

Germanistische
Arbeitshefte 45

Herausgegeben von
Gerd Fritz, Thomas Gloning und Jörg Kilian

Christina Kauschke

Kindlicher Spracherwerb im Deutschen

Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze

De Gruyter

ISBN 978-3-11-028388-4
e-ISBN 978-3-11-028389-1
ISSN 0344-6697

Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2012 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/Boston

Gesamtherstellung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhalt

Vorwort.....	IX
Übersicht über typographische Formate.....	X
Abbildungsverzeichnis.....	XI
Tabellenverzeichnis.....	XII
1 Grundbegriffe und Leitfragen in der Spracherwerbsforschung.....	1
1.1 Erwerbstypen.....	1
1.2 Entwicklungssequenzen.....	1
1.3 Sprachliche Ebenen, Modalitäten und Bootstrapping.....	2
1.4 Leitfragen in der Spracherwerbsforschung.....	3
2 Methoden in der Spracherwerbsforschung.....	6
2.1 Befragungsmethoden.....	8
2.2 Beobachtungsmethoden.....	9
2.2.1 Spontansprache.....	9
2.2.2 Elizitierte Sprachproduktion.....	13
2.2.3 Testverfahren zum Sprachverstehen.....	15
2.3 Experimentelle Methoden.....	17
2.3.1 Experimentelle Verfahren zur frühen Sprachverarbeitung.....	18
2.3.2 Bildgebende Verfahren.....	20
3 Frühe Sprachwahrnehmung.....	23
3.1 Kategoriale Lautwahrnehmung.....	23
3.2 Segmentation.....	24
3.3 Wortklassifikation.....	26
3.4 Innere und äußere Faktoren in der frühen Sprachwahrnehmung.....	27
4 Erwerb phonetischer und phonologischer Fähigkeiten.....	30
4.1 Vokalisationsentwicklung.....	30
4.2 Entwicklung des phonologischen Systems.....	32
4.2.1 Frühe phonologische Fähigkeiten und Phoneminventar.....	33
4.2.2 Phonologische Prozesse.....	35
4.2.3 Erwerb von Konsonantenverbindungen.....	38
4.3 Prosodieerwerb.....	39
5 Erwerb lexikalischer und semantischer Fähigkeiten.....	42
5.1 Wortverständnis.....	43
5.2 Wortproduktion.....	44
5.2.1 Lexikalischer Zuwachs.....	44
5.2.2 Wachstumsmuster.....	45
5.2.3 Interpretationen des Vokabularspurts.....	48

5.3	Bedeutungsentwicklung	52
5.3.1	Eigenschaften früher Wörter	53
5.3.2	Veränderungen der extensionalen Reichweite	54
5.3.3	Inhalte und Strukturierung des kindlichen Lexikons	56
5.3.4	Wörter und innere Zustände	58
5.4	Erwerb der Wortarten	60
5.4.1	Wortartenentwicklung	61
5.4.2	Rolle von Verben im Spracherwerb	64
5.5	Erklärungsansätze zum Lexikonerwerb	66
5.5.1	Erwerbsbeschränkungen	67
5.5.2	Pragmatisch orientierte Erklärungen	68
6	Erwerb morphologischer Fähigkeiten	71
6.1	Erwerb der Wortbildung	71
6.2	Erwerb des Pluralsystems	74
6.3	Erwerb des Kasussystems	77
6.4	Erwerb der Verbflexion	79
6.4.1	Erwerb der Personalflexion	79
6.4.2	Tempuserwerb	81
7	Erwerb syntaktischer Fähigkeiten	84
7.1	Anfänge des Syntaxerwerbs	84
7.2	Erwerb einfacher Satzstrukturen	87
7.2.1	Erwerb der Verbzweitstellung im Aussagesatz	87
7.2.2	Erwerb von Fragestrukturen	91
7.3	Erwerb komplexer Satzstrukturen	92
7.3.1	Erwerb von Nebensätzen	92
7.3.2	Erwerb von Passivstrukturen	94
7.3.3	Erwerb von Objektvoranstellungen	94
7.4	Erklärungsansätze zum Syntaxerwerb	95
7.4.1	Erklärungen über Lernmechanismen	95
7.4.2	Inputorientierte Erklärungen	97
8	Erwerb pragmatischer Fähigkeiten	98
8.1	Intentionalität und Intersubjektivität	98
8.2	Frühes Kommunikationsrepertoire	100
8.3	Dialogkompetenz und Konversationsfähigkeiten	101
8.3.1	Kindgerichtete Sprache	102
8.3.2	Erwerb von Dialogfähigkeiten	103
8.4	Erwerb elementarer Sprechakte	106
8.5	Erwerb narrativer Fähigkeiten	108
9	Erwerbschronologie an Fallbeispielen	114
9.1	Sprachentwicklung im zweiten Lebensjahr	115
9.2	Sprachentwicklung im dritten Lebensjahr	116

10	Kindliche Mehrsprachigkeit	121
10.1	Mehrsprachiger Grammatikerwerb	122
10.2	Sprachmischung	123
10.3	Sprachdominanz	124
11	Störungen des Spracherwerbs.....	126
11.1	Definition und Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen.....	126
11.2	Spezifische Sprachentwicklungsstörung – Verlauf und Symptome.....	127
11.2.1	Verspäteter Sprechbeginn.....	127
11.2.2	Aussprachestörungen	128
11.2.3	Lexikalische Störungen	129
11.2.4	Grammatische Störungen	129
11.2.5	Pragmatische Störungen.....	132
11.3	Ätiologie der SSES.....	133
11.3.1	Biologische Faktoren.....	134
11.3.2	Umweltfaktoren.....	134
11.4	Umgebungsbedingte Sprachauffälligkeiten	135
11.5	Interventionsmaßnahmen	135
12	Erklärungsansätze zum Spracherwerb.....	137
12.1	Verortung von Erklärungsansätzen	137
12.2	Nativistische Ansätze	139
12.2.1	Biologische Basis der Spracherwerbs	140
12.2.2	Modellierungen nativistischer Ansätze	141
12.3	Interaktionistische Ansätze	143
12.4	Kognitivistische Ansätze.....	145
12.5	Konstruktivistischer Ansatz	146
12.6	Emergenzmodelle.....	147
	Literaturverzeichnis	151
	Sachregister.....	170
	Anhang 1: Chronologische Übersicht über Meilensteine des Spracherwerbs.....	173
	Anhang 2: Hinweise zur Transkription.....	176

Vorwort

Eine Sprache zu erwerben ist eine komplexe Aufgabe. Sie schließt ein, Sprachlaute und Wörter zu lernen, die Regeln ihrer Kombinierbarkeit (...) zu erwerben und Sätze den Gepflogenheiten einer Kultur entsprechend verwenden zu lernen (Klann-Delius 2008: 23).

Die Spracherwerbsforschung befasst sich mit der Frage, wie und warum es Kindern gelingt, innerhalb der ersten Lebensjahre diese vielschichtige Aufgabe zu meistern. Auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen lassen sich typische Entwicklungsschritte beobachten, wobei über die generellen Entwicklungssequenzen hinaus interindividuelle Variationen auftreten. Versuche, diese beschreibbaren Phänomene zu erklären, unterscheiden sich in ihren Annahmen darüber, ob Kinder beim Spracherwerb sprachspezifische oder domänenübergreifende Fähigkeiten nutzen und inwieweit diese Fähigkeiten angeboren sind oder sich im Laufe der Entwicklung herausbilden. Nachdem sich lange Zeit die »klassischen« Erklärungsmodelle (Nativismus, Kognitivismus, Interaktionismus) scheinbar unvereinbar gegenüberstanden, verfolgen neuere Ansätze hybride Modelle, in denen differenziert dargelegt wird, mit Hilfe welcher Mechanismen und auf der Basis welcher Prädispositionen Kinder sich sprachliche Kompetenzen aneignen.

Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es, zunächst einen detaillierten Überblick über den Verlauf des Spracherwerbs zu bieten, auf dessen Grundlage dann die Aussagen verschiedener Erklärungsmodelle eingeordnet und evaluiert werden können. Dazu wird der aktuelle Forschungsstand zum Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten anhand verfügbarer empirischer Befunde aufgearbeitet. Der Fokus liegt dabei auf dem ungestörten, monolingualen Erwerb des Deutschen. Mit dem bilingualen Spracherwerb bei Kindern und mit Sprachentwicklungsstörungen beschäftigen sich anschließend eigene Überblickskapitel.

Einige Kolleginnen und Kollegen haben sich freundlicherweise bereit erklärt, einzelne Kapitel oder Teilkapitel des Manuskripts zu lesen und mir wertvolle Anregungen und Hinweise gegeben, die die Darstellung der jeweiligen Inhalte bereichert haben. Dafür danke ich sehr herzlich (in alphabetischer Reihenfolge): Solveig Chilla, Angela Grimm, Stefanie Habertztl, Matthias Katerbow, Gisela Klann-Delius, Jörg Meibauer, Michaela Schmitz, Christine Schipke und Carolin Zingel. Thomas Gloning hat die Entstehung des Bandes als Herausgeber intensiv begleitet und unterstützt und mir wesentliche Denkanstöße zu den Themen Semantik und Pragmatik gegeben, wofür ich mich sehr herzlich bedanke. Auch Jörg Kilian danke ich für Anmerkungen zum Manuskript. Ein besonderer Dank geht an diejenigen, die mit viel Mühe bei der Erstellung der Literaturliste und des Registers, der Überarbeitung der Transkripte und der Formatierung des Textes geholfen haben: Anita Bader, Felix Frobels, Isabelle Rondinone und Anne Weber. Da dieses Buch einen wichtigen Abschnitt des Lebens, die Kindheit, zum Thema hat, ist es meinen Eltern gewidmet.

Übersicht über typographische Formate

Die in diesem Band verwendeten typographischen Formate sind wie folgt zu verstehen:

›Hund‹	Objektsprachliche Ausdrücke werden in einfachen Anführungszeichen notiert, z.B. in Kapitel 8.3.2.: Nachdem das Kind einen Fuchs als ›Hund‹ bezeichnet hat, korrigiert die Mutter die Übergeneralisierung des Kindes und führt die Bezeichnung ›Fuchs‹ ein.
»Formate«	Einführungen neuer Begriffe, Paraphrasen und Zitate werden in doppelte Anführungszeichen gesetzt, z.B. in Kapitel 8.3.2: Im weiteren Verlauf werden Grundfunktionen des Dialogs (...) im Rahmen von strukturierten Interaktionen ausgebaut, die Bruner (1987) als »Formate« bezeichnet.
<i>Bootstrapping</i>	Fremdsprachliche Wörter werden kursiv gesetzt, z.B. in Kapitel 1.3: So werden beim prosodischen <i>bootstrapping</i> prosodische Merkmale genutzt.
[na:nə]	Konkrete lautliche Äußerungen von Kindern, die der Literatur entnommen sind oder eigene Beispiele darstellen, werden phonetisch nach den Konventionen des IPA transkribiert und in eckigen Klammern in phonetischer Schrift notiert.
DA FÄHRT DIE TRAKTOR	Tatsächlich belegte kindliche Äußerungen, die der Literatur entnommen sind oder eigene Belege darstellen, werden im laufenden Text in Kapitälchen notiert. Da die lautliche Form in diesen Zusammenhängen nicht ausschlaggebend ist, wird auf eine phonetische Transkription verzichtet.

Abbildungsverzeichnis

1: Benennen von Objekten und Handlungen.....	15
2: Wortschatzwachstum in der Spontansprache.....	47
3: Struktur des Nomenlexikons.....	57
4: Entwicklung von Ausdrucksweisen innerer Zustände.....	60
5: Wortartenentwicklung im Deutschen.....	62
6: Wortartenverteilung im Deutschen bei Kindern und Müttern.....	63
7: Übergeneralisierungsmuster bei der Pluralbildung.....	76
8: Erklärungsansätze nach Barrett (1999).....	138

Tabellenverzeichnis

1: Übersicht über Methoden der Spracherwerbsforschung	6
2: Beispiel aus Stern & Stern (1928: 86).....	7
3: Übersicht über Checklistenverfahren	8
4: Beispiele für den Einsatz elizierter Produktion in der Spracherwerbsforschung.....	13
5: Beispiele für die Verwendung von Nichtwörtern in der Spracherwerbsforschung.....	14
6: Wesentliche Schritte der frühen Sprachwahrnehmung	28
7: Erwerb des Lautinventars nach Fox-Boyer (2009)	34
8: Klassifikation phonologischer Prozesse im Phonologieerwerb mit Beispielen	36
9: Reihenfolge der Überwindung entwicklungstypischer phonologischer Prozesse.....	37
10: Legende zur Abbildung 3	58
11: Klassifizierung von Ausdrucksweisen innerer Zustände	59
12: Wortartenentwicklung im 2. und 3. Lebensjahr mit ungefähren Altersangaben.....	64
13: Klassifikation der Pluraltypen im Deutschen	74
14: Unterscheidung der vier Kasus im Deutschen am best. und unbest. Artikel	77
15: Stellungsfeldermodell.....	87
16: Äußerungslänge und -strukturen bei zwei Kindern im Entwicklungsverlauf	119
17: Benennfehler bei lexikalischen Störungen	130
18: Chronologische Übersicht über Meilensteine des Spracherwerbs	173

1 Grundbegriffe und Leitfragen in der Spracherwerbsforschung

1.1 Erwerbstypen

›Spracherwerb‹ ist ein Sammelbegriff, der unterschiedliche Erwerbstypen umfasst (Rothweiler 2002). Der Schwerpunkt dieses Bandes liegt auf dem monolingualen ungestörten Lautspracherwerb. Dies stellt sicherlich eine Idealisierung dar, da weitere Spracherwerbstypen durchaus häufig vorkommen und wichtige spracherwerbstheoretische Einblicke erlauben. Trotz der Schwerpunktsetzung auf den monolingualen ungestörten Spracherwerb werden zwei Kapitel zu besonderen Erwerbstypen aufgenommen. Da der bilinguale Erstspracherwerb und der frühe Zweitspracherwerb in Deutschland häufig anzutreffende Erwerbskonstellationen sind, widmet sich ein einführendes Kapitel dieser Thematik. Die Tatsache, dass bei etwa 7% aller Kinder eines Jahrgangs Sprachentwicklungsauffälligkeiten auftreten, zeigt außerdem, dass der Spracherwerb (bei monolingualen und/oder mehrsprachigen Kindern) nicht grundsätzlich ohne Probleme verläuft und nicht immer in einer altersentsprechenden Sprachbeherrschung mündet. Aus diesem Grund behandelt ein weiteres Kapitel Störungen des Spracherwerbs. Die Themen des mehrsprachigen Erwerbs und der Sprachentwicklungsstörungen sind insbesondere für Berufsgruppen wie Grundschullehrer/innen relevant, die alltäglich mit einer Bandbreite von sprachlichen Fähigkeiten und Problemen bei Kindern konfrontiert sind. Solide Kenntnisse über den ungestörten Erwerb des Deutschen bieten eine notwendige Grundlage um besondere Erwerbstypen erkennen und adäquat einschätzen zu können. Zur weiteren Vertiefung werden entsprechende Hinweise gegeben. Der Erwerb der Gebärdensprache sowie der Schriftsprache werden in diesem Band nicht behandelt.

1.2 Entwicklungssequenzen

Entwicklungssequenzen oder auch Meilensteine sind geordnete Folgen von systematisch beschreibbaren Entwicklungsschritten, die Kinder durchlaufen, bis sie das System der Zielsprache beherrschen. Sie verlaufen in groben Zügen vergleichbar, aber mit individuellen Differenzen hinsichtlich des Zeitraums und der Art der Entwicklung. Im Anhang findet sich eine Tabelle, in der ein Überblick über wichtige Entwicklungsmeilensteine des kindlichen Spracherwerbs gegeben wird. Einige Meilensteine können sprachübergreifend formuliert werden, dann beziehen sie sich auf sehr allgemeine Merkmale des Spracherwerbs wie die Produktion der ersten Wörter oder den Beginn von Wortkombinationen. Betrachtet man den Erwerbsverlauf für spezifische sprachliche Fähigkeiten (z.B. den Erwerb des phonologischen Systems, des Kasussystems oder der zielsprachlichen Wortstellung) genauer, so wird deutlich, dass derartige Sequenzen nur mit Bezug auf eine bestimmte Einzelsprache untersucht und beschrieben werden können. Die Art und die Kom-

plexität der Erwerbsaufgabe werden maßgeblich davon bestimmt, wie das betreffende System in der jeweiligen Einzelsprache strukturiert ist. Daher steht im vorliegenden Band der Spracherwerb im Deutschen im Mittelpunkt. Zwei Gründe sprechen für diese Fokussierung: Zum einen sind gut verständliche englischsprachige Einführungswerke zum Spracherwerb verfügbar (z.B. Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001), deren Ausführungen sich jedoch überwiegend auf Daten zum Erwerb des Englischen beziehen. Zum anderen setzen detaillierte Aussagen über spezifische Sprachentwicklungsaspekte die Kenntnis des einzelsprachlichen Systems voraus. Daher wird hier vorrangig Bezug auf empirische Studien zum Spracherwerb im Deutschen genommen. Zur Illustration werden beispielhaft spontansprachliche Äußerungen von Kindern mit deutscher Muttersprache herangezogen.

1.3 Sprachliche Ebenen, Modalitäten und Bootstrapping

Sprache kann man als gegliedertes System von Zeichen betrachten, in dem Einheiten zu größeren Komplexen kombiniert oder in kleinere Elemente zergliedert werden können. Die klassischen Disziplinen der linguistischen Sprachbeschreibung wie Phonologie, Lexikon, Semantik, Morphologie, Syntax und Pragmatik leiten sich aus diesem Grundinventar ab und untersuchen die Einheiten und Gesetzmäßigkeiten des Sprachsystems und des Sprachgebrauchs. Auch in der Spracherwerbsforschung ist es üblich, den Verlauf des Spracherwerbs entlang dieses Organisationsprinzips zu beschreiben. So wird gefragt, wie ein Kind Laute erkennt, unterscheidet und produziert, wie es Wörter versteht, speichert und abrufft, wie es mit Wörtern Sätze bildet und wie es seine sprachlichen Fähigkeiten in der Kommunikation einsetzt. Auch im vorliegenden Band richtet sich die Gliederung der Kapitel nach den sprachlichen Ebenen, die aus der linguistischen Sprachbeschreibung bekannt sind, indem die Entwicklungsverläufe auf den Ebenen Phonetik und Phonologie, Lexikon und Semantik, Syntax und Morphologie sowie Pragmatik nachvollzogen werden. Auf jeder dieser Ebenen werden wiederum produktive und rezeptive Fähigkeiten unterschieden und damit die Modalitäten ›Sprachproduktion‹ und ›Sprachverstehen‹, berücksichtigt.

Die Reihenfolge, in der die Entwicklungsverläufe in den Kapiteln 3 bis 8 präsentiert werden, soll jedoch keine Aussage über die Chronologie des Erwerbs nahelegen. Bei einem ersten Blick auf kindliche Sprachäußerungen könnte durchaus der Eindruck entstehen, dass der Spracherwerb vom Laut zum Wort zum Satz fortschreitet: Typisch für ein acht Monate altes Kindes wäre beispielsweise die Silbe /ba/, ein Kind im Alter von 13 Monaten könnte ein Wort wie ›Ball‹ äußern und mit zwei Jahren bereits eine Kombination aus zwei Wörtern wie ›da Ball‹ produzieren. Im dritten Lebensjahr würden die wachsenden kombinatorischen Fähigkeiten Äußerungen wie ›Dani Ball spielen‹, und ›spielst du mit mir Ball‹ erlauben, bald darauf wären auch Nebensätze wie ›Ich möchte mit dem Ball spielen, wenn ich nach Hause komme‹ erwartbar. Diese Ausrichtung an der produktiven Modalität übersieht, dass sich die rezeptiven Fähigkeiten, d.h. das Sprachverständnis, vor der Produktion ausbilden. Das Erkennen, Analysieren und Verstehen sprachlicher Einheiten und Strukturen sind we-

sentliche Schritte im Spracherwerb, die der Produktion vorausgehen. Bereits im ersten Lebensjahr erkennt das Kind Wörter und es entwickelt bereits ein Gefühl für wohlgeformte Satzstrukturen. Von Beginn des Spracherwerbs an finden phonologische, lexikalische, semantische, morphologische und syntaktische Erwerbsprozesse in jeder Entwicklungsstufe in der rezeptiven und/oder produktiven Modalität simultan statt.

Dass die Entwicklungssequenzen für jede sprachliche Ebene separat dargestellt werden, bringt in gewisser Weise eine künstliche Trennung mit sich, denn zum einen vollzieht sich der Erwerb auf den Ebenen weitgehend simultan, zum anderen bestehen Interaktionen und Schnittstellenphänomene, die die Entwicklung von Fähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen miteinander verbinden. Der Begriff des *bootstrapping* akzentuiert genau diesen Aspekt. Er ist eine metaphorische Bezeichnung für einen wichtigen Sprachlernmechanismus, der darin besteht, dass das Kind bereits vorhandenes Wissen nutzt um neues Wissen, auch auf einer anderen sprachlichen Ebene, aufzubauen. *Bootstraps* sind im wörtlichen Sinne Stiefelschlaufen, also Hilfsmittel, die zum Stiefelanziehen verwendet werden. Im Deutschen wird der Begriff des »Steigbügels« in ähnlicher Weise verwendet, Siegler und andere (2005) sprechen von »Selbsthilfe«. Bestimmte sprachliche Informationen stellen also Einstiegshilfen dar, die den Erwerb neuer Sprachstrukturen erleichtern. So werden beim prosodischen *bootstrapping* prosodische Merkmale genutzt, um Wortgrenzen zu erkennen oder Rückschlüsse auf die syntaktische Struktur zu ziehen; hier dient die Prosodie als Steigbügel für lexikalische oder syntaktische Erwerbsschritte. Wenn Kinder von der Bedeutung eines Wortes auf die Wortart schließen, liegt semantisches *bootstrapping* vor. Umgekehrt werden beim syntaktischen *bootstrapping* grammatische Hinweise genutzt, um Informationen über die Verbbedeutung zu erlangen. Diese *bootstrapping*-Phänomene machen deutlich, dass es ständige Querverbindungen und Wechselwirkungen zwischen Erwerbsschritten auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen gibt. Eine ebenenspezifische Betrachtung des Spracherwerbs spiegelt damit nicht die Dynamik des tatsächlichen Verlaufs wieder, bietet sich aber zur Strukturierung an. Um zusätzlich einen stärker chronologischen Abriss zu vermitteln, werden in Kapitel 9 sprachbiographische Längsschnittdaten von zwei Kindern gezeigt, so dass an konkreten Beispielen nachvollzogen werden kann, wie sich die sprachproduktiven Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren verändern.

1.4 Leitfragen in der Spracherwerbsforschung

Die Kernthemen der Spracherwerbsforschung lassen sich anhand von drei Grundfragen umreißen: Was macht sprachliches Wissen, was macht die Beherrschung einer Sprache aus? Ist sprachliches Wissen angeboren oder wird es erlernt? Wird Sprache über sprachspezifische oder über allgemein-kognitive Mechanismen erworben?

Um sich der ersten Frage zu nähern, soll zunächst der Begriff des sprachlichen Wissens erläutert werden. Sprache ist Bestandteil der menschlichen Kognition. Zur Kognition gehö-

ren alle Prozesse der mentalen Speicherung, Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Diesen Prozessen kann das Bewusstsein zugeschaltet sein oder nicht (Schwarz 2008: 19). Unter »Wissen« wird sowohl die Menge der Informationen verstanden, die ein Mensch gespeichert hat (deklaratives Wissen, auch »Wissen, dass«) als auch die Verfügbarkeit von Prozessen, mit denen diese Informationen verarbeitet werden (prozedurales Wissen, auch »Wissen, wie«). Prozedurales Wissen meint Programme, die die Voraussetzungen für die tatsächliche Realisierung (z.B. von Sprachäußerungen) darstellen. Beide Komponenten des Wissens müssen nicht bewusst zugänglich sein, wie auch Weinert (2004: 21) betont: »Kinder ›wissen‹, wenngleich nicht bewusst, um viele (...) Regelmäßigkeiten ihrer Muttersprache«. Wenn im Folgenden von sprachlichem Wissen oder auch von sprachlichen Fähigkeiten die Rede ist, so ist gemeint, dass Kinder die Regularitäten ihrer Sprache lernen, indem sie sprachliche Einheiten oder Strukturen erkennen, diese speichern und Prozeduren anwenden, die zur korrekten Verarbeitung und Produktion von Wörtern oder Sätzen der Muttersprache führen. Dies bedeutet nicht, dass Kindern diese Regelmäßigkeiten bewusst wären. Ein Kind, das beispielsweise im Laufe des Vorschulalters lernt, korrekte Pluralformen zu bilden, verfügt über mentales »Wissen« darüber, wie in seiner Sprache die Mehrzahl ausgedrückt wird, ohne dass es das Pluralsystem des Deutschen metasprachlich erklären könnte.

Was macht nun sprachliches Wissen in diesem Sinne aus? Versteht man Sprache als gegliedertes System von Einheiten, die durch ihre Analysierbarkeit und ihre Kombinierbarkeit gekennzeichnet sind, so bildet die Entwicklung der Fähigkeit, sprachliche Einheiten zu segmentieren und miteinander zu kombinieren, den Kern des Spracherwerbs. Diese beiden Prozesse vollziehen sich simultan von Beginn an. Über den Aufbau sprachstrukturellen Wissens hinaus ist Wissen über die Gebrauchsbedingungen von Sprache, ihre kommunikative Funktion und ihren reziproken Charakter ebenfalls Gegenstand des Spracherwerbs. Derartige anwendungsbezogene Aspekte von Sprache werden bereits im ersten Lebensjahr in Austauschprozessen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen angebahnt und im weiteren Verlauf ausdifferenziert.

Die zugespitzt formulierte zweite Frage »ist sprachliches Wissen angeboren oder wird es erlernt?« gilt seit langem als Kernthema der Spracherwerbsforschung und muss im Lichte der jeweils verfügbaren empirischen Befunde immer wieder neu diskutiert werden: »At the heart of the debate is the issue of innateness« (Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001: 4). Die Frage nach der Angeborenheit von Sprache steht nicht nur im Zentrum der Spracherwerbsforschung; sie ist als Frage nach der Sprachfähigkeit des Menschen auch Gegenstand der allgemeinen Sprachwissenschaft und darüber hinaus in der umfassenderen Debatte um den Einfluss von Erbe und Umwelt auf die Entwicklung von Individuen von Interesse. Sprache scheint auf den ersten Blick eine Fähigkeit zu sein, die in der gegebenen Komplexität nur Menschen zu eigen ist. Ebenso offensichtlich ist, dass die Ausbildung dieser humanspezifischen Fähigkeit nur möglich ist, wenn die sprachlernenden Menschen einer Umgebungssprache ausgesetzt sind. Daher wurde und wird nie bestritten, dass der Spracherwerb auf einer biologischen Basis gründet, aber ebenso durch Kontakt mit der

Umwelt angeregt werden muss. Kontrovers wird diskutiert, welche Rolle und welches Gewicht anlagebedingten Faktoren auf der einen Seite und dem Sprachangebot der Umwelt auf der anderen Seite zukommt.

Kommt das Kind vorgeprägt für Sprache auf die Welt, ausgestattet mit spezifischen Fähigkeiten, die in der menschlichen Entwicklungsgeschichte entstanden sind? Eine solche Annahme ließe sich als *inside-out*-Modell (Hockema & Smith 2009) beschreiben. Da sich einer solchen Annahme folgend Sprache in großen Teilen eher passiv gemäß angeborener innerer Voraussetzungen und vorgeprägter Reifungsprozesse entwickelt, werden von Vertretern dieser Richtung eher die Begriffe »Sprachentwicklung« oder auch »Wachstum« bzw. »Reifung« von Sprache verwendet. Geht man dagegen davon aus, dass das Kind Sprache aktiv und vorrangig durch Kontakt und Kommunikation mit anderen Sprechern lernt, liegt eine *outside-in*-Annahme zugrunde; infolgedessen ist eher von »Spracherwerb«, »Sprachlernen« oder »Sprachaneignung« die Rede. Im folgenden Band werden meist die Begriffe »Spracherwerb« und »Sprachentwicklung« synonym verwendet, ohne mit der Terminologie bereits eine theoretische Festlegung über angenommene Entstehungsmechanismen zu treffen.

Die dritte Frage bezieht sich auf die Domänenspezifik von Sprache. Wird Sprache über sprachspezifische oder allgemein-kognitive Mechanismen erworben? Denkbar ist, dass allgemeine kognitive Prozesse auf verschiedene Wissens- und Aufgabenbereiche anwendbar sind und dementsprechend auch, aber nicht ausschließlich, für den Spracherwerb genutzt werden. Eine andere Position besteht in der Annahme, dass für den Spracherwerb domänenspezifisches Wissen notwendig ist, das darauf spezialisiert ist, nur einen bestimmten Typus von Informationen zu verarbeiten.

Die Beantwortung dieser wichtigen Leitfragen geht über die Erforschung und Beschreibung von Erwerbsverläufen hinaus. In der Spracherwerbsforschung lassen sich drei große, traditionelle Erklärungsparadigmen unterscheiden (Nativismus, Interaktionismus und Kognitivismus), die zu den drei Leitfragen in unterschiedlicher Art Stellung nehmen. Während die Annahmen dieser Paradigmen über längere Zeit als weitgehend unvereinbar galten, arbeiten neuere Erklärungsmodelle nun auf eine Synthese hin. In Kapitel 12 werden traditionelle Paradigmen und aktuelle Modellvorstellungen in ihren Grundzügen vorgestellt und diskutiert. Da aber kaum ein Ansatz alle Phänomene erklären kann und will, werden spezifische Erklärungsmodelle für einzelne Teilbereiche (insbesondere für den Lexikon- und Syntaxerwerb) bereits in den entsprechenden Kapiteln gesondert betrachtet.

2 Methoden in der Spracherwerbsforschung

Um Aussagen über Spracherwerbsverläufe einschätzen zu können, muss die Methode berücksichtigt werden, die zu den jeweiligen Befunden führte. Erhebungs- und Auswertungsmethoden haben sich in der Geschichte der Spracherwerbsforschung stetig weiter entwickelt. Heute steht eine Vielzahl direkter und indirekter Methoden zur Verfügung, aus denen Forscher in Abhängigkeit von der Fragestellung, von der untersuchten sprachlichen Ebene und vom Alter des Kindes die adäquate(n) Methode(n) auswählen können. Die folgende Zusammenstellung enthält relevante methodische Verfahren, die sich hinsichtlich der untersuchten Modalität, der Art des sprachlichen Untersuchungsgegenstandes, des Alters, der Einbeziehung und geforderten Aktivität des Kindes sowie hinsichtlich des Erhebungs- und Auswertungsaufwandes deutlich unterscheiden. Während die Informationen über kindliche Fähigkeiten bei Befragungsverfahren über Dritte gewonnen werden, setzen Beobachtungsverfahren und experimentelle Methoden direkt am beobachtbaren Verhalten bzw. an messbaren Reaktionen des Kindes an.

Befragungsverfahren	Beobachtungsverfahren Off-line	Experimentelle Verfahren On-line
<ul style="list-style-type: none"> – Checklisten, vor allem Vokabularchecklisten für Eltern – Beobachtungs- und Dokumentationsbögen für Erzieher/innen, Lehrer/innen oder andere Bezugs- und Erziehungspersonen 	<ul style="list-style-type: none"> – Tagebuchstudien – Audio- und Videoaufnahmen kindlicher Spontansprache – Transkription und Archivierung von Spontansprachdaten – Elizitierte Sprachproduktion, z.B. Benennen, Antworten auf Fragen, Beschreiben von Bildern, Bildgeschichten, Vervollständigen von Sätzen – Tests zum Sprachverstehen, z.B. Wort-Bild-Zuordnung, Satz-Bild-Zuordnung, Ausagieren 	<ul style="list-style-type: none"> – Reaktionszeitmessungen – Untersuchung pränataler Sprachverarbeitung – Untersuchung des Saugverhaltens: <i>high amplitude sucking</i> – Untersuchung des Blick- oder Kopfdrehverhaltens: <i>head turn preference</i> und <i>preferential looking</i> – Untersuchung von Augenbewegungen: <i>eye tracking</i> – Untersuchung von Gehirnaktivität: Ereigniskorrelierte Potentiale (EKP) – Bildgebende Verfahren: funktionelle Magnetresonanztomographie (fMRT) und Nahinfrarotspektroskopie (NIRS)

Tabelle 1: Übersicht über Methoden der Spracherwerbsforschung

Der Einsatz dieser Verfahren spiegelt auch die Geschichte der Spracherwerbsforschung (dazu Klann-Delius 2008, Kapitel 1). Dennoch ist es nicht so, dass das Aufkommen moder-

ner experimenteller Techniken klassische Beobachtungs- oder Befragungsmethoden abgelöst oder diese gar überflüssig gemacht hätte. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts an wurde die Kindersprache als eigenständiger Forschungsgegenstand aufgefasst. Äußerungen von Kindern wurden aufgezeichnet um daraus eine Abfolge der produktiven Sprachentwicklung abzuleiten.

Von besonderer Bedeutung für die Spracherwerbsforschung im Deutschen, aber auch darüber hinaus, ist die groß angelegte Tagebuchstudie von Clara und William Stern mit dem Titel »Die Kindersprache« (Stern & Stern 1928, zu den entwicklungspsychologischen Grundlagen und zur Bedeutung der Tagebuchmethode siehe auch Behrens & Deutsch 1991). In diesem Tagebuch zeichnet das Psychologenehepaar Stern die Sprachentwicklung ihrer drei Kinder Hilde, Günther und Eva sehr detailliert auf, gibt einen Abriss der frühen Wortschatz- und Grammatikentwicklung der Kinder und knüpft spracherwerbstheoretische Überlegungen und Interpretationen an. Durch den Vergleich der Geschwister werden auch individuelle Unterschiede deutlich. Die Tagebuchaufzeichnungen enthalten genaue Angaben über den Zeitpunkt und den Kontext der protokollierten Äußerungen, wie der folgende Auszug zeigt. Im siebten Kapitel (»zweites Lebensjahr des Knaben«) listen Stern und Stern die ersten gesprochenen Wörter des Sohnes auf, u.a. das Wort »Puppe«:

Wort	Gesprochen seit	Erläuterungen
»Puppe«	1;1/2	Nachgesprochen wurde es längst, sinnvoll seit 1;1/2 gebraucht, zuerst für die Puppe, dann wird es Universalwort für alle möglichen Gegenstände, Spielsachen etc., bis 1;2 BEBAU diesen universellen Sinn bekommt und PUPPE wieder die erste enge Bedeutung erhält

Tabelle 2: Beispiel aus Stern & Stern (1928: 86)

Tagebuchstudien werden auch in der heutigen Zeit weiterhin eingesetzt, da sie den Vorteil bieten, dass enge Bezugspersonen (meist die Eltern), die häufig mit dem Kind zusammen sind, Äußerungen notieren können, die dem alltäglichen Leben des Kindes entnommen sind und nicht durch besondere Test- oder experimentelle Bedingungen oder die Anwesenheit von unbekanntem Beobachtern verfälscht werden.

Elsen (1991, 1999) stellt auf diese Weise die phonologische und lexikalische Entwicklung ihrer Tochter im Alter von acht Monaten bis 2;5 Jahren¹ dar. Eine spezielle Form der Tagebuchmethode sind so genannte Wortschatzlisten, in denen Eltern in der frühen Phase der Wortproduktion alle Wörter zusammentragen, die ihr Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt im Alltag produziert. Diese Wortschatzlisten dienen nicht nur der Forschung (z.B. Ganger & Brent 2004), häufig sind sie auch als Instrument gedacht, um Verzögerungen der Lexikonentwicklung früh zu erkennen (Schrey-Dern & Trost-Brinkhues 2010).

¹ Altersangaben werden im Text in der Form »Jahre;Monate« notiert, die Angabe 2;5 bezieht sich somit auf das Alter von 2 Jahren und 5 Monaten.

2.1 Befragungsmethoden

Eine verbreitete Methode zur orientierenden Erfassung früher kindlicher Sprachfähigkeiten sind Elternfragebögen. Während sich Tagebuchmethoden notwendigerweise auf einzelne Kinder beziehen, sollen Fragebogenmethoden große Stichproben erfassen und sowohl typische als auch abweichende Erwerbsverläufe erfassen. Bei diesen Instrumenten handelt es sich um vorgegebene Wortlisten, in denen die Eltern ankreuzen, welche Wörter ihr Kind bereits versteht und/oder produziert. Weiterer Bestandteil derartiger Verfahren sind Fragen zur groben Einschätzung des grammatischen Entwicklungsstandes. Hohe Übereinstimmungen zwischen Fragebogenergebnissen und Spontansprachdaten von Kindern (Fenson et al. 1994, Szagun et al. 2006, Szagun 2007) zeigen, dass Eltern valide und reliabel über den frühen Spracherwerb ihrer Kinder Auskunft geben können.

Der Einsatz von Elternfragebögen in der Spracherwerbsforschung wurde durch die Entwicklung des Instruments CDI (*MacArthur Communicative Development Inventories*, Fenson et al. 1994) ausgelöst. In Anlehnung an diese erste amerikanische Wortliste, die 396 Wörter für die Altersspanne 8–16 Monate und 680 Wörter für die Altersspanne 16–30 Monate enthält, entstanden zahlreiche Adaptionen für verschiedene Sprachen, derzeit bereits 52. Dies ermöglichte eine sprachvergleichende Erforschung der frühen Lexikontwicklung, indem beispielsweise die Wachstumsmuster oder die Wortartenverteilung im kindlichen Lexikon anhand der Ergebnisse vergleichbarer Fragebögen bei Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen untersucht wurden. Für das Deutsche sind mittlerweile mehrere Fragebogeninstrumente verfügbar, die sich hinsichtlich der Anzahl der Wörter, der Fragen zur Grammatikentwicklung, der abgedeckten Altersspanne und der Auswertungsmöglichkeiten

Name	Autoren	Altersspanne	Wortanzahl
ELAN Eltern antworten	Bockmann & Kiese-Himmel 2006	16–26 Monate	250
ELFRA Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern	Grimm & Doil 2000	ELFRA 1: 12 Mon. ELFRA 2: 24 Mon.	164 260
FRAKIS Fragebogen zur Erfassung der frühkindlichen Sprachentwicklung	Szagun, Stumper & Schramm 2009	18–30 Monate	600
SBE-2-KT Sprachbeurteilung durch Eltern-Kurztest	v. Suchodoletz & Sachse 2008	21–24 Monate	57
SBE-3-KT Sprachbeurteilung durch Eltern-Kurztest	v. Suchodoletz, Kademann & Tippelt 2009	32–40 Monate	82

Tabelle 3: Übersicht über Checklistenverfahren