

Wilhelm Griebhaber

Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache

Eine Einführung



WAXMANN

Wilhelm Gießhaber

Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache

Eine Einführung

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.

Print-ISBN 978-3-8309-1582-9

E-Book-ISBN 978-3-8309-6582-4

4., unveränderte Auflage, 2021

© Waxmann Verlag GmbH, Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

1. Auflage 2010, Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG

Satz und Umschlaggestaltung: UVRR

Titelfoto: Little girl sitting down to read a book

© iStockphoto/bobbieo 2008

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Vorwort

Der Anstoß zu diesem Buch kam aus der Lehre. In Seminaren und Vorlesungen zu dem Themenkomplex „Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache“ habe ich bemerkt, dass die einschlägige Fachliteratur von Studierenden aus nicht-philologischen Fächern schwer zu rezipieren war. Die Erkundung der Ursachen führte zu folgenden Ergebnissen: die genuin fachwissenschaftlichen Beiträge waren von Fachleuten für Fachleute geschrieben. Sie setzen sehr viel allgemeines linguistisches Fachwissen und spezifisches Wissen aus der (Zweit-) Spracherwerbsforschung voraus und die Fragestellungen kreisen zu einem nicht unerheblichen Teil um hochkomplexe theoretische Konstrukte und deren empirische Bestätigung oder Widerlegung. Zusammenhängendes Grundlagenwissen wird in der Fachliteratur (zu) wenig vermittelt. So gesehen war es kein Wunder, dass die Studierenden mit der ausgewählten Literatur nicht zurechtkamen. Um aus dem bloßen Meckern herauszukommen, entschloss ich mich, ein Einführungsbuch zu schreiben, das den Bedürfnissen nichtphilologischer Studierender Rechnung trägt.

Die Schwierigkeiten stellten sich bald ein. Der äußerst komplexe und umfangreiche Stoff musste auf die Kernaspekte reduziert werden. Das bestimmte die Themenwahl und die Differenziertheit der Darstellung. So wird sicherlich von vielen die eine oder andere Position vermisst. Das lässt sich meiner Meinung nach bei dem gewählten Konzept nicht vermeiden.

Die letzte Instanz waren und sind die Studierenden. Bis zuletzt hat die Auswertung von Klausuren zu der Vorlesung Schwächen in der Darstellung aufgezeigt, wo z. B. Wissen ohne Erklärung vorausgesetzt wurde oder Beispiele aus einem Forschungszusammenhang ohne explizite Kennzeichnung in einen anderen transponiert wurden, so dass die Verfasser für eine ganz andere Position vereinnahmt wurden. Insofern bin ich zuallererst den Studierenden und den Tutorinnen zu den Vorlesungen zu Dank verpflichtet, ohne die das Werk überhaupt nicht und nicht so, wie es nun vorliegt, entstanden wäre.

Mein spezieller Dank gilt Kolleginnen und Kollegen, die aus ihrer Fachkompetenz Vorschläge zur Ergänzung oder klaren Darstellung von Positionen gemacht haben. Dies sind Ludger Hoffmann und Nicole Marx, die Vorläufer des Buches, Vorlesungsskripte, sorgfältig durchgegangen sind. Auch Rita Zellerhoff gilt mein Dank für ihre Kommentare. Verbliebene Unklarheiten oder Fehler gehen allein auf mein Konto.

Ich hoffe, dass das Werk seinen Zweck erfüllt und in die faszinierenden Prozesse des Erst- und Zweitspracherwerbs in verständlicher Form einführt.

Münster, 27.06.2010

Wilhelm Griebhaber

Inhalt

Teil 1: Erstspracherwerb (L1-Erwerb)	7
01 Grundlagen und die klassischen L1-Erwerbsypothesen	9
02 Wortschatzerwerb	31
03 Grammatikerwerb	49
04 Vorlesen und Medienrezeption	65
05 Schriftspracherwerb	85
06 L1-Erzählen	105
Teil 2: Zweitspracherwerb (L2-Erwerb)	125
07 Grundlagen und die klassischen L2-Erwerbsypothesen	127
08 Grammatikerwerb und Diagnose: Profilanalyse	147
09 Alter und soziale Bedingungen	175
10 L2-Erzählen	197
11 L2-Schreiben	219
12 Lesen	251

Teil 3: Anhang	277
13 Grundlagen der Sprachbeschreibung	279
14 Grammatische Merkmale des Deutschen als Zielsprache	293
15 Lösungen	315
16 Literaturverzeichnis	325
17 Glossar linguistischer Begriffe	343

Teil 1

Erstspracherwerb (L1-Erwerb)

1 Erstspracherwerb: Grundlagen und die klassischen L1-Erwerbs-hypothesen

1.1 Überblick und Grundfragen

Sprache ist ein menschliches Gattungsmerkmal, möglicherweise sogar das zentrale. Unter normalen Bedingungen erwirbt jedes Kind die Sprache seiner Umgebung. Die Erwerbsprozesse laufen zwar in bestimmten Phasen ab, lassen sich aber offensichtlich kaum gezielt beeinflussen. Daraus ergeben sich mehrere Fragen:

- In welchen beobachtbaren Schritten erwirbt das Kind die Sprache?
- Wie lange dauert der Prozess in der Regel?
- Wie entwickeln sich die beteiligten Organe: Hören (Gehör), Sprechwerkzeuge, Denken (Gehirn)?
- Welche Rolle spielen die Erwachsenen im Erwerbsprozess?
- Wie kommt das Kind zur Grammatik?

Die Beantwortung der Fragen erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst werden in diesem Kapitel die Erwerbsschritte und die drei klassischen Hypothesen zur Erklärung des Spracherwerbs vorgestellt. Es handelt sich um folgende Hypothesen: die behavioristische, die nativistische und die interaktionistische Hypothese. Ebenfalls in diesem Kapitel werden einige Entwicklungsprozesse behandelt, so die Entwicklung neuronaler Strukturen, das Wachstum der Artikulationsorgane, das pränatale Hören des Fötus sowie einige Merkmale der Kommunikation Erwachsener mit Babys und Kleinkindern.

Schon seit längerem werden Hypothesen entwickelt, die zu erklären versuchen, wie der Spracherwerb funktioniert, warum er genau in den zu beobachtenden Phasen erfolgt. Für diese Erklärungsversuche gibt es letztlich nur einige wenige Variablen, denen in den Hypothesen eine unterschiedliche Rolle zugeschrieben wird. Von den verschiedenen Hypothesen werden in dieser Arbeit diejenigen berücksichtigt, die einen besonderen Bezug zu linguistischen Fragestellungen aufweisen und die für die Forschung eine große Bedeutung erlangt haben. Nach diesen Kriterien wurden folgende Hypothesen ausgewählt (später wird zusätzlich noch ausführlich die neuere konnexionistische Hypothese in Kapitel § 3 behandelt):

- Behaviorismus: Bloomfield 1933, Skinner 1957
- Nativismus: Chomsky 1959, 1973, 1999
- Interaktionismus: Bruner 1983

Ausgeschlossen werden im Wesentlichen Erklärungsansätze des Erstspracherwerbs, die die Sprachentwicklung der kognitiven Entwicklung des Kindes zeitlich und funktional nachordnen. Dazu zählen insbesondere Studien von Piaget (z.B. 1972) und von sog. Kognitivisten (dazu ausführlich Szagun 2006⁶). Piaget gründet seine Arbeit auf der Annahme, dass sich in der sensomotorischen Phase bis etwa zum 18. Monat in einem internen Reifungsprozess die Grundlagen des Symbolverständnisses herausbilden, die die Voraussetzung für die Verwendung von Symbolen beim sprachlichen Handeln sind. Gegen dieses Verständnis steht der Ansatz von Wygotski 1964 (s. auch Meng & Rehbein 2007), Spracherwerb im Zusammenhang mit gesellschaftlich kommunikativem Handeln zu betrachten. Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf Weiterführungen des Ansatzes von Wygotski.

In den anschließenden Kapiteln wird der Erwerbsprozess unter verschiedenen Blickwinkeln betrachtet (s. auch Tracy 2008², Bickes & Pauli 2009). Das zweite Kapitel ist dem Wortschatzerwerb gewidmet, um zu sehen, wie der Wortschatzerwerb vonstatten geht und welche Rolle dem Wortschatz im Spracherwerb insgesamt zukommt. Im dritten Kapitel wird der Erwerb grammatischer Strukturen genauer betrachtet. Es wird gefragt, wie das Kind zur Grammatik kommt. Dabei kommt eine weitere Erwerbshypothese, der sog. Konnexionismus, ins Spiel. Im vierten Kapitel werden das Vorlesen und Aspekte der Medienrezeption im Vorschulbereich betrachtet. Im fünften Kapitel werden mit dem Schriftspracherwerb auch Spracherwerbsprozesse im Schulunterricht behandelt. Die Ausführungen zum Erstspracherwerb enden mit der Betrachtung des Erzählens im vorschulischen und schulischen Bereich.

1.2 Zeitliche Abfolge des Spracherwerbs

Der grundlegende Erwerbsprozess vollzieht sich innerhalb der ersten 24 Monate nach der Geburt und führt ab dem 28. Monat zu komplexen Äußerungen. Der Erwerbsprozess vollzieht sich in bestimmten Etappen. Allerdings können der Beginn und die Dauer eines Abschnitts bis zum Übergang zum nächsten Abschnitt stark variieren. Es gibt Kinder, die früh mit dem Sprechen beginnen und andere, die Spätentwickler sind. Die Abfolge der Etappen wird durch die unterschiedliche Geschwindigkeit und Dauer nicht verändert (Butzkamm & Butzkamm 2004² passim, Zimmer 1994 der dies als Journalist populär präsentiert).

Zeitraum	Erwerbsbereich
Vorgeburtlich	Wahrnehmung der Mutterstimme
Nachgeburtlich	Unterscheidung von Stimmen und Geräuschen Unterscheidung der Mutterstimme von anderen Stimmen
Ab 5. Monat	Sprachspezifisches Lallen Intonation, Artikulationsmuster
Ab 8. Monat	Lautverdopplungen: dada, baba, mama Lautliche Kontraste
12.-18. Monat	Wortartige Gebilde Einwortäußerungen Zweiwortäußerungen
Ab 28. Monat	Komplexe Äußerungen

Tab. 1: Spracherwerbsphasen

1.3 Behaviorismus

Der Behaviorismus entwickelte sich Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Einflussreich waren die Arbeiten des Psychologen Watson 1925. Behavioristische Ansätze beschränken sich aus forschungsmethodologischen Gründen auf die Beschreibung und Analyse messbarer Prozesse. Mentale Prozesse, die Messungen nicht zugänglich sind, werden aus der exakt vorgehenden wissenschaftlichen Analyse ausgeschlossen. Spracherwerb wird wie andere Lernprozesse auch als 'habit formation', d. h. Verhaltensformung, verstanden. Im Laufe des Lernprozesses werden erwünschte Reaktionen auf Stimuli verstärkt, während unangemessene Reaktionen ignoriert werden, damit sie sich nicht verfestigen. Der Lernprozess selbst wird als Imitation von Vorbildäußerungen betrachtet. Skinner formuliert diese Annahme folgendermaßen:

„Ein Organismus lernt, auf seine Umwelt unterschiedlich zu reagieren, indem verschiedene Verstärkungszusammenhänge auf ihn einwirken. So lernt ein Kind, eine Farbe genau zu bezeichnen, wenn eine gegebene Reaktion in der Gegenwart der Farbe verstärkt und in Abwesenheit der Farbe geschwächt wird. Die Sprachgemeinschaft kann die Verstärkung eines ausgedehnten Reaktionsrepertoires von den feinen Unterschieden zwischen Farbreizen abhängig machen.“ (Skinner 1963⁴: 93)

Auf der Grundlage dieser Theorie entwickelte Skinner 1957 ein behavioristisches Modell des Spracherwerbs, das im Folgenden nicht weiter betrachtet wird. Stattdessen wird die behavioristische Spracherwerbstheorie an dem älteren Ansatz von Bloomfield 1933 vorgestellt und diskutiert. Bloomfield bestimmt zunächst die Funktion der Sprache im menschlichen Handeln und stellt vor diesem Hintergrund den Prozess des Spracherwerbs vor. Dazu lässt er einen außerirdischen Beobachter – der die Sprache selbst nicht versteht und menschliche Handlungen nicht mit Absichten und Intentionen verbindet – Jack und Jill zuschauen, wie sie eine Straße entlanggehen und dabei einen Baum mit Äpfeln wahrnehmen:

- “01 Suppose Jack and Jill are walking down a lane.
- 02 Jill is hungry.
- 03 She sees an apple in a tree.
- 04 She makes a noise with her larynx, tongue, and lips.
- 05 Jack vaults the fence,
- 06 climbs the tree,
- 07 takes the apple,
- 08 brings it to Jill,
- 09 and places it in her hand.
- 10 Jill eats the apple.”

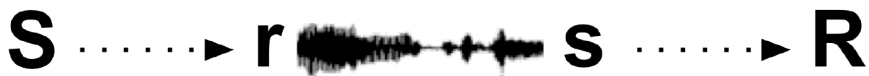
(Bloomfield 1933: 22f.; Gliederung und Numerierung W. G.)

Bei dieser Folge von Ereignissen differenziert Bloomfield sprachliche Handlungen und praktische Ereignisse und kommt zu folgender fundamentaler Gliederung, die der Sprache einen Platz zuweist:

- “A. Practical events preceeding the act of speech.
- B. Speech.
- C. Practical events following the act of speech.” (Bloomfield 1933: 23)

Vor dem Hintergrund des Stimulus-Response-Modells bestimmt Bloomfield die Leistung der Sprache folgendermaßen: “Language enables one person to make a reaction (R) when another person has the stimulus (S).” (Bloomfield 1933, 24) Jill hat den Stimulus (S) Appetit auf den Apfel, kann (oder will) aber selbst nicht mit einer nichtverbalen Reaktion auf den Stimulus reagieren. Stattdessen macht sie bestimmte Geräusche, sie äußert Jack gegenüber eine Bitte (Segment 04), d. h. sie macht eine verbale Ersatzreaktion (r), die auf ihn als Ersatzstimulus (s) wirkt. Jack reagiert auf den Ersatzstimulus mit einer nichtverbalen Handlung, holt den Apfel und gibt ihn Jill (R). Damit hat Jill mittels Sprache auf den ursprünglichen Stimulus so reagiert, dass sie als nonverbale Response den Apfel

erhält. Sprache hat also eine Doppelfunktion als Ersatzresponse für die sprechende Person und als Ersatzstimulus für die hörende Person.



*Abb. 1: Sprache als Ersatzstimulus
in Anlehnung an Bloomfield 1993: 26*

Vor dem Hintergrund dieses Modells vollzieht sich der Spracherwerb nach Bloomfield folgendermaßen:

1. „... the child utters and repeats vocal sounds. ... This results in a habit: (*da*)
2. Some person ... utters ... *doll*. (the child) utters his nearest babbling syllable, *da*.
... he is beginning to “imitate”.
3. The mother, ... says *doll* when she is actually showing or giving the infant his doll. ... occur repeatedly together, until the child forms a new habit:
the sight and feel of the doll suffice to make him say *da*.
He has now the use of a word.
4. The habit of saying *da* at sight of the doll gives rise to further habits.
... “*He is asking for his doll,*”
... abstract or displaced speech
5. The child’s speech is perfected by its results. ... his more perfect attempts at speech are likely to be fortified by repetition, and his failures to be wiped out in confusion.”

(Bloomfield 1933: 29ff.; Auswahl, Gliederung und Kursiv-Markierung W. G.)

Ausgangspunkt des Spracherwerbs sind nach Bloomfield also Laillaute des Babys, die über den Prozess der Verstärkung zu Worten geformt werden. Dabei wird zum einen die Lautgestalt des gelernten Wortes schrittweise an das Vorbild der Erwachsenensprache angeglichen, zum anderen wird die Bedeutung des Wortes gelernt, indem die Verwendung der Laute/des Wortes auf konventionell festgelegte Stimuli beschränkt wird. Dieser Prozess kann aus Sicht des sprachlernenden Kindes als Imitation von Erwachsenenäußerungen betrachtet werden. Das Kind beobachtet Erwachsene und ahmt deren Verhalten nach, bis durch den Verstärkungsprozess der Erwachsenen ein zufriedenstellendes Resultat erzielt wurde. Auf gleiche Art erklärt der Behaviorismus auch den

Grammatikerwerb, z.B. auf die Korrektur falscher regelmäßig gebildete Formen bei unregelmäßigen Verben. Auf eine derart falsch regularisierte Form, z.B. *bringed* statt *brought* (s.u.) reagiert der Erwachsene mit einer expliziten Zurückweisung und dem korrekten Vorbild; nach der Äußerung der korrekten unregelmäßigen Form wird das Kind belohnt:

“(a) Daddy bringed it, —> No! You must say ’Daddy brought it’

(b) Daddy brought it, —> Yes, Daddy brought it,”

(Bloomfield 1933: 31, Gliederung und Nummerierung W. G.)

Das Beispiel ist interessant, weil es eine kreative Abweichung in der Kindersprache behandelt, die nach den Annahmen des Behaviorismus eigentlich gar nicht erst auftreten sollte. Es ist kaum vorstellbar, dass das Kind von erwachsenen Muttersprachlern des Englischen *bringed* gehört hat. Der Lerner äußert somit eine Form, ohne dafür ein Vorbild gehabt zu haben. Das Beispiel deckt also eine Lücke in der Theorie auf. Ohne diese Lücke zu beachten, bezieht sich Bloomfield also wohl auf die Beobachtung von sprachlernenden Kindern und erklärt lediglich den theoriekonformen Weg von der falschen zur richtigen Form.

Zumindest kann Bloomfield nicht der gegenüber dem Behaviorismus häufig geäußerte Vorwurf gemacht werden, dass sein Modell kreativ gebildete Formen überhaupt nicht behandle. Dies stimmt nur insofern, als die eigentliche Herausforderung, wie die Lerner überhaupt zu den abweichenden Formen gelangen, ausgeblendet wird. Dieser Aspekt hat umgekehrt gerade zu Theorien geführt, die davon ausgehen, dass der Lerner selbst Formen bildet und ausprobiert (s. u. §1.4 Nativismus und §3.5 Konnexionismus).

Der Behaviorismus hat mit der Imitation einen zentralen Mechanismus des Spracherwerbs in das Zentrum gestellt. In der Fremdsprachendidaktik wurde daraus das Konzept des ‚pattern drill‘ entwickelt, bei dem Strukturen immer wieder eingeübt werden. Für den Spracherwerb zu klären sind der tatsächliche Umfang der Imitation und die hauptsächlichen Bereiche, ob mehr der Wortschatz oder die Grammatik auf dem Weg der Imitation erworben werden. Ein großes Problem des behavioristischen Modells ist die Erklärung der eigenständig von den Kindern im Spracherwerb gebildeten Formen. Insgesamt hat der Behaviorismus einen wichtigen Beitrag zur Erforschung des Spracherwerbs geleistet, auch wenn er durch seine methodologisch selbst auferlegten Beschränkungen wesentliche Fragen offenlässt und kein Gesamtbild der Spracherwerbsprozesse liefern kann.

1.4 Nativismus

Der nativistische Ansatz ist vor allem mit Chomskys Arbeiten verknüpft. In der einflussreichen Rezension von Skinners 1957 „Verbal Behavior“ (Chomsky 1959) kritisiert er den behavioristischen Ansatz und legt den Grundstein für die nativistische Spracherwerbstheorie. Den Kern bildet die Annahme, dass es universelle sprachliche Strukturen gibt, die angeboren sind und die im Prozess des Spracherwerbs für eine konkrete Einzelsprache aktiviert werden. Die universellen Sprachstrukturen der Universalgrammatik enthalten alle möglichen grammatischen Strukturen menschlicher Sprachen. Das sprachlernende Kind muss dann aufgrund des Kontakts mit der Umgebungssprache sozusagen lediglich entdecken, auf welche Art diese Sprache von den universellen Strukturen Gebrauch macht.

Schon in der Kritik an Skinner legt Chomsky 1959 die Grundzüge der später noch veränderten nativistischen Spracherwerbsposition dar:

- Die *behavioristischen* zentralen Erwerbsmechanismen der Imitation und der Verstärkung werden für das komplexe Lernobjekt Sprache als *unzureichend* bewertet
- *Output übertrifft Input*: Kinder erwerben mehr als Erwachsene präsentieren; als Beispiel werden Kinder von Immigranten genannt: obwohl deren Eltern die neue Umgebungssprache selbst nur unvollkommen beherrschen, erwerben deren Kinder die Sprache trotz des unvollkommenen elterlichen Inputs in kurzer Zeit bis in die letzten Feinheiten; daraus wird abgeleitet, dass die Kinder – im Unterschied zu den Erwachsenen – über die Fähigkeit verfügen müssen, aus einem unvollkommenen Input einen vollkommenen Output zu erzeugen
- Die *Zeit* für den Spracherwerb wird als sehr *kurz* (5 Jahre) bezeichnet und spricht mit der sehr geringen interindividuellen Streuung für das Wirken angeborener Mechanismen
- *Evidenzproblematik*: Kinder erwerben sehr komplexe Grammatikregeln, ohne dass ihnen die Regeln als solche vermittelt würden; das Kind muss sogar aus grammatisch oft unvollkommenen Erwachsenenäußerungen die zugrunde liegenden Regeln selbst erschließen; da die Kinder zum Zeitpunkt des Spracherwerbs über die dafür erforderlichen kognitiven Kapazitäten (noch) nicht verfügen, müssen sie offenbar auf angeborene sprachliche Grundstrukturen zurückgreifen können.

Diese Aussagen beruhen weitgehend auf Beobachtungen und nicht auf empirischen Untersuchungen. Aus den Annahmen leitet Chomsky die Existenz eines im Kinde schon vorhandenen, d.h. angeborenen, „Language Acquisition De-

vice‘ (LAD, Spracherwerbsmechanismus) ab. Dieser LAD steht nur während einer bestimmten zeitlichen Periode der Entwicklung zur Verfügung. Wenn diese Zeit ohne ausreichenden Kontakt mit der Umgebungssprache verstrichen ist, findet der Spracherwerb nicht statt, bzw. er verharret auf einem sehr rudimentären Niveau. In späteren Arbeiten wurde das Konzept ausgebaut und modifiziert. Aus der Evidenzproblematik wurde abgeleitet, dass das Kind in der Lage sein muss, die Sprache zu erwerben, ohne dass es dafür negative Evidenz erhält. D.h. das Kind erhält von den Erwachsenen keine Informationen darüber, welche Regeln der Erwachsenensprache in seinen abweichenden Äußerungen verletzt sind und wie die korrekte Regel lautet. Unter diesen Vorannahmen kann das Kind natürlich ohne schon vorhandenes Wissen, d. h. ohne angeborene grammatische Strukturen, die komplexen Regeln nicht selbständig erschließen. Die zweite Modifikation betrifft die Annahme, dass das Gehirn modular aufgebaut ist und eines der Module auch ein Sprachmodul ist.

Dem LAD genügen einige charakteristische Strukturen der Zielsprache zur Aktivierung der zur Inputsprache passenden komplexen Regelsysteme aus der angeborenen Universalgrammatik. Deshalb wäre die Bezeichnung ‘Sprachaktivierung’ eigentlich treffender als Spracherwerb. Aufgrund dieses Aktivierungsmechanismus ist der Output, d. h. die erworbenen Regelsysteme, komplexer und differenzierter als die formal oft als unvollständig oder ungrammatisch unterstellten Äußerungen des erwachsenensprachlichen Inputs.

Die Konzeptionen der universalgrammatischen Strukturen haben sich im Laufe der Zeit mehrfach grundlegend geändert. Zunächst entwickelte Chomsky ein der dynamischen Natur der Sprache angepasstes rekursives Beschreibungssystem als Alternative zu den starren strukturalistischen Vorstellungen. In Chomskys Verständnis benötigt eine strukturalistische Grammatiktheorie für jede denkbare Äußerung eine eigene grammatische Struktur, so dass das beschreibende Regelwerk im Prinzip unendlich sein muss. Die Sätze (a) *Der Junge liest ein Buch* und (b) *Der Junge liest ein spannendes Buch* benötigen aufgrund ihrer unterschiedlichen Struktur streng genommen jeweils eine eigene Grammatik. Um dies zu vermeiden, bezieht sich Chomsky auf Humboldts Charakterisierung der Sprache, die „von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch“ macht (Humboldt, 1836: 106) und schlägt ein rekursives Beschreibungsverfahren vor.

(B 1) Rekursiver Aufbau von Sätzen nach Chomsky 1973

S	→	NP + VP + (PP)*
NP	→	(Det) + (Adj) + N + (S)
VP	→	V + NP
PP	→	Präp + NP

Erklärung: eingeklammerte Konstituenten sind optional, besternte können mehrfach auftreten; S: Satz; NP: Nominalphrase: der Junge; Det: der: Determinativ/Artikel; Adjektiv: spannend; N: Buch: Nomen; V: lesen: Verb; Präp: mit: Präposition

Mit diesem Regelsystem lassen sich beliebig viele Sätze S generieren, die aus einer Nominalphrase NP, einer Verbalphrase VP und einer Präpositionalphrase PP bestehen. Die Einheiten der rechten Seite können wieder durch kleinere Einheiten ersetzt werden, die VP z.B. durch ein Verb V und eine NP. Mit diesem Regelsystem kann man sowohl den Satz (a) *Der Junge liest ein Buch* als auch den Satz (b) *Der Junge liest ein spannendes Buch* bilden. Mit wenigen Strukturregeln lassen sich umfangreiche Äußerungen bilden. Das einfache Regelsystem erzeugte jedoch viel zu viele und vor allem zu viele ungrammatische Äußerungen, die durch komplexe Restriktionsbestimmungen eingeschränkt werden sollten (Chomsky 1981). Die Beschränkungen verkomplizierten nun die ursprünglich einfachen Strukturen. Daraufhin wurden im „Minimalist Program“ (Chomsky 1995) die Strukturen wieder vereinfacht und die Operationen vermehrt. Schließlich negiert Chomsky (1995: 18), dass Sprache „readily usable or ,designed for use“ sei, was einer schnellen Verarbeitung grammatischer Strukturen beim Sprechen gleichkäme. Tatsächlich aber erfordert die Verarbeitung von Chomskys Regelsystemen viel Zeit. Ein solches Verständnis von Sprache widerspricht der Beobachtung, dass Sprache noch im Prozess der Verbalisierung vom Sprecher konstruiert und vom Hörer rezipiert wird, der oft schon früh erkennt, was der Sprecher noch sagen wird.

Was bedeutet dies für den Spracherwerb? Zur Beschreibung selbst einfacher Sätze sind zusätzlich zu den geäußerten (Oberflächen-)Einheiten noch etliche weitere Ebenen erforderlich. So erfolgt die Erzeugung des Deklarativsatzes *Der Junge liest ein Buch*. über komplexe zwischengeschaltete Strukturen mit leeren, phonetisch nicht realisierten Platzhaltern (vgl. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

Es ist im Grunde unvorstellbar, dass ein Kleinkind derart komplexe Strukturen erwirbt. Schon aus diesem Grund verlangt diese Grammatiktheorie die Annahme, dass das Kind schon in den Genen diese Strukturen verfügbar hat. Insofern ist die Annahme angeborener Sprachstrukturen eine zwingende Folge aus den komplexen Regelsystemen, sozusagen selbst erzeugt. Untersuchungen zum Lexik- und Syntaxerwerb zeigen denn auch, dass Kinder auf anderen als den im Rahmen dieser Theorie formulierten Wegen zur Sprache kommen.

Der nativistische Ansatz basiert auf verschiedenen Annahmen über Lehr- bzw. Lernbarkeit sprachlicher Strukturen in Verbindung mit axiomatischen Sprachtheorien. Das Konzept einer Universalgrammatik für alle menschlichen Sprachen übt auch über die Linguistik hinaus eine große Attraktivität aus. Al-

lerdings hat es sich im Laufe der Zeit zu einem geschlossenen System entwickelt, das sich der empirischen Erforschung sprachlicher Kommunikation entzieht (s. Chomsky 1999).

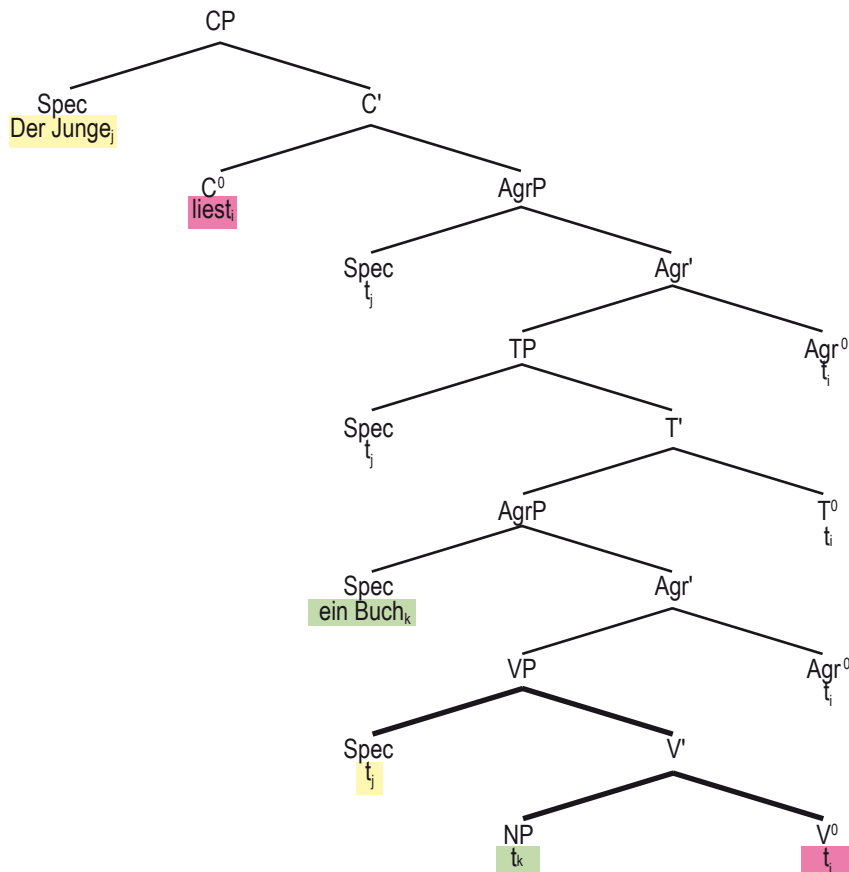


Abb. 2: Struktur des Deklarativsatzes „Der Junge liest ein Buch.“ im
 ‚Minimalist Program‘ (Dürscheid 2003: 152)

Ein prinzipielles Problem bei der empirischen Erforschung des Spracherwerbs im Rahmen der Universalgrammatik ist die Frage, ob das die Kompetenz eines erwachsenen Muttersprachlers beschreibende System überhaupt zur Beschreibung der von dieser Kompetenz abweichenden Kindersprache geeignet ist (vgl. entsprechende Überlegungen von Cherubim & Müller 1978).

Die im Rahmen der Theorie durchgeführten empirischen Forschungen sind durch mehrere Verkürzungen gekennzeichnet: sie konzentrieren sich in der Re-

gel ausschließlich auf die Äußerungen des Kindes, wohingegen die Äußerungen der erwachsenen Gesprächspartner analytisch ausgeblendet werden. Bei einem solchen Forschungsdesign kann nicht untersucht werden, ob und gegebenenfalls wie das sprachliche Handeln der Erwachsenen den kindlichen Spracherwerb beeinflusst. Die These vom Outputüberschuss kann deshalb auch nur behauptet, aber nicht analysiert werden. Die Fokussierung auf syntaktische Strukturen führt zur Ausklammerung sehr früher Erwerbsstadien, denen theoriebedingt noch nicht in systematischer Weise syntaktische Strukturen zugrunde liegen. Gerade in diesen frühen Phasen lassen sich jedoch schon Prozesse des Erwerbs syntaktischer Regeln empirisch ermitteln (s. u.). In diesem Zusammenhang hat Elsen 1999 auf ein weiteres Problem hingewiesen: wie sich in ihrer Studie zeigt, laufen Erwerbsprozesse in sehr kurzer Zeit ab, die bei den in universalgrammatischen Längsschnitterhebungen langen Abständen zwischen den einzelnen Aufnahmen gar nicht erfasst werden können; bei kürzeren Erhebungsintervallen lassen sich dagegen durchaus Erwerbsprozesse beobachten, bei denen einige ungrammatische Zwischenschritte durchlaufen werden (s. u. §3.5).

Die nativistische Erwerbshypothese erscheint durch ihren Universalitätsanspruch und die ursprünglich einfachen Strukturen sehr attraktiv und leistungsfähig. Allerdings machen die komplexen Erzeugungsmechanismen sehr viele Vorannahmen erforderlich. Andere Grammatikmodelle, wie der später behandelte Konnexionismus (§ 3.4), kommen bei der Modellierung des Erwerbs grammatischer Strukturen mit wesentlich weniger Vorannahmen aus. Neuere empirische Forschungsergebnisse stellen wesentliche Annahmen des nativistischen Spracherwerbsmodells, z. B. dass Erwachsene den Erwerb nicht unterstützen, in Frage (s. u. § 1.7).

1.5 Interaktionismus

Nicht zuletzt gegen Verkürzungen des primär mentalistischen Modells von Chomsky betont Bruner 1983 die Bedeutung der Interaktion für den Spracherwerb. Zusätzlich zu der von Chomsky ins Zentrum gestellten Syntax berücksichtigt Bruner die Semantik der sprachlichen Ausdrücke und die Pragmatik, die Verwendung von Sprache beim Handeln. Diese drei Aspekte können nach Bruner nicht unabhängig voneinander erworben werden.

“More specifically, language acquisition ‘begins’ before the child utters his first lexico-grammatical speech. It begins when mother and infant create a predictable format of interaction that can serve as a microcosm for communicating and for constituting a shared reality. The transactions that occur in such formats constitute the ‘input’ from which the child then masters grammar, how to refer and mean, and how to realize his intentions communicatively.” (Bruner 1983: 18)

Bruner lässt die Existenz des von Chomsky postulierten 'Language Acquisition Device' (LAD) offen und schlägt ein System zur Unterstützung des Spracherwerbs vor, das 'Language Acquisition Support System' (LASS) (Bruner 1983: 19).

"It (the LASS) frames or structures the input of language and interaction to the child's Language Acquisition Device in a manner to 'make the system function.' In a word, it is the interaction between LAD and LASS that makes it possible for the infant to enter the linguistic community – and, at the same time, the culture to which the language gives access." (Bruner 1983: 19)

Bruner bezieht sich auf drei grundlegende Aspekte sprachlichen Handelns und damit auch des Spracherwerbs. Zunächst stellt er fest, dass ein großer Teil der kognitiven Prozesse während der Kindheit auf die Erreichung von Zielen orientiert ist. Ein enormer Aktivitätsanteil während der ersten anderthalb Jahre ist außerordentlich sozial und kommunikativ. Viele kindliche Aktivitäten spielen sich in begrenzten, familiären Situationen ab, die hochgradig geordnet und strukturiert sind. Die kindlichen Kognitionen sind schließlich erstaunlich abstrakt.

Spracherwerb erfordert nach Bruner mindestens zwei Beteiligte, da Sprache per se eine soziale Aktivität ist. Im frühen Spracherwerb nehmen Spiele eine zentrale Rolle ein. Sie funktionieren nach einem Regelsystem sowie verbalen und nonverbalen Handlungen, die aufeinander bezogen sind. Weitere wichtige Bereiche, in denen die Erwachsenen den Spracherwerb unterstützen, sind referentielle Handlungen sowie soziale Handlungen wie Bitten. Bruner hat eigentlich keine selbständige Erwerbshypothese vorgestellt, sondern eher auf die zentrale Rolle der Struktur sprachlicher Handlungen und der Rolle von Erwachsenen bei der Vermittlung dieser Strukturen hingewiesen. Beispiele dafür sind das Vorlesen aus Bilderbüchern (s. u. §4).

Auf den ersten Blick unterscheidet sich Bruners interaktionistischer Ansatz nur unwesentlich vom behavioristischen. In beiden Konzeptionen ist die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen Basis des Spracherwerbs. Der fundamentale Unterschied liegt darin, dass die Kinder im Behaviorismus direkt Wörter und sprachliche Regeln lernen, während in Bruners Konzeption Strukturen der Kommunikation, die sog. 'frames', als Basis der Interaktion von den Kindern mit Hilfe der Erwachsenen erworben werden. Die erworbenen 'frames' dienen ihrerseits wieder als Hilfsmittel des Erwerbs sprachlicher Einheiten. Das Kind wiederholt nicht einfach Handlungen von Erwachsenen, sondern es muss die zum Partner komplementären Handlungsteile im Kommunikationsprozess erkennen und ausfüllen. Auf eine Frage folgt in der Regel nicht eine Gegenfra-

ge, sondern eine Antwort. Dies herauszufinden ist ein eigenständiger, aktiver Prozess.

1.6 Entwicklungen in ausgewählten Bereichen

Nun werden einige Aspekte des Spracherwerbs im Zusammenhang mit den beteiligten Organen betrachtet. Zunächst wird kurz die Entwicklung der neuronalen Netze im Gehirn vorgestellt. Im zweiten Teil werden einige physiologische Grundlagen und Entwicklungen des Gehörs und der Sprechorgane vorgestellt.

1.6.1 Entwicklung neuronaler Netzwerke

Nachdem zuerst Broca im 19. Jahrhundert bestimmte Formen der Aphasie mit lokalen Schädigungen der Nervenzellen in Verbindung bringen können, dürfte unbestritten sein, dass neuronale Gewebestrukturen im Gehirn die materiellen Träger der Sprache sind. Inzwischen wurde ermittelt, dass zwischen der Anzahl der Nervenzellen und der Zahl und Art ihrer Verbindungen zu unterscheiden ist.

Nachgeburtlich wächst die Zahl der Zellen noch bis etwa zum Alter von 2 Jahren. Zunächst sind im Prinzip noch alle Zellen mit allen verbunden. In der Kindheit bis zur Pubertät werden häufig verwendete Verbindungen zwischen den Zellen, die Synapsen, ausgebaut. Es entsteht ein dichtes Netzwerk von Verbindungen zwischen den Zellen. Nach der Pubertät werden wenig genutzte Verbindungen abgebaut, so dass sich ein weniger dichtes Netz häufig genutzter Verbindungen zwischen einzelnen Zellen ergibt (s. Abb. 3).

Für die Erforschung des Spracherwerbs sind diese Erkenntnisse in mehrfacher Hinsicht wichtig. Spracherwerb kann demnach als Einschränkung potentiell unbegrenzter Verbindungen betrachtet werden. So lässt sich die Ausbildung und Automatisierung von Artikulationsmustern erklären. So nimmt z.B. der Konnexionismus (s.u. §3.4) an, dass sich auch weitere sprachliche Bereiche nach diesem Prinzip entwickeln.

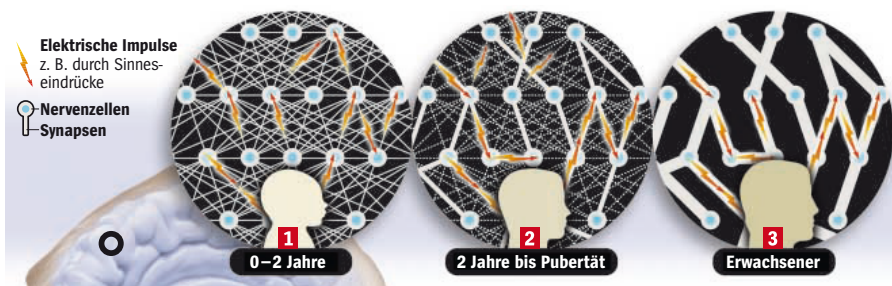


Abb. 3: Entwicklung des Zellwachstums und der verbindenden Synapsen (*Spiegel special* 3/2002, 91)

In Analogie zu Computersystemen könnte man formulieren, dass das System der Nervenzellen der Hardware entspricht. Die in der frühen Kindheit und danach erworbenen sprachlichen Muster würden ungefähr dem Betriebssystem entsprechen, das dann zusammen mit Programmen die Prozessierung von Daten ermöglicht. Das Faszinierende an dieser Sicht ist, dass sich das Betriebssystem durch die Benutzung während einer frühen Nutzungsphase selbst entwickelt. Wie sich später noch zeigen wird, hängt das Niveau der Sprachkompetenz von der Menge der umgesetzten Wörter während einer sehr frühen Erwerbsphase ab (s. u. §2.6).

Für den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb sind die Erkenntnisse zur Entwicklung neuronaler Netze im Zusammenhang mit der Frage nach dem sog. optimalen Alter des Fremdsprachenunterrichts verbunden (s. u. §8). Während für die Aussprache der Einfluss der L1 auf eine nachpubertär erworbene Sprache unübersehbar ist, ist dies für andere Bereiche nicht gleichermaßen evident.

1.6.2 Entwicklungen von Hör- und Sprechorganen

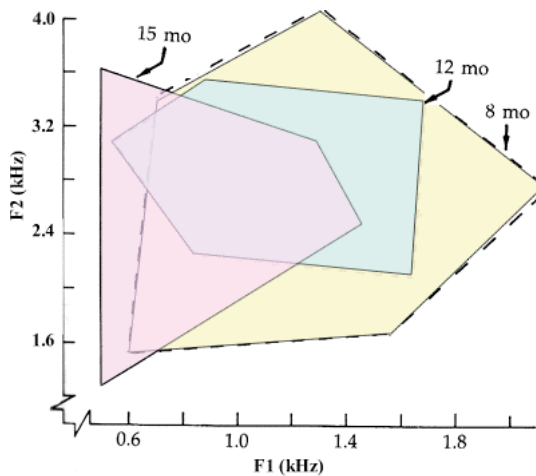


Abb. 4: altersabhängige Veränderungen des Frequenzumfangs (Kent & Miolo 1995:317)

Die Entwicklung der Hörorgane erfolgt schon sehr früh im embryonalen Entwicklungsstadium. Mit raffinierten Arrangements wurde herausgefunden, dass Babys schon kurz nach der Geburt die Stimme ihrer Mutter von anderen Stimmen unterscheiden können. Doch was als beeindruckende Lernleistung scheinen mag, basiert auf längeren vorgeburtlichen Hörerfahrungen während der Schwangerschaft. Tomatis 1994 zeigte, dass Föten schon Monate vor der Geburt im Mutterleib die Stimme der Mutter wahrnehmen. In Abhängigkeit vom

Wachstum der Hörorgane nähern sich die Laute von ursprünglich leisem Krächzen verständlichen Sprachlauten an. Vor diesem Hintergrund sind die frühen postnatalen Unterscheidungsleistungen von Babys nicht mehr so erstaunlich. Die pränatalen Hörerfahrungen spielen nach Tomatis eine entscheidende Rolle für den späteren Frequenzumfang, den ein Sprecher beim L1-Erwerb erwirbt. Die Erkenntnisse sind auch eine Bestätigung für den Begriff ‚Muttersprache‘. Das Kind hat schon vor der Geburt Hörerfahrungen mit stimmlichen Parametern wie Rhythmus und Melodie und mit Emotionen während des Sprechens. Babys kommen also nicht als völlig unerfahrene Wesen zur Welt.

Der Bereich der hörbaren Frequenzen nimmt im Laufe der ersten anderthalb Jahre ab (s. Abb. 4). Im Zusammenhang mit dem Wachstum der Hörorgane passt sich das Hörvermögen an die Strukturen der Umgebungssprache an.

Die Artikulationsorgane unterscheiden sich nach der Geburt noch deutlich von denen Erwachsener (vgl. Abb. 4). Im frühen Babyalter liegt die Larynx (Kehlkopf) höher, so dass die Epiglottis fast das Velum (Gaumensegel) berührt. Das Ansatzrohr, das wie bei einer Pfeife oder Flöte die Schwingungsfrequenz bestimmt, ist wesentlich kürzer als bei Erwachsenen, und gleicht sich erst ab dem vierten Monat den Organen Erwachsener an. Aufgrund des kürzeren Ansatzrohrs ist die kindliche Stimmlage lange Zeit höher als die Erwachsener (vgl. Abb. 5).

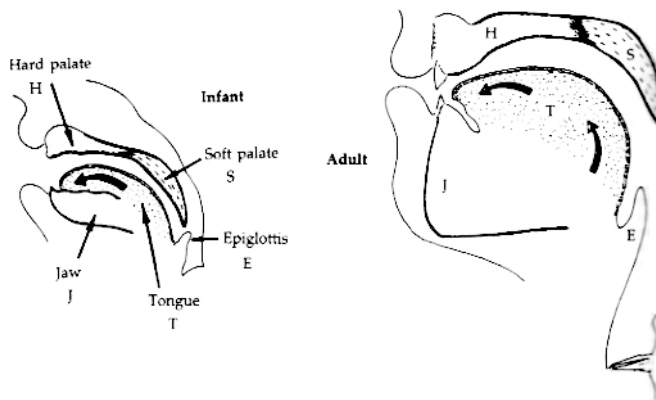


Abb. 5: Artikulationsorgane; links Baby, rechts Erwachsener (Kent & Miolo 1995: 306)

Der Erwerb des Lautsystems erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Mit Beginn des Schuleintritts sind mit Ausnahme der /s/-Laute, die $\Rightarrow$ Phoneme des Deutschen erworben (s. Abb. 6). Der Erwerbsprozess weist eine große individuelle Bandbreite auf. Auf der einen Seite werden einzelne Phoneme früh und von vielen Kindern im gleichen Altersabschnitt erworben, z. B. Labiale (Lippenlau-

te /b/, /m/, /n/, /f/, /w/ und /l/), auf der anderen Seite werden einzelne Phoneme spät und auch dann nur von einigen Kindern eines Altersabschnitts erworben, z.B. velare Verschlusslaute (/k/, /g/). Während einige Phoneme, z. B. die bilabialen und dental-alveolaren Nasale, schon im Alter von 3,6 von über 90% eines Jahrgangs erworben sind, ist die Unterscheidung der Stimmhaftigkeit beim /s/ (*Rosse* vs. *Rose*) selbst mit 6 Jahren noch nicht von 90% eines Jahrgangs erworben. Der Erwerb des Lautsystems erweist sich als längerer Prozess, dessen Abschluss bis in die Grundschulzeit hineinreicht. Die Abbildung zeigt auch, dass der Erwerb sukzessiv während des gesamten Zeitraums erfolgt. Angesichts dieser Befunde lässt sich die Annahme des Nativismus, dass sich der Spracherwerb in sehr kurzer Zeit abspiele, nicht so einfach aufrechterhalten.

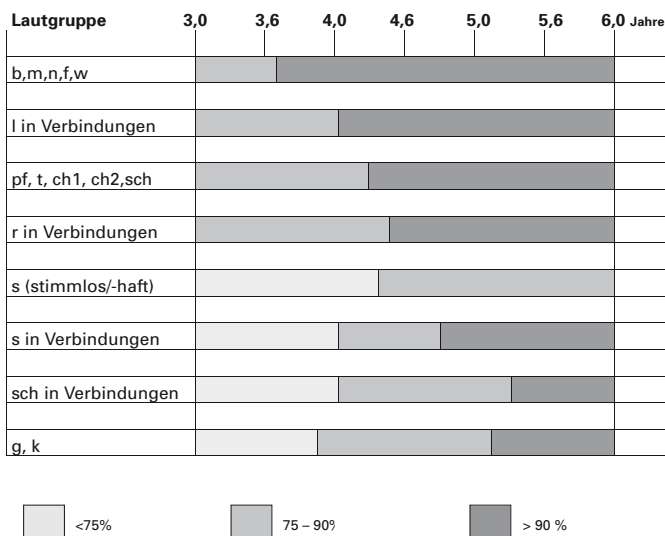


Abb. 6: Erwerb der Laute des Deutschen (Günther 1995)

1.7 Modifikationen von Erwachsenen Kindern gegenüber

1.7.1 Phonologische Ebene

Nicht nur die kindliche Sprache weist besondere Merkmale auf, auch die Sprache Erwachsener an Kinder unterscheidet sich von der Sprache Erwachsener mit Erwachsenen. Nach neueren Forschungen (Kuhl et al. 1997) artikulieren Erwachsene gegenüber Kleinkindern zentrale Phoneme systematisch anders als gegenüber Erwachsenen (vgl. Abb. 7). In einer Untersuchung der mütterlichen Artikulation einiger zentraler Vokale zeigten sich unterschiedliche Realisierungen gegenüber ihren 2 bis 5 Monate alten Babys und Erwachsenen. In Äußerun-

gen an die Babys artikulierten sie die Vokale sowohl höher als auch insgesamt deutlicher akzentuiert mit vergrößertem Frequenzumfang. Kindern gegenüber werden die Phoneme deutlicher artikuliert. Die Babys erhalten dadurch deutlicher unterscheidbare Phonemmuster.

Die Erwachsenen erleichtern also durch eine Modifizierung ihrer Artikulation den kindlichen Spracherwerb. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die genetischen oder sozialen Grundlagen des Spracherwerbs ist dies ein deutliches Indiz für die soziale Dimension des Spracherwerbs und für eine aktive Rolle der Erwachsenen. Der nativistischen Erwerbs hypothese wird ein Stück weit die Grundlage entzogen.

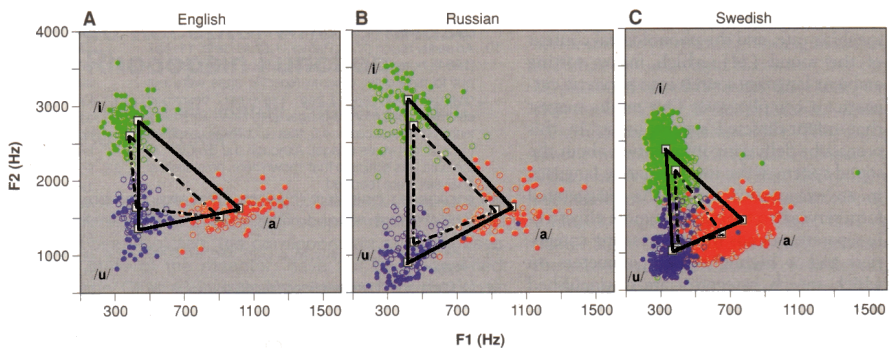


Abb. 7: Artikulation gegenüber Kindern und Erwachsenen
(Kuhl et al. 1997: 685)

1.7.2 Grammatische Ebene

Erwachsene unterstützen den Spracherwerb explizit durch Aufgreifen und Wiederholung kindlicher Äußerungen, wie die folgenden Beispiele zeigen. Bei der Wiederholung werden aus Erwachsenensicht problematische Äußerungsteile verändert und dem Kind in sprachlich verbesserter Form angeboten. Typisch sind Expansionen von grammatisch unvollständigen Äußerungen zu wohlgeformten Äußerungen. In (B 2) werden in Segment 04 die vom Kind ausgelassenen verbalen Teile, das finite Hilfsverb *hat* und das infinite Partizip Perfekt *gebracht*, hinzugefügt. Die Erwachsene tut zunächst in Segment 02 allgemein ihr Nichtverstehen kund (solche Prozesse betrachtet auch Bruner, s. o. §1.5). Das Kind bemerkt, dass seine Äußerung nicht verstanden wurde und modifiziert sie. Es verändert daraufhin die Reihenfolge der Substantive, ohne jedoch die verbalen Teile zu ergänzen (Segment 03). Erst nach dieser Veränderung bringt die Erwachsene die grammatisch fehlenden verbalen Teile ein.

- 00 E: Maiki, was sagst du?
 01 K: Der Osterhase der Beate ein Bonbon.
 02 E: Was sagst du?
 03 K: Der Beate Osterhase Bonbon. (*schwer verständlich*)
 04 E: Der Osterhase hat Bonbons gebracht?
 (B 2) E: Erwachsene; K: Kind, 4 Jahre; Kindergarten (nach Kraft & Meng 2009: K1-4.0-40, S. 2)

In (B 3) expandiert die Erwachsene die minimalistische Kinderantwort in Segment 03 zu einer grammatisch vollständigen Äußerung. Im Sinne von Bruner werden dem Kind damit auch die Interaktionsstruktur von Frage und Antwortsequenzen und die sprachlich angemessene Ausfüllung obligatorischer Musterpositionen vermittelt.

- 01 E: Was hab ich denn an?
 02 M: Bluse
 03 E: Hab ‘ne Bluse an, ja.
 04 N: Hast du eine Bluse an?
 05 E: Ich hab ‘ne Bluse an, ja.
 (B 3) E: Erwachsene; M, N: Kinder, 4 Jahre; Kindergarten (nach Kraft & Meng 2009: K1-4.0-12, S. 3)

In (B 4) expandiert die Erwachsene die umgangssprachlich verkürzte Äußerung *Inne Puppenecke* zur standardsprachlich voll ausformulierten *In der Puppenecke*. Die Vermittlung standardsprachlicher Formen ist später für den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung (s.u. §4.3 und §5.3).

- 01 E: Na, überleg mal. Womit spielst du denn hier am liebsten?
 02 K: Inne Puppenecke.
 03 E: In der Puppenecke, ja?
 04 K: Hm.
 (B 4) E: Erwachsene; K: Kind, 5 Jahre; Kindergarten (nach Kraft & Meng 2009: K1-5.0-04, S. 3)

1.8 Kognitive und sprachliche Entwicklungsabschnitte im Überblick

Spracherwerb ist in seinem Kern ein kommunikativer Prozess, der von verschiedenen Größen beeinflusst wird. Auf der einen Seite erfolgen biologische Reifungsprozesse, darunter die zunächst totale soziale Abhängigkeit des Säuglings sowie die Entwicklung der Artikulationsorgane und des Gehörsinns. Wie

Leimbrink 2008 an Videostudien mit Säuglingen zeigt, treten Mutter und Säugling schon vom zweiten Monat an in Interaktion ein und entwickeln kommunikative Muster. Die Säuglinge lernen in der abgestimmten Verwendung von Interaktionselementen die kommunikative Bedeutung von Blick- und Körperkontakt, steuern ihre Aufmerksamkeit auf den Partner und auf Objekte. Die präverbale Interaktion kann als Frühform menschlicher Verständigung angesehen werden, in der der Säugling kooperatives und konventionalisiertes Verhalten lernt. Die sich später anschließende verbale Spracherwerbsphase baut also auf interaktional-kommunikativen Strukturen auf.

Abstrahierend sollen äußere und innere Aspekte der Handlungskonstellationen mit den Begriffen kommunikative Bedingungen des Lernalters und seinen kommunikativen Bedürfnissen bezeichnet werden (vgl. Tabelle 2 sowie Meng & Rehbein 2007: 21). So beeinflusst z. B. die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern ganz massiv den Umfang des erworbenen Lexikons im Erstspracherwerb (s. u. §2.6). Insbesondere im Zweitspracherwerb sind sie die kommunikativen Bedingungen von kaum zu überschätzender Bedeutung.

	Baby 1-3	Kleinkind 4-6	Kind 7-12	Jugendliche 13-20	Erwachsene >20
soz. Abhängigkeit	absolut	sehr groß	groß	mittel	gering
Artikulationsorgane	Entwicklung		entwickelt		
Artikulationsmuster	Ausprägung	Festigung	Automatisierung	entwickelt	
Lautfilter	Ausprägung	Festigung	entwickelt		
Syntax	Entwicklung		Ausdifferenzierung	entwickelt	
kognit. Fähigkeiten	Ausprägung	Entwicklung		entwickelt	
komplexe Handlungsmuster	Elementarerwerb	Grunderwerb	Ausdifferenzierung	entwickelt	
Schriftsprache		Vorstufen	Erwerb	Ausbau	entwickelt
gramm. Reflexion			Entwicklung	Ausbau	vorhanden

Tab. 2: Entwicklungsabschnitte und Alter (nach Griefhaber 2003-2004)

1.9 Aufgaben und Arbeitsimpulse

- (1) Welche Aussagen treffen auf die nativistische Erwerbshypothese zu?
 - (a) Sprache ist angeboren.
 - (b) Grammatikerwerb wird durch Input getriggert.
 - (c) Sprache wird durch Nachahmung erworben.
 - (d) Erwachsene korrigieren falsche Kinderäußerungen nicht.
- (2) Welche Aussagen treffen auf den Erwerb des Lautsystems zu?
 - (e) Der Umfang der produzierten Laute hängt mit dem Wachstum der Artikulationsorgane zusammen.
 - (f) Babys sind schon nach der Geburt auf das Lautsystem der Muttersprache eingeschränkt.
 - (g) Labiallaute (Lippenlaute) werden sehr früh erworben.
 - (h) Verschlusslaute werden sehr früh erworben.

1.10 Literatur

- Bickes, Hans & Pauli, Ute (2009) Erst- und Zweitspracherwerb. München: UTB Fink
- Bloomfield, Leonard (1933) Language. London: Allen & Unwin, 29-30
- Bruner, Jerome S. (1983) Child's Talk: Learning to Use Language. New York: Norton
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (2004²) Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke
- Cherubim, Dieter & Müller, Karl-Ludwig (1978) Sprache und Kommunikation bei ausländischen Arbeitern – Ein aktuelles Thema der angewandten Sprachwissenschaft. In: Germanistische Linguistik 2-5/78 Varia V, 3-103
- Chomsky, Noam (1959) Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner. In: Language 35,1/59, 26-58
- Chomsky, Noam (1981) Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris
- Chomsky, Noam (1995) The Minimalist Program. Cambridge/MA: MIT Press
- Chomsky, Noam (1999) Linguistic and Brain Science. Cambridge, MA: MIT (Reproduced by LAUD, University-GH Essen)
- Dürscheid, Christa (2003²) Syntax. Grundlagen und Theorien. 2. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

- Eliot, Lise (2001) Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. Aus dem Amerikanischen von Barbara Schaden. Berlin: Berlin Verlag
- Elsen, Hilke (1999) Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs. Tübingen: Niemeyer
- Grißhaber, Wilhelm (2003-2004) ZSE & Alter: kognitive & sprachliche Entwicklungsabschnitte. Münster: WWU Sprachenzentrum; URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/age/kog&sprachentw.html>
- Günther, Herbert (1995) Sprachauffällige Kinder in der Grundschule. Praktische Hinweise für Lehrer zur Diagnose und Förderung. Leipzig u.a.: Klett Grundschulverlag
- Humboldt, Wilhelm v. (1836) Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin: Gedruckt in der Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften. In Commission bei. F. Dümmler (Faksimilegetreuer Nachdruck 1935 Berlin: Schneider)
- Kent, Ray D. & Miolo, Giuliana (1995) Phonetic abilities in the first year of life. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 303-334
- Kraft, Barbara & Meng, Katharina (2009) Gespräche im Kindergarten. Dokumente einer Längsschnittbeobachtung in Berlin-Prenzlauer Berg 1980-1983. Mannheim: amades IDS (CD-ROM)
- Kuhl, Patricia K. et al. (1997) Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. In: *Science* 277/97, 684-686
- Leimbrink, Kerstin (2008) Die Entwicklung der präverbalen Interaktion. Eine Verhaltensbeobachtungsstudie an vier Säuglingen. Dortmund: TU Dortmund
- Rehbein, Jochen & Meng, Katharina (2007) Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Meng, Katharina & Rehbein, Jochen (Hgg.) *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster u.a.: Waxmann, 1-38
- Piaget, Jean (1972) *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann
- Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985) Zum sprachlichen Entwicklungsstand des Grundschulkindes. In: *Linguistische Berichte* 98/85, 338-346
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Skinner, B. F. (1965⁴) Fünfzig Jahre Behaviorismus. In: Correll, W. (Hg) (1965⁴) *Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen*. Braunschweig: Westermann, 85-111
- SPIEGEL special (2002) *Lernen zum Erfolg. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss*.
- Szagun, Gisela (2000⁶) *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim u. Basel: Beltz
- Tomatis, Alfred A. (1994) *Klangwelt Mutterleib*. München: Kösel
- Tracy, Rosemarie (2008²) *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke
- Watson, John B. (1925) *Behaviorism*. London: Trubner
- Wygotski, Lew S. (1964) *Denken und Sprechen*. (Original 1934). Berlin: Akademie
- Zimmer, Dieter (1995²) *So kommt der Mensch zur Sprache*. München: Heyne, 57-88

2 Wortschatzerwerb

2.1 Überblick und Grundfragen

Beim Wortschatzerwerb sind zunächst einige linguistische Aspekte zu klären. Zu klären ist zunächst, welche Eigenschaften Wörter haben und wie diese Eigenschaften den Erwerb beeinflussen:

- Welche Eigenschaften hat ein Wort? Zu unterscheiden sind drei Aspekte: die Lautgestalt, die grammatischen Eigenschaften und die Bedeutung von Wörtern.
- In welchen Verhältnissen stehen Wörter zueinander? Wörter treten nicht isoliert auf, sondern in Verbindungen.
- Weiterhin stellen sich Fragen, wie Kinder ihren Wortschatz erwerben:
 - Wie erwerben Kinder Wörter und Bedeutungen?
 - Gibt es allgemeine Prinzipien des Lexikerwerbs?
 - Welchen Einfluss hat der Sozialstatus auf den Wortschatzerwerb?

2.2 Linguistische Grundlagen des Wortschatzerwerbs

2.2.1 Wörter, linguistisch betrachtet

Wörter scheinen einfach zu sein: sie bestehen aus einer Folge von Lauten, das ist die phonetische oder phonologische Seite; Wörter bedeuten etwas, das ist die semantische Seite, und Wörter haben grammatische Eigenschaften, einige haben ein $\Rightarrow$ Genus, die meisten können durch Endungen ($\Rightarrow$ Suffixe) modifiziert werden (s. auch §13). Diese verschiedenen Ebenen bestimmen auch den Erwerb von Wörtern. Betrachten wir zunächst die grundlegenden Ebenen von Wörtern (Tabelle 1). Dem Kleinkind sind nur die Laute der konkreten Realisierung, die $\Rightarrow$ Phone zugänglich. In der Kommunikation werden die Laute unterschiedlich realisiert. So gibt es im Deutschen regionalsprachliche Unterschiede, z. B. wird das Wort *Hund* im Raum Frankfurt nicht mit einem /ʊ/, sondern eher mit einem /o/ realisiert; weiter gibt es individuelle Aussprachevarianten und schließlich verändert sich die Lautgestalt von Wörtern, wenn sie zusammen mit anderen realisiert werden. Die Schrift repräsentiert nicht direkt die phonematische Lautgestalt, sondern eine durch weitere Regeln modifizierte Realisierung. Im $\Rightarrow$ Singular wird das Wort *Hund* hart, mit stimmlosem /-t/ im Auslaut realisiert, die sog. Auslautverhärtung. Wenn, wie im $\Rightarrow$ Plural *Hunde*, noch eine Silbe folgt, wird das ursprünglich stimmlose /-t/ zu einem stimmhaften, weichen Konsonanten /-d/. In der Schrift wird nur die stimmhafte Variante realisiert, auch im lautlich stimmlos realisierten Singular.

Repräsentationsebenen	Merkmale
Lautlich: /hont/	Phone/Laute, unterschiedlich realisierte Laute
[hʊnt]	Phoneme, im System bestimmte Laute
Schriftlich: Hund	Lexem, maskulin, Singular
Hund-e	Morpheme, Numerus (Plural)
hünd-isch	Morpheme, Wortbildung
hün-disch	Silben

Tab. 1: Grundlegende linguistische Merkmale von Wörtern

Worte lassen sich oft in weitere kleinere Einheiten, die $\Rightarrow$ Silben zerlegen. Dabei ist die Gliederung in Sprech- und Schreibsilben oft nicht deckungsgleich. Das Wort im Singular *Hund* repräsentiert eine typische deutsche Silbe mit initialem $\Rightarrow$ Konsonant [h-] am Wortanfang, einem $\Rightarrow$ vokalischen Silbenkern [-ʊ-] und einem Konsonantencluster am Wortende [-nt], abgekürzt: C-V-C. Die Pluralendung [-e] wird als eigene Silbe an den Stamm angefügt, das Wort *Hunde* wird in die Silben *Hund-* und *-e* aufgeteilt. Wenn aus dem Wort *Hund* mit dem Wortbildungssuffix *-isch* das Adjektiv *hündisch* gebildet wird, fallen Sprechsilben und linguistisch funktionale Silben auseinander: nach der morphematischen Einteilung folgt auf das Stammmorphem *Hünd-* das Wortbildungsmorphem *-isch*; beim Sprechen werden nach dem C-V-C-System die Silben [hʏn] und [dɪʃ] gebildet.

Für das spracherwerbende Kind ergeben sich aus diesen Verhältnissen einige Probleme. Ein und dasselbe Wort kann von verschiedenen Sprechern unterschiedlich realisiert werden, das Kind muss dann aus den verschiedenen Lautvarianten das zugrunde liegende Muster ableiten, das als Grundform, als $\Rightarrow$ Lexem, für das Wort dient. Es muss weiterhin erkennen, dass ein Wort je nach seiner Einbindung in Sätzen anders realisiert werden kann. Auch in diesem Fall muss aus unterschiedlichen Formvarianten das zugrunde liegende Lexem erschlossen werden. In den frühen Anfangsstadien kann das Kind aber noch nicht alle Phoneme realisieren, so dass sich kindliche und erwachsenensprachliche Ausspracherealisierungen mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Auf dem Weg zur erwachsenensprachlichen Ausspracherealisierung lassen sich wahrscheinlich einige der vom Behaviorismus behandelten imitativen Verstärkungsmechanismen feststellen.

Zusätzlich zu diesen lautlichen Eigenschaften muss das Kind auch noch die grammatischen Eigenschaften der Wörter erwerben, dazu zählen die Wortart und abhängig von der Wortart weitere grammatische Eigenschaften wie das

Genus bei Substantiven oder Personalendungen bei Verben. Erst bei Kenntnis dieser Eigenschaften können die Wörter in passender Form in Äußerungen verwendet werden.

Eine weitere Erwerbsebene sind schließlich die Bedeutungen der Wörter, die in der $\Rightarrow$ Semantik untersucht werden. Kinder müssen lernen, dass das Wort *Hund* nicht auf alle vierbeinigen Lebewesen mit Fell, sondern nur auf bellende, angewendet wird.

2.2.2 Grammatische Merkmale von Wörtern

Zum Wort *Hund* liefert das Wortschatz-Portal die in Abbildung 1 gezeigten Informationen. Das Wort ist relativ häufig im Corpus vertreten. Unter $\Rightarrow$ Morphologie wird der Stamm *hund* aufgeführt (s.u.). Für die Kombinierbarkeit des Wortes *Hund* in sprachlichen Äußerungen sind die grammatischen Eigenschaften unverzichtbar: die Wortart $\Rightarrow$ Substantiv, das $\Rightarrow$ Genus maskulin sowie die verschiedenen Formen, in denen das Wort je nach $\Rightarrow$ Numerus und $\Rightarrow$ Kasus auftreten kann. Im Laufe des Spracherwerbs muss das Kind sich alle diese Informationen zum Wort *Hund* aneignen. Der Wortschatzerwerb ist also wesentlich mehr als nur das (Auswendig-)Lernen eines Wortes (vgl. Apeltauer 2008).

Wort: Hund

Anzahl: 4587

Häufigkeitsklasse: 10 (d. h. der ist ca. 21\10 mal häufiger als das gesuchte Wort)

Morphologie: hund

Grammatikangaben: Wortart: Substantiv

Wortart: Eigename

Geschlecht: männlich

Flexion: der Hund, des Hund[e]s, dem Hund, den Hund, die

Hunde, der Hunde, den Hunden, die Hunde

*Abb. 1: Corpusgenerierte Grammatikangaben für Hund
Wortschatz 1998-2008*

Mit den Mitteln der Wortbildung lassen sich aus dem Grundwort, dem in einem Wörterbuch aufgenommenen $\Rightarrow$ Lexem, viele neue Wörter bilden. Die Auswertung des taz-Corpus aus den Jahren 1995 bis 2001 erbringt über 200 verschiedene Wortformen mit dem Stamm *Hund*, u. a. *Hundedame*, *Hundedressurnummern*, *Hundeduschen*, *Hundeführerschein*, *Hundehaltermentalität*, u.v.m. Die Beispiele zeigen die hohe Leistungsfähigkeit der deutschen Sprache bei der Differenzierung des Wortschatzes mit grammatisch einfachen Wortbildungsverfahren.

2.2.3 Zur Semantik von Wörtern

Wie kann man sich die Bedeutung von Wörtern vorstellen? Worauf beziehen sich Wörter? Der Philosoph Platon (1974: 388) nimmt an, dass für die Idee der Dinge ein genau dazu passendes Wort zur Verfügung steht. Wörter bezeichnen demnach das Wesen der Dinge. Mit dem Wort hat man dann sozusagen auch gleichzeitig die Sache im Griff. Unsere Kenntnis verschiedener europäischer Sprachen lehrt uns, dass dem nicht so sein kann. Allein für bellende, vierbeinige Lebewesen haben die europäischen Sprachfamilien jeweils eigene Wörter zur Verfügung: *dog* (Englisch), *chien* (Französisch), *pas* (Serbokroatisch), *köpek* (Türkisch). Das Kind muss also auch erkennen, dass die Wörter nicht die Objekte selbst sind, sondern sprachlich konventionell festgelegte Bezeichnungen für Objekte unter einer einzelsprachlich gegebenen Perspektive.

Wörter können verschiedene Bedeutungen haben. So hat *Hund* in der Fachsprache des Bergbaus eine besondere Bedeutung und bezeichnet einen Förderwagen. Diese Bedeutung werden Kinder normalerweise im Erstspracherwerb nicht erwerben. Die zwei anderen unter „Beschreibung“ im Wortschatz-Portal aufgeführten Bedeutungen werden sie dagegen eher erwerben (s. Abb. 2). Weitere besondere Bedeutungen werden in festen Wendungen realisiert. So ist mit *da liegt der Hund begraben*, nicht ein Grab für einen Hund gemeint, sondern eine Erkenntnis über den Kern eines Problems. *Auf den Hund kommen*, meint denn auch nicht, dass man irgendwie räumlich auf einen Hund kommt, sondern dass es jemandem schlecht geht. Kinder müssen erkennen, dass es Verwendungsweisen scheinbar eindeutiger Wörter gibt, in denen diese Wörter etwas anderes bedeuten, was unter Umständen sehr wenig oder gar nichts mit der Bedeutung der Wörter zu tun hat.

Beschreibung:	Förderwagen im Bergbau Gestalt aus deutschen Märchen treues Haustier
Sachgebiet:	Bergbau Nachname Motive Haushunde

Links zu anderen Wörtern:

- falls positiv bewertet: Superhund
- Synonym von: Köter
- Grundform: Hund
- Haupteintrag (Polysem): Hund, Hund, Hund
- ist ein(e) Haustier, Säugetier
- Teilwort von: auf den Hund, ein bunter Hund, kleiner Hund, wie ein bunter Hund, kein Hund, bekannt wie ein bunter Hund, geprügelter Hund, wie Hund und Kat-

ze, wie ein geprügelter Hund, großer Hund, ein großer Hund, armer Hund, junger Hund, ein verrückter Hund, Hund von Baskerville, ein armer Hund, Großer Hund, ein wilder Hund, ein dicker Hund, bissiger Hund, auf den Hund kommen, Kleiner Hund, liegt der Hund begraben, Der Hund von Baskerville, ein Hund ohne Leine, Hund an der Kette, da liegt der Hund begraben, leben wie ein Hund, Hund machen, kommt auf den Hund

- Synonym von: Haushund

*Abb. 2: Corpusgenerierte Bedeutungsangaben für Hund,
Wortschatz 1998-2008*

Wenn man von den Bezugsobjekten ausgeht, muss das Kind lernen, dass *Hund* eine Gattungsbezeichnung für sehr verschiedene Arten von Hunden sein kann. Das auffälligste Verfahren zur Identifizierung bestimmter Gattungsvertreter ist die Verwendung eines Eigennamens. Einige für Hunde geläufige Namen stehen in einem direkten und am Namen erkennbaren Bezug zu Hunden.

2.2.4 Komponentiell zusammengesetzte Wortbedeutungskonzepte

Die verwirrend vielfältige Bedeutungs differenzierung, die sich schon am Beispiel des Wortes *Hund* gezeigt hat, lässt natürlich die Frage aufkommen, wie ein sprachlernendes Kind all dies auseinanderhalten kann. Daraus folgt sodann die Frage, ob Bedeutungen nicht allgemeinere Strukturen haben, die auf verschiedene Wörter anwendbar sind. Dann könnte man am Beispiel eines erworbenen Wortes und der mit dem Wort verbundenen Bedeutungsstruktur diese Struktur auf andere Wörter übertragen und würde nur noch die Besonderheiten dieses neuen Wortes erwerben müssen. Solche Prozesse finden beim Erwerb der grammatischen Eigenschaften von Wörtern statt. Wenn von einem Wort wie *Hund* bekannt ist, dass es sich um ein Substantiv und einen Gattungsnamen handelt, dann weiß man auch, dass es zusammen mit einem Artikelwort und Adjektiven oder mit Präpositionen und Artikelwort und Adjektiven verwendet werden kann, dass es ein Genus haben muss und dass es Suffixe für Numerus und Genus hat, für die einige wenige Formenreihen zur Verfügung stehen. Wenn dieses Prinzip einmal erkannt ist, vereinfacht sich der Erwerb weiterer Substantive ganz deutlich. Die Frage ist nun, ob es auch für Bedeutungen ähnliche Strukturen gibt, die den Erwerb vereinfachen können.

Am Beispiel der Verwandtschaftsbezeichnungen hat Bierwisch 1969 einen Vorschlag zur abstrakten Systematisierung von Bedeutungen vorgestellt (Tab. 2). Die Bedeutung von Wörtern ist demnach nicht ein undurchschaubares Gemenge, sondern eine strukturierte Zahl einiger weniger Merkmale. Die Merkmale sind wie Variablen, die verschiedene Werte annehmen können. So gilt im Beispiel der Verwandtschaftsbezeichnungen für alle + Lebewesen, + Mensch und