen und zeigt, dass für die maskulinen Nomina 570 unterschiedliche Nomenendungen existieren.

Betrachten wir den Genuserwerb genauer. In einigen Untersuchungen wurde festgestellt, dass der Genuserwerb bei Kindern im Alter von zirka zwei Jahren einsetzt und teilweise mit fünf Jahren noch nicht abgeschlossen ist. Es lässt sich über den ganzen Zeitraum anhand von Daten nachweisen, dass die Kinder die Genusmarkierung für jedes Nomen einzeln lernen. Während dieses mehrjährigen Zeitraums entwickeln die Kinder zwar Strategien, die den Lernprozess erleichtern⁵, diese führen aber nicht zu derartigen Entwicklungsschüben, wie sie beim Spracherwerb über Parameter auftreten.

Eichler/Jansen/Müller (2011) zeigen, dass es einen Unterschied zwischen dem Erwerb des Genus im Spanischen und Italienischen einerseits und dem Französischen andererseits gibt, der sogar bei bilingualen Kindern nachweisbar ist, die Deutsch und eine der romanischen Sprachen erwerben. Das deutsche Genusssystem ist im Übrigen mit dem des Französischen vergleichbar, indem es nur sehr wenige verlässliche Regularitäten zwischen Wortauslaut und Genus gibt. Zudem hat das Deutsche drei Genera. Die folgende Abbildung 1.3 ist der Arbeit von Eichler/Jansen/Müller (2011) entnommen und zeigt den prozentualen Anteil an Genusfehlern auf der y-Achse und die absolute Anzahl der Genusfehler für bilinguale und monolingual deutsche Kinder (Chantal aus WuBiG, Simone aus CHILDES).

⁵ Die Kinder verwenden für alle deutschen Nomina, die auf dem Schwa-Laut auslauten (wie *Biene*, *Blüte*), feminine Artikelformen, auch dann, wenn dies nicht dem Erwachsenensystem entspricht, z.B. **die Hase*. Französischen Nomina, die auf einen nasal Vokal auslauten, wird das Maskulinum zugewiesen, wobei es zu Fehlzugewisungen wie **le main* (korrekt: *la main*) kommt. Für diese Formen muss dann wieder die korrekte Zuweisung erlernt werden.

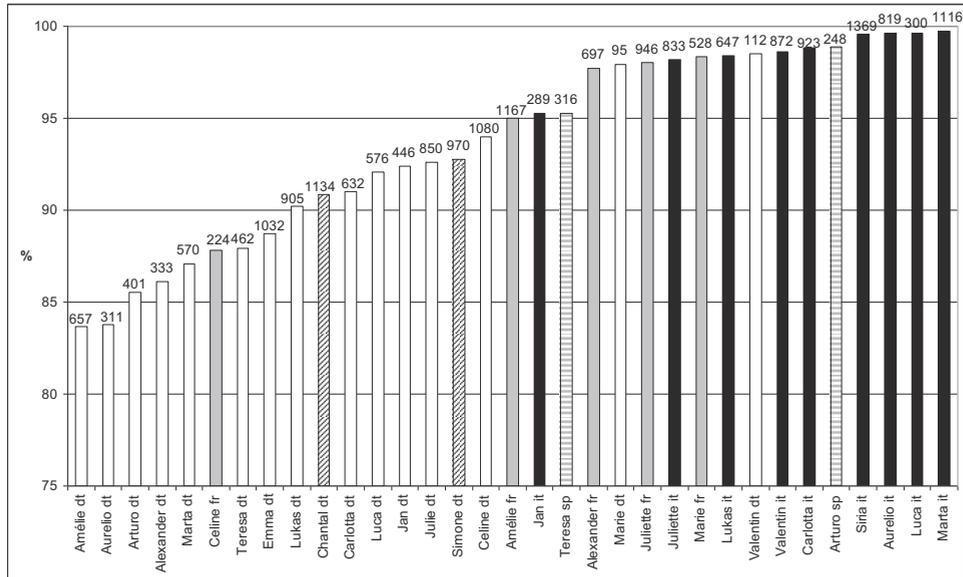


Abbildung 1.3:

Prozentuale und absolute Häufigkeit von zielsprachlicher Genusmarkierung bei monolingual deutschen und bilingual mit Deutsch und einer romanischen Sprache aufwachsenden Kindern

Ganz links und damit am fehleranfälligsten ist das Deutsche der bilingualen und monolingualen Kinder. Ganz rechts und damit am wenigsten anfällig für Genusfehler rangieren das Italienische und Spanische. Im mittleren Bereich befindet sich das Französische. Der Untersuchungszeitraum beginnt für die meisten Kinder im Alter von anderthalb Jahren und endet im Alter von 4 bzw. 5 Jahren. Die zielsprachliche Genusmarkierung im Deutschen und Französischen ist zum Ende der Studie noch nicht vollständig erworben.

Stehen die bisher aufgezeigten Wege des Erstspracherwerbs auch dann zur Verfügung, wenn der Spracherwerb nicht von Geburt an einsetzen kann? Für den Spracherwerb – so vermuten einige Spracherwerbsforscher – gibt es eine sogenannte sensible Phase (vgl. Lenneberg 1967): Mit der einsetzenden Pubertät lässt die Fähigkeit nach, eine Sprache so schnell und effizient zu lernen wie ein Kleinkind. Evidenz für die Annahme liefern die Beobachtungen bei ‚wilden Kindern‘. Im Jahre 1800 wurde im französischen Aveyron ein etwa zwölfjähriger Junge gefunden, der vermutlich mehrere Jahre ohne Kontakt zu Menschen gelebt hat. Sein Erzieher, Dr. Itard, gab sich alle erdenkliche Mühe, diesen Jungen Sprache zu lehren, doch ohne Erfolg. Ein ähnlicher Fall ist der eines Mädchens mit Namen Genie, das 1970 in Kalifornien gefunden wurde. Genie war während ihrer gesamten Kindheit eingesperrt worden und hatte keinen Kontakt zu Menschen. Die Spracherwerbsforscher stürzten sich auf das Mädchen, doch Genie konnte nach acht Jahren nur im ‚Telegrammstil‘ Sätze bilden. Dies sind Sätze, in denen die Funktionswörter, d.h. Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, Elemente, die Person

und Numerus der Verben ausdrücken etc. noch fehlten.⁶ Die Spracherwerbsforscherin, die Genies Sprachentwicklung begleitet hat, war Susan Curtiss (1977). Die Genie umgebenden Forscher sind sehr berühmt geworden. Genie starb einsam – so wie sie in die ‚Zivilisation‘ kam.

1.2.3 Sprachproduktion und -verstehen

Bisher war im Zusammenhang mit Spracherwerb nur von der Sprachproduktion die Rede. Das Sprache erwerbende Kind muss selbstverständlich auch lernen, Sprache zu verstehen. Der Sprachverstehensprozess geht dem Sprachproduktionsprozess für viele (aber nicht für alle) Erwerbsphänomene zeitlich voraus, d.h. Kinder verstehen mehr als sie produzieren können. Beim Sprachverstehen legen Kinder offenbar die Maxime ‚Plausibilität geht vor syntaktischer Information‘ zugrunde. Bei einem Versuch wurden Kindern vier Sätze vorgelegt: Die Katze jagt die Maus; Die Maus wird von der Katze gejagt; Die Maus jagt die Katze; Die Katze wird von der Maus gejagt (vgl. Strohner/Nelson 1974). Im Alter von zwei und drei Jahren vermuten Kinder, dass alle vier Sätze denselben Inhalt haben, nämlich: ‚Katze jagt Maus‘. Erst mit vier bzw. fünf Jahren erkennen Kinder, dass die beiden letzten Sätze die genau umgekehrte Bedeutung haben: ‚Maus jagt Katze‘. Die syntaktische Information wurde von den Kindern nicht berücksichtigt; sie wurde verdeckt von der Annahme, dass alles, was gesagt wird, auch plausibel ist.

Dass das Sprachverstehen der Sprachproduktion immer vorausgeht, wird mittlerweile für eine Reihe von grammatischen Phänomenen auch kritisch hinterfragt. In einem Elizitationstest⁷ mit monolingual französisch aufwachsenden Kindern findet Schmeißer (2008), dass die Kinder durchgängig besser im Sprachproduktionsteil abschnitten, wohingegen ihnen das Sprachverstehen der untersuchten Tempora (*futur proche, présent, passé composé*) größere Schwierigkeiten bereitete. Den Kindern wurden Bilder wie in Abbildung 1.4 vorgelegt.

⁶ Der Telegrammstil, auch: *telegraphic speech*, wird von Kleinkindern in einem sehr frühen Stadium des Spracherwerbs gebraucht (Brown 1973). Deutsche Beispiele wären: *mama ess, papa trink, charlotte weg, charlotte spielplatz*.

⁷ In einem Elizitationstest, einer Art von Sprachtest, sollen die Probanden durch das direkte Stellen von Schlüsselfragen zu Äußerungen bewegt werden; *elizitieren* von engl. *to elicit* ‚jmd. etwas entlocken‘.