

9 Erstspracherwerb: Wie kommt das Kind zur Sprache?

Barbara Höhle



Abbildung 16: Der Nürnberger Trichter, Postkarte (um 1940)

Diese um 1940 entstandene Postkarte zeigt den sogenannten „Nürnberger Trichter“: Ein in einen Talar gekleideter Lehrer trichtert einem (Schul-)Kind Wissen ein – ganz konkret im Wortsinn. Die Redewendung „Nürnberger Trichter“ wird zurückgeführt auf ein im Jahr 1647 in Nürnberg von Georg Philipp Harsdörffer geschriebenes Lehrbuch der Poesie, in dem Regeln für das Schreiben von Gedichten in Deutsch aufgestellt sind. Das Werk mit dem Titel „Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne behuf der lateinischen Sprache in VI Stunden einzugießen“ wurde später kurz der „Nürnberger Trichter“ genannt. Die Redewendung beschreibt in ihrem heutigen Gebrauch eine mechanistische Lehrmethode, die keine eigenständige Lernleistung, sondern nur eine gedächtnismäßige Aufnahme des Lernstoffes durch den Lerner erfordert. Diesem Bild entsprechen die Theorien und Ergebnisse der heutigen Spracherwerbsforschung jedoch nicht, die dem Kind eine weitaus aktivere Rolle in diesem Erwerbsprozess zuschreiben.

Zu den eindrucklichsten Fähigkeiten aller Kinder auf der Welt gehört es, sich in einem relativ kurzen Zeitraum die Sprache oder die Sprachen, die sie in der Umgebung hören, anzueignen. Der Verlauf des Spracherwerbs ist zwischen verschiedenen Kindern sowohl zeitlich ähnlich als auch in den typischen Phasen, die ein Kind während dieses Erwerbsprozesses durchläuft. Dies gilt nicht nur für Kinder, die dieselbe Sprache lernen, sondern für den Erwerb verschiedener Sprachen: es gibt generell große Übereinstimmungen. Die jüngere Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass der Spracherwerb bei der Geburt – wenn nicht sogar schon pränatal – beginnt und dass sich die wichtigsten Schritte des Grammatikerwerbs im Bereich von Phonologie und Syntax während der ersten drei bis vier Lebensjahre vollziehen. Der Wortschatzerwerb wird in diesem Alter natürlich nicht abgeschlossen, neue Wörter werden typischerweise über die gesamte Lebensspanne hinweg gelernt. Als spätere Erwerbsprozesse, die teilweise weit in das Schulalter hinreichen, gelten der Erwerb narrativer und diskursiver Kompetenzen sowie von Kompetenzen, die sich im Grenzbereich zwischen Semantik und Pragmatik bewegen.

9.1 Kurzer Überblick und Ausgangslage

9.2 Die phonologische Entwicklung

9.3 Die lexikalische Entwicklung

9.4 Die syntaktische Entwicklung

9.5 Späte Erwerbsprozesse

9.1 Kurzer Überblick und Ausgangslage

Kinder werden nicht als kompetente Sprecher einer Sprache geboren, sie entwickeln aber während der ersten Lebensjahre weitgehende Kompetenzen im Gebrauch und im Verständnis der sie umgebenden Sprache(n). Dabei ist der Erwerb nicht auf eine Sprache beschränkt, sondern kann gleichzeitig verschiedene Sprachen umfassen, ohne dass dies den Erwerbsprozess deutlich erschweren würde. Spracherwerb ist zudem nicht auf eine gesprochene Sprache beschränkt, sondern lässt sich mit ähnlichen Gesetzmäßigkeiten auch in anderen Modalitäten, so beim Erwerb einer Gebärdensprache, beobachten.

Zentrale Schritte des Spracherwerbs beim Kind verlaufen in einem relativ engen Zeitraum. Diesen schnellen Entwicklungsprozess zeigen etwa die Äußerungen des Mädchens Simone (entnommen aus dem CHILDES Datenkorpus; → KAPITEL 15.2. *CHI = Kind, *MAX = erwachsener Gesprächspartner, mit % eingeleitete Zeilen beinhalten Information zum nicht-verbalen Geschehen). Im Alter von einem Jahr und 10 Monaten produziert Simone nur sehr kurze Äußerungen (wie in Beispiel 1), typischerweise bestehend aus einem Nomen und einem Verb, oder aus einem deiktischen Ausdruck wie *da* in Verbindung mit einer Zeigegeste. Trotzdem kann Simone sich mit ihren nur eingeschränkten sprachlichen Mitteln in dieser Situation verständlich machen. Im Beispiel 2 mit Äußerungen desselben Mädchens im Alter von zwei Jahren und zwei Monaten, zeigen sich bereits syntaktisch vollständige Äußerungen mit wesentlichen morphosyntaktischen Merkmalen des Deutschen in Bezug auf Flexion und Wortstellung:

Schneller Entwicklungsprozess

1. *MAX: *was können wer denn spielen heute ?*
 *CHI: *Lala habe (Lala = Schnuller)*
 *MAX: *Lala haben ?*
 *CHI: *Lala*
 *MAX: *wo ist 'n der Lala ?*
 *CHI: *da*
 %gpx: *zeigt auf den Fenstersims*
2. *CHI: *wo is(t) denn der Kaefer –*
 %act: *sucht am Fussboden nach dem Kaefer*
 *MAX: *is(t) weg, Mone*
 *CHI: *Mone sucht*
 *CHI: *Mone sucht des mal*

In den ersten drei Lebensjahren eines Kindes lassen sich sehr typische Merkmale des Entwicklungsverlaufs der Sprache beobachten. Das erste Lebensjahr ist geprägt vom sogenannten Lallen und Babbeln:

Babbeln

Produktion
erster Wörter

Wortkombinationen

Narrative und
pragmatische
KompetenzenDiskrepanz zwischen
Produktion und
Verständnis

schon in den ersten Lebensmonaten produzieren Babys Laute, später kommen Silben hinzu, die zu längeren Sequenzen kombiniert werden und die durch ihre intonatorischen Muster bereits sprachähnlich klingen können. Die Babbelphase geht kontinuierlich in die Produktion erster Wörter über, die in ihrer Form und ihrer Bedeutung Ähnlichkeiten zur Standardsprache aufweisen. Dies geschieht im Allgemeinen gegen Ende des ersten Lebensjahres. Im zweiten und dritten Lebensjahr erweitert sich dann der Wortschatz der Kinder schnell. Ein weiterer Meilenstein der kindlichen Sprachentwicklung ist die Verwendung erster Wortkombinationen, die sich meist zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat zeigen. Diese beschränken sich zunächst typischerweise auf die Kombination zweier Wörter – meist Inhaltswörter oder auch Partikeln – zu sogenannten Zweitwortäußerungen (in Beispiel 1: *Lala haben, Mone sucht*). Innerhalb des dritten Lebensjahres werden diese rudimentären Strukturen zu syntaktisch vollständigen und komplexeren Strukturen expandiert, die sich schrittweise der Zielsprache annähern. Der Prozess der Aneignung der phonologischen und syntaktischen Kernstruktur der Sprache gilt mit drei bis vier Jahren als abgeschlossen. Allerdings ist der Spracherwerb damit nicht beendet: Neben dem weiteren Wortschatzerwerb zieht sich auch die Entwicklung narrativer und pragmatischer Kompetenzen bis in das Schulalter hinein.

Dieser Verlauf des Spracherwerbs ergibt sich, wenn man die typischen Merkmale der kindlichen Äußerungen als Grundlage der Beschreibung heranzieht. In der Spracherwerbsforschung stand zunächst die Analyse sprachlicher Äußerungen des Kindes als Indikator seiner Sprachentwicklung im Vordergrund der wissenschaftlichen Betrachtung. Dies hat sich in den letzten 20 Jahren durch die Entwicklung einer ganzen Bandbreite von Methoden zur Untersuchung von sprachperzeptiven Fähigkeiten bei Säuglingen und jungen Kindern (→ KAPITEL 2) stark geändert. Die Forschung mit diesen Methoden hat gezeigt, dass die Äußerungen der Kinder ihr sprachliches Wissen über die Grammatik der Zielsprache nicht direkt widerspiegeln, sondern dass dieses Wissen über das hinausgehen kann, was die Kinder in ihren eigenen Äußerungen zeigen. Kinder, die sich produktiv in der Zweitwortphase befinden, in der sie typischerweise keine Funktionswörter produzieren, verstehen Sätze, in denen Funktionswörter durch sinnlose Silben ersetzt wurden, trotzdem schlechter als korrekte Sätze. Dies fand die amerikanische Entwicklungspsychologin LouAnn Gerken heraus und konnte so deutlich machen, dass im kindlichen Satzverständnis Funktionswörter durchaus eine Rolle spielen, auch

wenn sie noch nicht aktiv genutzt werden (Gerken/McIntosh 1993). Diese Diskrepanzen zwischen Produktion und Verständnis zeigen, dass zu einer umfassenden Beschreibung der kindlichen Sprachkompetenzen die Untersuchung der verschiedenen Sprachmodalitäten notwendig ist.

Gerade die Untersuchung rezeptiver Fähigkeiten hat gezeigt, dass Neugeborene über erstaunliche Fähigkeiten verfügen, die sie beim Spracherwerb unterstützen. Sie verfügen über ein ausgereiftes auditives Wahrnehmungssystem, das bereits während des letzten Drittels der Schwangerschaft funktionsfähig ist und das es schon dem Fötus erlaubt, auch Geräusche, deren Quelle außerhalb des Mutterleibs liegt, wahrzunehmen. Dies gilt auch für Sprache. Durch die Filterfunktion von Bauchdecke, Gebärmutterwand und Fruchtwasser ist es in erster Linie die prosodische Information (Betonungsmuster, Rhythmus, Satzintonation), die intrauterin zu hören ist.

**Auditive
Wahrnehmung**

Neugeborene und wenige Tage alte Babys zeigen bereits eine Präferenz für das Hören menschlicher Sprache gegenüber anderen Geräuschen. Sie können viele lautliche Eigenschaften gesprochener Sprache unterscheiden. Dazu gehören segmentale Eigenschaften wie Unterschiede zwischen verschiedenen Vokalen und zwischen verschiedenen Konsonanten, die bereits kategorial wahrgenommen werden (→ KAPITEL 3.2). Zudem können Neugeborene Lautsequenzen mit unterschiedlicher Silbenzahl unterscheiden, nicht jedoch Lautsequenzen gleicher Silben- aber unterschiedlicher Phonemzahl. Sie können unterschiedliche Sprachen aufgrund rhythmisch-prosodischer Unterschiede diskriminieren und sind sensibel für die prosodische Information, die zur Markierung von Phrasen- und Satzgrenzen eingesetzt wird. In diesen perzeptuellen Fähigkeiten zeigen sich Kinder in den ersten Lebensmonaten noch nicht von den besonderen phonologischen Merkmalen der Umgebungssprache beeinflusst, sondern verfügen über generelle, angeborene Wahrnehmungsmechanismen, die sich teilweise auch bei nicht-humanen Spezies wieder finden lassen. So fanden Franck Ramus und Kollegen heraus, dass auch Lisztäffchen Lautsequenzen aus verschiedenen Sprachen unterscheiden können (Ramus u. a. 2000).

**Präferenz für
menschliche Sprache**

**Kategoriale
Wahrnehmung**

Die Qualität der kindlichen Vokalisationen ist in den ersten Lebensmonaten stark von den generellen motorischen Fähigkeiten des Kindes geprägt. Die Babys produzieren nicht-sprachliche Geräusche wie Quieken und Gurren, aber auch schon sprachähnliche Laute. Diese Phase wird vielfach als Trainingsphase für Respiration und Artikulation interpretiert. Sie wird auch von gehörlosen Kindern durch-

**Kindliche
Vokalisationen**

laufen, ist also nicht davon abhängig, dass die Babys Sprache in ihrer Umgebung hören. Während dieser frühen Phase verändert sich die Konstellation der Artikulatoren, die in den ersten Lebensmonaten durch einen angehobenen Kehlkopf, einen sehr kurzen Rachenraum und eine im Vergleich zum Mundraum sehr große Zunge nur eine eingeschränkte Lautproduktion erlauben. Dieser physiologische Veränderungsprozess ist ungefähr bis zum sechsten Lebensmonat abgeschlossen.

9.2 Die phonologische Entwicklung

Aneignung
prosodischer
Merkmale

Als phonologische Entwicklung gilt die Aneignung der lautlichen Spezifika von Sprache und insbesondere der Zielsprache des Kindes in Bezug auf das Lautinventar, die Silbenstruktur und die prosodischen Eigenschaften. Die Forschung der letzten Jahre hat gezeigt, dass sich das Kind offensichtlich die prosodischen Merkmale der Zielsprache besonders schnell aneignet. Nach jüngsten Befunden erfolgen die ersten Schritte dafür bereits pränatal oder in den ersten Lebenstagen. So fand eine deutsch-französische Forschergruppe von Biologen und Psychologen (Mampe u. a. 2009) heraus, dass die Schreie von französischen und deutschen Babys bereits in den ersten Lebenstagen differierten: Während die Schreie der deutschen Babys eine fallende Intonationskontur aufwiesen, waren die der französischen Babys eher ansteigend. Dies entspricht den typischen Intonationsverläufen der beiden Sprachen und zeigt sich auch im Babbeln ab ungefähr dem sechsten Lebensmonat (Whalen u. a. 1991). In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres entwickelt sich das sogenannte kanonische Babbeln, das erkennbare Silbenstrukturen aus Konsonanten und Vokalen mit sprachtypischen zeitlichen Parametern zeigt. Gegen Ende des ersten Lebensjahres passt sich das Babbeln auch in der Häufigkeit der verwendeten Laute der Zielsprache an.

Kanonisches Babbeln

Sprachperzeption

Eine schnelle Anpassung an die prosodischen Charakteristika der Zielsprache zeigt sich außerdem in der Sprachperzeption. Schon im Alter von sechs Monaten zeigen Babys in Experimenten längere Aufmerksamkeit beim Hören von Betonungsmustern, die für die Zielsprache typisch sind, als beim Hören von untypischen Betonungsmustern (Höhle u. a. 2009).

Wortsegmentierung

Das Erkennen dieser sprachspezifischen Betonungsmuster gilt als wesentliches Instrument, mit dem die Kinder das sogenannte Wortsegmentierungsproblem lösen: Wortgrenzen sind im sprachlichen Signal nicht eindeutig akustisch markiert, wie also können Kinder Wör-

ter erkennen? Nach richtungsweisenden Befunden des amerikanischen Entwicklungspsychologen Peter Jusczyk nutzen sie dazu die typischen Betonungsmuster ihrer Sprache. Jusczyk zeigte in seinen Untersuchungen, dass sieben bis acht Monate alte amerikanische Säuglinge in der Lage sind, zweisilbige Wörter, die auf der ersten Silben betont sind (z.B. *kingdom*) und damit dem typischen Betonungsmuster der englischen Sprache entsprechen, als ganze innerhalb längerer Textpassagen wiederzuerkennen, während diese Fähigkeit bei Wörtern mit der fürs Englische weniger typischen Betonung auf der letzten Silbe (z.B. *guitar*) erst ab einem Alter von elf Monaten gefunden wurde (Jusczyk u. a. 1999).

Neben dem Betonungsmuster reagieren Säuglinge auch sensibel auf prosodische Information, die Grenzen im Sprachsignal markiert. An den Grenzen phonologischer Einheiten treten typische akustische Hinweise wie Veränderungen im Intonationsverlauf, Längungen von Lauten und Pausen auf. Im Alter von sechs Monaten erkennen Kinder diese Hinweise und nutzen sie, um gesprochene Sprache beispielsweise in satzensprechende Einheiten zu segmentieren. Damit verfügen die Kinder über die perzeptuellen Voraussetzungen, die ihnen ein Erkennen der wichtigen strukturellen Einheiten verschiedener sprachlicher Ebenen wie Wörter, Phrasen und Sätze erleichtert.

Erkennung
prosodischer
Grenzen

Auch auf der Segmentebene finden sich während des ersten Lebensjahres Anpassungen der Wahrnehmungsprozesse an die Gegebenheiten der Muttersprache. Dies zeigt sich zuerst für die Klasse der Vokale. Bereits im Alter von sechs Monaten reagieren Kinder auf für ihre Muttersprache typische Realisierungen von Vokalen anders als auf weniger typische Realisierungen. Dies deutet daraufhin, dass sich in diesem Alter zielsprachspezifische Vokalkategorien zu etablieren beginnen. Für die Klasse der Konsonanten verläuft dieser Prozess langsamer. Die kanadische Spracherwerbsforscherin Janet Werker fand heraus, dass sich bei Kindern gegen Ende des ersten Lebensjahres Effekte der Zielsprache auf die Lautdiskriminationsfähigkeit zeigen: es beginnt Kindern in diesem Alter – genau wie Erwachsenen – schwer zu fallen, bestimmte nicht-native Lautkontraste zu unterscheiden (Werker/Tees 1984). Zur Erklärung dieses Effekts hat Kathryn Best ein Modell der perzeptuellen Assimilation vorgeschlagen, nach dem die Aneignung des spezifischen phonologischen Systems der Muttersprache dazu führt, dass nicht-native Laute auf dieses System assimiliert werden (Best 1993). Wenn die nicht-nativen Laute einer einzigen phonologischen Kategorie der Muttersprache zugeordnet werden, können sie nur noch schlecht diskriminiert werden.

Etablierung von
Vokal- und Konso-
nantenkategorien

Wahrnehmung
nicht-nativer Laute

Produktion abweichender Wortformen

Mit dem Beginn der Produktion erster Wörter lässt sich der Aufbau des phonologischen Systems auch auf produktiver Seite genauer beschreiben. Trotz der raschen Entwicklung hin zu phonologischen Merkmalen der Zielsprache, wie sie sich in der Sprachwahrnehmung im ersten Lebensjahr zeigt, baut sich das phonologisch-lexikalische System während des zweiten Lebensjahres und bis zur Mitte des dritten Lebensjahres erst schrittweise auf. Die von Kindern produzierten Wortformen können in dieser Zeit in unterschiedlichster Weise von der Standardform abweichen, wobei auch die von ein und demselben Kind produzierten Wörter höchst variabel sein können. Die Abweichungen von der Standardform nehmen unterschiedliche Formen ein, typisch sind Auslassungen aber auch Hinzufügungen von Lauten und ganzen Silben, Substitutionen von Lauten und Veränderungen in der Wortbetonung. Diese Abweichungen können allgemein als Ausdruck des stufenweisen Erwerbs des Phoneminventars, der Silbenstruktur und der Prosodie beschrieben werden.

Konsonanteninventar

Im Konsonanteninventar der Kinder tauchen in den Äußerungen im Allgemeinen zunächst labiale und koronale Plosive und Nasale (z.B. *p*, *m*, *t*) auf. Dorsale (z.B. *k*) treten danach hinzu, Frikative (z.B. *s*, *x*, *h*) werden erst später produziert. Die Beschreibung einer stabilen, interindividuellen Erwerbsreihenfolge für Einzellaute ist äußerst schwierig, da es eine erhebliche Variation zwischen den Kindern gibt. Außerdem wird die korrekte Produktion eines Lautes von seiner phonologischen Umgebung bestimmt: Durch Assimilationsprozesse stimmen beispielsweise in kindlichen Wörtern oft Vokale oder Konsonanten eines Wortes vollständig oder in einem phonologischen Merkmal überein (z.B. *didoete* für *Schildkröte*).

Silbenstruktur

Weniger variable Entwicklungsstufen beobachtet man bei der Silbenstruktur. Die ersten Wörter der Kinder bestehen im Allgemeinen aus einem einzigen Fuß, der entweder aus zwei Konsonant-Vokal-Silben (*buma*) oder einer Konsonant-Vokal-Konsonant-Silbe (*putt* für *kaputt*) besteht. Konsonantenbündel werden zunächst häufig auf einen Konsonanten reduziert (*bume* für *Blume*) und tauchen im Allgemeinen zunächst am Beginn einer Silbe auf und erst später am Silbenende. Gegen Ende des dritten Lebensjahres sind die Silbenstrukturen der Zielsprache erworben.

Prosodische Entwicklung

Im zweiten Lebensjahr produzieren die Kinder vielfach nur die betonte Silbe eines prosodischen Fußes, produzierte Zweisilber sind bei deutschen Kindern im Allgemeinen auf der ersten Silbe betont, dabei kann es auch zu Übergeneralisierungen dieses Betonungsmusters auf Wörter kommen, die eigentlich auf der zweiten Silbe betont sind.

Auch durch das Hinzufügen von Silben kann ein Wort zu einem zweisilbigen trochäischen Fuß ergänzt werden (z. B. *balla* statt *Ball*). Charakteristisch sind auch Auslassungen initialer unbetonter Silben (*mate* statt *Tomate*, *putt* statt *kaputt*). Mehrfüßige phonologische Wörter treten erst im Laufe des dritten Lebensjahres auf (z. B. *Krokodil*, *Antilope*). Hier ist die Wortbetonung häufig noch falsch.

Obwohl die von den Kindern produzierten Wortformen über einen längeren Zeitraum noch von der Standardwortform abweichen können, scheinen die zugrunde liegenden phonologischen Repräsentationen der Standardwortform schon sehr nahe zu sein. So fällt es bereits 14 Monate alten Kindern schwerer, ein in einem Laut verändertes Wort (z. B. *vaby* statt *baby*) zu verstehen als das korrekt ausgesprochene Wort (Swingley / Aslin 2002).

9.3 Die lexikalische Entwicklung

Das Ende des ersten und der Beginn des zweiten Lebensjahres sind geprägt durch den einsetzenden Wortschatzerwerb. Ein früher Vorläufer der Fähigkeit des Wortlernens lässt sich bereits im Alter von vier Monaten erkennen, in dem Kinder schon auf ihren eigenen Namen reagieren. Ungefähr ab dem achten Monat setzt das Verständnis für erste referenzielle Wörter ein. Die produktive Verwendung erster Wörter, die sowohl phonologisch als auch semantisch Ähnlichkeiten zur Standardsprache erkennen lassen, beginnt um den ersten Geburtstag herum. Zwischen dem 12. und dem 18. Lebensmonat steigt der Wortschatz langsam auf ungefähr 50 Wörter an. Danach setzt der sogenannte Vokabelspurt ein, in dem sich der Zuwachs an neuen Wörtern im produktiven Repertoire des Kindes deutlich beschleunigt. Mit zwei Jahren verfügen die Kinder über durchschnittlich 300 Wörter, mit drei Jahren über schätzungsweise 550.

Vokabelspurt

Die ersten Wörter, die Kinder verwenden, sind meist Wörter, die auf konkrete Objekte oder Personen referieren. Dies sind standardsprachlich meist Nomen. Aber im zweiten Lebensjahr tauchen auch schon erste Verben und Adjektive sowie Partikel wie *hoch*, *ab* und *auch* auf. Die Verteilung der Wortarten im kindlichen Lexikon unterliegt allerdings zwischensprachlicher Variation. So wurde beispielsweise bei koreanisch lernenden Kindern – einer Sprache mit Verbendstellung, in der Verben häufiger sind als im Englischen oder Deutschen – kein deutlicher Vorteil von Nomen gegenüber Verben im kindlichen Wortschatz gefunden (Gopnik / Choi 1990). Generell

Verteilung der Wortarten

wird jedoch davon ausgegangen, dass Verben aufgrund ihrer besonderen strukturellen und semantischen Eigenschaften schwieriger zu erwerben sind als Nomen.

Fast-Mapping

Kinder sind ausgezeichnete Wortlerner. In Experimenten wurde gezeigt, dass bereits ein fünf- bis achtmaliges Hören eines Wortes in einem engen Zeitraum ausreicht, damit die Kinder eine zumindest kurzfristige Form-Bedeutungs-Repräsentation (Fast-Mapping) aufbauen, die es ihnen ermöglicht, das Wort zu verstehen. Diese Repräsentation geht allerdings wieder verloren, wenn sie nicht durch weitere Verwendungen des Wortes in der kindlichen Umgebung gestärkt wird.

Strategien und Prinzipien des Lexikonerwerbs

Vielfach untersucht wurde die Frage, wie es Kindern gelingt, in einer Situation, in der ein Sprecher ein für das Kind neues Wort äußert, herauszufinden, was die Bedeutung dieses Wortes ist. In jeder Situation gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten dafür. Man stelle sich beispielsweise eine Mutter vor, die zu ihrem zweijährigen Kind im Zoo vor dem Zebra-Gehege sagt: *Schau mal, die Zebras*. In der Tat könnte das Kind dem Wort *Zebra* unterschiedlichste Bedeutungen zuordnen. Es könnte vermuten, dass das Tier gemeint ist, es könnte aber auch vermuten, dass die Beine des Zebras oder seine Ohren gemeint sind, die Pfähle des Zaunes, der das Gehege umgibt, oder das Schlagen des Zebras mit dem Schweif. Kinder verwenden zur Lösung dieses Problems offensichtlich verschiedene Strategien und sind in Lage, unterschiedliche Hinweise auszunutzen. Sie tendieren dazu, ein neues Wort als Referenten für ein gesamtes Objekt zu interpretieren und nicht als Bezeichnung von Teilen oder Eigenschaften von Objekten. Sie beziehen ein neues Wort eher auf Objekte, für die sie noch keine Bezeichnung kennen, als mehrere Bezeichnungen für dasselbe Objekt anzunehmen (Markman 1994). Auch der linguistische Kontext, in dem ein Wort auftritt, ist in dieser Hinsicht relevant. So interpretieren schon 15 bis 16 Monate alte Kinder ein Wort, das wie im obigen Beispiel einem Artikel folgt, als Bezeichnung für ein Objekt, während Wörter, die eine typische Adjektivendung aufweisen (z. B. *zebraig*) eher als Bezeichnung für eine Eigenschaft interpretiert werden (Waxman/Booth 2001). Auch sozio-pragmatische Merkmale der interaktiven Situation, in der ein Sprecher ein Wort äußert, wie beispielsweise Blicke oder Gesten des Sprechers, nutzen Kinder, um die Bedeutung von für sie neuen Wörtern zu erschließen (Tomasello 2003).

Eine zweite wichtige Aufgabe beim Lernen eines neuen Wortes besteht darin, die Extension des Wortes zu erkennen, d. h. zu erkennen,

welche anderen Objekte außer dem, mit dem das Kind das Wort zunächst assoziiert hat, von diesem bezeichnet werden. Diese Entwicklung hängt eng mit der Fähigkeit zusammen, Objekte zu kategorisieren. Die Wortextension nehmen Kinder vor allem anhand der Klassenzugehörigkeit vor (taxonomische Kategorisierung), wobei perzeptuelle Ähnlichkeiten der Kategoriemitglieder für die Zuordnung eine wesentliche Rolle spielen (Landau u. a. 1988). Dass die Erfassung der genauen Extension von Wörtern einen für das Kind komplexen Prozess darstellt, erkennt man besonders gut an der Verwendung von Übergeneralisierungen, bei denen ein Wort semantisch nicht adäquat verwendet wird, wenn das Kind beispielsweise einen Esel mit *Pferd* benennt.

Taxonomische
Kategorisierung

9.4 Die syntaktische Entwicklung

Produktiv lässt sich die Entwicklung der Syntax ab dem Auftauchen erster Mehrwortäußerungen gegen Ende des zweiten Lebensjahres beobachten. Typischerweise handelt es sich hierbei zunächst um die Kombination zweier Wörter zu sogenannten Zweiwortäußerungen. Im dritten Lebensjahr werden die Äußerungen länger, über eine Dreibis Vierwortphase gelangen die Kinder in die Phase der Produktion längerer, komplexer Sätze.

Im Deutschen lässt sich die Entwicklung der Syntax anhand eines Meilensteinmodells im Rahmen der Feldtheorie des Satzes beschreiben. Frühe verbhaltige Äußerungen der Kinder sind dadurch charakterisiert, dass das Verb in infinitiver Form in finaler Position oder in der rechten Satzklammer auftritt (z. B. *saft trinken*). Anstelle des Verbs finden sich hier auch Partikel wie z. B. *brille ab*. Die Positionierung von Verb und Partikel entspricht bereits der korrekten Struktur eines deutschen Satzes. Die in diesen Äußerungen auftauchenden Wörter gehören im Wesentlichen den Inhaltswörtern an, Funktionswörter wie Artikel, Pronomen und Konjunktionen werden so gut wie nicht verwendet. Neben einer quantitativen Veränderung hin zu längeren Äußerungen lässt sich das Erreichen des nächsten Meilensteins an der Verwendung finiter Verbformen festmachen, die dann, wie es fürs Deutsche korrekt ist, in der zweiten Position (V2-Position) auftauchen (*ich bau(e) ein Turm jetzt*). Die Subjekt-Verb-Kongruenz wird von den Kindern im Allgemeinen eingehalten, wenn ein Subjekt produziert wird, es kommen aber auch häufig subjektlose Äußerungen (z. B. *Hocker habe*) vor (Weissenborn 1992). Wenn die

Meilensteine der
syntaktischen
Entwicklung

Kinder infinite Verben verwenden, stehen diese typischerweise in der finalen Position. Die in dieser Phase produzierten Äußerungen enthalten auch mehr Funktionswörter. Damit verfügen die Kinder über die Grundstruktur des deutschen Hauptsatzes. Diesen Meilenstein der Produktion finiter Verben in V2-Position erreichen deutschlernende Kinder meist bis zu einem Alter von zweieinhalb Jahren. Der letzte wichtige Meilenstein der syntaktischen Entwicklung ist erreicht, wenn die Kinder beginnen, Nebensätze mit korrekter Endstellung des finiten Verbs zu verwenden. Dies geschieht meist gegen Ende des dritten Lebensjahres.

Individuelle Variation

Auch im Erwerbsverlauf der Syntax sind individuelle Variationen zwischen Kindern zu verzeichnen. Neben Kindern, die relativ systematisch die oben beschriebenen Meilensteine durchlaufen, gibt es auch solche, die von Beginn an längere syntaktische Einheiten produzieren. Diese Kinder folgen einer holistischen Erwerbsstrategie, indem sie offensichtlich längere Sprachsequenzen als Einheiten speichern und diese dann in entsprechenden Kontexten wiedergeben.

Erwerb der Morphosyntax

Wesentlich länger als die Entwicklung der syntaktischen Grundstruktur dauert die Entwicklung der nominalen Morphosyntax im Deutschen. Zwar beginnen Kinder sehr früh, nominale Pluralformen zu produzieren, diese tauchen jedoch zunächst meist bei Wörtern auf, deren Referenten typischerweise nicht singular auftreten (z.B. *Schuhe*) und werden nicht kontrastiv zu einer entsprechenden Singularform verwendet. Dies deutet daraufhin, dass diese Wörter zunächst holistisch und nicht als morphologisch komplexe Wortformen analysiert werden. Eine verstärkte Verwendung von nominalen Pluralformen auch neben entsprechenden Singularformen findet sich im dritten Lebensjahr. In Sprachen wie dem Deutschen, die ein komplexes Bildungssystem des nominalen Plurals aufweisen, sind falsche Pluralbildungen noch mehrere Jahre zu beobachten (z.B. *die Hausen* statt *die Häuser*). Dies zeigt jedoch, dass Kinder gelernt haben, dass die Pluralbildung einer gewissen Regularität in der Formbildung unterliegt.

Kasussystem

Der Erwerb des Kasussystems zieht sich ebenfalls über einen längeren Zeitraum hin. Da im Deutschen der Kasus hauptsächlich am Artikel markiert wird, kann der Kasuserwerb erst systematisch beobachtet werden, wenn die Kinder beginnen, regelmäßig Artikel zu produzieren. Nach übereinstimmenden Beobachtungen treten bei deutschsprachigen Kindern zuerst Nominativformen auf. Neben dem Nominativ werden später zunächst hauptsächlich Akkusativformen gebraucht. Diese werden häufig auch in Kontexten verwendet, die

eigentlich einen Dativ erfordern (z. B. *da spielt er mit den Kran*). Diese Art von Fehlern beim Dativ sind noch im vierten Lebensjahr häufig zu beobachten (Szagun 2006). Als Objektkasus hat der Genitiv im Deutschen kaum noch Bedeutung und kommt daher in kindersprachlichen Äußerungen kaum vor. Genusfehler werden im Erwerb des Deutschen – im Gegensatz zu erwachsenen Zweitsprachlernern – nur in der frühen Phase des Erwerbs beobachtet.

Auch im Bereich der Syntax ist zu erkennen, dass sich bestimmte Aspekte des Erwerbs schon vor dem produktiven Erscheinen dieser Strukturen in der rezeptiven Sprachverarbeitung zeigen. So nehmen Kinder Funktionswörter wahr und berücksichtigen deren Information beim Satzverständnis schon lange bevor sie diese regelmäßig in ihren eigenen Äußerungen produzieren. Mit 18 Monaten können Kinder einfache Subjekt-Verb-Objekt-Sätze verstehen und sind in der Lage, nicht-kontinuierliche Abhängigkeiten zu verarbeiten. Sie können auch die syntaktische Kategorie eines Wortes anhand des Kontexts, in dem dieses Wort auftritt, unterscheiden.

Rezeption vor
Produktion

9.5 Späte Erwerbsprozesse

Während der Erwerb der zentralen grammatischen Fähigkeiten im Laufe der ersten vier Lebensjahre abgeschlossen zu sein scheint, dauert die Entwicklung konversationeller und pragmatischer Fähigkeiten, die das Kind zu einem kompetenten Nutzer von Sprache machen, bis weit in das Schulalter hinein. Sprachvergleichende Untersuchungen narrativer Fähigkeiten von Kindern beim Erzählen einer Bildergeschichte haben dokumentiert, dass sich noch neun- bis zehnjährige Kinder von erwachsenen Erzählern unterscheiden, sowohl in der Verwendung des Vokabulars und komplexer syntaktischer Strukturen als auch in den narrativen Strukturen und Inhalten. Zu Beginn des Schulalters sind kindliche Erzählungen häufig noch geprägt durch eine geringe lexikalische Diversität, d. h. es wird nur eine geringe Anzahl verschiedener Inhaltswörter bei einem hohen Anteil von Funktionswörtern wie beispielsweise Pronomen gebraucht. Der adäquate Einsatz von Mitteln zur Referenzierung bedarf allerdings ebenfalls eines längeren Entwicklungsprozesses. So verwenden jüngere Kinder viele Pronomen, auch wenn deren Antezedent vorher nicht eingeführt wurde, sodass ihre Äußerungen losgelöst von einem spezifischen situativen Kontext oft nur schwer zu interpretieren sind. Der Anteil syntaktisch komplexerer Strukturen mit konnektiven (ver-

Narrative
Fähigkeiten

knüpfenden) Konjunktionen steigt im Schulalter an und löst eine überwiegend koordinierende Strukturierung ab. Die logische und temporale Struktur einer Situationsbeschreibung wird auch erst in späterem Alter durch adäquate sprachliche Mittel wie temporale und konditionale Verknüpfungen durch den Einsatz von Adverbialen und Konjunktionen klar ausgedrückt (Berman 2009). Diese Merkmale zeigen sich beispielsweise in den Beschreibungen einer Bildgeschichte, in der ein Junge einen Frosch in ein Glas gesperrt hat, aus dem dieser am nächsten Morgen verschwunden ist (entnommen aus dem CHILDES Corpus) durch ein neunjähriges (3) und ein fünfjähriges Kind (4):

3. *CHI: *an dem nächsten Morgen wachten der Hund und der Junge auf*
 *CHI: *und da sahen sie*
 *CHI: *dass das Glas leer war*
4. *CHI: *und dann wachen se am Morgen auf*
 *CHI: *und denn ist das Glas leer*

Sprachverständnis

Die Fähigkeit, im Verstehen von Sprache nicht nur die direkt in einer Äußerung kodierte Information zu interpretieren, sondern das Gesagte mit – entweder verbaler oder nicht-verbaler – Kontextinformation anzureichern, um eine korrekte Interpretation zu erreichen, entwickelt sich ebenfalls erst im Vorschul- und Schulalter. Dies drückt sich in länger anhaltenden Schwierigkeiten aus, Sätze mit Operatoren wie Fokuspartikeln und Quantoren korrekt zu interpretieren. Auch beim Verstehen von Sätzen, die von der kanonischen Satzstruktur abweichen (wie objektinitiale Sätze oder Passivsätze), zeigen sich im Vorschulalter noch Schwierigkeiten. Nicht zuletzt bedarf das Verständnis nicht-figurativer Sprache wie Ironie und Methaphern eines längeren Entwicklungsprozesses.

Fragen und Anregungen

- Was versteht man unter kanonischem Babbeln?
- Skizzieren Sie, welche Rolle die Verarbeitung prosodischer Information für den Spracherwerb spielt.
- Welche Strategien und Hinweise nutzen Kinder beim Erwerb von Wortbedeutungen?
- Beschreiben Sie die Meilensteine des Syntaxerwerbs bei deutsch-lernenden Kindern.

- Überlegen Sie, für welche Forschungsfragen es sinnvoll ist, kindliche Sprachproduktionsdaten heranzuziehen und für welche man eher Sprachverstehens- oder Sprachwahrnehmungsdaten heranziehen sollte. Inwiefern ergänzen sich Daten zur Produktion und zum Verständnis?
- Überprüfen Sie anhand weiterer Daten von Simone aus dem CHILDES-Corpus, ob die Entwicklung dieses Kindes dem Meilensteinmodell entspricht. (Web-Adresse: <http://childes.psych.cmu.edu>)

Lektüreempfehlungen

- **Paula Fikkert: Acquiring Phonology**, in: Paul de Lacy (Hg.), *Handbook of Phonological Theory*, Cambridge, MA 2007. *Kompakte Zusammenfassung aktueller Forschungsfragen zum Phonologischerwerb mit weiterführenden Lektürehinweisen.*
- **Teresa Guasti: Language Acquisition: The Growth of Grammar**, Cambridge, MA 2002. *Detaillierte Einführung in den Erwerb in die verschiedenen Bereiche der Syntaxentwicklung auf Grundlage der generativen Grammatik.*
- **Peter W. Jusczyk: The Discovery of Spoken Language**, Cambridge, MA 1997. *Darstellung der perzeptuellen Grundlagen des Spracherwerbs bei Säuglingen.*
- **Gisela Szagun: Sprachentwicklung beim Kind**, Weinheim 2006. *Grundlegende Einführung in die Spracherwerbsforschung mit vielen Beispielen und Ergebnissen zum Erwerb des Deutschen.*