

Josephine Krüger

Der Erwerb der Nominalphrasensyntax

**Attribution und Schematisierung als
syntaktische Verfahren zur Konstruktion
objektbezogener Referenz**

Reihe Sprach- und Kommunikationswissenschaften
Band 5

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Josephine Krüger

DER ERWERB DER NOMINALPHRASENSYNTAX

Reihe Sprach- und Kommunikationswissenschaften

Band 5

Josephine Krüger

DER ERWERB DER NOMINALPHRASENSYNTAX

Attribution und Schematisierung als syntaktische Verfahren zur
Konstruktion objektbezogener Referenz

1. Auflage Siegen 2017

Layout und Umschlaggestaltung: Markus Bauer

Druck: UniPrint, Siegen

ISBN 978-3-936533-86-6

Zugl.: Dissertation, 2016 angenommen von der Philosophischen Fakultät
der Universität Siegen

universi
UNIVERSITÄTSVERLAG SIEGEN

Danksagung

Im Laufe der Jahre, in denen diese Dissertation entstanden ist, habe ich vor allem gelernt, dass Disziplin, Organisation und Motivation, aber auch Mut, Selbstbewusstsein und Kreativität die wichtigsten Voraussetzungen für ein solches Projekt sind.

Ganz besonderer Dank gilt meinem guten Freund und Doktorvater Prof. Dr. Clemens Knobloch, den ich für seinen großen Wissensbestand und seine motivierende Art sehr bewundere. Er hat mir eine Sicht auf Grammatik vermittelt, die wohl meine gesamte weitere Forschung prägen wird. Ich bin wahrlich stolz, seine Doktorandin gewesen zu sein. Vielen Dank auch für die vielen spendierten Milchkaffees! Ebenfalls danken möchte ich meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Petra M. Vogel, meiner Kollegin Konstanze Krapp-Wunneburg und Dr. Ute Wagner, denen ich vor allem meine Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin zu verdanken habe, worüber ich das Promotionsprojekt finanzieren konnte. Prof. Dr. Petra Vogel möchte ich darüber hinaus auch noch für wertvolle Hinweise bei der Begutachtung dieser Arbeit danken.

Besonderer Dank geht außerdem an meine Mitdoktorandinnen und Mitdoktoranden, mit denen ich jederzeit über meine Ergebnisse diskutieren konnte, davon vor allem Dr. Carolin Baumann und Sarah Hartlmaier.

Ebenfalls für wertvolle Anregungen zu danken habe ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagungen und Kolloquien, auf denen ich meine Ergebnisse vorstellen durfte. Für interessante Literaturhinweise zu meinem Thema danke ich besonders Dr. Agnes Groba.

Darüber hinaus möchte ich mich bei Prof. Dr. Ingo Plag bedanken, bei dem ich viele Jahre als studentische Hilfskraft tätig war, wodurch ich einen ersten Einblick in die Welt der Wissenschaft erhalten habe. Viele Grüße gehen an dieser Stelle ebenfalls raus an Prof. Dr. Sabine Arndt-Lappe.

Ein großer Dank soll an dieser Stelle auch an Kordula Lindner-Jarchow und Markus Bauer vom Universi-Verlag gehen, die mich im Prozess der Veröffentlichung dieser Arbeit kompetent und geduldig unterstützt haben.

Auch möchte ich mich unbekannterweise bei den drei Kindern Caroline, Pauline und Cosima und deren Familien bedanken, dass sie sich bereit erklärt haben, das Diktiergerät über einen derart langen Zeitraum im sehr privaten

Familienalltag mitlaufen zu lassen. Ohne derartige Bereitschaft solcher Familien wäre die empirische Spracherwerbsforschung nicht möglich.

Schließlich möchte ich auch meinem Mann Falko danken, der in schweren Zeiten immer noch genügend Kraft übrig hatte, meinen Grammatikmonologen zuzuhören.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	11
Vorwort	15
1 Einleitung	23
2 Der kindliche Spracherwerb	27
2.1 Ein Überblick über bisherige Theorien	29
2.1.1 Nativismus	31
2.1.2 Konnektionismus	34
2.1.2.1 Die Rolle des Input	36
2.1.2.2 Schemata: Pivot-Grammatik, item-based constructions und Analogien	41
2.1.2.3 Kreative Bildungen und deren Bedeutung	44
2.2 Zusammenfassung	49
3 Struktur der NP	51
3.1 Schriftliche vs. mündliche Grammatik	53
3.2 NP mit Kopfnomen	55
3.2.1 Artikel	59
3.2.2 Vorfeldattribute	64
3.2.3 Nomenarten	77
3.2.4 Nachfeldattribute	83
3.3 NP ohne Kopfnomen	87
3.4 Die Determinansphrase	92
3.5 Zusammenfassung	98
4 Erwerb NP-relevanter Wortarten	101
4.1 Erwerb von Genus-Kasus-Numerus	101
4.1.1 Genus	104
4.1.2 Kasus	106
4.1.3 Numerus	108
4.2 Studien zum Artikelerwerb	111
4.3 Studien zum Adjektiverwerb	114
4.4 Studien zum Nomenerwerb	122
4.5 Studien zum Nachfelderwerb	129

4.6 Zusammenfassung.....	131
5 Die Nominalphrase im sprachlichen Diskurs zwischen Kind und Bezugsperson.....	133
5.1 Ressourcen für das Zustandekommen der NP	134
5.1.1 Objektpermanenz und Symbolisierungsfähigkeit	136
5.1.2 Die Zeigegeste	138
5.1.3 Gemeinsamer Handlungsrahmen und geteilte Aufmerksamkeit	142
5.1.4 Erwerb der Wortbedeutung.....	146
5.1.5 Benenneinsicht und Vokabelspurt	152
5.2 Generierungsprozess einer NP	155
5.3 Zusammenfassung.....	157
6 Empirische Untersuchung	161
6.1 Darstellung des Datenkorpus	162
6.2 Untersuchungsbereiche	166
6.3 Ergebnisse	168
6.3.1 Grundlegender NP-Aufbau.....	168
6.3.1.1 Verhältnis von NP mit und ohne Nomen	169
6.3.1.2 Erwerbsverläufe der NP mit und ohne Nomen	169
6.3.2 Häufigkeiten aller NP-Attribute.....	174
6.3.2.1 NP mit Nomen	174
6.3.2.2 NP ohne Nomen	177
6.3.2.3 Vergleich der Häufigkeiten in NP mit und ohne Nomen	179
6.3.3 Erwerbsverläufe aller NP-Attribute.....	182
6.3.3.1 NP mit Nomen	182
6.3.3.2 NP ohne Nomen	195
6.3.3.3 Vergleich der Erwerbsverläufe in NP mit und ohne Nomen	207
6.3.4 Determinierer	210
6.3.4.1 Determinierer in NP mit Nomen	211
6.3.4.2 Determinierer in NP ohne Nomen	218
6.3.4.3 Vergleich der Determinierer in NP mit und ohne Nomen	223
6.3.5 Attributive Adjektive	226
6.3.5.1 Adjektive in NP mit Nomen	227
6.3.5.2 Adjektive in NP ohne Nomen	242
6.3.5.3 Vergleich der Adjektive in NP mit und ohne Nomen	254
6.3.6 Erster Exkurs: Farbadjektive.....	257

6.3.6.1 Farbadjektive in NP mit Nomen	258
6.3.6.2 Farbadjektive in NP ohne Nomen	266
6.3.6.3 Vergleich der Farbadjektive in NP mit und ohne Nomen	268
6.3.7 Zweiter Exkurs: Zahladjektive	270
6.3.7.1 Zahladjektive in NP mit Nomen	272
6.3.7.2 Zahladjektive in NP ohne Nomen.....	279
6.3.7.3 Vergleich der Zahladjektive in NP mit und ohne Nomen.....	282
6.3.8 Nomenarten	284
6.3.8.1 Konkreta – Abstrakta – Eigennamen.....	285
6.3.8.2 Reguläre Komposita	291
6.3.8.3 Spontankomposita	296
6.3.8.4 Echte und unechte Nomen?	303
6.3.9 Schematabildungen.....	312
6.3.9.1 Adjektiv-Nomen-Schemata	315
6.3.9.2 Vergleich der A-N-Schemata in NP mit und ohne Nomen	321
6.4 Zusammenfassung	323
7 Fazit	331
Anhang: Rechenbeispiele 1 und 2.....	339
Literaturverzeichnis	343

Tabellenverzeichnis

Tab. 6.1: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Caroline	260
Tab. 6.2: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Pauline	260
Tab. 6.3: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Cosima	261
Tab. 6.4: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Caroline	267
Tab. 6.5: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Pauline	267
Tab. 6.6: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Cosima	267
Tab. 6.7: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Caroline	269
Tab. 6.8: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Pauline	270
Tab. 6.9: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Cosima	270
Tab. 6.10: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Caroline	274
Tab. 6.11: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Pauline	275
Tab. 6.12: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Cosima	275
Tab. 6.13: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Caroline	281
Tab. 6.14: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Pauline	281
Tab. 6.15: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Cosima	282
Tab. 6.16: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Caroline	283
Tab. 6.17: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Pauline	283
Tab. 6.18: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Cosima	284
Tab. 6.19: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Caroline	321
Tab. 6.20: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Pauline	321
Tab. 6.21: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Cosima	322

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1: Nominalphrasenstruktur mit besetztem nominalen Slot	57
Abb. 3.2: Semantische Unterteilung der Nomina von Helbig/Buscha (2005:206)	78
Abb. 3.3: Nominalphrasenstruktur mit unbesetztem nominalen Slot	91
Abb. 3.4: Determinansphrasenstruktur	94
Abb. 3.5: Determinansphrase mit Kongruenzstrahl	97
Abb. 6.1: Verhältnis der NP mit und ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	169
Abb. 6.2: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Caroline	170
Abb. 6.3: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Pauline	171
Abb. 6.4: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Cosima	172
Abb. 6.5: Vorfeld- und Nachfeldbesetzung in NP mit Nomen bei Caroline, Cosima und Pauline	174
Abb. 6.6: Vorfeldbesetzungen in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	175
Abb. 6.7: Nachfeldbesetzungen in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	176
Abb. 6.8: Vorfeld- und Nachfeldbesetzung in NP ohne Nomen bei Caroline, Cosima und Pauline	177
Abb. 6.9: Vorfeldbesetzungen in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	178
Abb. 6.10: Nachfeldbesetzungen in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	178
Abb. 6.11: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Caroline	183
Abb. 6.12: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Pauline	184
Abb. 6.13: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Cosima	185
Abb. 6.14: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Caroline	187
Abb. 6.15: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Pauline	188
Abb. 6.16: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Cosima	189
Abb. 6.17: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Caroline	191
Abb. 6.18: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Pauline	192
Abb. 6.19: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Cosima	193
Abb. 6.20: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Caroline	196
Abb. 6.21: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Pauline	197
Abb. 6.22: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Cosima	198
Abb. 6.23: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Caroline	200
Abb. 6.24: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Pauline	201
Abb. 6.25: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Cosima	202

Abb. 6.26: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Caroline	204
Abb. 6.27: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Pauline	205
Abb. 6.28: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Cosima	206
Abb. 6.29: Häufigkeiten der Determinierer in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	211
Abb. 6.30: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Caroline	213
Abb. 6.31: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Pauline	214
Abb. 6.32: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Cosima	215
Abb. 6.33: Häufigkeiten der Determinierer in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	218
Abb. 6.34: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Caroline	220
Abb. 6.35: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Pauline	221
Abb. 6.36: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Cosima	222
Abb. 6.37: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 1)	227
Abb. 6.38: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 2)	228
Abb. 6.39: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, nach Tokens (Version 2), dreifach gruppiert	229
Abb. 6.40: Die 10 häufigsten Adjektivwörter in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	230
Abb. 6.41: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Types	232
Abb. 6.42: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, dreifach gruppiert, nach Types	232
Abb. 6.43: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline	234
Abb. 6.44: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Pauline	235
Abb. 6.45: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Cosima	236
Abb. 6.46: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline	239
Abb. 6.47: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Pauline	240
Abb. 6.48: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Cosima	241
Abb. 6.49: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 1)	242
Abb. 6.50: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 2)	242
Abb. 6.51: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, nach Tokens (Version 2), dreifach gruppiert	243
Abb. 6.52: Die 10 häufigsten Adjektivwörter in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	244

Abb. 6.53: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Types	245
Abb. 6.54: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, dreifach gruppiert, nach Types	245
Abb. 6.55: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline	247
Abb. 6.56: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Pauline	248
Abb. 6.57: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Cosima	249
Abb. 6.58: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline	251
Abb. 6.59: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Pauline	252
Abb. 6.60: Gruppiertes Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Cosima	253
Abb. 6.61: Häufigkeiten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	258
Abb. 6.62: Häufigkeit der Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima	263
Abb. 6.63: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline	264
Abb. 6.64: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline	264
Abb. 6.65: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima	265
Abb. 6.66: Häufigkeiten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima	266
Abb. 6.67: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Caroline	272
Abb. 6.68: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Pauline	273
Abb. 6.69: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Cosima	273
Abb. 6.70: Häufigkeit der Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima	276
Abb. 6.71: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline	278
Abb. 6.72: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline	278
Abb. 6.73: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima	278
Abb. 6.74: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Caroline	279
Abb. 6.75: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Pauline	280
Abb. 6.76: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Cosima	280
Abb. 6.77: Häufigkeiten von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima	285
Abb. 6.78: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline	287

Abb. 6.79: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline	288
Abb. 6.80: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima	289
Abb. 6.81: Häufigkeiten regulärer Komposita bei Caroline, Pauline und Cosima	292
Abb. 6.82: Erwerbsverlauf regulärer Komposita bei Caroline	293
Abb. 6.83: Erwerbsverlauf regulärer Komposita bei Pauline	294
Abb. 6.84: Erwerbsverlauf regulärer Komposita bei Cosima	295
Abb. 6.85: Häufigkeiten von Spontankomposita bei Caroline, Pauline und Cosima	298
Abb. 6.86: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Caroline	299
Abb. 6.87: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Pauline	300
Abb. 6.88: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Cosima	301
Abb. 6.89: Erwerbsverlauf der Spontandiminutive bei Caroline	305
Abb. 6.90: Erwerbsverlauf der Spontandiminutive bei Pauline	306
Abb. 6.91: Erwerbsverlauf der Spontandiminutive bei Cosima	307
Abb. 6.92: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Caroline	309
Abb. 6.93: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Pauline	310
Abb. 6.94: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Cosima	311
Abb. 6.95: Häufigkeit der A-N-Schemata mit Komposita bei Caroline, Pauline und Cosima	315
Abb. 6.96: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Caroline	316
Abb. 6.97: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Pauline	317
Abb. 6.98: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Cosima	317
Abb. 6.99: Häufigkeit der A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima	318
Abb. 6.100: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline	319
Abb. 6.101: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline	320
Abb. 6.102: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima	320
Abb. 7.1: Referenzstufenmodell der NP-Entstehung mit besetztem nominalen Slot	333
Abb. 7.2: Referenzstufenmodell der NP-Entstehung ohne besetzten nominalen Slot	333

Vorwort

Die Arbeit von Josephine Krüger beginnt mit der Beobachtung, dass Untersuchungen zum kindlichen Erstspracherwerb „ihre“ Wortarten in der Regel an sich thematisieren und nicht als Bestandteile der Phrasen und Konstruktionsformate (sowie der kommunikativen Verfahren), in denen sie auftreten. Diese Beobachtung markiert die Forschungslücke, in welche die vorliegende Dissertation vorstößt: Thematisiert werden die Bauteile und Konstruktionsformate der Nominalphrase im Kontext des Referierens und Nennens in der Dynamik und Abfolge ihres Auftretens und ihrer schrittweisen Selbstorganisation zu systemgerechten grammatischen Konstruktionen.

Stofflich beruht die Arbeit auf einem Materialkorpus, das der internationalen Kindersprachdatenbank CHILDES entnommen ist und aus drei engmaschig aufgenommenen und (nach den CHILDES-Konventionen) transkribierten Erwerbsbiographien besteht. Zwei der Kinder (Pauline und Cosima) stammen aus dem von Rosemarie Rigol erstellten Teil des deutschsprachigen Korpus. Das dritte Kind (Caroline) stammt von einem unbekanntem Autor. Die Aufzeichnungen bestehen aus spontaner Interaktion in der Familie des Kindes, mit Eltern und Geschwistern und der Interviewerin, sie beginnen alle im ersten Lebensjahr und enden entweder in der Grundschulzeit (Pauline und Cosima) oder im 5. Lebensjahr (Caroline). In der Regel gab es ein bis zwei Sitzungen pro Woche von jeweils 30 Minuten. Da freilich sowohl die „Sprechmengen“ der Kinder wie auch die Gesamtzahl der verfügbaren Sitzungen variieren, ist die Vergleichbarkeit der Daten nicht selbstverständlich. Die Gesamtzahl der von den Kindern über den Untersuchungszeitraum produzierten NPs ist jedoch erstaunlich homogen (ca. 11-12.000 NPs pro Kind).

Das auf die Einleitung folgende Kapitel 2 gibt einen knappen und konzisen Überblick über die Entwicklung der Theorien und Modelle des kindlichen Erstspracherwerbs, soweit sie für die Untersuchung relevant sind. Dabei werden nicht die bekannten Pappkameraden gegeneinander in Stellung gebracht (Nativismus, Behaviorismus, Kognitivismus), die Autorin spezifiziert lediglich (im Sinne eines reflektierten Synkretismus) die Theorieelemente, die sie für eine schlüssige Interpretation ihrer Daten benötigt: Netzwerkmodelle, Inputsprache, Schemagedanke, Pivot-Konstruktionen, *item-based* Syntax etc. Entscheidend ist die zunehmende Variabilität der Schemata. Der in diesem Zusammenhang oft arg strapazierte Begriff der „Kreativität“ wird kritisch präzisiert. Als brauchbar erweisen sich Modellgedanken aus einem (weit über Piaget hinaus) kommunikativ aufgeklärten

kognitiven Ansatz (Karmiloff-Smith) sowie aus der (eher interaktionistischen) Tradition Tomasellos.

Kapitel 3 ist dem strukturellen Aufbau der NP gewidmet, bezieht diesen aber von vornherein auf die triadische Dynamik der Organisation von Referenz: Die von X geäußerte NP versetzt Y in die Lage, einen gemeinsamen Bezugsgegenstand R unter gegebenen Umständen zu identifizieren, und die gewählten und kombinierten strukturellen Elemente stehen im Zusammenhang mit dieser Aufgabe. In der durchgehenden Relationierung von NP-Strukturdaten und referentieller Prozessdynamik liegt eine starke Seite der Arbeit.

Gründlich reflektiert wird in Kapitel 3 die Schriftlastigkeit der Strukturbeschreibungen, die man in den Grammatiken zum Aufbau der NP findet (und die naturgemäß mündliches und zumal kindersprachliches Geschehen als defizient erscheinen lässt). Dass ein Großteil der kindersprachlichen „NPs“ gar keinen substantivischen Kopf aufweist (ähnlich durchaus auch in der gesprochenen Alltagssprache), ist da nur *ein* Detail von vielen. Es gibt wohl keine strengere Prüfung grammatischer Beschreibungen als durch den Versuch, mit ihrer Hilfe kindersprachliche Daten einigermaßen schlüssig zu beschreiben. Diese Prüfung nimmt Josephine Krüger vor. Auch die leidige Debatte darüber, ob es sich „eigentlich“ um NPs oder DPs handelt, wird auf ihre rationalen Grundlagen zurückgeführt: Komplexe referierende Ausdrücke haben immer indexikalische und konzeptualisierende Bestandteile. Die Indexikalität wird „von links nach rechts“ ausgerichtet, die Konzeptualität „von rechts nach links“.

Kapitel 4 thematisiert phrasenrelevante Wortarten und grammatische Kategorien im Zusammenhang. Großenteils gehört es inhaltlich eher zum Forschungsstand, vor dessen Hintergrund der eigene Ansatz konturiert wird (=NP-Erwerb als sukzessive Organisation kategorial spezifizierter *slots*). Thematisiert wird der enge Zusammenhang von Syntax- und Flexionserwerb. Es gibt ja zahlreiche Untersuchungen zum Erwerb der Substantiv- und Adjektivflexion, zum Numerus- und Genuserwerb, zum Plural- und Artikelerwerb, die allesamt NP-relevante Einzelheiten fokussieren, aber nur schwer zu einem schlüssigen Gesamtbild zusammenzufügen sind.

Besonders interessant (und strittig) sind die Ausführungen zu den Zahl- und Farbwörtern im adjektivischen Bereich: Beide Felder haben seit langem etablierte thematische Beziehungen zur Kognitions- und Entwicklungspsychologie und zeichnen sich durch offenkundige Diskrepanzen zwischen (kognitiver) Unterscheidungsfähigkeit und (sprachlich differenzierter) Kodierungsfähigkeit aus.

Josephine Krüger weist vor allem auf die taxonomischen Eigenschaften von Zahl- und Farbvokabularen hin, auf den Feldcharakter der beiden Bereiche, der bei den Zahlen zusätzlich noch operativ-sequentiell organisiert ist. Auch pragmatische Faktoren bei der Verwendung von Zahlwörtern werden diskutiert (manchmal bedeutet *zwei* „mindestens zwei“, manchmal „höchstens zwei“).

Insgesamt sichert das umfangreiche Kapitel 4 die Anschlüsse und Verbindungen zwischen der bisherigen Forschung zu NP-relevanten grammatischen Kategorien und den Ergebnissen der vorliegenden Dissertation. Es gibt zugleich einen fundierten und konzentrierten kritischen Überblick zum Forschungsstand in Sachen Erwerb nominaler Kategorien. In der Zusammenfassung skizziert die Autorin ihre These, wonach die Hauptregularitäten der NP zunächst über syntaktisch-kombinatorische Routinen etabliert werden und die flexivische Feinarbeit auf der Ebene des Einzelwortes bis in das Grundschulalter andauert.

Im sehr systematischen Aufbau der Arbeit folgt nun Kapitel 5, das die NP-Formate und NP-Konstruktionen in der Dynamik der Erwerbskommunikation verortet und verankert. Hier geht es um die „kognitiven Ressourcen“, die der praktische Erwerb der NP voraussetzt und entwickelt. Die traditionelle Schriftlastigkeit der strukturellen Grammatiken wird hier einmal mehr zum Problem, denn namentlich in den frühen Phasen des Erwerbs werden referentielle Bezüge gewöhnlich „bündig“ in der situativen Koorientierung der Teilnehmer (sympraktisch, hätte Bühler gesagt), während sich das Nennen und Referieren natürlich alsbald von der tatsächlichen „Anwesenheit“ der Bezüge emanzipiert. Eine wichtige „Station“ in dieser Entkopplung von Wort und Sache bildet das kollektive Symbol- und Fiktionsspiel, in welchem „realen“ Gegenständen sprachliche Bedeutungen zugeteilt werden. Wie stark auch sprachliche Bezugnahmen zunächst in außersprachlichen Praktiken der Zuwendung (Gesten, Blickrichtung, laufende Aktivität etc.) verankert und gestützt sind, stellt die Autorin heraus, orientiert vor allem an den Arbeiten von Tomasello und an dessen (auf Wygotski und Bruner zurückgehenden) Axiom, dass Aufmerksamkeitskoordination (*joint attention*) der Startpunkt des Spracherwerbs ist. Auch lexikalisches *mapping* beginnt, bevor lexikalische und kategoriale Eigengliederungen der Sprache greifen, mit geteilten Aufmerksamkeitsbezügen. Zwischen den beiden Polen vermitteln die allgemeinen *constraints* (Markman, Macnamara), Kontrastprinzipien etc.

Mit dem umfangreichen Hauptkapitel 6 beginnt dann der empirische Teil der Untersuchung. Die Autorin diskutiert zunächst ihr pragmatisches Prinzip, tatsächlich alles, was aus der Perspektive der „Erwachsenengrammatik“ als NP zu werten ist,

auch in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei gibt es natürlich allerhand Probleme (ist die rituelle Formel *gute Nacht!* Eine NP? Oder *Hänschen klein* im Kinderlied?). Aber es gibt natürlich, abgesehen von der geringen Zahl solcher Fälle, gute Gründe, tatsächlich alles empirisch Belegte zu berücksichtigen.

Der erste empirische Untersuchungsbereich betrifft den grundlegenden Aufbau der von den Kindern produzierten NPs im Erwerbsverlauf. Die Statistiken und Tabellen zeigen hier einen beträchtlichen Grad von Übereinstimmung zwischen den Kindern, sowohl was die Entwicklung des Verhältnisses zwischen „kopfloren“ NPs und lexikalisch expliziten NPs betrifft (zwischen 25 und 32% „kopfloren“) als auch was das absolute Übergewicht pränuklearer Modifikationselemente betrifft. Unterschiede zeigen sich beim „Einstieg“ in die Referenzierung, der dominant über reine Indizes oder über (etikettierende) Objektbezeichnungen erfolgen kann – eine Differenz, die sich freilich alsbald ausgleicht.

Es folgen im nächsten Abschnitt die Häufigkeiten und Erwerbsverläufe der verschiedenen Attributarten. Hier zeigt es sich, wie stark die Elemente des Vorfelds (Artikel/Determinierer und Adjektive im weiten Sinne) von Anfang an miteinander und mit dem Substantiverwerb verzahnt sind (und wie marginal alle Arten der Nachfeldattribuierung noch lange bleiben!). Dass es für „kopfloren“ NPs eine leichte Tendenz zu einer stärkeren Nachfeldattribuierung gibt, mag auch an kindlichen Kapazitätsgrenzen liegen, ist jedenfalls angesichts der ohnehin losen Kopplung zwischen Kopf und Nachfeld schwer zu interpretieren. Josephine Krüger vermutet, dass Lokalisierung und Konzeptualisierung des Referenten (im Nachfeld finden sich fast nur lokalisierende Adverbialia) gewissermaßen äquivalente Alternativen sind. Konzeptualisierung macht Referenz situationsunabhängiger, Referenzakte ohne konzeptualisierendes Etikett brauchen mehr Lokalisierung in der Situation.

Deutlich ist der Vorrang für das pränukleare Feld, das in jedem Falle lange vor dem postnuklearen elaboriert wird. Die Daten deuten darauf hin, dass es im Nachfeld eher um allgemeine Verarbeitungskapazität geht (komplexe Formate nach einfachen), während im Vorfeld ein festes formales Gerüst für die Attribuierung etabliert und automatisiert werden muss. Tendenziell, so die gut belegte These der Autorin, erfolgt der Aufbau des formalen Gerüsts von der (lexikalisch weniger anspruchsvollen) indikativen Seite her hin zur lexikalisch konzipierenden, also „aus dem situativen Kontext heraus“.

Im folgenden Abschnitt zum Artikelwerb wird eine Schwierigkeit deutlich: Die Grenzen zwischen bloß prosodischen „Platzhalterelementen“, die sich aus der Imitation ergeben (wie sie bereits Clara und William Stern beobachtet haben), und

echten (zumal funktional motivierten) Artikelwörtern und Demonstrativa sind notorisch schwer zu bestimmen, zumal die Transkriptionskonventionen von CHILDES in diesen Dingen auch nicht genau genug sind. Die Ergebnisse sind also mit Vorsicht zu genießen. Die *passe-par-tout*-Formel für deiktische Referenz: *das da* tut ein Übriges. Theoretisch interessant sind freilich die Beobachtungen, wonach der bestimmte Artikel erwerbstechnisch gewissermaßen durch eine Zangenbewegung aufgebaut werden könnte: Im Zusammenhang mit einem realisierten Substantivlexem beginnt er als prosodischer „Platzhalter“, und in „kopfloren“ NPs erscheint er als erweiterbarer deiktischer Index. Hier erweitern und bestätigen die Befunde von Frau Krüger Beobachtungen, die Karmiloff-Smith bereits vor einiger Zeit bei englischen und französischen Kindern gemacht hat.

Die Befunde zum attributiven Adjektiv belegen einen deutlichen Schnitt zwischen formalen und situierenden Adjektiven, die eher das Demonstrativum erweitern (*ander-, neu, letzt-, nächst-*), und eigentlichen lexikalischen Adjektiven. Insgesamt ist der Vorrat an lexikalischen Adjektiven, die Zahl der belegten *types*, recht überschaubar bei allen Kindern. Deshalb gibt es hier einen zusätzlichen Blick auf das Verhältnis von *types* und *tokens*. *Groß/klein* sind mit riesigem Abstand die hochfrequentesten „echten“ Adjektive mit reichen Verwendungsspektren und auch der „Einstieg“ in die Welt der Dimensionsadjektive. Evaluativa kommen wohl häufiger außerhalb der NP vor (als freie Prädikate etc.), klassifizierende Adjektive sind überwiegend spät im Erwerb. Die Autorin vergleicht wiederum die attributiven Adjektive mit Blick auf ihre Verteilung in „kopfloren“ und lexikalisch vollen NPs. Auffallend ist allenthalben die hohe Zahl der quantifizierenden Adjektive in NPs ohne Kopf: Zahlkonzepte sind eng mit „gleicher Konzeptualisierung“ verbunden. Dass insgesamt mehr Adjektive in „kopfloren“ NPs vorkommen (und da dann sehr viele situierende) stützt die These der Autorin, wonach die Dynamik des Aufbaus der NP „von links nach rechts“ verläuft. Dass Evaluativa umgekehrt deutlich häufiger *mit* Kopfnomen vorkommen, führt die Autorin darauf zurück, dass sie als Referenzialisierungshilfe durchaus nicht taugen. Hier können nicht alle Einzelheiten referiert und diskutiert werden. Dass auch Farbadjektive Antonympaare bilden (die Affinität von Adjektiven zur binären semantischen Polarisierung ist ja bekannt), kann man gewiss auch bezweifeln. Vorstellbar wäre eher der binäre Aufbau einer generellen Feldstruktur im Sinne von Berlin & Kay (1969). Und leider geben die Transkripte auch nur ausnahmsweise Aufschluss darüber, ob die Kinder die Farbadjektive *angemessen* verwenden.

Es folgt ein Exkurs über die Besonderheiten, welche die Zahladjektive aufweisen. Auch strukturell (bezüglich Flexion, Position, Bedeutung) liegen Numeralia (Kardinalia) bekanntlich so quer, dass viele Grammatiker sich weigern, sie überhaupt zu den Adjektiven zu rechnen. Das Material bietet Belege darüber, dass große Zahlen pauschal hyperbolisch (also einfach im Sinne von „furchtbar viel“) gebraucht werden. In der Erklärung der Befunde schließt sich Frau Krüger an Dagmar Bittner an, die davon ausgeht, dass *ein* der Dreh- und Angelpunkt der Quantorenentwicklung ist.

Schließlich folgen noch die Ergebnisse zum Erwerb von Komposita, wo zwischen improvisierten Spontan- und Augenblickskomposita auf der einen, konventionell lexikalischen Komposita auf der anderen Seite unterschieden wird. Bei allen drei Kindern tauchen die ersten Spontankomposita bereits wenige Monate nach den ersten gewöhnlichen Komposita auf (zwischen 2;0 und 2;4). Wiederum zeigt sich auch, dass zunächst bei Komposita weniger Adjektive verwendet werden als bei einfachen Nuklei.

Kapitel 7 gibt eine gleichermaßen konzise und problematisierende Zusammenfassung der Arbeit. Identifiziert werden eine Reihe von elementaren „Ordnungsmechanismen“, die es dem Kind erlauben, in die Vielfalt der Sprechereignisse, von denen es umgeben ist, nach und nach operative Strukturen einzuziehen: vom (konzeptuell) Unspezifischen zum Spezifischen, von Hinweiszeichen zu Unterscheidungszeichen zu konzeptuellen Etikettierung etc.

Die Dissertation von Josephine Krüger ist eine methodisch reflektierte und fachlich innovative selbständige Forschungsarbeit auf dem Gebiet des kindlichen Erstspracherwerbs. Ihre besondere Originalität liegt in der konsequenten Verbindung von grammatischer Struktur- und psychologisch-kommunikationswissenschaftlicher Prozessperspektive. Der Umgang mit den Daten ist differenziert und vorsichtig. Dass auch empirisch-induktive Arbeiten nicht ohne spekulative Deutungen auskommen, wenn sie mehr präsentieren wollen als Zahlen, ist der Autorin bewusst.

Sehr genau beobachtet werden Substitutionen und Alterationen im Bereich der strukturellen Optionen der NP. Offenbar können Kinder nicht alles „gleichzeitig“ elaborieren. Was in der entfalteten NP parallele Optionen sind, das präsentiert sich in der Erwerbsdynamik in der Form des entweder – oder. Etwas vereinfacht: Situativ „funktioniert“ wahrscheinlich *den haben, anderen haben, Stock haben, den anderen haben, den Stock haben* gleichermaßen (selbst *haben* + Zeigegeste!). Die „vollständige“ Struktur kann durch ihre Bauteile ersetzt werden. Was strukturell als Koindizierung aller Bestandteile einer NP für den gleichen Referenten verstanden wird, das

präsentiert sich auf der Prozessebene als sukzessive Ersetzung von Indexikalität durch (lexikalische und attributive) Konzeptualität.

Die Arbeit zeigt am Beispiel der NP, was eine konsequent auf den Prozessaspekt fokussierte Erwerbsperspektive auch zur Erhellung und Präzisierung der Strukturbeschreibungen beitragen kann. Theoretisch kombiniert Frau Krüger die aus der deutschen Psychologie stammende Forschungstradition der „referentiellen Kommunikation“ (Werner Deutsch, Theo Herrmann, Roland Mangold-Allwin), die in der angelsächsischen Erwerbsforschung nur wenig rezipiert ist, mit den konnexionistisch und konstruktionsgrammatisch inspirierten Ansätzen Tomasellos.

Die Arbeit ist reich an detaillierten, anregenden und weiterführenden Ergebnissen, sie ist methodisch reflektiert und genau. Für die Gesamtanlage der Untersuchung wäre es wünschenswert (aber angesichts des erforderlichen Aufwands kaum machbar) gewesen, den sprachlichen Input stärker zu berücksichtigen. Das Format der CHILDES-Daten, das die gesamten Interaktionen aufzeichnet, wäre prinzipiell geeignet für eine solche Erweiterung, die aber von einem Einzelnen in einer Dissertation nicht zu bewältigen wäre. Ebenfalls wünschenswert, aber nicht machbar, wäre der Einbezug von Filmaufzeichnungen, die es erlauben würden, auch die Bündigkeit von Referenzanweisungen im Umfeld der Interaktion zu verfolgen, was bei Transkripten natürlich nicht geht. Umgekehrt taugen Filme nur für die exemplarische Untersuchung einzelner Fälle und nicht für quantitative Auswertungen. Man kann also nicht alles haben.

Clemens Knobloch, Januar 2017

1 Einleitung

Die bisherige Erforschung des Syntaxerwerbs umfasst ein relativ breites Spektrum an Wortartenforschung, welche die jeweilige Wortart weniger als Teil einer Phrase, sondern eher isoliert davon betrachtet. So gibt es einiges an Forschungsliteratur über den Erwerb von Nomen¹ (z. B. Kauschke/Stan 2004, Tomasello 2003, Elsen 1999, Kauschke/Nutsch/Schrauf 2012, Borghi 2011, Korecky-Kröll 2011) und Wortarten, die attributiv, also im Vorfeld des Nomens, auftreten können (z. B. über den Adjektiverwerb: Rizzi 2013, Groba 2014, Vogt 2004). Auch der Erwerb der Artikel wurde untersucht (z. B. Bittner 1997, Bittner 1999, Korecky-Kröll 2011), ebenso wie der Erwerb der Attribute, die potentiell im Nachfeld von Nomen stehen können (z. B. Diessel/Tomasello 2000 über Relativsätze; Turgay 2010 über Präpositionalphrasen). Arbeiten, die das Nomen eher eingebettet in einer Phrase untersuchen, widmen sich am häufigsten dem Erwerb flektierender Einheiten nach Genus, Kasus und Numerus (Sahel 2010, Korecky-Kröll 2011, Bewer 2004, Clahsen 1984, Bittner 2000) oder dem Aufkommen von Artikel-Adjektiv-Nomen-Konstellation (Bittner 1997, Schlipphak 2008). Artikel-Adjektiv-Nomen-Konstellationen sind die häufigste, komplexe Form einer Nominalphrase, jedoch nicht die einzige. Das Nomen ist zwar einerseits in Spracherwerbsuntersuchungen recht beliebt, auch schon deshalb, weil es zu den sehr frühen und somit primitivsten Referentialisierungsoptionen gehört. Andererseits fand jedoch bisher die syntaktische Einbettung des Nomens in einer Nominalphrase, wie sie innerhalb eines Referentialisierungsvorgangs zustande kommt, überraschend wenig Beachtung.

Die vorliegende Arbeit untersucht den Erwerb der Nominalphrase und somit den Erwerb der Referentialisierung anhand eines umfassenden Korpus natürlicher Spontansprache dreier Kinder. Typische Vorfeldattribute von Nomen sind nicht nur Artikel und Adjektive, sondern ferner auch Genitivattribute und Appositionen. Das Nachfeld hingegen, welches zweifelsohne deutlich seltener und deshalb wahrscheinlich weniger untersucht ist, kann mit Phrasen (Nominalphrase, Präpositionalphrasen u. a.) oder auch Nebensätzen (Infinitivsätze, Relativsätze u. a.) besetzt sein. Diese Vorkommnisse des Vor- und Nachfelds werden als Attribute bezeichnet. Die Reihenfolge, in der die Attribute erworben werden, also nach welchem Muster Kinder von einfachen Objektausdrücken wie *Mama*, *Wau Wau*, *Puppe* im frühen Alter zu voll besetzten Nominalphrasen wie *die andere Mama*, *der*

¹ In Einklang mit dem Begriff *Nominalphrase* wird in dieser Arbeit konsequent der Begriff *Nomen* anstelle *Substantiv* verwendet.

kleine Wau Wau von der Nachbarin, meine Lieblingspuppe kommen, ist der hauptsächliche Untersuchungsgegenstand der Arbeit. Dabei werden sowohl ‚vollständige‘ Nominalphrasen gewertet (z. B. *der kleine Wau Wau von der Nachbarin*) als auch solche, deren Nomen in der Situation bereits erwähnt wurde oder gegeben ist, sodass seine nochmalige Nennung sich als redundant erweisen würde (z. B. *der kleine von der Nachbarin*). Nomenlose Phrasen stellen eine Besonderheit dar, da sie stärker mit der Kommunikationssituation verwoben sind und demzufolge eine stark deiktische Komponente aufweisen. Gleichzeitig beweisen sie aber auch, dass das Nomen selbst nur eine potentiell besetzbare Leerstelle innerhalb einer Nominalphrase ist und somit alles andere als obligatorisch. Ob und welche Leerstellen besetzt sind, ist grundsätzlich von zwei Umständen abhängig: Der Situation, die bestimmte Modifizierungen fordert, und der Kompetenz des Sprechers. In jedem Fall scheint aber die Kommunikationssituation die weitaus größere Rolle zu spielen, denn Sprache und Kontext sind ein untrennbar miteinander verwobenes Gebilde. Es empfiehlt sich daher stets, in Spracherwerbsuntersuchungen den situativen Kontext, in dem die Sprache produziert wird, zu berücksichtigen.

Obwohl diese Arbeit den Syntaxerwerb untersucht, kommen darin auch semantische Ergebnisse zusammen, indem beispielsweise auch die verschiedenen Artikel-, Adjektiv- und Nomenarten auf semantische Aspekte hin untersucht werden. Im Fall der Artikel und Adjektive, die sich vielfach semantisch unterteilen lassen (z. B. bestimmte und unbestimmte Artikel; situierende und bewertende Adjektive) wird die Verbindung zur Syntax dann ersichtlich, wenn man sich eine Nominalphrase als Bewegung oder Spektrum von links nach rechts vorstellt, vom situativen zum konzeptuellen Punkt. Im Falle der Nomenarten, die sich semantisch in Konkreta, Abstrakta und Eigennamen unterteilen lassen, wird die Verbindung zur Syntax dann ersichtlich, wenn man überlegt, dass Konkreta und Abstrakta i. d. R. mutlireferentiell sind und somit mehr modifizierende Attribute benötigen als Eigennamen, die i. d. R. monoreferentiell sind. Konkreta und Abstrakta weisen demnach häufig mehr besetzte Leerstellen auf als Eigennamen.

Einen besonderen Einfluss auf die Arbeit hatten vor allem die Untersuchungen von Mangold-Allwin et al. (1995) und Deutsch/Herrmann (1976), die den Einfluss der kommunikativen Situation auf den Benennvorgang und auf die daraus resultierende Nominalphrase untersuchten. Unter dem kommunikativen Druck der Verwechslungsvermeidung, also der eindeutigen Identifizierbarkeit des Objekts für den Hörer, sind Sprecher dazu veranlasst, genaue Referenzstrategien zu konstruieren. Diese Strategien, die durch die attributive Modifikation umgesetzt werden, sind für

erwachsene Sprecher i. d. R. unproblematisch. Im Fall von Kindern müssen diese Strategien jedoch anhand eines bestimmten Musters und keinesfalls willkürlich erworben werden. Dieses Muster kenntlich zu machen, ist das Ziel dieser Arbeit.

Die „Kindersprache“ wurde erstmalig systematisch durch das Ehepaar Clara und William Stern (1907) untersucht; bis dato war die Psycholinguistik eher ein Nebenprodukt der medizinischen oder pädagogischen Forschung. Das 20. Jahrhundert ist jedoch weiterhin stark geprägt durch ein großes Interesse an der kindlichen Sprache und vor allem der Frage, ob Sprache von Geburt an angelegt ist oder im Laufe des Lebens durch natürliche Umstände erworben wird (s. v. a. die beiden Gegenpositionen *Nativismus* vs. *Konnektionismus*). Welcher Standpunkt auch immer vertreten wird, es ist dennoch allgemeiner Konsens, dass die kindliche Sprachentwicklung aber vor allem deshalb interessant ist, weil sie Rückschlüsse über die mentale Anordnung und kognitiven Mechanismen beim erwachsenen Sprecher zulässt. Dieser Umstand wurde bereits von Piaget erkannt:

„Wir glauben, dass jegliche Forschung in der wissenschaftlichen Psychologie von der Entwicklung ausgehen muss und dass gerade die Bildung der geistigen Mechanismen beim Kind am besten ihre Natur und Funktionsweise beim Erwachsenen selbst erklärt.“
(Piaget 1972:298).

Auch andere Autoren vertreten diesen Standpunkt: „Development, in my view, is the key to understanding the adult mind.“ (Karmiloff-Smith 1995:5). Die vorliegende Arbeit untersucht also, insgesamt betrachtet, die Entstehung syntaktischer Strukturen im Zuge der Benennleistung von Objekten am Beispiel des Spracherwerbs. Eine solche Untersuchung ist mir im derzeitigen Forschungsgebiet über den Spracherwerb nicht bekannt, weshalb ich davon ausgehe, mit dieser Untersuchung eine Forschungslücke schließen – oder auch eröffnen – zu können.

Die Arbeit ist etwa zu gleichen Teilen unterteilt in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil der Arbeit gibt Kap. 2 einen Überblick über die beiden prägenden Spracherwerbtheorien des 20. Jahrhunderts: Dem Nativismus, der Sprache als im Menschen angelegt betrachtet, bei dem der Input nur eine untergeordnete Rolle spielt und dem Konnektionismus, der Sprache als ein sich formierendes Netzwerk betrachtet, das permanent Regeln aus dem Input extrahiert und generalisiert.

Das 3. Kapitel stellt die Struktur der Nominalphrase dar, v. a. alle üblichen Attribute des Vor- und Nachfelds. Darüber hinaus wird die Frage diskutiert, was als Kopf der Nominalphrase zu werten ist, denn es gibt gute Gründe, neben dem Nomen der Nominalphrase vielmehr den Determinierer als Kopf anzunehmen, weshalb sich

in den letzten Jahrzehnten parallel zur Vorstellung einer Nominalphrase die Idee einer Determinansphrase etabliert hat.

Das 4. Kapitel gibt einen Überblick über die Forschungsarbeiten zum Erwerb der Wortarten, die zwar überwiegend isoliert betrachtet werden, aber dennoch Relevanz für die gesamte Nominalphrase haben. Auch die Studien zum Erwerb der Flexion werden vorgestellt.

Das 5. Kapitel diskutiert den Konstruktionsvorgang einer Nominalphrase und stellt alle kommunikativen Ressourcen vor, die gegeben sein müssen, um die Verbindung zwischen einem Objekt und einer referierenden Nominalphrase herzustellen.

Das 6. Kapitel umfasst den empirischen Teil der Arbeit. Darin werden die Häufigkeiten und Erwerbsverläufe der Nominalphrasen mit und ohne Nomen, aller Attribute des Vor- und Nachfelds, aller Determinierer, aller Adjektive einschließlich zweier Exkurse über Farb- und Zahladjektive, aller Nomenarten einschließlich semantischer Unterteilung, der Komposition, diverser Spontanbildungen und des Defaults *Ding* sowie verschiedene Schematisierungsvorgänge innerhalb der Phrase ausgewertet und diskutiert.

Die Arbeit schließt mit dem 7. Kapitel, worin die Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und diskutiert werden.

2 Der kindliche Spracherwerb

Das kindliche Sprechen als Forschungsgegenstand ist historisch betrachtet ein noch recht junger Bereich. Der Grund dafür ist vor allem, dass Kinder lange Zeit, bis etwa ins 17. Jahrhundert hinein, für minderwertige Wesen gehalten wurden. Die hohe Kindersterblichkeit der damaligen Zeit hatte zudem, wahrscheinlich aus einem psychologischen Schutzmechanismus heraus, eine eher emotionslose Haltung dem Kind gegenüber zur Folge (Ariés 2003:99, Hein 2004:18f.).²

Dass man sich für das kindliche Tun und Handeln und letztendlich auch für die Sprache der Kinder interessierte, geschah aus verschiedenen Motiven heraus erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Die erste Forschungsströmung der damaligen Zeit widmete sich allgemein-psychologischen Beobachtungen beim Kind, woraus nebenbei auch erste sprachliche Erkenntnisse gewonnen werden konnten, wie z. B. die sprachliche Nachahmungsfähigkeit des Kindes. Dennoch lag das Hauptaugenmerk vorerst auf der s. g. Seelenfähigkeit des Kindes. Im heutigen Deutsch wäre der Begriff Seelenfähigkeit wohl am ehesten mit Begriffen wie Persönlichkeitsbildung oder -entwicklung umschrieben. Erst im 19. Jahrhundert wurde das Thema der kindlichen Sprechentwicklung von Medizinern, Pädagogen und Völkerpsychologen erneut aufgegriffen, jedoch aus anderen Motiven heraus: Kindersprache wurde nicht ihrer selbst wegen untersucht, sondern der Hoffnung wegen, man könne aus ihr Rückschlüsse über den Sprachursprung und die Menschwerdung ziehen. Die Hauptthemen dieser Zeit beschränken sich demnach vorerst auf den Zusammenhang von Sprechen und Denken, die lautliche Entwicklung, frühe Wortformen, Wortbedeutung und Sprachverstehen. Von dort an entwickelte die Forschung eigene Techniken zum Erforschen der kindlichen Sprache, z.B. in Form von Tagebuchstudien, bei denen es sich um Einzelfallstudien meist sehr kleiner Kinder handelte. Der Fokus dieser Studien lag zwar noch häufig auf der physiologischen und psychologischen Entwicklung, aber durchaus auch auf dem Wortschatzerwerb lag (s. z. B. Sigismund 1856, Taine 1877, Preyer 1882). Eines der wichtigen Forschungsdokumente dieser Zeit, welches im Kind selbst einen Forschungsgegenstand sah, den es zu beschreiben gilt, war Charles Darwins Biographical Sketch of an Infant (1877). Darwin dokumentierte alles, was ihm beim

² an dieser Stelle sei vermerkt, dass es durchaus auch andere Gründe für die im Nachhinein unemotionale Darstellung der Eltern-Kind-Bindung gibt. So wurden historische Dokumente im Mittelalter überwiegend von Männern verfasst; Kinderbetreuung war jedoch überwiegend Angelegenheit der Frauen. Es ist möglich, dass Frauen andere Gefühle gegenüber Kindern hatten, diese jedoch nicht erfasst wurden (vgl. Tucker 1979:22f.).

Beobachten seines zu Beginn erst wenige Tage alten Sohnes auffiel: Reflexe, Motorik, Ausdrücke von Wut, Ärger und Zuneigung zum einen, zum anderen finden sich darin bereits sprachwissenschaftliche Beobachtungen zu Kommunikationsmitteln und Worterwerb, letzteres auch schon sehr spezifisch hinsichtlich der Verbalisierung von Farben und spontanen Wortschöpfungen. Syntaktische Besonderheiten der Kindersprache wurden von anderen Forschern und Forscherinnen erst später berücksichtigt (für einen ausführlichen Überblick über die anfänglichen Motive der Spracherwerbsforschung s. Knobloch 2001:1709f.).

Tagebuchstudien von damals werden im Nachhinein häufig kritisiert, es handele sich dabei überwiegend um Eltern, die ihrer eigenen Voreingenommenheit unterliegen, indem sie die Entwicklung ihrer eigenen Kinder dokumentierten und dabei nur einen bestimmten Aspekt verfolgten. Auch die Qualität der Studien gilt als durchwachsen, da sie häufig lückenhaft angefertigt wurden oder bestimmte essentielle Angaben, wie beispielsweise das Alter der Kinder, fehlen (Ingram 1989:7). Vorurteile gegenüber Tagebuchstudien halten sich bisweilen noch heute, oder wie Deutsch (1993:174) es formuliert: „Seit dem Einzug der Statistik in die psychologische Forschung scheint man (...) dem Durchschnitt mehr zu trauen als dem konkreten Einzelfall.“ Jedoch beinhalten selbst groß angelegte statistische Zählungen eine gewisse Verzerrung durch Voreingenommenheit. Tagebuchstudien müssen als Meilenstein, als unverzichtbarer Bestandteil der Forschung von damals und heute, betrachtet werden, denn sie zeigen die konsequente Seite des Grammatikerwerbs.

Eine äußerst bedeutende Untersuchung dieser Zeit war die des Ehepaares Stern (1907). In ihrer Tagebuchstudie, in der sie die sprachliche Entwicklung ihrer drei Kinder festhielten, bekam die Kindersprache erstmals einen eigenständigen Charakter, der als „Kinderdialekt“ bezeichnet wurde. Zum ersten Mal in der damals noch frühen Kindersprachforschung wurde darin die Eigenständigkeit der Kindersprache betont, wonach Kindersprache nicht nur eine minderwertige Nebenform der Erwachsenensprache sei, sondern ein in sich geschlossenes Sprachganzes mit seinen typischen Eigenregeln (Stern/Stern 1928:1f.). Auch der Zusammenhang zwischen der kindlichen psychischen Verfassung und dem sprachlichen Entwicklungsfortschritt wurde darin erwähnt: „Denn die Psychogenese der ersten Lebensjahre findet ihren deutlichsten Ausdruck in den Fortschritten des kindlichen Sprechens.“ (ebd., S. 4) Noch heute gilt eine stark verzögerte Sprachentwicklung des Kindes als Hinweis auf Vernachlässigung. Die Sterns gehörten außerdem zu den Forschern, die ihrer Kinder ganzheitlich beobachteten und somit induktiv vorgehen:

„...denn das Kinderstubenleben, das sich mit allen seinen Freuden und Leiden, mit allen seinen Alltäglichkeiten und Besonderheiten um die Eltern, namentlich um die Mutter herum abspielte, bot unzählige Gelegenheiten, um die Entwicklung der kleinen Seelen in jeder Hinsicht, in Sprache, Spiel, Willen und Charakter, Intelligenz, Gefühl, Anschauung, Kunstbetätigung usw. zu verfolgen und zu fixieren.“ (ebd., Vorwort, S. III)

Im Gegensatz zum deduktiven Studiendesign, wo einer bestimmten Frage nachgegangen wird und andere Bereiche ausgeblendet werden, hat das induktive Vorgehen den Vorteil, dass einzelne Beobachtungen vor einem holistischen Hintergrund eingebettet werden. Dieses Vorgehen ermöglicht es, Zusammenhänge besser zu erkennen und Zufallsbefunde zu ermitteln. Aus diesem Grund liefert das Werk der Sterns einen großen Überblick über verschiedene Bereiche der Syntax, die noch heute relevant sind (historischer Überblick s. Ingram (1989) und Klann-Delius 1999).

2.1 Ein Überblick über bisherige Theorien

Es haben sich verschiedene Theorien über die Wirkungsmechanismen beim Spracherwerb herausgebildet. Die grundlegende Frage dabei lautet, ob es angeborene Strukturen und präformierte Abläufe gibt, die in jedem Menschen von Geburt an angelegt sind und nur durch die Umgebungssprache aktiviert werden müssen oder ob Spracherwerb durch Imitation und Regelerkennung die Folge sozialer Umstände ist. Eine zentrale Bedeutung nimmt dabei die Rolle des sprachlichen Inputs ein, d. h. die Rolle der Sprache, die das Kind von Beginn an erfährt. Die beiden grundlegenden Oppositionen dabei sind der Nativismus, geprägt durch die Arbeiten Noam Chomskys und der genetische Konstruktivismus, entstanden aus Jeans Piagets Ausführungen über die kindliche Entwicklung. Anhänger des Nativismus gehen davon aus, dass jede Sprache nach einem universellen Muster funktioniert und jeder Mensch eine genetische Vorprägung dafür mitbringt, eine language faculty (Chomsky 1965). Der Input hat lediglich die Funktion, die language faculty zu aktivieren. Im Gegensatz dazu basiert der Konstruktivismus auf der Tatsache, dass Sprache kein isolierter innerer Vorgang, sondern Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung ist, dessen Strukturen sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt herausbilden. Der Input hat dabei keine Nebenrolle wie im Nativismus, sondern ist ganz essentieller Bestandteil im Spracherwerb: Aus dem Input heraus übernimmt das Kind sprachliche Muster, indem diese vorerst erkannt, dann auf wiederkehrende Regularitäten hin analysiert und schließlich generalisiert werden. Der Nativismus richtet also den Blick

„von innen nach außen“, wohingegen der Konnektionismus eher den Blick „von außen nach innen“ richtet (Dittmann 2006:59ff.).

Der Blick von außen bezieht darüber hinaus noch weitere Aspekte mit ein: Den Interaktionismus und den Behaviorismus, die oft als eigene Theorien dargestellt werden, jedoch beim genaueren Betrachten lediglich weitere Aspekte der beiden Theorien wiedergeben. Beim Interaktionismus liegt, wie der Name impliziert, der Fokus stärker auf der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson, weniger auf kognitiven Prozessen. Demnach spielt nicht nur das Extrahieren von Regeln aus dem Input die zentrale Rolle, sondern auch die Art und Weise, wie die Bezugsperson auf Äußerungen des Kindes reagiert und umgekehrt. Von Bedeutung ist hierbei besonders die kindgerichtete Sprache (kurz KGS, auch motherese oder child directed speech), die Bezugspersonen automatisch produzieren, wenn sie mit Kindern sprechen und wodurch die Sprachverarbeitung beim Kind vereinfacht wird. Charakteristisch für KGS sind prosodische (u.a. langsamere Sprechgeschwindigkeit, höhere Tonlage), inhaltliche (u. a. viele Nomen und Verben, Wiederholungen) und grammatische Merkmale (u. a. geringe Äußerungslänge, wenig komplexe Strukturen, viele Fragen) (Szagun 2008:174, Bornstein 1996:143, Snow 1972).

Auch der Behaviorismus bezieht die Umwelt als Kommunikationspartner stärker mit ein, betont aber zusätzlich den Aspekt der Konditionierung, die durch sprachliche Imitation entsteht. Demnach reagiert die Umwelt positiv verstärkend auf richtige Äußerungen des Kindes, wodurch diese verstärkt werden, und ablehnend oder neutral auf falsche Äußerungen, wodurch das Kind nicht weiter animiert wird, diese zu wiederholen (Überblick über die Theorien: Ingram 1989:63, Dittmann 2006:59, Kathage 2008: 9ff., Sampson 1997: 1ff., Tracy 1990:22, Verrips 1990:11, Kappest/Knobloch 2000:1ff., Höhle 2012:145f.).

Alle Theorien scheinen sich im Grundsatz danach zu unterscheiden, welchen Aspekt des Spracherwerbs sie in den Vordergrund stellen. Oftmals ergänzen sie sich gegenseitig: So betrachtet der konstruktivistische Ansatz den Spracherwerb eher als intellektuelle Leistung, während der nativistische eher biologisch argumentiert, indem er die Rolle der Gene zentralisiert und von angeborenen Strukturen ausgeht. Dass jedoch beide Versionen dennoch nicht auf sprachliche Interaktion mit der Umwelt verzichten können und Kindersprache anfänglich oft auf reinen Imitationen beruht, ergänzen einander jeweils Interaktionismus und Behaviorismus.

Möglich sind darüber hinaus auch individuelle Unterschiede. Demnach ist es durchaus denkbar, dass einige Kinder verstärkt Informationen (wie z.B. Intonation) aus der Umwelt verarbeiten, während andere Kinder das Feedback erwachsener

Sprecher genauer beobachten und daraus Schlüsse ziehen. Auch die eigene Denkleistung beim Extrahieren sprachlicher Schemata scheint sich so zu unterscheiden: So scheinen einige Kinder eher holistisch vorzugehen und ganzheitliche Äußerungen erst nach und nach sprachlich zu zerlegen. Andere Kinder gehen umgekehrt vor, indem sie sprachliche Einzeläußerungen allmählich zu komplexen Einheiten verbinden (vgl. nominaler vs. pronominaler Erwerbsstil, s. Kaltenbacher 1990:22f., auch expressiver vs. referentieller Erwerbsstil, s. Dabrowska 2004:30f.). Sogar das Vorkommen beider Erwerbsstile in einem Kind wird diskutiert (Elsen 1996). Obgleich es aber unterschiedliche Einstiegsstile in die Sprache gibt, gleichen diese sich vermutlich über einen längeren Zeitraum einander an, sodass Unterschiede nicht mehr wahrzunehmen sind (vgl. Stenzel 1997:114).

Den Unterschied zwischen Generativgrammatik und kognitiver Linguistik bringt Behrens (2005) wie folgt auf den Punkt:

„Die generative Grammatik ist ein Kompetenzmodell mit dem primären Ziel, die möglichen grammatischen Sätze einer Sprache zu beschreiben, wie sie durch angeborene Beschränkungen definierbar sind (...) Die kognitive Linguistik hingegen ist nicht primär an der Beschreibung der Möglichkeiten einer Sprache interessiert, sondern an dem, was Sprecher einer Sprache typischerweise tun.“ (Behrens 2005:194)

2.1.1 Nativismus

Die nativistische Position, vor allem vertreten durch N. Chomsky und S. Pinker, sieht die Sprache des Menschen als eine Art mentales Organ (language faculty). Dessen Entstehung ist genetisch vorprogrammiert, lediglich seine Aktivierung und Funktion als Sprachorgan wird angestoßen durch umweltliche Faktoren wie Input und Interaktion. Von Bedeutung ist dabei vor allem die Vorstellung, dass Input und Interaktion nur von außen angestoßen werden und somit eine eher marginale Rolle spielen. Sprache müsse nicht gelernt werden. Vielmehr sei sie in Form einer Universalgrammatik (UG) bereits in jedem Kind vorhanden (Chomsky 1988:28). Wesentliche Merkmale der UG sind, dass bestimmte Konzepte über Wortarten, syntaktische Funktionen usw. als angeboren gelten, doch die Feinheiten der Umgebungssprache (z.B. ob Adjektive eher pränominal, wie z. B. im Englischen und Deutschen, oder auch postnominal, z. B. im Spanischen, stehen) vom Kind erworben werden. Es erfolge dann lediglich noch eine Verlinkung von UG und Umgebungssprache (parameter setting, Chomsky 1986:26 und 1988:16). Zentral bei der Vorstellung, das Lernen spiele nur eine eher untergeordnete Rolle, ist auch der

Gedanke, dass Kinder wohl wenig Feedback im Sinne von sprachlichen Korrekturen erhalten: „obviously no one gives children a list of ungrammatical sentences tagged with asterisks.“ (Pinker 1989: 6). Gesunde Kinder lernen jedoch trotz mangelnder Korrektur durch die Bezugspersonen und können nach wenigen Jahren grammatische Sätze bilden. Chomsky (1986: Vorwort xxvi) hält darüber hinaus den sprachlichen Input, den Kinder erhalten, für zu fehlerhaft, als dass er wirklich dem Lernen zuträglich wäre (poverty of the stimulus), wonach seiner Meinung nach „a gap between experience and knowledge“ besteht. Mit experience meint Chomsky den sprachlichen Input, den das Kind erhält und mit knowledge die UG, über die jedes Kind verfügt. Input und UG unterscheiden sich demnach zu stark von dem, was die sprachliche Umwelt um das Kind herum zu bieten hat, demnach müsse daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, das Kind könne nicht daraus lernen. Dass die Umwelt eine untergeordnete Rolle spielt, sieht Chomsky auch mit der Tatsache bewiesen, dass auch Kinder mit Defiziten, die die Kommunikation mit der Umwelt erschweren (Kinder mit Trisomie 21, blinde und taubstumme Kinder), Sprache lernen, wenn auch langsamer als gesunde (Chomsky 1988:39).

Als weiteren Hinweis auf eine tatsächlich existierende UG zieht Chomsky auch die Geschwindigkeit hinzu, mit der Kinder neues Vokabular erwerben:

„the speed and precision of vocabulary acquisition leaves no real alternative to the conclusion that the child somehow has the concepts available before experience with language and is basically learning labels for concepts that are already part of his or her conceptual apparatus.“ (Chomsky 1988:28).

Kinder äußern überdies auch häufig Sätze und Wortkombinationen, die eine ungewöhnliche Struktur aufweisen. Sie besitzen demnach die Fähigkeit, eine endliche Anzahl von Wörtern zu einer unendlichen Anzahl von Sätzen zu kombinieren. Auch darin sehen Chomsky und Pinker einen Beweis für UG (Chomsky 2010: 52f., Chomsky 1956:21, Pinker 1989:5).

Nativisten halten Sprache außerdem für modular: Es handelt sich um ein von der Kognition separates Modul zur Informationsverarbeitung; innerhalb dieses Moduls sind die einzelnen sprachlichen Bereiche ebenfalls modular und getrennt voneinander angeordnet. Als Beispiel dafür gibt er den Satz Colourless green ideas sleep furiously, der zwar grammatisch, aber sinnlos ist. Somit müssten Grammatik und Semantik vollkommen getrennte Bereiche voneinander sein (ebd. 16f., eine Zusammenfassung der nativistischen Thesen findet sich bei Szagun 2008:268f.).

Eine Untersuchung von Gopnik (1990a) über das gehäufte Auftreten von Dysphasie in einer Familie über mehrere Generationen hinweg gab vermeintlich

direkte Hinweise auf ein bestimmtes Grammatik-Gen bzw. dessen Abwesenheit. Es wurden in der Studie drei aufeinander folgende Generationen dieser Familie untersucht mit dem Ergebnis, dass alle Personen dieselben grammatischen Defizite aufwiesen. Die Defizite des 8-jährigen Jungen der Familie bestanden in erster Linie aus der Unfähigkeit zur Pluralmarkierung am Nomen (*three christmas tree, *two motor boat), dem Fehlen regelmäßiger Vergangenheitsverbformen (*Last time we arrive; im Gegensatz zu unregelmäßigen Formen, die keine Probleme zu bereiten schienen), der ungrammatischen Bildung der Verbverlaufsform (*Dad taking camera, *The dragon is walk), dem Fehlen des 3.PS-s (*One machine clean all the two arena) und dem konsequenten Auslassen von Personalpronomen in Subjektsposition (*Can watch them at the forums) (Gopnik 1990b: 147ff.). Da alle Familienmitglieder ähnliche Defizite aufwiesen, lautet die voreilige Schlussfolgerung daraus schließlich „It is likely that this deficit can be caused by a genetic disorder.“ (ebd., S. 162).

Die Geschichte des Nativismus ist wohl generell eine Geschichte der voreiligen Schlüsse. Um bei Gopnik (1990a, b) zu bleiben: Ist es nicht wahrscheinlicher, dass das Kind so starke Defizite im morphologischen Bereich aufweist, weil ihm eine bestimmte kognitive Fähigkeit fehlt, den ohnehin durch die Familienmitglieder fehlerhaften Input zu verarbeiten? Der Spracherwerb gilt zwar allgemein als relativ robust fehlerhaftem Input gegenüber (Tracy 2002:3), jedoch wurde im Falle der besagten Familie in einer weiteren Untersuchung festgestellt, dass der IQ der betroffenen Familienmitglieder ca. 20 Punkte unter dem der nicht betroffenen Familienmitglieder lag und darüber hinaus muskuläre Defizite der Gesichtsmuskeln und des Sprechapparats vorlagen (Vargha-Khadem et al 1995:930). Es scheint wahrscheinlicher, dass es dem Kind schwer fiel, aufgrund seines niedrigen IQs die Regelmäßigkeiten der ohnehin mangelhaften Umgebungssprache korrekt herauszufiltern. Dies führt zu einem weiteren Punkt: Die sozialen Umstände der Familie sind nicht bekannt. So lässt sich nicht feststellen, inwiefern das Kind noch Kontakt zu weiteren, normal entwickelten Personen hatte oder ob der fehlerhafte Input der Familie eventuell überwog. Auch handelt es sich bei dem Kind nur um eine Momentaufnahme, schließlich wurde er nur ca. ein Jahr lang untersucht. Dass Kinder mit geistigen Einschränkungen Sprache lernen, aber dafür länger brauchen, stellte aber auch Chomsky fest (Chomsky 1988:33). Es kann also keine Aussage darüber getroffen werden, wie sich die Sprachentwicklung des Kindes fortgesetzt hat. Die Tatsache, dass die Familie zwar eher ein Problem mit der Grammatikproduktion, jedoch nicht mit dem -verständnis hatte, lässt ebenfalls Zweifel an einem fehlenden Grammatik-Gen aufkommen (Tomasello 1995a:141). Auch Chomskys Argument, die

Erwerbsgeschwindigkeit der Wörter müsse ein Hinweis auf UG sein, scheint fragwürdig. Schließlich kann eine hohe Erwerbsgeschwindigkeit auch einfach dahingehend interpretiert werden, dass Kinder generell einfach gute Lerner sind (Dabrowska 2004: 104).

Voreilige Schlüsse wurden im Nativismus oft aus Verlegenheit gezogen: Viele Phänomene erschienen zu mysteriös (z. B. Spracherwerb trotz mangelhafter Umgebungssprache, hohe Geschwindigkeit des Vokabelerwerbs u.v.m.), sodass man vorschnell die These aufstellte, Sprache müsse im Kind bereits genetisch angelegt sein und benötige lediglich Stimulation von außen. Diese vermeintliche Problemlösung war bei genauerem Betrachten nur eine Problemverschiebung: Weg von der Linguistik, hin zur Biologie. Da Linguisten i. d. R. keine Biologen sind, sind Aussagen über sprachliche Genetik grundsätzlich problematisch. Diese Problemverschiebung deutete auch Piaget an: „Überdies löst die Hypothese des Angeborensseins die Probleme niemals, sondern führt sie ganz einfach auf die Biologie zurück.“ (Piaget 1972:298). Darüber hinaus weist Piaget auch darauf hin, dass selbst genetisch vorprogrammierte Systeme (wie Organentwicklung etc.) stets eine Aktualisierung durch äußere Einflüsse durch die Erfahrung und die Umgebung benötigen. Diese selbst regulierenden Systeme kommen auf allen Stufen des Organismus vor (Autoregulation, Piaget 1974:90f.). Selbst wenn also eine UG bereits in jedem Menschen von Geburt an angelegt wäre, müsse die Umwelt dennoch eine große (und nicht nur stimulierende) Rolle spielen.

2.1.2 Konnektionismus

Der Grundgedanke des konnektionistischen Spracherwerbsmodells ist, dass Sprache Teil der Kognition ist und sich, wie alle anderen kognitiven Bereiche beim Kind auch, in Interaktion mit der Umwelt entwickelt. Nicht die sprachlichen Strukturen sind demnach angeboren, sondern der Drang zu kommunizieren sowie die Fähigkeit, Regularitäten der Kommunikation zu entnehmen und zu verallgemeinern. Aus diesen extrahierten Befunden heraus generiert sich ein Informationsnetz, welches sich immer wieder selbst organisiert und neu adjustiert, und zwar in vollkommener Abhängigkeit vom sprachlichen Input und vom Fortschreiten der kindlichen Kognition. Je nachdem, welche sprachlichen Muster im Input wiederkehren – und welche nicht – werden Verbindungswege gestärkt oder wieder geschwächt (Szagun 2008:273, Knobloch/Kappest 2000:8ff., Bechtel 1996:55f.).

Netzwerkmodelle werden für verschiedene Disziplinen diskutiert, u. a. in der IT, der Didaktik, der Linguistik und der Psychologie. Allen Netzwerkmodellen liegt die

Annahme zugrunde, dass sie die Fähigkeit der Mustererkennung, der Gedächtnisspeicherung und des Wissenserwerbs in sich generieren (Pospeschill 2004:86f.). Etwas genauer ausgedrückt handelt es sich bei konnektionistischen Netzwerken um

„adaptive, parallelverarbeitende, dynamische und in Teilen lernfähige, nicht-lineare, selbstorganisierende Informationsverarbeitungssysteme. Wesentliches Konstruktionsprinzip ist eine Architektur, die derartige Netzwerke aus geschichtet angeordneten uniformen *Units* (Verarbeitungseinheiten oder Prozessoren) aufbaut, die über konstant oder variabel gewichtete Verbindungen vollständig oder partiell in Kontakt stehen.“
(Pospeschill 2004:86)

Das Netzwerkmodell hat seinen Ursprung in der Psychologie, ist aber darüber hinaus in vielen wissenschaftlichen Disziplinen vertreten. Ähnlich einem Computer ist das menschliche kognitive System in der Lage, gleichzeitig eintreffende Informationen parallel zu verarbeiten, nicht etwa seriell. Eine serielle Verarbeitung, also das Abarbeiten von Informationen nacheinander, würde enorm viel Zeit in Anspruch nehmen und demzufolge kognitive Prozesse stark beeinträchtigen und somit verlangsamen (*parallel distributed processing*) (Mietzel 2005:282f.). In der Psychologie wurde das Netzwerkmodell erstmals von Bower (1981) vorgeschlagen, der anhand verschiedener Tests nachweisen konnte, dass Erinnerungen stark emotionsgebunden sind. Seinen Artikel leitet er mit einem psychiatrischen Fall ein, in dem es um einen Mörder geht, der sich stets nur an seine Taten erinnern kann, wenn er mittels Hypnose in einen Zustand größter Wut versetzt wird, denselben Zustand, in dem er den Mord beging. Im ‚normalen‘, wutlosen Zustand leidet der Mörder unter einer Art emotionaler Amnesie, wobei er sich an seine Taten nicht erinnern kann (S. 129). Motiviert durch diesen Fall führte Bower (1981) anschließend Tests an Studierenden durch, indem er sie unter Hypnose setzte und in ihnen traurige oder fröhliche Emotionen hervorrief. In dem jeweiligen Emotionszustand wurden den Testpersonen Wortlisten vorgelesen. Als die Testpersonen nachher erneut in den jeweiligen Zustand versetzt wurden, bestand eine Korrelation zwischen dem Emotionszustand und den darin gehörten Wortlisten, an die sich die Testpersonen im Anschluss erinnern konnten. Die Testpersonen konnten sich an die im jeweiligen Zustand gehörten Wörter besser erinnern als wenn man sie in den jeweils anderen Hypnosezustand versetzte (ebd. S. 131).

Der geschilderte psychiatrische Fall sowie die Tests an Studierenden zeigen sehr deutlich, dass Emotionen an Erinnerungen gekoppelt sind. Bower (1981) leitete daraus die Theorie der *state-dependent memory* und schließlich die emotionale

Netzwerktheorie ab: „Human memory can be modeled in terms of an associative network of semantic concepts and schemata that are used to describe events.“ (ebd. S. 134). In diesem Netzwerk sind Erinnerungen und Emotionen untereinander mit Verbindungspfaden verknüpft; eine Aktivierung des einen oder anderen Knotens resultiert in der gleichzeitigen Aktivierung des jeweils anderen Knotens (ebd. S. 134.). Am Beispiel des Mörders lässt sich das verdeutlichen: Die Mordtat (=die Erinnerung) ist an das Gefühl der Wut (=die Emotion) gekoppelt; eine Aktivierung des Emotionsknotens *Wut* führt zu einer Mitaktivierung des Erinnerungsknotens *Mordtat*.

Die Netzwerktheorie wurde in den 1980er Jahren u. a. von der Linguistik adaptiert. Die bis dahin vorherrschende Meinung war, dass beim Sprechen die Symbolverarbeitung an erster Stelle steht, da Wörter in erster Linie Symbole für Objekte sind. Das Symbolparadigma ist vergleichbar mit einem programmierbaren Taschenrechner: Sprachsymbole verankern sich demnach in der Kognition und können ‚abgerufen‘ werden, wenn dem Sprecher in der außersprachlichen Welt das jeweilige Objekt begegnet. Die Netzwerktheorie löste diesen Gedanken ab und zentralisierte nicht die sprachlichen Symbole, sondern die Aktivierung der Verbindungspfade zwischen den Symbolen. In der Netzwerktheorie kommt somit dem sprachlichen Input die wohl größte Bedeutung zu, denn aus ihm generiert sich das Netzwerk (Scheerer 1993: 3f).

2.1.2.1 Die Rolle des Input

Von besonderer Bedeutung bei der Erstellung eines Netzwerkes ist der sprachliche Input, den das Kind erfährt. Aufgrund der menschlichen Fähigkeit, wiederkehrende Informationen aus dem Input zu erkennen und sinnvoll zu klassifizieren, gelingt es Kindern, die Regelmäßigkeiten ihrer Umgebungssprache festzustellen und nach und nach selbst anzuwenden. Daraus ergibt sich ein Netz aus Informationen, dessen Verbindungswege jedes Mal dann gestärkt werden, wenn eine bestimmte Regelmäßigkeit wieder eintritt, und dessen Wege sich dann abschwächen, wenn eine vermeintliche Regelmäßigkeit nicht wiederkehrt. Dieses Netz organisiert sich also selbst in Abhängigkeit vom Input und ist in der Lage, sich immer wieder selbst zu adjustieren. Dass Organismen in der Lage sind, eine sequentielle Ordnung aus dem immer wiederkehrenden Input herauszufiltern, kann mit Computerprogrammen nachgestellt werden (Seidenberg/MacDonald 1999, Szagun 2008:273f., Dabrowska 2004:117f., Schlipphak 2008:107f., Elsen 1999:177f., Tomasello 2003:144f., Tomasello 1995a, Diessel 2013). Das erklärt auch ansatzweise, warum direkte sprachliche

Korrektur durch die Umgebungspersonen unnötig ist: Die richtige Variante ist ohnehin statistisch gesehen häufiger; das Kind muss diese lediglich oft genug hören, um die zugrunde liegende Regel zu extrahieren und sich somit selbst korrigieren. Häufig Gehörtes bildet am Beispiel des Netzwerkmodells festere Pfade als weniger häufig Gehörtes. Mit der Zeit etabliert sich dadurch also zwangsläufig die richtigere Variante beim Kind. Ist dies nicht der Fall, liegt die Vermutung nahe, dass auch andere Sprecher die vermeintlich fehlerhafte Variante benutzen, wie es beispielweise in Dialektregionen der Fall sein kann. Ein Beispiel hierfür wäre das bekannte Phänomen, dass kleine Kinder viele Partizipien anfangs regelmäßig bilden: **gesingt*, **gelauft*, **getrinkt*. Die bereits richtig extrahierte Regel seitens des Kindes lautet, dass Partizipien mit der Stammform des Verbs (*sing*, *lauf*, *trink*) und dem Zirkumfix *ge-* und *-t* gebildet werden. Im Input kommen diese Formen nicht vor, und wenn doch (z.B. aufgrund fehlerhaften Inputs durch andere Kleinkinder), dann stehen diese Varianten immer in Konkurrenz zur richtigen Variante, die dem Input erwachsener (kompetenter) Sprecher entspricht. Rein statistisch kommt nun also die richtige Variante – dass es für diese drei Beispiele eigene Formen gibt – häufiger vor. Das Kind wird also irgendwann festere Pfade zu *gesungen*, *gelaufen*, *getrunken* haben als es zu **gesingt*, **gelauft*, **getrinkt* hat. Für die falschen Pfade bedeutet dies letztendlich irgendwann, dass diese immer schwächer werden und sich schließlich verlieren. Da das Kind innerhalb dieses Netzwerkes bei der Sprachproduktion immer die Pfade wählt, die am stärksten ausgebildet sind und somit den geringsten Widerstand bilden, wird es sich also über die Zeit hinweg für die richtige, da häufiger gehörte Variante, entscheiden. Anders würde es sich verhalten, wenn es eine Dialektregion geben würde, in der die Formen **gesingt*, **gelauft*, **getrinkt* zum Standardrepertoire gehören. In diesem Fall würde ein dort aufwachsendes Kind diese Formen regelmäßig durch den Input geliefert bekommen, was dann dazu führen würde, dass diese Pfade erhalten bleiben oder sogar stärker werden als die ‚richtigen‘ Pfade der überregionalen Standardsprache. Das hätte zur Folge, dass das Kind stärkere Pfade zur Dialektvariante ausbildet mit dem Ergebnis, dass diese bei der Sprachproduktion auch häufiger berücksichtigt und somit zum Default-Fall werden.

Die Art und Weise, wie erwachsene Bezugspersonen mit Kindern und Babys sprechen, unterscheidet sich signifikant davon, wie sie zu gleichaltrigen sprechen. Im Englischen handelt es sich dabei häufig um die Vereinfachungen der Satzstruktur (*Go bye-bye*, *do we-we*), der Lexik (*tummy* statt *stomach*, *Nanna* statt *Grandma*), Reduplikationen (*handy-pandy*, *nosy-posy*), Diminutivendungen (*birdie*, *bunny*, *horsie*) und verändertem Stimmgebrauch wie höhere Intonation, häufiges Flüstern

usw. (Snow 2004:106). Freilich finden diese Prozesse in allen Sprachen, so auch im Deutschen, statt: *Pipi* für *Urin*, *Wau-Wau* für *Hund*, *Miezi* für *Katze*, um nur einige zu nennen. In einer früheren Untersuchung fand Snow (1972) außerdem, dass Mütter sich nicht nur sprachlich dem Kind anpassen, sondern auch unbewusst das Alter des Kindes zu berücksichtigen scheinen. So sprechen Mütter mit 10-jährigen Kindern komplexere Sätze als mit 2-jährigen (S. 555). Doch nicht nur das Alter des Kindes scheint eine Rolle zu spielen, sondern auch eine offenbar unbewusst wahrgenommene Sprachentwicklungsverzögerung des Kindes. So fand Korecky-Kröll (2011) heraus, dass die in ihrer Studie untersuchte Mutter mit ihrer leicht sprachentwicklungsverzögerten Tochter weniger Plurale verwendete als eine andere Mutter dieser Studie mit ihrem sprachlich altersgerecht entwickelten Sohn (ebd. S. 177). Auch die Verwendung von NP bestimmter Kasus machen die Mütter offenbar auch abhängig davon, welche Kasus ihre Kinder bereits beherrschen und welche noch gelernt werden müssen (ebd. S. 287). Aber auch der Mutterstatus als solcher scheint kaum eine Rolle zu spielen, denn auch kinderlose Frauen zeigen ein simplifiziertes Sprechverhalten im Umgang mit Kindern (Snow 1972:553f.). Die Untersuchung von Snow (1972) war die erste, in der der Input systematisch untersucht und der Output beim Kind ignoriert wurde, bisherige Untersuchungen richteten ihren Fokus eher auf den Output des Kindes. Wenige Jahre später wurde dazu durch Bruner (1978) der Begriff *scaffolding* geprägt, wonach Mütter anfänglich ein sprachliches und situatives Muster für das Kind vorgeben, welche sie anschließend langsam erweitern und somit den sprachlichen Anspruch systematisch erhöhen (S. 251f.).

Weitere Merkmale der KGS sind häufigere Pausen zwischen den Äußerungen, Lautmalerei, Wiederholungen von Inhalten und Strukturen, zahlreiche Fragen und Aufforderungen, Gegenwartsbezug, Einwortäußerungen u. v. m. (Szagun 2008: 172, Bickes/Pauli 2009:66). KGS ist nicht nur typisch für die Kommunikation mit Kindern, sondern wird darüber hinaus auch in leicht veränderter Form in der Kommunikation mit Ausländern (*foreigner talk*), Haustieren und sogar Pflanzen und Puppen beobachtet (Huneke 2004:56, Bickes/Pauli 2009:66).

Menschen scheinen also beim Sprechen unbewusst die Tendenz zu zeigen, die Kompetenz ihres sprachlichen Gegenübers gut einschätzen zu können³ und sich demzufolge sprachlich anzupassen. Die emotionale Zuneigung in Verbindung mit KGS scheint eine besondere Rolle zu spielen. Beide Punkte – geringere Sprachkompetenz und emotionale Verbundenheit – scheinen KGS zu begünstigen.

³ Wobei freilich bei der KGS zu Pflanzen und Puppen nicht von einer Anpassung an die sprachliche Kompetenz des Gegeübers die Rede sein kann, sondern eher von einer Symbolisierung, wobei leblosen Objekten ein imaginärer Personenstatus zugewiesen wird.

Der Input muss demnach von großer Bedeutung sein für den Spracherwerb. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Spracherwerb grundsätzlich auch ohne KGS stattfindet, was besonders in nativistischen Theorien betont wird. Dennoch scheinen alle Menschen, wenn sie mit sprachlich wenig kompetenten Sprechern sprechen (z.B. Kindern, aber eben auch Ausländern oder personifizierten Objekten wie Puppen, Tieren und Pflanzen), zumindest eine Tendenz für KGS aufzuweisen. An dieser Stelle kann vermutet werden, dass KGS eher das Ergebnis einer liebevollen Zuwendung ist, was eventuell gar nicht wirklich dem Spracherwerb dienen soll, sondern einfach dem Wohlgefühl des Kindes. Und einfach ausgedrückt kann daraus auch geschlussfolgert werden: Kindern, die sich wohl umsorgt fühlen, gedeihen auf allen Ebenen besser, eben auch auf der sprachlichen.

Eine weitere Untersuchung, die die Inputsprache untersuchte, führten Cameron-Faulkner, Lieven und Tomasello (2003) durch. Sie untersuchten die Sprache 12 englischsprachiger Mütter, die mit ihren 2-3-jährigen Kindern sprachen. Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter offenbar eher schematisch mit ihren Kindern sprechen: Von den ca. 700 mütterlichen Äußerungen pro Stunde handelte es sich bei ca. 20% um keine vollständigen Sätze, sondern um einzelne Fragmente (Ein- und Zweiwortäußerungen). Ca. 32% der Äußerungen waren einfache Fragen (W-Fragen, Ja/Nein-Fragen), ca. 9% Imperativ-, ca. 15% Kopulakonstruktionen, ca. 18% der Äußerungen wiesen eine für das Englische typische, kanonische SVO-Stellung auf, von denen ca. 80% ein Pronomen als Subjekt hatten und nur bei 6% handelte es sich um komplexe Äußerungen. Selbstverständlich muss bei der Untersuchung in Betracht gezogen werden, dass es sich dabei um eine bestimmte Situation handelt, nämlich einer Spielsituation zwischen Mutter und Kind. Derartige Situationen finden nicht ganztätig statt, demzufolge können andere Situationen auch andere Sprachmuster hervorbringen. Außerdem findet der Einsatz derartiger Satzfragmente auch unter Erwachsenen regelmäßig statt (s.g. sympraktisches Sprechen) und ist demnach nicht auf KGS beschränkt. Ebenso zu beachten ist, dass es sich bei den Müttern überwiegend um Mittelschichtmütter handelte; es besteht die Wahrscheinlichkeit, dass Mütter anderer sozioökonomischer Herkunft auch ein anderes Sprachverhalten mit ihren Kindern zeigen. Ein weiterer Befund der Untersuchung war darüber hinaus, dass Mütter ganz bestimmte Schemata übermäßig häufig verwendeten: Über die Hälfte der mütterlichen Äußerungen begannen mit *Can you...*, *Here's...*, *Let's...*, *Look at...* und *What did...* (s. auch Tomasello 2006: 12f.) Die Schlussfolgerung der Untersuchung lautet:

„Much of mothers' speech to their young children revolves around a particular subset of such items and expressions and so, quite naturally, this is what children learn and use first. But children also expand these constructions, and acquire less frequent and more abstract and complex constructions at some point as well.” (Cameron-Faulkner/Lieven/Tomasello 2003: 870).

Kindliche Konstruktionen sind also in hohem Maße abhängig von vereinfachtem, schematischem Input und gleichen sich diesem nach und nach an. Dies konnte auch in anderen Bereichen gezeigt werden: Die NP-Struktur sowie das Vorkommen von Relativsätzen bei Kindern ähnelt stark der NP-Struktur ihrer Bezugspersonen bzw. ist abhängig von deren Frequenz (s. dazu die Arbeiten von Behrens 2006 und Diessel 2009). Darüber hinaus ist auch interessant, dass vereinfachte, sprachliche Inputstrukturen der KGS notwendig sind, da sie offenbar abgestimmt sind auf das begrenzte Arbeitsgedächtnis des Kindes: Wenig komplexe Sprachstrukturen ermöglichen es dem Kind, eher induktiv vorzugehen und vorerst die einfachen Regularitäten zu verinnerlichen, bevor es allmählich aufgrund des sich vergrößernden Arbeitsspeichers des Gedächtnisses komplexere Strukturen analysiert. Input, KGS und kindliche Gedächtnisleistung sind also ganz natürlich aufeinander abgestimmt (Tomasello 2003:312).

Die Relevanz des Inputs kann außerdem an einem Fallbeispiel verdeutlicht werden, bei dem Input fast vollständig fehlte. Sachs, Bard und Johnson (1981) stellten in ihrer Fallstudie den Fall zweier Jungen vor, die hauptsächlich von ihrer taubstummen Mutter erzogen wurden; die Kinder selbst waren hörend und hatten somit, rein sensorisch betrachtet, alle Voraussetzungen, um Sprache wahrzunehmen. Die Mutter beherrschte zwar Gebärdensprache, wendete diese jedoch aus unbekanntem Gründen bei den Kindern nicht an. Den einzigen sprachlichen Input erhielt der ältere Junge von seiner Kindergärtnerin und aus dem Fernsehen. Der jüngere erhielt – bis auf die ‚Sprache‘ des Fernsehers – gar keinen Input. Im Alter von 3;9 bzw. 1;8 begannen beide Kinder eine Sprachtherapie, bei der die Anfangsdiagnose ergab, dass der knapp 4-jährige Junge zwar ein fast normal quantitatives Vokabelwissen hatte, jedoch massive Verständigungs- und Artikulationsprobleme aufwies. Die Komplexität seiner sprachlichen Äußerungen entsprach darüber hinaus eher der eines 2-jährigen. Sein knapp 2-jähriger Bruder, der noch nicht in den Kindergarten ging, benutzte hingegen gar keine Sprache. Nach der Intervention durch die Sprachtherapie stellte sich bei dem älteren Kind zwar eine Verbesserung ein, sodass seine Spontansprache wie auch seine späteren schulischen Leistungen denen normal entwickelter Kinder entsprachen, jedoch wiesen Sprachtests weiterhin

Schwachstellen auf. Sein kleiner Bruder entwickelte nach Intervention hingegen ein völlig normales Sprachverhalten, welches auch in weiteren Sprachtests als unauffällig galt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass der Input für den Spracherwerb von außerordentlicher Wichtigkeit ist, und nicht nur eine Auslösefunktion hat, wie von Nativisten angenommen (s. auch Dabrowska 2004:33, Dabrowska 1997:735).

Die Relevanz des Inputs wird auch bei dem von Lurija/Judovič(1970) untersuchten Zwillingpaar deutlich. In dem Fall handelt es sich um zwei Zwillingenbrüder mit einer sprachlichen Verzögerung, die aber dadurch verstärkt wurde, dass die beiden „ein sich selbst genügendes Paar“ waren. Die beiden Kinder sprachen, wahrscheinlich aufgrund ihrer sprachlichen Verzögerung und Verständnisprobleme, kaum mit Erwachsenen oder anderen Kindern, sondern nur miteinander. Dadurch gab es nur wenig kompetenten Input; der einzige Input wurde durch die ebenfalls mangelhafte, handlungsorientierte Sprache des jeweils anderen Zwillingen geliefert. Die Zwillingensituation und die sprachliche Verzögerung verstärkten sich sozusagen gegenseitig. Durch die Trennung der Zwillingen in unterschiedliche Kindergartengruppen waren die Geschwister von da an stärker gefordert, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern und bekamen außerdem Input durch andere, normal entwickelte Kinder. Innerhalb von 3 Monaten erreichten die Zwillingen so den Sprachstand anderer Kinder dieser Altersgruppe (Lurija/Judovič 1970:151f.).

2.1.2.2 Schemata: Pivot-Grammatik, item-based constructions und Analogien

Kinder gehen beim Extrahieren sprachlicher Information schematisch vor, d. h. sie erkennen wiederkehrende, sprachliche Muster und generalisieren diese im Laufe ihrer sprachlichen Entwicklung. Ganz am Anfang stehen Einwortäußerungen; i. d. R. handelt es sich dabei um Bezeichnungen für konkrete Objekte, d. h. Nomen und Performative (Höhle 2012:128f.). Nomen deshalb, weil ihre Referenten sich optisch leichter von der Umwelt abheben als beispielsweise Zustände (*natural partition hypothesis*, Gentner/Boroditsky 2009:5) und Performative wie *da*, *mehr*, *genug*, *alle* usw. deshalb, weil sie als deiktische Verweise zu werten sind und darüber hinaus auf Gegenstände verweisen.

An dieser Stelle muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass es nicht immer klar ist, wie eine kindliche Äußerung zu interpretieren ist. Beispielsweise ist es denkbar, dass ein Kind vor der Bezugsperson steht und das Nomen *Arm!* äußert, dabei die Arme ausstreckt und damit verlangt, auf den Arm genommen zu werden. Grammatisch betrachtet handelt es sich bei *Arm* zwar um ein Nomen, aus kommunikativer Sicht muss hier jedoch eher von einem Performativ ausgegangen

werden. Die Unterteilung in Performative und Nomen ist somit nicht immer eindeutig.⁴

Vom Nomen zum Satz ist es jedoch noch ein weiter Weg. Im nächsten Schritt handelt es sich häufig um Pivot-Konstruktionen, d. h. Phrasen, die aus einem Standbein (P) und einem Spielbein (X) bestehen. Braine (1963) untersuchte dafür die Pivotkonstruktionen dreier Kinder, wobei er zwei grundsätzliche Pivot-Konstrukte erkannte: Das PX-Schema, welches etwa 75% aller Pivot-Konstruktionen ausmachte und das umgekehrte XP-Schema. Typische PX-Konstruktionen der Kinder in seiner Untersuchung sind u. a. *allgone shoe*, *allgone lettuce*, *allgone egg*, *big boss*, *big boat*, *all broke*, *all buttoned*, *all cleaned*, *want baby*, *want car*, *want up*. Bei den unterstrichenen Wörtern handelt es sich um fest stehende Glieder, die jeweils flexibel ergänzt werden von unterschiedlichen weiteren Wörtern. In der entgegengesetzten Variante steht das Spielbein an erster Stelle und das Standbein an zweiter: *do it*, *push it*, *close it*, *hot in there*, *milk in there*, *fall down there*, *cover down there*. Bemerkenswert ist dabei auch, dass Kinder dabei auch Konstruktionen bilden, die sie nie gehört haben und demnach bei der Bildung dieser Phrasen eigenständig operiert haben müssen: *see cold*, *no down*, *allgone sticky* (=nach dem Händewaschen, dt. etwa *weg klebrig*) und *more page* (= als Aufforderung weiterzulesen). Nachdem die beiden Pivot-Schemata PX und XP fest etabliert sind, beginnen die Kinder auch mit der Bildung des Schemas XX, d.h. Konstruktionen, die nur aus flexiblen Gliedern bestehen und kein festes Standbein mehr aufweisen (Braine 1963:4ff.). Auch das Einführen von Fantasiewörtern (s. g. *novel words*) durch den erwachsenen Sprecher führte in einer Untersuchung zur Aufnahme in eine Pivot-Konstruktion: So kam es, nachdem Kindern mittels „Look! A wug!“ das Wort eingeführt wurde, zu den Produktionen *wug gone* und *more wug* (Tomasello et al. 1997).

Bei Pivot-Konstruktionen kann von Syntax noch keine Rede sein, da es sich dabei um bloße Standbein-Spielbein-Konstruktionen handelt. Das unterscheidet sie vom nächsten Schritt, den *item-based constructions*. Dabei finden innerhalb dieser Konstruktionen bereits erste morphologische und syntaktische Markierungen statt, die sich nicht einfach umstellen lassen, ohne ihren Bedeutungsgehalt zu verlieren: *Juice gone* bedeutet dasselbe wie *Gone Juice*, also muss es eine Pivot-Konstruktion sein; *Daddy hit* hingegen bedeutet etwas anderes als *Hit daddy*, weshalb es sich dabei also um eine syntaktische Markierung und somit um eine *item-based construction* handeln muss. *Item-based constructions* bilden sich i. d. R. um Verben herum, für die bekanntlich gilt, dass diese bestimmte Leerstellen um sich herum eröffnen können,

⁴ Für diesen Hinweis und das *Arm*-Beispiel danke ich Clemens Knobloch.

s. g. semantische Rollen (*verb island hypothesis*). Von dort aus wird schließlich die Satzstruktur erworben (Tomasello 1992:25, Tomasello 2006:18, Tomasello 2003:113, Tomasello 2000:213, Diessel 2013).

Im nächsten Schritt ist das Kind dazu fähig, Pivot-Konstruktionen bzw. item-based constructions auf eine abstrakte Ebene anzuheben und Analogien zu bilden, was in Braine (1963) auch schon mit dem XX-Schema angedeutet wurde. Bei Analogien handelt es sich also um Konstruktionen, die kein festes Glied aufweisen, sondern relativ spontan aus flexiblen Gliedern gebildet werden. Wird eine analoge Konstruktion gebildet, kommt es gewissermaßen zu einem Ausbleiben der Leerstellenbesetzung in einer Konstruktion, wobei jedoch das Verhältnis der beiden Leerstellen untereinander bestehen bleibt. Anschließend werden diese beiden (oder mehr) Leerstellen mit neuen Objekten besetzt (Tomasello 2006:45, Tomasello 2003:114, Dabrowska 2004:280f., Bickes/Pauli 2009:63 sprechen dabei von „Schablonen“). Denkbar wäre also beispielsweise, dass sich aus Konstruktionen wie *more cereal* und *more cookie* irgendwann Analogien wie etwa *some food* entwickeln. Die Determiniererposition ist nach wie vor mit einem Quantor besetzt, bei *cookie* und *cereal* handelt es sich um *food* – eine andere Phrase, deren Glieder aber dieselbe Beziehung untereinander aufweisen.

Ein schönes Beispiel für eine Analogie findet sich im Tagebuchkorpus der Sterns. Als William Stern zu seiner Tochter Hilde im Alter von 5;0 am Geburtstagsabend sagt „Gute Nacht, Geburtstagskind“ erwidert diese „Gute Nacht, *Geschenk Vater*.“ (Stern/Sern 1928:395). Man sieht hier deutlich, dass *Geschenk Vater* in Analogie zu *Geburtstagskind* gebildet wurde, die semantische Verwandtschaft der einzelnen Kompositionsglieder untereinander ist offensichtlich (*Geburtstag-Geschenk, Kind-Vater*).

Der Weg von einer einfachen Zweiwortäußerung, die schrittweise schematisch durch weitere Slots ergänzt wird, wird auch in einem Beispiel bei Dabrowska (2000:15) illustriert. Folgende Sätze wurden über einen Zeitraum von etwa einem Jahr (1;11-2;11) von einem Kind produziert:

<i>What doing?</i> , mehrfache Nennung	1;11,11
<i>Whats Mommy doing?</i> mehrfache Nennung	1;11,21
<i>Whats donkey doing?</i> 4-fache Nennung	2;00,18
<i>Whats Nomi doing?</i> 2-fache Nennung	2;00,18
<i>Whats toy doing?</i>	2;00,18
<i>Whats Mommy holding?</i>	2;00,26
<i>Whats Georgie saying?</i>	2;01,19

<i>What is the boy making?</i>	2;11,17
<i>What is Andy doing?</i>	2;11,18

Die Konstruktion *what doing* wird mittig erweitert durch eine Leerstelle für ein Subjekt (*mommy, donkey, nomi, toy*). Wurde dieses Schema häufig genug angewendet, wird es ergänzt durch ein neues Verb in der Verlaufsform, *holding, saying, making*. Anschließend findet eine Trennung des Fragepronomens vom Verb *be* statt (aus *Whats* wird *What is*), was ein Hinweis auf eine statt gefundene Segmentierung ist. Es stellt sich also nach und nach eine schematische Umformung ein. Dass die Nennung der Anfangsschemata häufiger vorkam als die Nennung der letzten Schemata, kann zum einen ein Hinweis darauf sein, dass durch das häufige Nennen anfangs das Schema ‚trainiert‘ wurde, um sich zu verfestigen. Zum anderen kann es jedoch auch einfach an der Aufnahmesituation selbst liegen.

Der Übergang von Pivot-Konstruktionen zu selbstständig verwendeten Analogien erinnert sehr stark an die Verhaltensschemata des Entwicklungsstufenmodells von Piaget. Kinder durchlaufen in ihrer Entwicklung beim Lernen neuer Prozesse wie dem Laufen, Bücken, Saugen an der Brust etc. verschiedene Entwicklungsstufen, in denen neu erworbene Verhaltensweisen allmählich durch rein zufälliges Auslösen zum intentionalen Auslösen übergehen. Anschließend werden diese intentionalen Handlungen analog auf neue Situationen angewendet. Nach Piaget ist dieses angepasste Verhalten eine Mischung aus Akkommodation und Assimilation. Bei der Assimilation wendet das Kind neue Fähigkeiten auf eine vorhandene Situation an, bei der Akkommodation hingegen wird das daraus erworbene Schema schrittweise erweitert (Piaget 1973:33fff., 1984:50f.).

2.1.2.3 Kreative Bildungen und deren Bedeutung

Von sicherem Anwenden syntaktischer Regeln kann dann gesprochen, wenn das Kind diese Regeln selbstständig anwenden kann, ohne sich an festen Einheiten entlang orientieren zu müssen. Dabei geht das Kind kreativ vor und erfindet Konstruktionen, die es sehr wahrscheinlich vorher nicht gehört hat, sodass nahezu ausgeschlossen ist, dass es sich dabei um Imitationen handelt. Sprachliche Kreativität lässt sich am ehesten an Ad-hoc-Bildungen wie Spontankomposita und eigenen Spontanderivaten feststellen, was schon Darwin dokumentierte: Sein Sohn benutzte im zweiten Lebensjahr das Wort *black-shu-mum* für Lakritz, nachdem er es zusammen gesetzt hatte aus *black* für die Farbe, *shu (sugar)*, für alles, was süß ist, und

mum, welches er für alles Essbare verwendete, wahrscheinlich deshalb, weil er Essen überwiegend von der Mutter erhielt (Darwin 1877:193). Dass er resistent war gegen die Verwendung des Wortes *liquorice*, obwohl dieses Wort im Input vorgekommen sein muss, hat vermutlich den Grund, dass das Anwenden eigener Regeln einfacher ist als ein Wort mental abzuspeichern, welches morphologisch-semantisch nicht zu segmentieren ist. Zwar könnte man *liquorice* segmentieren, indem man annimmt, dass dieses Wort ein Derivat aus *liquor* und einem Suffix *-ice* ist, jedoch ist diese Zerlegung vollkommen sinnfrei und darüber hinaus stellt sich überhaupt die Frage, ob *-ice* ein reihenbildendes Suffix ist; falls ja, ist dieses äußerst unproduktiv und somit selten im Input, falls nicht, müsste das ganze Wort als unzerlegbar und somit als ein Morphem betrachtet werden. Doch auch die Zerlegung würde für das Kind keinen Sinn ergeben, da es aus dem gehörten *liquorice* bestenfalls das Wort *lick* (lutschen) segmentieren könnte. Morphologisch und semantisch besteht hier also eindeutig ein Problem, denn aus dem Wort lässt sich nur schwer sein Sinn ermitteln. Das Kind umgeht dieses Dilemma und bevorzugt hier lieber eine eigene und somit eindeutige Komposition, die aus seiner Sicht viel logischer ist als das eigentliche Wort. Das Komponieren, also das eigenständige, logische und regelhafte Zusammensetzen von Wörtern aus Morphemen, scheint also in bestimmten Fällen einfacher zu sein als das mentale Abspeichern eines aus kindlicher Sicht wenig logischen Begriffs.

Spontanschöpfungen sind auch aus anderen Tagebuchstudien bekannt. So bildeten die Kinder der Sterns ab einem Alter von etwa 2,5 Jahren Wörter wie *Brennlicht* (2;5) für einen Stern am Himmel, *Klinglingpuppe* (2;5) für eine Puppe mit Glöckchen in der Hand, *Lichterde* (3;0) für den von der Sonne beleuchteten Fußboden u. v. m. (Stern/Stern 1928:394f.). Die Tochter von Hilke Elsen bildet schon sehr früh ab ca. 1;6 *Bodenlappen* (1;6) für einen Lappen zum Fußbodenwischen, *Kinderente* (2;2) für Küken und *Weinetropfen* (2;11) für Tränen (Elsen 1999:236f.). Die Bildungen scheinen grundsätzlich aus verschiedenen Motiven heraus zu entstehen. Elsen (1999:45) bezeichnet diese als „Ersatzstrategien“ und auch Knobloch/Krüger (2015:97) gehen davon aus, dass Ad-Hoc-Bildungen eine Reaktion auf noch bestehende lexikalische Lücken beim Kind sind. Doch während das mit Sicherheit ein Grund für Ad-Hoc-Bildungen darstellt, muss es nicht unbedingt der einzige sein. So sind neben Lemmalücken noch folgende weitere Gründe denkbar, warum Kinder Wörter erfinden: Erstens, für ein Konzept ist im Wortschatz kein Wort vorhanden (*Klinglingpuppe*, *Lichterde*), sodass das Kind keine andere Wahl hat, als ein Wort zu erfinden. Zweitens, das eigentlich vorhandene Wort ist zu kompliziert, sei es phonologischer, morphologischer oder semantischer Art (*Musikschachtel* für

Mundharmonikaschachtel, *Donnerplatz* für eine Haltestelle namens Donnersbergerbrücke, Elsen 1999:237) und drittens, dem eigentlichen Wort lässt sich aufgrund von Segmentierungsschwierigkeiten kein Sinn entnehmen (*liquorice, Küken*), sodass das Kind eine logische Bezeichnung (und Spontanbildungen sind vollkommen logisch) bevorzugt.

Kreative Bildungen aller Art (neben Kompositabildungen gibt es natürlich noch andere kreative Wortbildungsstrategien wie Derivation usw.) können nur auf der verinnerlichten Grundlage des eigentlichen Wortbildungsprozesses entstehen. Erst, wenn ein Kind den Kompositionsprozess der Wortbildung (oder anderer Wortbildungsprozesse) verinnerlicht und somit das Schema erworben hat, kann es dieses auf eine kreative, höhere Ebene anheben und somit Ad-Hoc-Bildungen produzieren. In einer Untersuchung von Lieven et al. (2003) wurde das Zustandekommen von ca. 109 Neubildungen eines 2-jährigen Kindes untersucht. Dazu wurden 100 Neubildungen einer Sitzung verglichen mit den Äußerungen, die das Kind in den 6 Wochen davor produziert hatte. Das Abgleichen der Ähnlichkeit beruhte auf einer Analyse der konsekutiven Morphemkette, d.h. eine Äußerung wie *Where's Annie's plate* wurde annotiert inklusive eines variablen Slotfillers W als *Where's Annie's W*. Anschließend wurde untersucht, ob das Kind in den Aufnahmen der vorausgegangenen 6 Wochen Morphemketten des Typs *Where's Annie's W* produziert hatte. Neben dieser wurden auch noch andere Morphemketten untersucht, z.B. *Where's Mummy's W, Not a W, I want a W, That's a W* usw. Die Ergebnisse zeigen, dass ca. dreiviertel der Neubildungen aufgrund von nur einer einzigen Umstellung entstanden sind, so z.B. *Where's the butter?* zu *Where's the tape?*. In einer anderen Untersuchung konnte gezeigt werden, dass auch weitere Grammatikbereiche auf Prozessen der Schematabildung beruhen, z.B. der Erwerb des *sein*-Passivs und des *werden*-Passivs. Das *sein*-Passiv wurde im Fall eines untersuchten Jungen (2;0-5;0) schneller erworben als das *werden*-Passiv. Wahrscheinlich geschah dies, weil das *sein*-Passiv starke strukturelle Ähnlichkeit zu Kopulabildungen mit *sein* aufweist, welche das Kind vorher bereits erworben hatte. Das *werden*-Passiv wurde dementsprechend langsamer erworben, da hier weniger Ähnlichkeiten zu anderen grammatischen Bildungen vorliegen (Abbot-Smith/Behrens 2006).

Spontane Neubildungen, oder Ad-hoc-Bildungen, beruhen also auf operativen Prozessen auf der Grundlage vorher erworbener Schemata. Der umgekehrte Weg, dass ein Kind erst Ad-Hoc-Bildungen produziert und erst danach das jeweilige Schema erwirbt, ist somit unmöglich. Es ginge also beispielsweise nicht, dass das erste Kompositum, was ein Kind produziert, ein Ad-Hoc-Kompositum ist, bevor es jemals

zuvor ein anderes Kompositum geäußert hätte. Zwar ist bekannt, dass bestimmte Phasen im Spracherwerb übersprungen oder still durchgemacht werden können (z.B. beim Erwerb der deutschen Satzklammer, s. Tracy 2002:6), jedoch wäre eine stille Kompositaphase oder das Überspringen der regulären Kompositabildung undenkbar.

Die kreative Anwendung erworbenen Wissens bezeichnet Karmiloff-Smith (1995:16f.) als *behavioural mastery* und vergleicht diesen Prozess mit dem Lernen des Klavierspiels. Anfangs muss der Klavierspieler Note für Note einzeln und mühsam erarbeiten, bis er nach einer gewissen, individuellen Übungszeit einzelne Noten zu größeren Einheiten gruppieren kann. Schließlich gelingt es ihm, das ganze Stück automatisiert zu spielen. Dieser Prozess ist jedoch dadurch beschränkt, dass die Reihenfolge relativ unflexibel ist: Erst muss das Schema des Notenspielens verstanden sein, bevor der nächste Schritt, das Gruppieren einzelner Noten, erfolgen kann. Gelingt es dem Klavierspieler, das ganze Stück automatisiert und somit technisch problemlos zu spielen, kann er zusätzliche Variation einbringen, z.B. lauter, leiser, schneller oder langsamer spielen. Der Unterschied zwischen einem Jazz-Musiker und einem, der nur strikt vom Blatt spielen kann, beruht deutlich auf diesem Gedanken des verinnerlichteten Automatisierungsmechanismus. Der Jazz-Musiker ist in der Lage, aufgrund seiner verinnerlichten Schemata Kreativität auszuüben, während der einfache Musiker, der vom Blatt spielt, damit überfordert wäre, weil er seinen Fokus noch zu sehr auf die technischen Details richten muss (*RR-model*, Karmiloff-Smith 1995:16f.). Der Prozess lässt sich auch in anderen Bereichen zeigen: Wenn Kinder lesen lernen, müssen sie anfangs mühsam Buchstabe für Buchstabe aneinander reihen, bevor sie einen Sichtwortschatz haben, der das prompte Lesen ganzer Wörter ermöglicht und schließlich sogar das Lesen ganzer Phrasen (oder sogar ganzer Sätze). Erst dann kann der Leser Stimmlage, Intonation, Geschwindigkeit usw. beeinflussen um beispielsweise das Vorlesen lebhafter zu gestalten. Schon Bruner (1978:243) sprach von diesem Prinzip: „In learning anything, this permits us to go beyond that mastery to generate new forms of knowledge, or at least extensions of what we have learned.“

Es lassen sich im Bereich der Entwicklungsforschung unzählige Beispiele finden, die Parallelen zum *RR-model* aufweisen: Jeder Tänzer musste im Kleinkindalter mühsam das Laufen lernen, jeder Mathematiker musste als Kind das Einmaleins lernen, jeder Linguist hat irgendwann sein erstes Wort gesagt. Die Umkehrung dieses Prozesses ist vollkommen ausgeschlossen. Freilich sind alle Potentiale im Menschen bereits angelegt, aus welcher dieser Anlagen sich jedoch später Fertigkeiten entwickeln, ist abhängig vom Einfluss und der Instruktion durch die Umwelt; die

Umwelt ist demnach nicht nur ein Auslöser, sondern ein Instruktor. Spracherwerb muss also ein Teil der gesamten Entwicklung sein und kann nicht davon separiert werden.

Dass Kinder also zu neuen Konstruktionen mittels operativen Methoden wie Wort austausch usw. kommen, gilt als unumstritten. Umstritten ist jedoch, ob es sich dabei wirklich um Kreativität handelt, denn schließlich handelt es sich dabei *nur* um Austauschungen auf der Grundlage bekannter Muster:

„Basically, the data show that young children’s creativity – productivity – with language has been grossly overestimated; beginning language learners produce novel utterances in only some fairly limited ways.“ (Tomasello 2000:210).

Das Wort *Kreativität* ist eventuell von vornherein falsch gewählt. Kreativität steht assoziativ in Verbindung mit musischen Tätigkeiten; ein wesentliches Merkmal davon ist, dass dadurch ein Output zustande kommt, der durch nichts beschränkt wurde (in der Tat lautet der allgemeine Tenor, dass Beschränkungen jeglicher Art die Kreativität bei künstlerischen Prozessen sogar hemmen). Doch gibt es überhaupt Kreativität ohne Beschränkungen? Viele vermeintlich kreative Prozesse unterliegen bei genauerem Hinsehen starken operationalisierenden Beschränkungen, so auch der Jazz-Musiker, um beim Beispiel von Karmillof-Smith (1995;16f.) zu bleiben. Freilich ist der Jazz-Musiker freier auf seinem Instrument als der, der vom Blatt spielt. Aber auch Jazz-Musiker können nicht einfach irgendetwas spielen, vielmehr sind auch sie gezwungen, sich an einem harmonischen Gerüst aus Rhythmus und Tonart entlangzubewegen. Nur für Außenstehende sieht das Improvisieren nach einem Wunderwerk aus, da sie häufig weder das Instrument, noch die zugrundeliegenden Schemata, noch die Modifikationsprozesse beim Spielen kennen und entdecken. Sie sind demzufolge nicht durch die vermeintlich kreative Leistung beeindruckt, sondern durch ihre eigene Unkenntnis des Szenarios. Ähnlich verhält es sich beim kindlichen Spracherwerb: Was Eltern und andere Bezugspersonen immer wieder ins Staunen versetzt ist in Wirklichkeit eine natürliche Operation, die man mittels Korpusanalysen zeigen kann. Was am Ende als *Kreativität* hypostasiert wird, womöglich sogar als angeborene, beginnt ganz schlicht mit einem variablen Slot in einer Pivot-Konstruktion oder einer item-based construction.

Vielleicht überschätzt man also nicht die Kreativität bei der Bildung sprachlicher Schemata, sondern den Kreativitätsbegriff an sich – wahrscheinlich unterliegt dieser Begriff einer chronischen Fehlinterpretation. In Wirklichkeit scheint Kreativität die Fähigkeit zu sein, bestehende Muster so abstrahiert zu haben, dass diese immer wieder für neue Zwecke herangezogen und modifiziert werden können. Der Begriff

der Kreativität, sobald er entmystifiziert ist, bedeutet also eher eine ausgeprägte Geschicktheit, um mittels Schemata Sprache ökonomischer einsetzen zu können.

2.2 Zusammenfassung

Die Hinwendung zum Kind als Forschungsgegenstand geschah aufgrund eines enormen Mentalitätswandels erst vor ca. 150 Jahren. Bis dahin wurden Kinder nicht als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft wahrgenommen, da zu viele von ihnen zu früh starben und somit die Emotionalisierung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind nicht sinnvoll war. Angetrieben durch den Wunsch, die menschliche Sprachgeschichte und Menschwerdung nachvollziehen zu können, geriet das Seelenleben des Kindes und schließlich seine Sprache in den Blickpunkt medizinischer und pädagogischer Forschung.

Von dort an bildeten sich anschließend zwei recht komplementäre Theorien zum Spracherwerb hervor: Nativismus und Konstruktivismus. Anhänger des Nativismus verstehen den Spracherwerb als Entwicklung von außen nach innen, d. h. sie gehen von einer abstrakten Grammatik aus, die von Geburt an in jedem Menschen vorhanden ist (*Universalgrammatik*) und der Spracherwerbsprozess ist an sich die Verlinkung zwischen interner Universalgrammatik und externer Umgebungssprache (mittels *parameter setting*). Der Umgebungssprache kommt aufgrund ihrer vermeintlichen Unvollkommenheit nur eine marginale Rolle zu; der daraus entstehende Input gilt lediglich als Stimulus, als Auslöser zum *parameter setting*. Sprache wird als unabhängig von der sonstigen Entwicklung verstanden, wie auch die einzelnen sprachlichen Bereiche (Syntax, Semantik usw.) als unabhängig voneinander betrachtet werden (*Modularitätshypothese*).

Im Gegensatz dazu verstehen Anhänger des Konstruktivismus die Sprache vernetzt mit anderen Bereichen der Entwicklung, wie auch deren einzelne Bereiche (Syntax entwickelt sich zusammen mit Semantik usw.). Kinder extrahieren beim Sprechenlernen einzelne Schemata aus dem Sprachfluss der Umgebungssprache, wodurch ein Informationsnetzwerk entsteht. Dessen Pfade werden gestärkt durch wiederkehrende Informationen und entsprechend geschwächt, wenn bestimmte Informationen nicht wiederkehren oder wenig frequent sind. Dem Input kommt demnach eine zentrale Rolle zu, was sich auch daran zeigen lässt, dass erwachsene Sprecher ihren Input an das Kind syntaktisch und intonatorisch anpassen (*Kindgerichtete Sprache, KGS*). Extrahierte Schemata werden abstrahiert, dies zeigt sich beim Kind früh durch Pivot-Konstruktionen, item-based construction und später

Analogien. Kreative Bildungen, die ohne feste Glieder auskommen, gelten als Beweis für einen erfolgreichen Abstraktionsprozess.

Die Theorie einer angeborenen, internen Sprache scheint voreilig zustande gekommen zu sein, da die Argumentationskette zwangsläufig immer an der Stelle endet, an der die Biologie ins Spiel kommt (z. B. Sprachen der Welt sind sich trotz unterschiedliche Ontogenese so ähnlich → Es muss also eine UG geben → das geht nur mittels Sprachgen). Dabei handelt es sich, wie Piaget schon andeutete, nicht um eine Problemlösung, sondern um eine Problemverschiebung (Piaget 1972:298). Plausibler ist die Annahme, dass sich die Sprachen der Welt so ähneln, weil alle Menschen die Welt auf mehr oder weniger dieselbe Weise wahrnehmen und verarbeiten, wie in folgendem Zitat deutlich wird:

„In the view of many linguists language universals are very likely the result of the facts that all groups of human beings cognize the world in similar ways, have similar communicative goals, and share common medium of the lineary-based vocal-auditory speech channel.“ (Tomasello 1995a:140).

Bezogen auf den kindlichen Spracherwerb scheint darüber hinaus eine natürliche Veranlagung zum Erkennen und Extrahieren von Regularitäten zu bestehen: „It is plausible that a fairly limited amount of innately specified, domain-specific predispositions (...) would be sufficient to constrain the classes of input that the infant mind computes.“ (Kamilloff-Smith 1995:4). Diese natürliche Veranlagung lässt sich nicht nur im Spracherwerb feststellen. Interpretationsverhalten zeigt sich auch in anderen Bereichen menschlicher Kognition, z.B. im Erkennen von sinnhaften Mustern in an sich sinnlosen Tintenflecken, wie es aus der Psychoanalyse bekannt ist, oder in der stets sicheren Annahme, hinter jeder Art menschlicher Handlung stecke eine Intention. Man kann also bezüglich menschlicher Kognition von einer Art Interpretationszwang ausgehen, in dem bereits erfahrene Muster auf gegebene neue Situationen angewendet werden. Dieser Interpretationszwang scheint angeboren; es scheint also angeborene Mechanismen beim Spracherwerb zu geben, wenn auch nicht in so expliziter Form wie sie von Nativisten vermutet wird. Eventuell kann über diesen Pfad ein Kompromiss zwischen den beiden Polen entwickelt werden, eine „radikale Mitte“ zwischen Nativismus und Konnektionismus, wie Dittmann (2006:82) sie vorschlägt.

3 Struktur der NP

Nominalphrasen (=NP) weisen je nach Kommunikationssituation ein enormes Maß an syntaktischer Variation auf. Diese grundsätzliche Spielbreite soll folgendes fiktives Beispiel aus einer Unterhaltung zwischen Mutter und Kind veranschaulichen (Mangold-Allwin et al. 1995:12):

Beispiel 1:

„Jetzt musst du an dem gelben Holzwürfel weiterbauen. Hierzu schraubst du an ihn einen grünen Würfel, eine Abstandsschreibe und eine Holzleiste mit einer langen Schraube an. Diese muss einen roten Sechskantkopf haben. Ein weiterer Würfel an der Unterseite des grünen Würfels wird dann die Beine des Roboters aufnehmen (...)“

Bei den unterstrichenen Satzteilen in Beispiel 1 handelt es sich um NP von ganz unterschiedlicher syntaktischer Gestalt. So kommen Vorfeldbesetzungen vor (z. B. *dem gelben Holzwürfel*, *einen grünen Würfel*), Nachfeldbesetzungen (z. B. *ein weiterer Würfel an der Unterseite des grünen Würfels*) und rein deiktische NP ohne nominalen Nukleus (*diese*). Darüber hinaus kann ein Kopf in einer NP auch syntaktischer Variation aufweisen, indem es sich dabei entweder um ein Kompositum (*Holzwürfel*) oder ein Simplizium (*Würfel*) handelt.

Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen welche NP-Bestandteile auftreten oder anders ausgedrückt: Welche Mechanismen wirken im Sprechapparat des Sprechers, sich unter den vielen Gestaltungsmöglichkeiten einer NP genau für eine bestimmte Variante zu entscheiden? Warum ist es in manchen Situationen ausreichend, einen Artikel mit einem Nomen zu kombinieren (z.B: *das Auto*), während es andere Situationen erforderlich machen, dass derselbe außersprachliche Gegenstand als NP mit weiteren Attributen versehen wird (z. B. *das gelbe Auto* oder sogar *das gelbe Auto, das neben dem roten steht*)? Auch in der Nachfeldkonstruktion *das neben dem roten steht* befindet sich eine NP, *dem roten*, welche durch den Rückbezug auf *Auto* ohne eigenes Nomen auskommt. Schließlich ist es sogar möglich, das Adjektiv komplett wegzulassen und nur mit Artikel und Nomen zu referieren, z. B. *der gelbe*. Eine Nennung des Nomens muss dabei stets als die anspruchsvollere Variante betrachtet werden, da in diesem Fall der Zugriff auf einen Lexikoneintrag stattfindet, während dieser Zugriff im Fall einer nomenlosen NP nicht nötig ist. Nomenlose NP, die bis auf einen Artikel bzw. auf ein Demonstrativ reduziert sein können, können deshalb als Default für mehrere Objekte benutzt werden.

Beim Aufbau einer NP sind mehrere Faktoren von Bedeutung: Das allgemeine Weltwissen der am Diskurs beteiligten Personen, das spezifische Wissen über die Kommunikationssituation, eine eventuell zuvor erfolgte Bezugnahme auf das Referenzobjekt, das kommunikative Ziel des Sprechers u. v. m. (Mangold-Allwin et al. 1995:35f.) Eine einfache NP wie *das Auto* genügt demzufolge dann, wenn die Referenz auf das außersprachliche Objekt relativ leicht hergestellt werden kann, z. B. wenn in der Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer nur ein Auto vorhanden ist. Die Referenz ist dann schwieriger herzustellen, wenn sich Sprecher und Hörer in einer Situation befinden, in der mehrere Autos infrage kommen können, z. B. auf einem großen Parkplatz mit vielen verschiedenen Autos. In dieser Situation muss genauer referiert werden, wodurch die NP komplexer wird, z.B. *das gelbe Auto, das neben dem roten steht*.

Die Benennleistung wird aber auch durch persönliche, mentale und soziale Faktoren gesteuert. Dazu gehören die kommunikative Situation, d. h. welche Objekte sich im Raum befinden, die die Diskriminierung erschweren; die soziale Dimension, d. h. welche Bezeichnungen sind in der jeweiligen sozialen Sprachschicht üblich; die Partnerdistanz, d. h. wie vertraut ist dem Sprecher der jeweilige Gesprächspartner sowie die Ich-Nähe, d. h. wie vertraut ist dem Sprecher der genannte Gegenstand (z. B. ist Kindern der Begriff *Toilette* vertrauter als die Begriffe *Zigarette* oder *Polizist*) (Deutsch/Herrmann 1976:11.). Grundsätzlich gehen Sprecher dabei aber ökonomisch vor, d. h. es wird stets versucht, so wenig wie möglich zu sagen und überflüssige, irrelevante Informationen zu vermeiden (ebd. 85).

Das vorliegende Kapitel stellt die grammatische Struktur der NP dar, mit dem Ziel, die NP nicht nur in ihrer verschriftlichten Form zu zeigen, sondern stets auch die NP-Struktur der gesprochenen Sprache, vor allem der Kindersprache, mit einzubeziehen. Dazu werden alle klassischen NP-Bereiche einzeln vorgestellt: Die Artikelleerstelle, die Vorfeldattribute, das Kopfnomen und die Nachfeldattribute, was gleichzeitig auch die Slot-Reihenfolge einer regelhaften NP darstellt. Auch NP ohne Kopfnomen (z.B. *dem roten*, s. o.) werden in diesem Kapitel diskutiert. Schließlich wird auch die Idee einer Determinansphrase (kurz DP) vorgestellt, die den funktionalen Aspekt solcher Phrasen berücksichtigt. Vertreter der DP-Variante sehen nicht das Nomen als Kopf der Phrase, sondern, wie der Name nahelegt, den Determinierer.

3.1 Schriftliche vs. mündliche Grammatik

Ein grundlegendes Problem bei der Beschreibung grammatischer Strukturen ist, dass die meisten Grammatiken die Schriftsprache als Grundlage nehmen. Dabei sollte aber bedacht werden, dass die Schriftsprache ein aus der Mündlichkeit entstandenes Produkt ist; historisch betrachtet handelt es sich dabei im Vergleich zur Mündlichkeit sogar um ein recht neuzeitliches Phänomen. Schriftsprache ist nur schwer zu vergleichen mit spontaner, mündlicher Sprache, da schriftliche Sprache, also Texte, häufig mehrfach überarbeitet werden und stark wirkenden Konventionen unterliegen. Demzufolge sind schriftsprachlich basierte Grammatiken wenig hilfreich bei der Analyse gesprochener Sprache. Dieses grundlegende Problem wird umso komplexer, wenn es sich bei gesprochener Sprache nicht um überwiegend schriftnahe Erwachsenensprache handelt, sondern um Sprache von (kleinen) Kindern. Die Schriftsprache beeinflusst ab dem Schuleintrittsalter, also mit dem Beginn der Alphabetisierung, die mündliche Sprache insofern, dass sich schriftsprachliche Strukturen (z. B. hohe syntaktische Komplexität) in der Mündlichkeit widerspiegeln. Es gibt demzufolge keine Erwachsenenmündlichkeit, in der nicht der Einfluss der Schriftlichkeit mehr oder weniger messbar ist. Ganz besonders scheint dies vor allem bei Angehörigen bildungsnaher Schichten der Fall zu sein, die, anders als Angehörige bildungsferner Schichten, einen höheren Schriftsprachkonsum aufweisen⁵. Kinder vor Beginn der Alphabetisierung (und auch erwachsene Analphabeten, die aber hier ignoriert werden) sprechen also eine mündliche Sprache in ihrer weitestgehend reinen Form, wenn auch nicht komplett frei vom Einfluss der Schriftlichkeit, da freilich ihre Bezugspersonen, die den sprachlichen Input liefern, wiederum schriftsprachliche Merkmale in ihrer Sprache aufweisen.

Komplexe schriftsprachliche Strukturen einer NP, wie beispielsweise das simultane Auftreten mehrerer Attribute im Vor- und Nachfeld, würden außerdem in der mündlichen Sprache kaum funktionieren. Erstens ist es nur schwer möglich, komplexe Strukturen beim Sprechen zu produzieren, da die kognitive Sprachverarbeitung beim Sprechen immer beschränkt ist. Darüber hinaus ist es auch nicht nötig, da der situative Kontext, in dem sich Sprecher und Hörer stets befinden, genügend Informationen bereithält, die nicht versprachlicht werden müssen. Auf diese zusätzlichen Informationen muss höchstens deiktisch verwiesen werden.

⁵ vgl. dazu den Kommentar eines Angehörigen einer bildungsfernen Schicht zur Sprache eines Mittelschichtkinds: „ja ich hab‘ ma‘ einen kennengelernt und der sprach auch so, genau wie so‘n Buch (...) als wenn einer ‘n Buch so auswendig gelernt hat und die Sätze genauso daraus sagt“ (Steinig 1976:49).

Zweitens wäre das auch nicht sinnvoll, da die kognitive Verarbeitungskapazität beim Hörer ebenso eingeschränkt ist wie beim Sprecher und dieser außerdem eine übermäßige Versprachlichung von Informationen, die im Kontext gegeben sind, als redundant empfinden würde.

Leider hat sich in der Öffentlichkeit eine fast schon geringschätzende Haltung gegenüber der mündlichen Sprache entwickelt: Begriffe wie *Umgangssprache*, *mündliche Sprache* oder *Kindersprache* sind im Alltag selten positiv konnotiert, vielmehr stehen sie häufig im Schatten ihrer formalen Pendanten: Das Pendant zu Umgangssprache ist die Standardsprache, zur mündlichen Sprache die Schriftsprache und zur Kindersprache die Erwachsenensprache. Standard-, Schrift- und Erwachsenensprache gelten als richtig; ihre informellen Gegensätze bestenfalls als geduldete Alternativen. Daraus resultiert, dass die meisten Grammatiken eher auf diesen formalen Varianten basieren und nur am Rande mündliche Sprache einbeziehen. Die Populärwissenschaft greift diesen Gedanken gern auf; der vermeintliche Untergang des Genitivs ist nur ein Beispiel davon (Sick 2004; für eine kritische Auseinandersetzung mit Sicks Thesen siehe Ágel 2008).

Eine Steigerung des schlechten Rufs der mündlichen Sprache erfährt man am Beispiel der Kindersprache. Oft nur als unfertiges Pendant zur Erwachsenensprache verstanden, und deshalb von der Schriftsprache noch weiter entfernt als die mündliche Erwachsenensprache es ohnehin schon ist, steckt die Kindersprache in dem Dilemma, dass ihre Strukturen erst recht als defizitär und ungrammatisch gelten. Dabei sollte eher berücksichtigt werden, dass die mündliche Kindersprache am Anfang von allem steht: Aus der stets mündlichen Kindersprache heraus entwickelt sich die mündliche Erwachsenensprache, aus dieser wiederum entstand die Schriftlichkeit. Dabei ist freilich zu beachten, dass die schriftlich beeinflusste, mündliche Erwachsenensprache den Input für die Kindersprache liefert und somit ein Rückkoppelungseffekt besteht. Der Weg in die mündliche, spontane Erwachsenensprache und letztendlich der Schriftlichkeit verläuft über die Kindersprache, deren Strukturen es zu analysieren gilt.

Diese Arbeit orientiert sich in der Darstellung der grammatischen NP-Struktur an den einschlägigen Grammatiken. Der Fokus liegt dabei aber auf mündlichen Strukturen der Kindersprache, vor allem auf denen, die im Korpus dieser Arbeit belegt sind. Überwiegend schriftsprachliche Phänomene, die zwar in Grammatiken diskutiert werden, jedoch im Korpus dieser Arbeit nicht belegt sind, werden nur am Rande erwähnt. Hingegen werden auch Belege aus dem Korpus diskutiert, die aus

Sicht der schriftsprachlich orientierten Grammatiken ungrammatisch sind oder nicht erwähnt werden, in der mündlichen (Kinder-) Sprache jedoch häufiger vorkommen.

3.2 NP mit Kopfnomen

Es haben sich in den einschlägigen Grammatiken verschiedene Betrachtungsweisen über die grundlegende NP-Struktur etabliert. Geht man bei Phrasenstrukturen grundsätzlich von einem namensgebenden Kopf⁶ aus (Nomen → Nominalphrase, Verb → Verbalphrase usw.), nimmt man traditionell das Nomen oder Pronomen als Kopf der NP an.

Es gibt eine Reihe von Attributen, die vor dem Nomen platziert werden, s. g. Vorfeldattribute^{7,8}, z. B. Determinierer oder Adjektive. Auch nach dem Nomen können Attribute erscheinen, s. g. Nachfeldattribute, z. B. Relativsätze und Präpositionalphrasen (s. Engel 2009:287ff, Helbig/Buscha 2005:492ff., 205ff., Weinrich 1993:355, Duden 2009:797ff.). Traditionell gilt das Nomen als das wichtigste Element der NP (Engel 2009:287), bei der Besetzung der Leerstellen davor und dahinter wird in den Grammatiken stets nur von einer potentiellen Möglichkeit ausgegangen; das einzig obligatorische Glied innerhalb der NP ist demnach das Nomen. Sehr explizit formuliert es Engel (2009:287): „die Ergänzungen des Nomens sind ohne Ausnahme fakultativ.“ Die Auslassung des Nomens in NP wird i. d. R. als Pronominalisierung oder Ellipse verstanden; als Normalvariante wird stets eine NP mit grammatisch realisiertem Kopf gesehen.

Ein Blick in linguistische Einführungswerke zeigt ebenfalls, dass die NP mit grammatisch overtem Kopf als Normalvariante angesehen wird, die ggf. zwar nomenlose Abweichungen zulässt, welche jedoch entweder als untypisch („elliptisch“) gelten, als eigene Wortart (Pronomen) oder erst gar nicht erwähnt werden (siehe beispielsweise Wachtel 2004:171, Ramers 2002:27, Clément 2005:147, Pittner/Berman 2007:26).

⁶ Nominale Köpfe werden auch als *Nuklei* oder *Kerne* bezeichnet In dieser Arbeit wird die Bezeichnung *Kopf* verwendet.

⁷ Auch als *Link-/Rechtsverzweigung*, *linkes/rechtes Feld*, *post-/prä nukleares Feld* u.v.m bezeichnet. In dieser Arbeit wird überwiegend von *Vor-* und *Nachfeld* gesprochen.

⁸ Attribute werden auch als *Satelliten*, *Komplemente*, *Determinanten*, *Ergänzungen*, *Modifikatoren* oder *Erweiterungen* bezeichnet. In dieser Arbeit wird das Wort *Attribut* verwendet.

Als regelhaft und unproblematisch gelten nach dieser Auffassung NP wie in den Beispielen 2 a-c (Beispiele aus Weinrich 1993:356, verkürzt dargestellt):

Beispiele 2 a-c:

(a) *Mann*

(b) *ein junger Mann*

(c) *ein trotz seiner grauen Haare anscheinend immer noch recht junger Mann*

Es handelt sich im Beispiel (a) ebenso um eine reguläre NP wie in den Beispielen (b) oder (c). Alle Beispiele weisen dasselbe Kopfnomen auf, welches jedoch in allen drei Varianten unterschiedlich stark attribuiert auftritt: In Beispiel (a) steht das Nomen allein, in Beispiel (b) wird es durch einen Artikel (*ein*) und ein flektiertes Adjektiv (*junger*) modifiziert und in Beispiel (c) durch einen Artikel (*ein*) und eine recht stark gedehnte Adjektivphrase (*trotz seiner grauen Haare anscheinend immer noch recht junger*). Dehnungen wie im Beispiel (c) sind theoretisch unendlich erweiterbar, jedoch findet man derartige Gebilde selten bis nie in der Mündlichkeit. Vielmehr stellen sie ein Schriftsprachphänomen dar.

Die einfachste und häufigste Form der Vorfeldbesetzung ist die Kombination aus Determinierer und Nomen; beides zusammen ergibt die Nominalklammer. Einige Autoren halten bereits das alleinige Auftreten eines Nomens für eine NP (z.B. Vater 1986:123), für andere wiederum ist ein allein stehendes Nomen keine NP, erst der Determinierer markiere gewissermaßen den Übergang vom Nomen zur NP (Engel 2004:287, Ballweg 2003:56), wengleich auch diese Definition einer NP problematisch scheint, wenn man die vielen isolierten Nomen im Erstspracherwerb (sowie Eigennamen, Nullplurale, Stoffnamen usw.) anschaut, welche nach dieser Definition nicht als NP gelten dürften. In dieser Arbeit deshalb wird als Minimalform einer NP bereits das Auftreten eines einzelnen Nomens gewertet.

Zwischen dem Nomen und dem Determinierer befinden sich theoretisch unendlich viele modifizierende Attribute; ebenso verhält es sich mit dem Nachfeld in NP, welches seltener, dafür meist umso umfangreicher und mit höherem Informationsgehalt besetzt ist, wie die folgenden Beispiele 3 a-c zeigen:

Beispiele 3 a-c

(a) *die Kinder, die eben noch im Hof gespielt haben*

(b) *die Kinder der Kita Regenbogen*

(c) *die Kinder hinter dem Haus*

Die Beispiele 3 a-c weisen zusätzlich zur Artikelbesetzung (*die*) unterschiedliche Nachfeldbesetzungen auf. In Beispiel (a) einen Relativsatz (*die eben noch im Hof gespielt haben*), in (b) eine Genitiv-NP (*der Kita Regenbogen*) und in (c) eine Präpositionalphrase (*hinter dem Haus*). Auch diese zusätzlichen Besetzungen gelten als optional. Denkbar sind freilich auch Vor- und Nachfeldbesetzung gleichzeitig; komplexe NP mit beidseitigen Besetzungen sind jedoch eher typisch für die Schriftsprache, eher selten in der Mündlichkeit, und ausgesprochen selten in der kindersprachlichen Mündlichkeit.

Eine NP nach dieser Vorstellung kann bildlich wie folgt skizziert werden:

Abb. 3.1 Nominalphrasenstruktur mit besetztem nominalen Slot

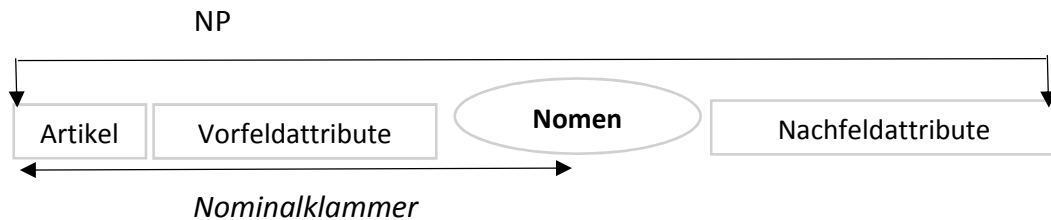


Abb. 3.1 zeigt, dass die NP sich also aus drei besetzungsfähigen Einheiten zusammensetzt (vier, wenn man das Artikelfeld als gesonderte Einheit betrachten will). Diese Einteilung löst fälschlicherweise oft die Vorstellung aus, dass es sich dabei um klar voneinander zu trennende Bereiche handelt. Freilich gibt es viele Wörter in NP, die eindeutig als Artikel, Nomen, Adjektiv und dergleichen zu identifizieren sind. Dennoch gibt es immer wieder Diskussionen über Grenzfälle, d.h. Artikel mit adjektivischem Charakter oder umgekehrt Adjektive mit Determinativcharakter (z. B. Marillier 2011). Auf dieses Grenzfallverhalten wird weiter unten in diesem Kapitel noch ausführlich eingegangen.

Die ‚Grenzfallproblematik‘ kann aufgelöst werden, wenn man sich die NP als nominales Kontinuum oder als Nominalspektrum vorstellt, ähnlich eines Farbspektrum, dessen einzelne Grundfarben mit Vermischungen ineinander übergehen: Die Bezeichnungen der einzelnen Grundfarben (Rot, Gelb, Blau usw.) fällt noch leicht; die Namensfindung der dabei entstehenden Übergangsfarben fällt hingegen eher schwer; einige Menschen würden die Farbe *Türkis* eher als *Blau* bezeichnen, andere wiederum sehen darin eher eine Art *Grün*. Noch komplexer wird dieser Gedanke, wenn man sich vorstellt, dass *Türkis* eher bläulich wirkt, wenn es neben Blau platziert wird, und genauso eher grünlich, wenn etwas grünes daneben steht. Die allgemeine Vorstellung der NP als eine Art Baukastenkonstrukt, welches sich in drei oder noch mehr Bereiche eindeutig zerteilen lässt, ist also zu rigoros. Im

Spracherwerb muss generell davon ausgegangen werden, dass Kinder die NP nicht zusammenfügen, als bestünde diese aus kleinen Bausteinen. Vielmehr scheinen Kinder Nomen als Referenzgegenstände früh wahrzunehmen, welche je nach situativem Kontext, in dem sich die NP befindet, nach und nach weitere sprachliche Modifikationen in Form von Attributionen zulassen. Vom Nomen, doch auch vom Determinierer aus, strahlen also gewissermaßen nach links und rechts Modifikationsbereiche ab. Diese Modifikationsbereiche befinden sich einzeln betrachtet auf einem Spektrum von Attributen, die sich entweder nah am Nomen bewegen (z.B. Materialadjektive wie *hölzern*, *metallisch* und Relativsätze) oder von diesem weit entfernt am referentiellen Ursprung stehen (z.B. Artikel, situierende Adjektive wie *heutig*, *ander* oder Quantoren wie *zwei*, *vielen*, *mehr*).

Die Unterteilung der NP in obligatorische und nicht-obligatorische Bestandteile ist nicht nur problematisch, was das vermeintlich obligatorische Kopfnomen angeht. Auch die Behauptung, Bereiche wie Artikel, Vorfeldattribute und Nachfeldattribute seien optional, ist u. U. fragwürdig. Eine NP entsteht immer im Referenzraum zwischen Sprecher und Hörer auf der Grundlage eines gemeinsamen bestehenden Wissens. Anders ausgedrückt, der Referenzraum und das gemeinsame bestehende Wissen generieren die NP und die darin notwendigen Attribute, um explizit Bezug nehmen zu können auf ein außersprachliches Objekt. Je nachdem, wie explizit dieses Objekt nun sprachlich erfasst werden muss, desto komplexer im Sinne von stärker attribuiert tritt nun die NP auf (man denke hier an das Eingangsbeispiel zu Beginn des Kapitels: *das Auto* vs. *das gelbe Auto*, *das neben dem roten steht*). Und umgekehrt, je weniger sprachlich explizit das Objekt erfasst werden muss, desto weniger attribuiert tritt es auf. Wie ausführlich ein Objekt sprachlich explizit hervorgehoben werden muss hängt wiederum vom Kontext ab, z. B. der Frage, ob das Objekt bereits im gemeinsamen Wissensbestand bekannt ist (etwa durch vorherige Nennung) oder ob es visuell verfügbar ist im gemeinsamen Handlungsraum. Es lässt sich also genau genommen nicht grundsätzlich sagen, Nachfeldattribute wie in den Beispielen 3 a-c seien nicht obligatorisch, da der zugehörige geteilte Handlungsrahmen unerwähnt bleibt. Die Erwähnung des Ortes im Nachfeld in der NP *die Kinder der Kita Regenbogen* wäre also überflüssig, wenn *die Kita Regenbogen* momentan im gemeinsamen Referenzraum besprochen wurde und somit präsent ist. Hingegen wird sie obligatorisch, wenn die vorherige Nennung nicht stattgefunden hat.

Obligatorität von NP-Bestandteilen wird demzufolge nicht durch formale Syntax, sondern durch den situativen Kontext, in dem sich die Sprecher und Referenten befinden, bestimmt.

3.2.1 Artikel

Die Kategorisierungsmöglichkeiten von Artikelarten sind umfangreich und eher unübersichtlich. Auch die Koexistenz der Begriffe *Artikel* und *Determinierer* bringt terminologische Probleme mit sich.

Helbig/Buscha (2005:321ff.) benutzen den Begriff *Determinierer* nicht und bezeichnen alle Unterarten von Referenzherstellern am Nomen als Artikel. Engel (2004:320f.) hingegen sieht im Wort *Determinierer* eine Art Oberbegriff, worunter die Artikel (bestimmter und unbestimmter Artikel, Nullartikel) sowie Possessiva, Interrogativa, Demonstrativa, unbestimmte Artikel usw. fallen. Eisenberg (2006) hingegen rechnet mit seiner recht engen Einteilung nur die Wörter *der, ein, kein, mein, dein, sein* zu den Artikeln. Nicht zu den Artikeln rechnet er jene, die sowohl mit als auch ohne Substantiv stehen können, wie z.B. *dieser, jene, einige*, u.a. (Eisenberg 2006: 141). Den Begriff der Determination benutzt er hingegen nicht, führt aber dazu noch den Begriff des *Quantors* mit ein, welcher Mengenangaben denotiert. Engel (2004:320) rechnet den Artikel *kein* zu einer Sondergruppe, die er als *negatives Determinativ* bezeichnet, wozu allerdings tatsächlich nur das Wort *kein* zu rechnen ist.

Ein Vorschlag an dieser Stelle wäre, den Begriff *Artikel* stets nur in Bezug auf die Form zu verwenden, d. h. ob es sich beispielsweise um ein Possessivum, bestimmten oder unbestimmten Artikel handelt. Der Begriff *Determinierer* hingegen denotiert die Funktion des Artikels, die Referentialisierung eines Objekts. Diese Verwendungsweise ist auch im Einklang mit dem Begriff der Determinansphrase, die ihren Namen aufgrund des Umstands, dass der Determinierer seine Informationen aus dem situativen Kontext erhält und auf das Nomen überträgt, erhält (s. Kap. 3.4).

Für eine empirische Arbeit wie die vorliegende ist es sinnvoll, sich für eine klare Einteilung zu entscheiden, worauf die Untersuchung aufgebaut werden kann. Eine sinnvolle Übersicht hierfür geben Helbig/Buscha (2005:321ff.), nach denen als Artikelwörter

- der bestimmte Artikel: *der, die, das*
- der unbestimmte Artikel: *ein, eine*
- der Nullartikel
- das Possessivpronomen: *mein, dessen, deren, wessen*
- das Interrogativpronomen: *welcher, welche, welches*
- das Indefinitpronomen bzw. Indefinitnumerales: *jeder, jedweder, mancher, alle, kein*

zu werten sind.

Neben formalen Einteilungsversuchen spielt aber auch der Effekt eines Artikels in der jeweiligen Kommunikationssituation eine gewisse Rolle (Hoffmann/Kovtun 2007:312ff.; Holler 2007: 448f): Der bestimmte Artikel löst eine Wissensverarbeitung aus und weist dem benannten Gegenstand einen Ort im Kontext zu (z. B. **Die Schere** *schneidet nicht so gut*). Eine Art Steigerung dieser Definitheit ist das Demonstrativpronomen (**Diese Schere** *schneidet nicht so gut*). Unter bestimmten Umständen kann dies jedoch auch umgekehrt gesehen werden: Der bestimmte Artikel ist bei starker Betonung ebenfalls ein Demonstrativum (z. B. *Nein, ich meine **DIE Schere**, nicht die andere*, was mit Zeigegeste einhergehen muss.).

Der unbestimmte Artikel hingegen markiert eher die Abwesenheit von Definitheit und veranlasst den Hörer damit, zu entscheiden, ob der Gegenstand im Sprecher-Hörer-Diskurs fortgeführt wird oder nicht (z. B. *Das **schneidet man am besten mit einer Schere***).

Der Nullartikel tritt entweder bei Pluralen auf (z.B. *Dort stehen Bäume*⁹), standardmäßig bei Eigennamen (z. B. *Susi spielt Tennis*¹⁰) und bei Stoffnamen (z. B. *Wasser ist lebensnotwendig*). Darüber hinaus tritt der Nullartikel vor allem auch bei schwer zu klassifizierenden Einzelfällen auf, denen eventuell eine Art Kopulaschema zugrunde liegt: ‚X = Y‘, wobei X einen Nullartikel aufweist (z. B. *Tischtennis macht mir keinen Spaß, Geographie war mein Lieblingsfach, Trinken ist wichtig, Schule ist doof*).

Possessiva markieren die Zugehörigkeit entweder zum Sprecher (sprecherdeiktisch, z. B. **Meine** *Katze ist weg.*), zum Hörer (hörerdeiktisch, z. B. **Deine** *Katze ist weg.*) oder zu Dritten (z. B. **Seine/Ihre** *Katze ist weg.*).

Interrogativpronomina sollen den Hörer veranlassen, Informationen über den erfragten Gegenstand bereitzustellen, um ein vorhandenes Wissensdefizit beim Sprecher zu lösen (z. B. **Welche** *Schere meinst du?*).

Indefinitpronomina bezeichnen einen bestimmten Bereich im Kontext oder eine Teilmenge davon (z. B. **Einige** *Kinder sind schon da.*).

Selbstverständlich gelten diese Beispiele als einfache, regelhafte Beispiele. Es gibt zahlreiche Ausnahmen, in denen Artikeln eine ganz andere Bedeutung zukommt. So hat der unbestimmte Artikel in Verbindung mit Eigennamen berühmter Persönlichkeiten (**eine** *Edith Piaf*) eine komplett andere Funktion als die Abwesenheit

⁹ Der Unterstrich zeigt immer das Fehlen, d.h. genauer gesagt das Nicht-Besetztsein einer Leerstelle, an, in diesem Fall das Fehlen des Artikels. Diese Konvention mit dem Unterstrich wird in dieser Arbeit so beibehalten.

¹⁰ In einigen Regionaldialekten erscheinen jedoch Eigennamen auch stets mit Artikel: *Die Susi spielt Tennis.*

von Definitheit, sondern wahrscheinlich sogar das Gegenteil, eine besonders definite Betonung.

Die Entscheidung über die Verwendung eines Artikels, die stets vom Sprecher in Hinblick auf das Hörerwissen zu treffen ist, lässt sich darüber hinaus in zwei weitere Gebrauchskategorien unterteilen: Den konventionalisierten und den freien Gebrauch. Der konventionalisierte Gebrauch ist festgelegt und lässt wenig bis gar keinen Spielraum zu (v. a. als Teil des Eigennamens: **die Alpen**, **die Schweiz**, **die Talstraße**, wie auch der Nullartikel bei *__Schweden*, *__Polen*, sowie, je nach Region, bei Personennamen Helbig/Buscha 2005:329f.). Spielraum entsteht höchstens durch Markierung (*Wie ich **meine** Alpen vermiss!*). Konventionalisierter Gebrauch ergibt sich aber auch bei anderen Nomen, z. B. *in **die** Schule gehen*. Der freie Gebrauch hingegen ist komplett abhängig vom pragmatischen Kontext wie im Beispiel von Grannis (1972:284) gezeigt wird: Angenommen, man besitzt eine Katze als Haustier, welche davon gelaufen ist. Je nach Sprecher-Hörer-Konstellation werden nun jeweils andere Artikelwörter notwendig. Zur/m Ehefrau/Ehemann sagt man: ‚Hast du **die** Katze gesehen?‘, zum Nachbarn sagt man wohl: ‚Haben Sie **meine** Katze gesehen?‘ und zum Fremden sagt man schließlich: ‚Haben Sie **eine** Katze gesehen?‘ Das Objekt selbst ist immer dasselbe; was sich jedoch in den verschiedenen Verwendungsweisen voneinander unterscheidet, ist das unterstellte Wissen dem jeweiligen Hörer gegenüber. Während man bei der Ehefrau/dem Ehemann noch von einem gemeinsamen, geteilten Wissen ausgehen kann (und deshalb den bestimmten Artikel verwendet), kann man dies bei einem Nachbarn nicht mehr und erst recht nicht bei einem Fremden. Noch komplexer ist es bei Stoffnamen, denn sie können je nach Kontext mit Artikel (*Gib mir **die** Milch*), ohne Artikel (*Ich mag __Milch*) oder mit Apposition vorkommen (*ich nehme **ein Glas** Milch*).

Es lässt sich anhand dieser kurzen Darstellung der Artikeleinteilung erkennen, welche Herausforderungen Kinder im Spracherwerb beim Artikelerwerb zu bewältigen haben. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der korrekte Gebrauch nur mühsam erworben wird und zudem fehleranfällig ist. Im Fall von Stoffnamen ist der Erwerb tatsächlich so komplex, dass er als „Achillesferse des Erwerbs“ gehandhabt wird und demzufolge eine potentielle Quelle für Sprachstörungen darstellt, woraus Penner (1995:6f.) ein Diagnoseverfahren für Spracherwerbsstörungen entwickelt hat und vorschlägt.

Dennoch lassen sich manche Artikelwörter nicht klar abgrenzen von anderen Wortklassen, weshalb es als sinnvoll zu erachten ist, die syntaktischen Merkmale der Artikelwörter mit einzubeziehen. Helbig/Buscha (2005:320-321) geben insgesamt

sechs syntaktische Merkmale, die ein Wort aufweisen muss, um als *Artikel* bezeichnet werden zu können (und nicht etwa als Adjektiv o. ä.):

1. Die Artikelwörter stehen immer vor einem Substantiv (z.B. **der** Mann angelt), obgleich dazwischen andere Attribute auftreten können, die Nominalklammer bleibt stets bestehen.
2. Das gleichzeitige Auftreten anderer Artikelwörter ist blockiert (z.B. ***der** **mein** Freund). Davon unberührt sind subordinative Strukturen wie beispielsweise **alle diese** Fragen.
3. Veränderung der Satzposition nur mit dazu gehörigem Substantiv, z.B. *Freund **der** kommt heute zu mir.
4. Kongruenz mit dem dazugehörigen Substantiv in Kasus, Numerus und Genus, z. B. **ein** schöner Tag, nicht etwa ***eine** schöner Tag.
5. Determination des darauf folgenden Adjektivs, z.B. **der/dieser** fleißige Schüler und **ein/mein/kein** fleißiger Schüler.
6. Das Auftreten des Artikelworts ist obligatorisch; das gilt auch für den Nullartikel. In Fällen, in denen ein Artikel nicht grammatisch realisiert ist (z.B. bei bestimmten semantischen Untergruppen der Nomen wie Eigennamen, Nomen in der Metasprache usw.) muss dennoch davon ausgegangen werden, dass er grammatisch implizit vorhanden ist (Kovertheit).

Darüber hinaus sprechen Helbig/Buscha (2005:321) noch Problemfälle mit an, die sich aber anhand der o. g. syntaktischen Kriterien relativ unproblematisch identifizieren lassen. Demnach treffen einige der Merkmale auch auf Adjektive zu (Merkmale 1, 3 und 4). Im Gegensatz zu Artikelwörtern ist es jedoch hingegen bei Adjektiven immer möglich, vor das jeweilige Wort noch ein Artikelwort zu setzen (vgl. **andere** Kinder und **die anderen** Kinder, *andere* muss demnach ein Adjektiv sein). Selbiges gilt für Kardinalzahlen und einige Indefinitpronomina, die artikelähnlich wirken können (**drei** Kinder, **viele** Freunde), jedoch anhand desselben Vorgehens als Adjektive identifiziert werden können (*die drei* Kinder¹¹, *die vielen* Kinder).

Genitivphrasen (**Peters** Freund) und Relativpronomen (*der* Freund, **der** gestern gekommen ist) wirken zwar determinierend, gehören aber nicht zu den Artikeln, sondern bilden eine eigene Wortklasse. Allerdings erkennen Helbig/Buscha

¹¹ Zahlen gehören ebenfalls in den Bereich der ‚Grenzfallproblematik‘ zwischen Artikel und Adjektiv, s. z. B. Glinz (1975:176).

(2005:324) allerdings auch Artikelwörtern, die ohne Substantiv auftreten, den Artikelstatus ab (*Jeder__ wird sprechen*), was in dieser Arbeit jedoch, wie bereits erwähnt, anders gehandhabt wird, nämlich als NP ohne grammatisch realisiertes Nomen.

Je nach Satzstellung kann aber ein Artikel auch ein Adjektiv sein. In der Regel gilt *ein* als klassischer Vertreter des unbestimmten Artikels. Nach dem Vorgehen von Helbig/Buscha lässt sich auch kein weiterer Determinierer davor setzen, wie in **das ein Kind*. Anders gestaltet sich der Fall, wenn *ein* in Opposition zu *andere* gebraucht wird, wie in folgendem Beispiel:

Dialogbeispiel 3.1: Pauline bei 4;6

*MUT: ich bin doch noch dran.

*MUT: ich habs an die Pauline weitergegeben.

*CHI: nee, Robert, **die eine Karte** darfst du jetzt noch!

*MUT: kriegt der Robert einen Schlusspunkt

Eine in der markierten NP im Dialogbeispiel 3.1 verhält sich nicht so, wie man es von diesem Wort erwarten würde, denn i. d. R. besetzt *eine* die Stelle des Determinierers. Dass es sich in diesem Beispiel aber nicht um einen Artikel handeln kann, zeigt das Merkmal 2 der o. g. Merkmale von Helbig/Buscha (2005), welches besagt, dass das gleichzeitige Auftreten mehrerer Artikelwörter blockiert ist. Von einer subordinativen Struktur ist in diesem Fall ebenfalls nicht auszugehen. Dass es sich um einen kindlichen ‚Fehler‘ handelt, kann auch nicht zutreffen, da derartige Konstruktionen zweifelsohne auch in der mündlichen Erwachsenensprache üblich sind. Einen weiteren Hinweis auf den Adjektivstatus von *eine* in diesem Beispiel liefert auch die Intonation: *Eine* ist starktonig, *die* schwachtonig. Das Intonationsverhalten in NP unterliegt darüber hinaus bestimmten Regeln; es ist davon auszugehen, dass das Nomen am stärksten betont ist, das Adjektiv etwas weniger und der Determinierer am wenigsten. Zusammengefasst wird festgehalten: Das Wort *eine* in diesem Beispiel wird ausnahmsweise als situierendes Adjektiv gewertet, da es das Nomen *Karte* lokal situiert. *Eine* wird auch zum Adjektiv (nämlich zum Mengenadjektiv), wenn damit nicht die Abwesenheit von Definitheit ausgedrückt wird, sondern eine Menge, wie z. B. im Satz ‚Ich habe nicht *eine* Katze zu Hause, sondern *zwei*‘. Auch in diesem Beispiel wäre *eine* starktonig; die Ergänzung mit *zwei* beweist, dass es sich bei *eine* um eine Mengenangabe und somit um ein Adjektiv handelt. Fehlt die Zusatzinformation, dass es sich um *zwei* Katzen handelt, wie z. B. im Satz ‚Ich habe *eine* Katze zu Hause.‘, handelt es sich bei *eine* eindeutig um einen Artikel. An solchen Beispielen wird also deutlich, dass die Wortartbestimmung durchaus nicht vom Wort ausgehen kann.

Axiomatische Aussagen wie ‚Eine ist ein Artikel.‘ sind also wenig hilfreich. Vielmehr muss die sprachliche Umgebung des Wortes und der kommunikative Kontext stets mit berücksichtigt werden.

Ein weiteres Beispiel für eine NP mit ‚verschwommenen‘ Grenzen kommt von Cosima.

Dialogbeispiel 3.2: Cosima bei 4;7

*CHI: aber wo sin **meine mehr Puppen?**

*CHI: hat ich nur so viele?

*MUT: mh, ich glaube, das sin se alle.

*MUT: ja, acht Stück .

Die NP *meine mehr Puppen* im Dialogbeispiel 3.2 enthält, wie auch die NP im o. g. Dialogbeispiel 3.1 von Pauline, auf den ersten Blick zwei Determinierer, *meine* und *mehr*. Einzelnen betrachtet ist es zwar problemlos möglich, sowohl *meine* als auch *mehr* mit dem Nomen *Puppen* zu verbinden (*meine Puppen*, *mehr Puppen*), jedoch geht es an dieser Stelle um die Kombination dieser beiden Ausdrücke vor dem Nomen, genauer gesagt um die Stellung von *mehr* nach einem flektierten Artikel *meine*. An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Kind das vermeintliche Determinativum *mehr* zum Adjektiv umfunktioniert hat, und zwar bis zu einem Grad, der selbst der markierten mündlichen Erwachsenensprache unbekannt sein muss. *Mehr* steht in diesem Fall offensichtlich für *andere*, welches an sich ein situierendes Adjektiv wäre. Das gemeinsame Auftreten mit dem eigentlichen Determinierer *meine* und die ‚Übersetzung‘ zu *andere* zeigt, dass es sich dabei also auch um ein Adjektiv handeln muss. Auch intonatorisch wäre die NP vermutlich so gestaltet, dass sich *mehr* salienter verhält als sein determinativer Begleiter *meine*.

3.2.2 Vorfeldattribute

Als Vorfeldattribute werden Wörter und Wortgruppen bezeichnet, die in der Nominalklammer vor Nomen (attributiv) stehen. Die typischen Vorfeldattribute sind Genitivattribute (*Wilfrieds Haus*), Appositionen (*Professor Kühne*, *Frau Kühne*) und, als häufigste Gruppe, Adjektive (*mein altes Fahrrad*) (Engel 2004:291f.). Da Genitive und Appositionen im Korpus der Arbeit eher selten auftraten, werden sie an dieser Stelle nur am Rande behandelt.

Der Genitiv lässt sich semantisch auf vielfältige Weise unterteilen; für eine syntaktische Analyse ist eine derartige Unterteilung nicht notwendig, zumal Genitivattribute in der Kindersprache ein äußerst marginales Phänomen zu sein

scheinen¹². Der häufigste attributive Genitiv im Korpus dieser Arbeit wurde mit *Mama* (z. B: *Mamas Tasse*) und anderen Personennamen gebildet (*Niklas' Puppe*).

Bei Appositionen handelt es sich häufig um Titel (*Frau Kühne*, *Professor Kühne*), Vornamen (*Helga Kühne*), Berufsbezeichnungen (*Schlosser Kühne*) oder Verwandtschaftsbezeichnungen (*Kusine Kühne*) (Engel 2004: 292). Es ist davon auszugehen, dass in der Kleinkindsprache nur Appositionen vorkommen, die Verwandtschaftsbezeichnungen und eventuell Anredeformen bezeichnen (*Frau Schmitz*, *Herr Kühne*), vorkommen. Das hat mit dem noch engen Fokus des kindlichen Weltbilds zu tun: Kinder kennen eher *Tante Helga*, *Onkel Fritz* und *Frau Schmidt* als *Helga Kühne*, *Schlosser Kühne* oder *Professor Kühne*. Die Zerlegbarkeit von *Tante Helga*, *Onkel Fritz* und *Frau Schmidt* in Apposition + Nomen ist im frühen Spracherwerb ohnehin etwas zweifelhaft, da man davon ausgehen muss, dass solche Konstruktionen eher als ganze Lexeme gelernt und abgespeichert werden und anfangs vom Kind nicht als potentiell zerlegbar eingestuft werden. Erst, wenn das Weltwissen zunimmt (z.B. dass es Berufe gibt, die die Bezeichnung *Professor* oder *Schlosser* mit sich bringen), kann von einer echten Apposition zum Nomen ausgegangen werden; erst dann kann eine Apposition+Nomen - Konstruktion als potentiell zerlegbar gelten. Das Kind verfügt dann über das Wissen, dass *Professor Kühne* auch gleichzeitig *Fritz Kühne*, *Onkel Fritz* und *Herr Kühne* sein kann.

Eine weitere, jedoch seltene Vorfelddbesetzung ist die Verschiebung von Attributen aus dem Nachfeld ins Vorfeld, wie in folgendem Beispiel zu sehen ist:

Dialogbeispiel 3.3: Pauline bei 5;0

Das hier wären **von der Mutter die Kinder, die ich spiele**.

Verschiebungen dieser Art entstehen in der Regel durch Markierung, wie auch das fortgeschrittene Alter des Kindes vermuten lässt. Die Präpositionalphrase *von der Mutter* gehört streng betrachtet ins Nachfeld, d. h. *die Kinder von der Mutter, die ich spiele*, da sie das Nomen *Kinder* modifiziert. Das Kind stellt sie an dieser Stelle ins Vorfeld, was wohl nicht an einer eventuell noch defizitären¹³ Kindersprache liegt, sondern vielmehr ein (seltenes), markiertes Phänomen der Mündlichkeit darstellen dürfte, welches auch in der Erwachsenensprache vorkommt, worauf aber nur wenige Grammatiken Bezug nehmen (s. Engel 2004:301, Eisenberg 2013:263).

¹² eine detaillierte Auflistung geben Helbig/Buscha (2005:497f.).

¹³ Ganz im Gegenteil: Markierungen in der Kindersprache, d. h. ungewöhnliche und dennoch grammatische Hervorhebungen, lassen i. d. R. aufgrund ihres relativ geringen Vorkommens im Input auf hohe Sprachautonomie des Kindes schließen (vgl. Kap. 2.1.2.3).

Bemerkenswert ist an dieser markierten NP darüber hinaus auch, dass die ‚richtige‘ Variante (*die Kinder von der Mutter, die ich spiele*) strukturell zweideutig wäre; durch die Umstellung der PP *von der Mutter* ins Vorfeld wird die Zweideutigkeit stark eingedämmt. Das Kind verfügt in diesem Alter also offenbar bereits über die Fähigkeit, eine NP vorausschauend so zu planen, dass kommunikative Schwierigkeiten wie strukturelle Mehrdeutigkeit umgangen oder zumindest begrenzt werden können.

Adjektive stellen in NP die häufigste und heterogenste Gruppe der Vorfeldattribution dar, weshalb in dieser Arbeit ein besonderes Augenmerk auf ihnen liegt¹⁴. Adjektive lassen sich vielfältig unterteilen: Anhand des Wortbaus (vgl. eigenständige Adjektive wie *schön* oder Ableitungen wie *amerikanisch*) oder anhand der Stellung zum Nomen (Vorfeld- oder Nachfeldbesetzung). Neben diesen groben und offensichtlichen Kriterien gibt es aber auch subtilere Unterscheidungen, z. B. anhand der Notwendigkeit (vgl. restriktiv wie *das blaue Hemd* vs. deskriptiv wie *der schöne Rhein*, Engelen 1984:128) oder in Abhängigkeit zum situativen Kontext:

„So ist *arm* affektiv in *der arme Kerl*, aber bemessend in *die armen Bürger dieser Stadt*, *schön* ist axiologisch in *eine schöne Landschaft*, aber bemessend in *eine schöne Stange Geld* oder gar affektiv in *eine schöne Bescherung*.“ (Lefèvre 2011:85).

Je nach Schwerpunktsetzung ergeben sich zwar unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten, dennoch lässt sich feststellen, dass „auffallend ist, dass die dargestellten Modelle trotz feiner Unterschiede und sonstiger Nuancen viele Gemeinsamkeiten aufweisen, was die Abfolge der Attribute in der NP betrifft.“ (Verronneau 2011:144). Eine allgemeingültige Reihenfolge scheint daher eine Mischung aus allen Bereichen zu sein, wie sie bei Zifonun et al. (1997:2070f.) festgehalten wird: Bezogen auf die unmarkierte Stellung stellen die Autoren die Adjektivabfolge *quantifikative Adj.* → *räumlich/zeitlich situierende Adj.* → *klassifizierende Adj.* → *Herkunftsadjektive* fest. Als Beispiele für die jeweiligen Adjektivstellungstypen seien genannt *viele abwechslungsreiche Farbtupfer* für quantitative, *den heutigen mehrstufigen Großraketen* für räumlich/zeitlich situierende, *muntere alte Herren* für klassifizierende und schließlich *die kleine schwäbische Autofabrik NSU* für Herkunftsadjektive. Adjektive in NP, die alle zu besetzenden Plätze nach diesem Schema ausfüllen, „finden sich praktisch nicht“; ein konstruiertes

¹⁴ Jedoch nicht das Hauptaugenmerk; das liegt in dieser Arbeit stets auf der NP. Für ausführliche Arbeiten zum Adjektiverwerb s. die Arbeiten von Groba (2014), Rizzi (2013) und Vogt (2004). Weitere Arbeiten zum Adjektiv im Deutschen sind darüber hinaus Trost (2006) und Kühnhold, Putzer, Wellmann (1978).

Beispiel in unmarkierter Reihenfolge wäre etwa „drei biedermeierliche schöne rote seidene österreichische Blusen“ (Zifonun et al. 1997:2071).

Auch die Typen der Reihungen lassen sich unterscheiden; so unterscheidet Verronneau (2011:146ff.) in seiner Korpusuntersuchung von Rechts- und Wirtschaftstexten die Typen Stufung (*die freiheitlich demokratische Grundordnung*), Reihung (*demokratischer und sozialer Bundesstaat*) und Modifikation (*grob fahrlässige Unkenntnis*).

Die Kategorisierung nach Zifonun et al. (1997) lässt sich noch deutlicher unterteilen, wenn man die kognitiven Aspekte extrem gedehnter Nominalklammern mit einbezieht, wie es Adam/Schecker (2011) tun. Dass extreme Dehnungen, d. h. voll besetzte adjektivisch attribuierte NP wie im fiktiven Beispiel von Zifonun et al. (1997), praktisch nicht vorkommen, sondern sich auf meist ca. zwei Adjektive beschränken, hängt nach Adam/Schecker (2011:157) mit dem Arbeitsgedächtnis zusammen: „Klammerbildungen zwingen dazu, die öffnende Klammer (samt deren Kontext) und die nun auftretenden Klammerelemente mental präsent zu halten, da nur so die schließende Klammer korrekt verarbeitet werden kann.“. Zu viele Adjektive vor dem Nomen erhöhen also die Gefahr, dass die einleitenden Adjektive im Arbeitsgedächtnis schon nicht mehr vorhanden sind, wenn der Fokus beim Nomen angekommen ist.

Als Abfolgeregeln, die kognitiv motiviert ist und sich deshalb syntaktisch niederschlägt, schlagen Adam/Schecker (2011:163f.) eine kognitive Skala vor, die sich aus dem Referenzbereich des Nomens ergibt:

„Eine Nominalgruppe erzeugt mental einen Referenzbereich (...) Das vom Nomen ausgedrückte Konzept nun ‚etikettiert‘ diesen Referenzbereich, vergleichbar dem Etikett auf einer Flasche, das Auskunft über deren Inhalt gibt. In dieser Perspektive besteht die Kernaufgabe eines pränominalen Attributs darin, die nominale ‚Etikettierung‘ zu ‚elaborieren‘, d. h. zu differenzieren, zu spezifizieren.“ (S. 163).

Der „Etikettierungsbeitrag“ nimmt nun vom Nomen ausgehend immer weiter ab, sodass Adjektive, die nah am Nomen stehen (*die spanische Grippe*) eher ein gesamtes Konzept darstellen (s. hierzu auch zum Konzept der Relationsadjektive Frevel/Knobloch 2005). Bei weiter rechts auftretenden Adjektiven, d. h. in Determinierernähe, sind dann laut Adam/Schecker (2011:165, s. auch Seiler 1976:310f.) nur noch Reste dieser Etikettierung zu erkennen. Mittige Adjektive, wie z.B. *klein*, *schön*, enthalten demzufolge etwas von beiden Punkten: Das Objekt (durch das Nomen denotiert) gibt die jeweiligen Eigenschaften *klein* und *schön* zwar einerseits vor, andererseits müssen diese aber auch vom Sprecher erkannt und als

solche befunden werden. Von der anderen Seite aus betrachtet, d. h. Adjektive in Determinierernähe, werden Adjektive nicht von der Etikettierung des Nomens aus beeinflusst, sondern von der Einschätzung des Sprechers („Subjekt-Bezogenheit“), welche jedoch auch immer mehr abnimmt, desto näher am Nomen sich das Adjektiv befindet. Als prototypisch für subjektbezogene Adjektive des linken Randes gelten Adjektive wie *viele*, *heutige*, *andere* usw. Die Verwendung dieser Adjektive liegt demnach eher im subjektiven Empfinden/der Einschätzung des Sprechers und ist eher unabhängig vom Objekt. Ob hingegen etwas *staatlich* oder *amerikanisch* ist, liegt nicht im Empfinden des Sprechers, sondern in einer Eigenschaft des Nomens und somit am rechten Rand der Adjektivsphäre („Etikettierung“). Auch Weinrich (2003:523) deutet diese Etikettierung mit „dem Prinzip der ansteigenden Spezifik“ an: „Ihre Abfolge ist (...) nach dem Prinzip geregelt, dass der Text in den Bedeutungen seiner Sprachzeichen vom weniger Spezifischen zum Spezifischeren und in der Lautung vom kürzeren zum längeren Sprachzeichen übergeht“.¹⁵

Dass Adjektive in ihrer unmarkierten Reihenfolge einen ansteigenden Spezifizierungsgrad aufweisen, lässt sich am Spiel ‚Ich sehe was, was du nicht siehst‘ zeigen. Dabei kommt Adjektiven eine steuernde, helfende Rolle zu (Knobloch 1992b:349). I. d. R. funktioniert dieses Spiel nur mit Adjektiven, die sich rechts am Nomen befinden und somit einen hohen Etikettierungsbeitrag leisten: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist *metallisch/blau/rund*.“ Diese Adjektive sind sehr objektbezogen und stellen daher am ehesten Referenz zum gemeinten Objekt her. Schwieriger wird es mit mittigen Adjektiven, z. B. „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist *groß/schön/hässlich*.“ In diesen Beispielen ist bereits die subjektive Einschätzung des Sprechers zu erkennen, weshalb dieses Spiel mit solchen Adjektiven dann nur nach Konsens funktionieren kann, d. h. der Hörer muss über das gesuchte Objekt dieselbe Einschätzung teilen, also ob auch er es für *groß*, *schön* oder *hässlich* befindet. Ist dies der Fall, kann das ‚Finden‘ des Objekts vielleicht gelingen. Offensichtlich unmöglich wird das Spiel hingegen mit Adjektiven, die sich in Determinierernähe befinden: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist *anders*, *gestrig* usw.“ Davon abgesehen, dass eine prädikative Auslagerung dieser Art ohnehin ungrammatisch wäre, würde das Herstellen der Referenz mit diesen Adjektiven

¹⁵ Die Abfolgeregel „vom kürzeren zum längeren Glied“ wurde bereits von Behagel (1930:168) festgestellt, der bezüglich der Adjektivreihe „von einer Abneigung, umfangreichere Glieder vor kürzere zu stellen“ schrieb, dem „Gesetz der wachsenden Glieder“. Jedoch scheint es wohl nichts mit der bloßen Länge des Glieds zu tun zu haben, sondern vielmehr mit der Tatsache, dass denominalen Ableitungen durch Suffigierung eines Nomens eher auf eine höhere Silbenzahl kommen als dies bei anderen Adjektiven der Fall ist. Die semantische Begründung, dass abgeleitete Adjektive eher verwandt mit dem Nomen sind, scheint die genauere Erklärung zu sein.

wahrscheinlich nicht funktionieren. Das liegt daran, dass diese Adjektive aus der situativen Sphäre heraus wirken und somit subjektbezogen sind; mit dem Objekt selbst haben diese Adjektive nichts zu tun.

Folgende unmarkierte Reihenfolge halten Adam/Schecker (2011: 164) fest:
 Artikel → Zahl → Referenz → Zeit/Ort → affektiv/bewertend → Dimension → Alter
 → Form → Farbe → Material → Klasse → Herkunft → Nomen. Die einzelnen Positionen können anhand folgender Beispiele verdeutlicht werden:

(Artikel)	z. B. <i>der, eine</i>
Zahl	z. B. <i>zwei, drei</i>
Referenz	z. B. o. A.
Zeit/Ort	z. B. <i>heutige, gestrige</i>
Affektiv/bewertend	z. B. <i>wunderbar, herrlich</i>
Dimension	z. B. <i>breit, groß</i>
Alter	z. B. <i>alte, neue</i>
Form	z. B. <i>rund</i>
Farbe	z. B. <i>grau, blau, grün</i>
Material	z. B. <i>hölzern, steinern</i>
Klasse	z. B. <i>staatlich</i>
Herkunft	z. B. <i>französisch</i>
(Nomen)	z. B. <i>Alleen, Ansatz, Scheibe</i>

Eine denkbare, voll ausgedehnte pränominalen Adjektivreihe wäre also z. B. *die drei, barocken, herrlichen, breiten, alten, langen, grünen, bepflanzten, staatlichen, französischen Alleen*. Eine andere Reihenfolge würde nur dann als richtig und grammatisch empfunden, wenn diese markiert wäre; unter unmarkierten Umständen kommt es zu messbaren Irritationen in der mentalen Verarbeitung, wie Adam/Schecker darüber hinaus zeigen (2011:166ff.).

Weinrich (2003:524) schlägt eine Abfolgeregel vor, die sehr stark jener von Adam/Schecker (2011) ähnelt, jedoch an einer Stelle sinnvollerweise reduziert ist. So sind in der von ihm vorgeschlagenen Abfolge Adjektive des Materials, der Klasse und der Herkunft zur Gruppe der „klassifizierenden Adjektive“ zusammengefasst. Somit lautet seine Abfolgeregel: Quantifizierende → Situierende → Evaluierende → Charakterisierende → Klassifizierende Adjektive. Als Beispiele für *quantifizierende Adjektive* werden singularische und pluralische Adjektive wie *einige, zahllos, die meisten* genannt, also solche, deren Inhalt auf Numeral- und Schätzwerten beruht. Zu

den *situierenden Adjektiven* gehören Temporaladjektive wie *gestrig, heutig*; Positionsadjektive wie *hiesig, obig*; und Adjektive der Ereignisabfolge wie *weiter, folgend, anschließend* und der Bestimmung des Argumentationsgangs wie *allgemein, sonstig, übrig*. Die *evaluierenden Adjektive* sind die Adjektive der Bewertung wie beispielsweise die Qualität (*nützlich, zweckmäßig, schlecht*), die Moral (*gut, edel, anständig*), die Intelligenz (*klug, schlau, dumm*), die Ästhetik (*schön, hübsch, wunderbar*) und die subjektive Zu- oder Abneigung (*lieb, blöd, widerwärtig*). Unter *charakterisierende Adjektive* fasst er die große Gruppe der Formadjektive (*groß, rund, schlank*), der Farbe (*gelb, schwarz, blau*), der stofflichen Beschaffenheit (*hölzern, metallisch*), des Zustands (*lebendig, flüssig, kochend*) und der Befindlichkeit (*müde, nervös, heiter*) zusammen. Die letztlich dem Nomen am nächsten stehenden Adjektive sind die Gruppe der Ableitungen (*-isch, -lich, -al, -er, -ell, -ar, -är*), wobei es sich häufig um institutionelle Zuordnungen handelt. Beispiele hierfür wären etwa **kommunale** Verwaltung, **interdisziplinäre** Forschung, **friedliche** Koexistenz, **rheinischer** Karneval.

Beide vorgestellte Abfolgeregeln lassen jedoch einige Fragen unbeantwortet. So ist bei Adam/Schecker (2011) unklar, was Referenzadjektive sind und auch die Zuordnung zu den Klassenadjektiven fällt eher schwer. Bei Weinrich (2003) erübrigen sich diese Fragen zwar, doch die Zusammenfassung der recht heterogen erscheinenden Gruppe der charakterisierenden Adjektive scheint zu rigoros. Im Kindersprachkorpus, welches dieser Arbeit zugrunde liegt, bilden jedoch eben diese charakterisierenden Adjektive die größte Gruppe. Sinnvoll für die Untersuchung des Kindersprachkorpus erscheint daher eine Kombination der bisher genannten Adjektivabfolgeregeln von Adam/Schecker (2011) und Weinrich (2003), woraus sich folgende Regel ergibt:

(Artikel)	z. B. der eine
quantifizierende Adj.	z. B. zwei, drei, viel, zahllos
situierende Adj.	z. B. gestrig, hiesig, allgemein, folgend
evaluative Adjektive	z. B. nützlich, herrlich, klug, hübsch
Dimensionsadjektive	z. B. breit, groß, klein
Altersangebende Adj.	z. B. alt, neu
Formadjektive	z. B. rund, eckig, spitz
Farbadjektive	z. B. blau, rot, gelb
Materialadjektive	z. B. metallisch, hölzern

Klassifizierende Adj.	z. B. <i>friedlich, rheinisch, französisch, kommunal</i>
(Nomen)	z. B. <i>Alleen, Ansatz, Scheibe</i>

Selbstverständlich kann es – besonders in der Kindersprache – keine pränominale Adjektivabfolge geben, deren Leerstellen alle besetzt sind. Wenn überhaupt, kann dieser Fall nur in der Schriftlichkeit konstruiert werden, wovon die Kindersprache ja aufgrund ihrer naturgemäßen Eingeschränktheit und mündlichen Spontanität weit entfernt ist. Dennoch stellt sich die Frage, welche Leerstellen sich am ehesten herausbilden und ob sich Erwerbsabfolgen abbilden lassen.

Alle Einteilungsversuche, seien sie nun kognitiver, syntaktischer oder morphologischer Natur, haben außerdem den Nachteil, dass sich in der Realität wohl immer wieder Beispiele finden lassen, deren Zuordnung Schwierigkeiten bereitet, was gerade in der Analyse eines kindersprachlichen Korpus – derartige Analysen beruhen ja größtenteils auf schwammigen Zuordnungen – einige Probleme und Unsicherheiten mit sich bringt. Handelt es sich beispielsweise bei der Verwendung des Adjektivs *ander* in einem Satz wie *Ich will eine andere Puppe* tatsächlich um ein situierendes Adjektiv oder ist es nicht vielmehr ein altersangebendes Adjektiv im Sinne von *neu*? Auch Dimensionsadjektive können unter Umständen eher für evaluativ gehalten werden: So kann in der NP *das kleine Kätzchen* das Adjektiv *klein* als Dimensionsadjektiv verstanden werden, sofern sich der Sprecher auf die räumliche Größe des Tieres beziehen will. Häufig sind jedoch Dimensionsadjektive wie *klein* eher den Evaluativa zuzuordnen, besonders dann, wenn mit *klein* eher eine Bewertung im Sinne von *niedlich* ausgedrückt wird. Besonders in Kombination mit dem Diminutivsuffix *-chen* am Nomen (*das kleine Kätzchen*), muss eher davon ausgegangen werden, dass es sich bei *klein* eher um eine Bewertung als eine Angabe zur Größe handelt.

Zuordnungsschwierigkeiten dieser und anderer Art sind wohl die größte Schwäche der Korpusarbeit, denn die Genauigkeit, die mit Zählungen jeder Art suggeriert und erwartet wird, kann bei weitem nicht gewährleistet werden.

Adjektivabfolgemodelle wie die o. g. gehen von einer kanonischen Adjektivreihenfolge aus; ein Abfolgemodell sollte jedoch noch andere Einflüsse mit einbeziehen können. Sichelschmidt (1989:51f.) führt darüber hinaus drei Überlegungen auf, die bei der Verarbeitung attributiver Adjektive mit in Betracht gezogen werden sollten: Erstens, Adjektive modifizieren nicht nur Nomen, sondern Nomen können auch Adjektive modifizieren. So bekommen einige Adjektive ihre Bedeutung erst in Verbindung mit dem Nomen: *Ein großer Käfer* ist dennoch ein

kleines Tier (Bierwisch et al. 1984:495) und *eine kleine Maus* ist bei weitem nicht genauso groß wie *ein kleiner Elefant* (Groba 2014:13). Es ist also nicht immer eindeutig, ob Attribute generell immer nur für einen Bedeutungszuwachs für das Nomen darstellen; in gewissen Fällen kann dies also auch umgekehrt der Fall sein¹⁶. In den genannten NP bilden beide Glieder, Adjektiv und Nomen, eine Einheit, die aus zwei gegenseitig voneinander abhängigen Gliedern besteht; beide Glieder sind einzeln nicht interpretierbar, sondern nur die sich daraus ergebende Einheit als Ganzes.

Ein weiteres Beispiel dieser Art lässt sich sogar bei Zahladjektiven zeigen, obwohl Zahlwörter bisweilen stets als absolut und somit restriktionslos, also quasi unbeeinflussbar durch das Nomen, gelten: „...they are absolut properties, which do not admit for variation.“ (Bloom/Wynn 1997:517). Diese Behauptung erscheint vorerst plausibel; drei Katzen sind nicht mehr und nicht weniger als drei, drei Stück Kuchen ebenso, und drei Kinder sind keine vage Schätzung, sondern wirklich drei. Zahlen scheinen also unabhängig vom Nomen zu sein und somit invariabel, da sie keine subjektiv wahrnehmbare Eigenschaft darstellen, sondern eine Mengenangabe denotieren. Jedoch findet sich bei Musolino (2003:32) ein Beispiel, welches Hinweise liefert, dass selbst Zahlen in bestimmten Fällen Restriktionen durch das Nomen erhalten können: Musolino (2003) vergleicht in einem fiktiven Beispiel zwei Nomen in Verbindung mit einem Zahlwort miteinander, und zwar die Nomen *Brokkoli* und *Keks*. Man geht im Beispiel nun davon aus, dass beide Objekte, die durch die Begriffe *Keks* und *Brokkoli* denotiert werden, bei einem Kind unterschiedlich affektiv bewertet werden und zwar insofern, dass *Brokkoli* negativ bewertet wird, *Keks* hingegen positiv. Dieser Bewertungsunterschied kann die Absolutheit der Zahl relativieren, wie folgendes Beispiel suggeriert: Sagt die Mutter zum Kind ‚Du musst drei Stück *Brokkoli* essen, um zum Nachttisch drei *Kekse* zu bekommen‘ denotieren beide Zahlen in den NP *drei Stück Brokkoli* und *drei Kekse* nicht dasselbe. Die Zahl in *drei Stück Brokkoli* meint in Wirklichkeit *mindestens drei*, wohingegen die Zahl in *drei Kekse* eher zu verstehen ist als *maximal drei*. Solche subtilen Bedeutungsunterschiede stellen eine semantische Zusatzinformation dar, die Kinder erst recht spät erwerben,

¹⁶ Vielleicht nicht nur in gewissen Fällen sondern wahrscheinlich sogar in allen. Viel zu schnell werden Adjektive für *absolut* und somit unempfänglich für Restriktionen gehalten, die bei genauerer Betrachtung sehr wohl steigerbar sind. So ist gerade bei Farb- und Formadjektiven deren Absolutheitsstatus, wie er von Trost (2006) behauptet wird, meiner Meinung nach fraglich. *Das blaue Meer* ist definitiv blauer als *der blaue Himmel* und die als *rund* bezeichnete Erdkugel ist weitaus weniger rund als ein mit dem Zirkel gezogener Kreis.

etwa im Alter von 5 Jahren, wohingegen das allgemeine Zahlenverständnis schon viel früher einsetzt (Musolino 2003:32f.).¹⁷

Die zweite Überlegung von Sichelschmidt (1989) ist, dass sich in komplexen NP oft metasprachliche Wissensbestände verbergen, die eine bestimmte Adjektivabfolge eher begünstigen, wie das von ihm angeführte Beispiel aus Quirk et al. (1985:1341) belegt: Die NP *beautiful long hair* und *long straight hair* spiegeln die außersprachliche Welt wieder: Die Verbindung des Nomens *Haar* mit dem Attribut *schön* geschieht i. d. R. eher, wenn dieses Haar auch lang ist (*kurze, schöne Haare* wäre zweifelsohne weniger häufig anzutreffen) und *glattes Haare* scheint genauso eine Voraussetzung zu sein, um es auch als *lang* zu bezeichnen. AP-Anordnungsregeln folgen also unter bestimmten Umständen außersprachlichen Bedingungen.

Sichelschmidts dritte Überlegung ist, dass „Sprecher und Hörer über ein gemeinsames Repertoire kommunikativer Strategien verfügen.“ (Sichelschmidt 1989:52). Alle hier genannten Regeln müssen also bei Sprecher und Hörer gleichwertig mental abgespeichert sein, sodass bei deren Anwendung eine reibungslose Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer gewährleistet ist.

Auch die mentale Verfügbarkeit spielt bei der attributiven Adjektivanwendung eine entscheidende Rolle (*Zugriffshypothese*, Sichelschmidt 1989:53):

„Die Reihenfolge der Auswahl von Attributen wird bestimmt durch den Grad ihrer Verfügbarkeit relativ zu dem betreffenden Nomenkonzept, d.h. durch die Leichtigkeit des gedächtnismäßigen Zugriffs. (...) Wenn ein Sprecher bei der Charakterisierung einer Sekretärin in erster Linie an deren Jugend denkt, würde er sie demnach als *tüchtige junge Sekretärin* bezeichnen, denkt er vor allem an ihre Leistung, würde er sie als *junge tüchtige Sekretärin* charakterisieren.“

Der Zugriff auf das Attribut geht also immer vom Nomen aus; die salienteste Eigenschaft des Nomens (in dem Fall *Sekretärin*) befindet sich also eher in direkter Nomennähe.

Eine weitere Besonderheit ist, dass sich offenbar nur Adjektive, die aufgrund ihrer mittigen Lokalisation in der Adjektivreihe als stark adjektivisch wahrgenommen werden (z. B. *Evaluativa*, *Dimensionaladjektive*, *Altersangaben*, *Formangaben*, *Farben*), gut prädikativ ausgliedern lassen (Eichinger 2007:144f.):

¹⁷ Ein weiteres Beispiel dieser Art lieferte der Comedian Lutz van der Horst, der auf einer Wahlkampfparty der AfD die Vorsitzende Frauke Petry, die sich für die 3-Kind-Familie ausspricht, fragte, welches ihrer 4 Kinder sie nun abgeben wolle. „3-Kind-Familie“ beinhaltet also den Bedeutungsaspekt „mind. 3“, und genau durch diese Tatsache kommt der Wortwitz an diesem Beispiel zustande. Ein Pendant dazu stellt die in China praktizierte „Ein-Kind-Politik“ dar: *Ein Kind* ist hier zu verstehen als „max. ein Kind“. Strukturell handelt es sich jedoch bei den Phrasen Drei-Kind-Familie und Ein-Kind-Politik um dieselbe Struktur; der jeweilige Bedeutungsunterschied besteht jeweils unabhängig davon.

Beispiele 4 a-e

- a) Evaluativ: *Ein herrlicher Tag* → *Der Tag ist herrlich.*
- b) Dimensional: *Ein großes Auto* → *Das Auto ist groß.*
- c) Altersangabe: *Die neuen Schuhe* → *Die Schuhe sind neu.*
- d) Formangabe: *Das spitze Dach* → *Das Dach ist spitz.*
- e) Farbangabe: *Die roten Schuhe* → *Die Schuhe sind rot.*

In den Beispielen 4 a-e stellt die prädikative Auslagerung der Adjektive keine Sinnänderung dar. Anders verhält es sich bei eher schwach adjektivischen Adjektiven, also denen in Determinierernähe (quantifizierend, situierend) und denen in Nomennähe (Materialangaben, Klassifizierende Adj.), wie folgende Beispiele zeigen:

Beispiele 5 a-d

- a) Quantifizierend: *Die zwei Kinder.* → **Die Kinder sind zwei.*
Die vielen Stunden. → **Die Stunden sind viel.*
- b) Situierend: *Das gestrige Gespräch.* → **Das Gespräch ist gestrig.*
Die folgenden Hinweise → **Die Hinweise sind folgend.*
Die allgemeinen Hinweise → *?Die Hinweise sind allgemein.*
- c) Materialangabe: *Die hölzernen Kugeln* → *?Die Kugeln sind hölzern.*
Der metallische Geschmack → *?Der Geschmack ist metallisch.*
- d) Klassifizierend: *Der rheinische Karneval* → **Der Karneval ist rheinisch.*
Der französische Käse → *?Der Käse ist französisch.*
Die friedliche Demonstration → *?Die Demonstration ist friedlich.*

Die prädikative Auslagerung in den Beispielen 5 a-d ist entweder ungrammatisch oder fragwürdig. Bei den als fragwürdig markierten Beispielen lässt sich immerhin diskutieren, ob nicht doch etwa eine Sinnänderung stattfindet. Beispielsweise würde der Sprecher bei *der Geschmack ist metallisch*, *die Kugeln sind hölzern* und *der Käse ist französisch* wohl eher dazu neigen, eine Präpositionalphrase einzufügen, so z.B. *der Geschmack ist wie Metall*, *die Kugeln sind aus Holz* und *der Käse ist aus Frankreich*. Im Satz *Die Hinweise sind allgemein* findet eine Sinnänderung statt, da bei dieser Auslagerung des Adjektivs das Wort *allgemein* seine eigentliche Bedeutung erhält, während *die allgemeinen Hinweise* eher einer Floskel gleichkommt. Die Auslagerung des Adjektivs *friedlich* in *die Demonstration ist friedlich* scheint zwar grammatisch zu

sein, doch lässt sich auch an dieser Stelle fragen, worauf sich an den beiden Positionen das Wort *friedlich* bezieht. Man könnte auch hier von einer Sinnverzerrung sprechen: *Die friedliche Demonstration* bezeichnet die Eigenschaft des Ereignisablaufs; *die Demonstration ist friedlich* bezieht sich eher auf die Menschenmenge.

Die Fähigkeit zur prädikativen Auslagerung hängt also vom Adjektivtonus ab: Je mittiger auf dem Adjektivspektrum ein Adjektiv ist, desto eher lässt es sich auslagern. Je peripherer es ist, d. h. in Nomen- oder Determinierernähe, desto weniger ist dies möglich. Diese Grenze zwischen auslagerungsfähigen und nicht auslagerungsfähigen Adjektiven bezeichnet Seiler (1976:323) auch als „turning point“.

Auch die konzeptuelle Vorstellung einzelner Adjektive ist je nach Lage des Adjektivs unterschiedlich leicht. So ist es leicht, an etwas zu denken, das *hölzern*, *schön*, *blau* oder *groß* ist, also mittig oder nah am Nomen. Es ist aber nicht möglich, sich etwas vorzustellen, das *drei*, *viel* oder *gestrig*, also nah am Determinierer ist. Die konzeptuelle Verbundenheit mit einem Objekt beginnt also etwa mittig in der Adjektivreihe und nimmt zu, je stärker sich das Adjektiv am Nomen befindet. Sie ist besonders schwach in Determinierernähe.

Ähnlich, wie bereits zu den Artikeln in Kap. 3.2.1 diskutiert wurde, gibt es auch an der Grenze zwischen Adjektiv und Nomen Verschiebungen, wie das folgende Beispiel von Pauline zeigt:

Dialogbeispiel 3.4: Pauline bei 5;10

- *CHI: nein, in meim Bett steht auch noch ein
Tripp+Trapp[% spezieller Kinderstuhl].
*RIG: in deem Bett?
*CHI: ja, aber **einer aus weich**.
*RIG: hm@o .
*CHI: ein weicher.

An dieser Stelle wird deutlich, dass Pauline hier eine Objektseigenschaft (weich) so stark auf ein Nomen projiziert, dass sie diese Eigenschaft in eine syntaktische Leerstelle eingefügt, die eigentlich nur mit einer NP zu besetzen wäre. Aus weich ist eine Präpositionalphrase, deren Kopf (aus) i. d. R. von einer NP ergänzt wird (z. B. aus Stoff)¹⁸ (Eisenberg 2013:263). Pauline ergänzt hier aber den NP-Slot nicht mit dem Nomen selbst, sondern mit dessen Eigenschaft¹⁹. Diese Vermischung entsteht

¹⁸ Es gibt selten auch PP, die nicht von einem Nomen, sondern einem Adjektiv ergänzt werden: *in grün*, *auf französisch*. Wobei jedoch auch hier gesagt werden muss, dass die Wörter *grün* und *französisch* nicht eindeutig als Adjektiv bestimmbar sind, sondern durchaus auch etwas nominales in sich tragen.

¹⁹ ein ähnliches Beispiel, welches eine Projektion der Objektseigenschaft auf ein Objekt zeigt, ist das fiktive Beispiel aus Mangold-Allwin (1995:24), in dem ein Kellner zum anderen sagt: „Das Schnitzel sitzt an Tisch 6“.

offenbar auf der Grundlage einer lexikalischen Lücke, d. h. das Kind kann noch nicht genau sagen, was es eigentlich ist, das den Stuhl so weich macht (z.B. der Stoffbezug oder das Kissen darauf). Lexikalische Lücken mittels Wortartenverschiebung entdeckt man auch in der Erwachsenensprache, man denke dabei an eine Situation, in der ein Essen bestellt wird mit der Bitte „Mit viel scharf, bitte!“. Der Sprecher kann nicht genau sagen, welche Substanz das Essen scharf macht, deshalb verschiebt er die Eigenschaft der Substanz (scharf) in den dafür vorgesehenen NP-Slot. Ein weiteres Beispiel dieser Art, wieder aus der Kindersprache, findet man bei Braine (1963:10), der von einem Jungen berichtet, welcher zu seiner Mutter nach dem Händewaschen *all gone sticky* (dt. etwa: klebriges weg) sagt, nachdem er sich eine offenbar klebrige Substanz abgewaschen hatte. Auch hier findet eine Vermischung von Objekt und Objekteigenschaft statt (bzw. Substanz und Substanzeigenschaft). Die schwierige Unterscheidung zwischen Adjektiv und Nomen wird auch an Beispielen deutlich wie *das ist spitze*, *das ist scheiße*: Es lässt sich nicht konkret sagen, ob es sich bei den Beispielen um prädikative Adjektive oder um artikellose Nomen handelt. Diese Schwammigkeit wird in der Tatsache wiedergespiegelt, dass in früheren Grammatiken das Adjektiv zu den Nomenarten gerechnet wurde, wie am Begriff *nomen adjectivum* deutlich wird (Eichinger 2007:143, Glinz 1975:166). Es ist also durchaus auch sprachhistorisch betrachtet noch nicht einmal falsch, Objekte und ihre Eigenschaften als ein und dasselbe zu betrachten. Die teils problematische Nomen-Adjektiv-Unterscheidung wird des Weiteren auch bei Glinz (1975:164f.) diskutiert.

Zusammenfassend lässt sich über Adjektive festhalten, dass deren Wortartenstatus sehr kompliziert ist. Es gibt für sie weder klare semantische Kriterien (nicht alle Adjektive lassen sich steigern), noch syntaktische (sie können pränominal, postnominal, prädikativ und frei im Satz erscheinen), noch flexivische (nur attributive Adjektive werden flektiert, jedoch auch nicht alle wie in den Fällen *rosa* und *lila*). Noch nicht einmal die Orthografie scheint ein verlässliches Kriterium zu sein, so handelt es sich bei *Berliner* in *Berliner Bürgermeister* ebenso um ein Adjektiv wie in *der neue Bürgermeister*, jedoch wird der eine Fall groß geschrieben, der andere Fall klein. Überlegungen, ob es sich bei solch einem uneinheitlichen Bild überhaupt noch um dieselbe Wortart handeln kann (Eichinger 2007:151), sind durchaus angebracht.

Bei dem *Schnitzel* handelt es sich nicht tatsächlich um ein *Schnitzel*, das am Tisch sitzt, sondern um eine Person, die ein *Schnitzel* bestellt hat. Somit kann, wenn vielleicht auch nur indirekt, von einer Eigenschaft im weiteren Sinne gesprochen werden, nämlich der Eigenschaft des Gastes, ein *Schnitzel* bestellt zu haben.

3.2.3 Nomenarten

Grundsätzlich lässt sich über Nomen vorerst festhalten, dass die meisten von ihnen nach Genus, Kasus, Numerus flektieren und durch Wortbildungsverfahren wie Derivation (*schön* → *Schönheit*), Konversion (*laufen* → *das Laufen*) und Komposition (*Baum+Haus=Baumhaus*) zustande kommen (siehe u. a. Thielmann 2007:799ff.). Nach Ansicht der meisten Grammatiken bildet das Nomen den Kopf der NP, welche theoretisch unendlich attribuiert werden kann. Ob, mit welchen Mitteln und in welchem Umfang Nomen attribuiert werden, hängt nicht nur von der Situation und der mentalen Anordnung und Verfügbarkeit von Attributen ab, sondern immer auch vom Nomen selbst. Nomen scheinen zwar alle gemeinsam, sprachliche Repräsentanten von Individuen, Konzepten und Objekten der Welt zu sein. Jedoch ist die Notwendigkeit der Attribution je nach Nomenkonzept entweder wenig oder stark ausgeprägt. Grundlegend von Bedeutung ist dabei zum einen die Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer, zum anderen die Fähigkeit zur Referenzbildung des jeweiligen Nomens selbst: Nomina können auf unterschiedliche Weise entweder schwach oder stark referenzbildend sein: Trägt ein Nomen bereits viel Referenz in sich (z.B. Eigennamen), wird die Notwendigkeit zur Attribution eher schwach ausgeprägt sein; trägt es wenig Referenz in sich, erhöht sich die Notwendigkeit zur Referenzherstellung im Sprecher-Hörer-Raum. Es lassen sich bezüglich der Notwendigkeit zur Attribution zwei Pole unterscheiden: Stark referentielle und schwach referentielle Nomen.

Überträgt man diese Polarität auf die Situation zwischen Sprecher und Hörer muss die Frage also auch lauten, wieviel attributive Referenz durch den Sprecher ein Nomen benötigt, um vom Hörer eindeutig identifiziert werden zu können, d. h. dass die Zuordnung zwischen Wortlaut und außersprachlichem Gegenstand erfolgen kann. Helbig/Buscha (2005:206f.) unterteilen Nomen in erster Linie nach Gattungsnamen (z.B. *Kind*, *Rose*, *Milch*) und Eigennamen (z.B. *Goethe*, *Sixtinische Madonna*, *Donau*). An dieser Einteilung lässt sich die Notwendigkeit zur Referenz bereits gut zeigen: Schwach referentielle Gattungsnamen können vom Hörer nicht ohne weiteres interpretiert werden. Sie erfordern entweder eine vorherige Erwähnung im sprachlichen Kontext, einen sich überschneidenden Wissensbestand von Sprecher und Hörer oder ausreichende Attribution. Von welchem *Kind* die Rede ist, kann also nur verstanden werden, wenn das besagte Kind vorher sprachlich erwähnt wurde, wenn es sich im geteilten Wissenssystem nur um ein bestimmtes Kind handeln kann oder das Kind als ausreichend attribuierte NP erscheint. Bei Eigennamen gestaltet sich das Problem der Referenz weniger kompliziert, denn sie sind stark referentiell. Um zu wissen, von welchem *Goethe* die Rede ist, muss lediglich die Information zur

Person im gemeinsamen Wissensbestand übereinstimmen, was bei *Goethe* normalerweise unproblematisch ist. *Goethe*, ist monoreferentiell und kann somit nur auf ein Objekt verweisen, eine nähere Attribution oder ein vorheriges Erwähnen ist nicht nötig. Doch nicht alle Eigennamen sind so unproblematisch, besonders Personennamen, die ja i. d. R. mehrere Referenten haben, bilden diesbezüglich eine Ausnahme (s. z. B. Knobloch 1992a: 452).

Gattungsnamen lassen sich noch weiter unterteilen. Helbig/Buscha (2005:206) nehmen diese Unterteilung wie folgt vor:

Abb. 3.2 Semantische Unterteilung der Nomina von Helbig/Buscha (2005:206)

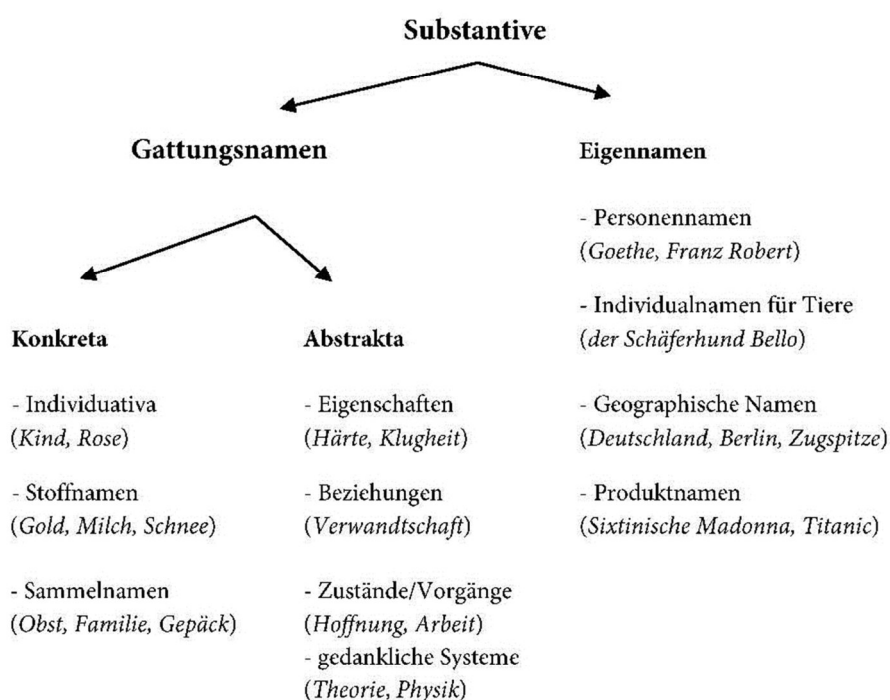


Abb. 3.2 zeigt im ersten Schritt eine grundlegende Unterteilung in Gattungsnamen und Eigennamen. Konkreta und Abstrakta sind Subkategorien von Gattungsnamen und weisen somit also gewisse Parallelen untereinander auf.

So wie man Gattungsnamen und Eigennamen hinsichtlich ihrer Referenzlast unterteilen kann, ist es darüber hinaus noch möglich, ein weiteres Kriterium zur Unterteilung anzuwenden: Den Modus der Wahrnehmbarkeit. Die Referenten von Konkreta und Eigennamen sind i. d. R. als sinnlich klar von der Umgebung abzugrenzende Objekte wahrnehmbar; bei Abstrakta ist dies nicht ohne weiteres möglich (Helbig/Buscha 2005: 206). Das mag daran liegen, dass Abstrakta häufig keine Nomen im eigentlichen, ursprünglichen Sinne sind, sondern vielmehr aus

anderen Wortklassen entlehnt werden (*hart* → *Härte*, *verwandt* → *Verwandtschaft* oder meist deprädikativ wie *hoffen* → *Hoffnung*, *handeln* → *Handlung* usw.), weshalb sie auch morphologisch komplexer sind. Doch sie sind nicht nur morphologisch komplexer, sondern demzufolge auch semantisch, zumindest in Hinblick darauf, was das Wissen über die Welt betrifft. Man braucht nur geringes Weltwissen, um zu verstehen, worum es sich bei einem *Kind*, *Schnee* oder *Obst* handelt. Bei Eigennamen benötigt man mehr Weltwissen, je nach Eigenname natürlich unterschiedlich viel: Um die *Sixtinische Madonna* zu kennen benötigt man einen gewissen weltlichen Bildungsgrad; um zu wissen, wer *Mama*, *Ullrich* oder *Klaus* ist, benötigt man weitaus weniger Weltwissen. Dennoch ist das Weltwissen (oder auch Vorwissen) bei Eigennamen noch überschaubar, da ihre Referenten sinnlich wahrnehmbar sind. Abstrakta hingegen bieten keine zusätzliche Hilfestellung über die sinnliche Wahrnehmung; in ihrem Fall muss der Sprecher/Hörer sich auf abstrakte, mental abgelegte Informationen berufen können, bei denen keine sensorische Unterstützung gegeben ist, oder sogar die Fähigkeit der Wortklassenherleitung (morphologisches Wissen) besitzen. Abstrakta sind demzufolge von diesem Standpunkt aus betrachtet die komplexeste nominale Klasse.

An dieser Stelle muss jedoch auch auf die Problematik hingewiesen werden, dass bildhafte Übersichten wie die obige immer eine starke Vereinfachung darstellen, die in der Realität bzw. in der alltäglichen Sprachnutzung keinesfalls immer richtig sein können. Eigennamen können auch zu Gattungsnamen werden, wie etwa im Satz *Welchen Goethe liest du momentan?* und sind somit immer nur im jeweiligen Situationskontext eindeutig als Gattungsname oder Eigenname zu identifizieren. Auch der Begriff der Monoreferentialität verursacht Probleme, denn es sind „wie jedes Telefonbuch belegt, nur die wenigsten Eigennamen monoreferentiell.“ (Knobloch 1992a: 452), da Personennamen zwar immer nur auf ein Individuum hinweisen, jedoch von unendlich vielen Individuen getragen werden können. Monoreferentialität ist also immer nur relativ zur Situation zu interpretieren, nie im absoluten Sinn.

Unterschiedliche Nomenarten sind also unterschiedlich stark referentiell und somit auch unterschiedlich stark davon abhängig, attribuiert zu werden in einer NP. Am interessantesten für eine Arbeit, die die Syntax der NP untersucht (s. Kap. 6), sind also Gattungsnamen, da Eigennamen aufgrund ihrer Monoreferentialität weniger komplex (oft auch gar nicht) attribuiert werden. Knobloch (1992a:457) gibt zwar ein fiktives Beispiel für einen ungewöhnlich stark attribuierten Eigennamen: *Ich meine*

den Otto, der neulich abends hier war. Jedoch ist diese Art von Attribuierung nur selten notwendig.

Auch Pronomen können als Köpfe in NP vorkommen. Grammatiken haben unterschiedliche Sichtweisen darüber, was als Pronomen, Artikel, Ellipse usw. zu werten ist. In dieser Arbeit werden nur Pronomen als Köpfe von NP gesehen, die diese komplett ersetzen und nicht ergänzungsfähig sind (z.B. *wer, jemand, man, nichts* sowie Personalpronomen, s. Vater 1975). Ist ein Pronomen grundsätzlich ergänzungsfähig, wird es in dieser Arbeit nichts als Pronomen, sondern als NP ohne Nomen behandelt, wie das Beispiel 6a:

Beispiele 6 a,b

- a) *Dieser* gefällt mir am besten.
- b) *Jemand* kam zur Tür hinein.

Unter Ergänzungsfähigkeit wird hier die Fähigkeit verstanden, als Attribut zu einem Nomen auftreten zu können. Dies ist der Fall in Beispiel a (***Dieser Pullover gefällt mir am besten***), nicht jedoch in Beispiel b, denn hier wird das Nomen durch das Pronomen komplett ersetzt (vgl. ****Jemand Mann kam zur Tür hinein.***). Somit wird Beispiel b als nicht ergänzungsfähig gewertet und bildet demnach eine Pro-NP. Beispiel a hingegen ist keine Pro-NP, sondern eine NP ohne Nomen.

In dieser Arbeit wird zwar auch die syntaktische Struktur nomenloser NP berücksichtigt und empirisch untersucht, nicht jedoch die Struktur der Pro-NP. Der Grund dafür besteht darin, dass Pro-NP sich syntaktisch anders verhalten, da sie nur selten attribuiert werden und wenn, dann anders als reguläre NP, wie folgende Beispiele zeigen: ***Nichts des Kuchens wurde gegessen/Jemand, der das sah, lachte/Jemand, den ich übrigens schon lange kenne, kommt zu Besuch.*** (Beispiele aus Vater 1986:133). Pro-NP scheinen also der Einschränkung zu unterliegen, überwiegend postnuklear modifiziert zu werden; pränukleare Modifikationen scheinen sich auf Indefinit-Pro-NP und einige Personal-Pro-NP zu beschränken (z.B. ***Er ist ein Niemand/Sie trug einen Hauch von Nichts/das Wir zählt/Sigmund Freuds Es***); bei anderen pränuklear modifizierten Pro-NP handelt es sich um Metasprache (***Das Wer oder Was ist hier nicht die Frage***) oder ist ungrammatisch (****Ein Er kommt heute nicht.***). Darüber hinaus ist die pränukleare Adjektivverwendung problematisch und wahrscheinlich ebenfalls stark begrenzt. Kurz gesagt, Pro-NP unterliegen einerseits eigenen Attribuierungsverfahren, die etwas intransparent erscheinen, und

sind andererseits ohnehin selten, vor allem in der Kindersprache. Deshalb werden sie in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Eine weitere Art der Einteilung von Nomen in einer NP ist die Unterscheidung zwischen Simplizia und Komposita²⁰. Simplizia sind nicht zusammengesetzte oder abgeleitete Wörter, aus denen Komposita gebildet werden können, z.B. *Baum* zu *Baumgipfel* (Bußmann 2002:601). Die häufigste Form der Komposition ist das Determinativ-Kompositum, welches aus einem Bestimmungsglied (*Holz+*) und einen Grundglied (*+Haus*) besteht (\rightarrow *Holzhaus*). Das Grundglied bestimmt i. d. R. sowohl die Wortart als auch die Flexionsklasse des entstandenen Kompositums (Bußmann 2002:360). Ein weiteres Kompositionsschema ist das Kopulativkompositum (*Hosenrock, schwarzrotgold*), dessen Merkmal es ist, dass die einzelnen Glieder nur verbindend (*kopulativ*), nicht untereinander bestimmend, im Verhältnis stehen. Kopulativkomposita sind selten und kommen dementsprechend wenig im Input der Kindersprache vor; Vater (2002:77) schätzt, dass sie nur einen Anteil von 5% an der Gesamtkompositamenge im Deutschen ausmachen.

Komposita sind potentiell unendlich erweiterbar, wodurch sich das Kompositum nach links aufdehnt und häufig immer wieder ein neues Grundwort entsteht, wie im Beispiel aus dem bekannten Kinderbuch von Fühmann (1978:13, Hervorhebung durch die V.), dessen Wortspiel genau aufgrund dieses Verfahrens zustande kommt:

„Es war einmal ein **See**, der war immer voll **Schnee**, darum nannten ihn alle Leute nur **Schneese**. Um diesen Schneese wuchs **Klee**, der **Schneeseeklee**, der wuchs rot und grün, und darin äste ein Reh, das **Schneeseekleereh**, und dieses Schneeseekleereh wurde von einer Fee geliebt, die fast so schön war wie die Scheherezade, der überaus anmutigen **Schneeseekleerehfee**.“

Der unendlichen Kompositabildung liegt also das Prinzip der unendlichen Wiederholbarkeit (Rekursivität) zugrunde, wie auch ersichtlich ist im fiktiven Beispiel *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänswitwenrentenauszahlungs-stelle* (Schöneck 2005:106). Dass Komposita dieser Art wie alle theoretisch unendlich erweiterbaren Konzepte (wie auch Sätze, Adjektivphrasen und -reihungen u.v.m.) unverständlich und daher ungebräuchlich sind, steht außer Frage.

Gewissermaßen kann der Kompositionsprozess auch als Projektion des Kopfes verstanden werden (Sternefeld 2006:5f.), so wie die Attribute einer NP. Daran wird

²⁰ Es gibt darüber hinaus noch weitere Wortbildungsmuster: Derivation (*täglich, Leitung*), Konversion (*fischen*, von *Fisch*), Abkürzungen (*Uno, Krimi*), Kontamination (*Kurlaub*) und Entlehnungen (*Milieu, Computer*), s. Vater (1994:75f.). Formen der Wortbildung beschränken sich in dieser Arbeit jedoch auf die Komposition, zu der auch die Kontamination gehört (*Kur+Urlaub*).

deutlich, dass man sich beim Kompositionsprozess an der Schnittstelle von Morphologie und Syntax befindet: Handelt es sich bei der Komposition denn nicht vielmehr um die syntaktische Attribution eines Wortes als um einen Wortbildungsprozess? Die Orthographie im Deutschen verleitet dazu, sie als morphologischen Prozess anzusehen, da Komposita (bis auf wenige Ausnahmen in der Werbesprache) immer zusammen geschrieben werden. Dass das kein verlässliches Argument ist, beweist das Englische: Komposita im Englischen können sowohl zusammen (*ashtray, windmill*) als auch getrennt (*income tax increase, education minister*) oder mit Bindestrich (*fast-food, icy-cold*) geschrieben werden (Plag et al. 2009:99). Orthografie ist also nur eine sprachliche Konvention an dieser Stelle, die übrigens auch im Englischen nicht immer transparent ist (vgl. die koexistenten Varianten von *girlfriend, girl friend* und *girl-friend* und die Diskussion an der Stelle, ob es sich dabei um ein oder zwei Wörter handelt, ebd. S. 5). Die Schwierigkeit der Zuordnung zur entweder Morphologie oder Syntax ist darüber hinaus auch ein weiterer Hinweis auf die bereits angesprochenen schwammigen Grenzen im nominalen Projektionskontinuum der NP; und zwar an der Grenze zwischen Vorfeld und Kopf. Deutlich wird dies auch, wenn man bedenkt, dass beispielsweise viele Komposita ursprünglich Genitivkonstruktionen waren (z. B. *Mamakind*, von *Mamas Kind*). Auch andere Beispiele zeigen diese Grenzfallproblematik deutlich, beispielsweise, ob es sich um Komposition oder Adjektiv-Nomen-Konstruktion handelt: *Extrawurst* oder *extra Wurst*, *Pleitegeier* oder *pleite Geier*. Die Tendenz, solche Konstruktionen wohl eher als Kompositum zu werten, kommt daher, dass diese Adjektive (*extra, pleite*) normalerweise nicht attributiv vorkommen, da sie nicht dekliniert werden.

Aufgrund seines recht transparenten Bildungsmusters gilt der Kompositionsprozess als sehr produktiv. Es wird vermutet, dass auch Muttersprachler eine Vielzahl der Komposita, die ihnen im Alltag begegnen, noch nie gehört haben, dennoch gibt es i. d. R. keine Verständnisschwierigkeiten. Aufgrund des bereits bestehenden Wissens über die einzelnen Kompositionsglieder ist es immer möglich, Komposita syntaktisch und semantisch zu dekomponieren, indem Wissensbestandteile der einzelnen Glieder sowie das abstrahierte Kompositionsschema an sich ständig verfügbar sind (Sternefeld 2006:4f., Eichinger 2000:9).

Das Wortbildungsmuster der Komposition wird folglich auch von Kindern recht früh verstanden, ebenso kurze Zeit später die darauf aufbauende Strategie der Bildung von Spontankomposita. Spontankomposita müssen in der Kindersprache als Beweis

angesehen werden, dass die zugrunde liegende Struktur von Komposita verinnerlicht wurde, denn ohne dieses Verständnis wären Spontanbildungen nicht möglich. Schon Charles Darwin berichtet in seiner Beobachtungsstudie, die bereits in Kap. 2 erwähnt wurde, über das Spontankompositum *black-shu-mum* seines Kindes und dessen Entstehungsprozess: Sein Kind benutzte, seit es 1 Jahr alt war, das Wort *mum* für alles Essbare oder auch, wenn es ausdrücken wollte, dass es hungrig ist. Einige Zeit später lernte es das Wort *sugar*, formte daraus aber ein Kompositum mit *sugar* als Bestimmungswort und *mum* als Grundwort; *shu-mum*. Als nächstes Wort lernte es Lakritze kennen, doch anstelle des Wortes *liquorice* empfand es das Kind offenbar logischer, auch hier eine Spontanbildung zu entwickeln: *black-shu-mum*, also *schwarz+Zucker+Essen* (Darwin 1877:193). Ähnlich des Schneeseekleerehfee-Beispiels oben von Fühmann findet hier also die konzeptuelle Erweiterung systematisch statt, mit dem Unterschied, dass das Grundwort erhalten bleibt, jedoch immer wieder erweitert (=attribuiert) wird.

3.2.4 Nachfeldattribute

Folgende Phrasen und Nebensätze werden klassischerweise zu den Nachfeldattributen in einer NP gezählt (Weinrich 2003:359f.):

- Genitiv-NP (*das Rathaus **der Stadt***),
- Präpositionalphrasen (*der Brunnen **vor dem Tor***),
- Konjunkionalphrasen (*die Tatsache, **dass viele junge Leute aus der Stadt wegzogen***),
- Infinitivsätze (*der Vorschlag, **den Marktplatz neu zu pflastern***),
- Relativsätze (*die Stadt, **die im 12. Jhd. gegründet wurde***)
- Adverbialphrasen (*die Leute **hier***)

Selten findet man, besonders in alten Texten, auch noch Artikel im Nachfeld (*Kindlein **mein**, Vater **unser***) sowie Adjektive (*Brüderlein **fein**, Kindelein **zart***) (Engel 2004:293). Nachgestellte Adjektivattribute gelten einerseits als veraltet (bereits bei Behaghl 1930:168), andererseits scheint die Werbe- und Gastronomiesprache dieses Phänomen wieder aufzugreifen (*Whiskey **pur**, Forelle **blau**, Möhrchen **extra fein**, Schauma **mild***, s. Trost 2006:325). Dabei ist jedoch zu bemerken, dass gerade die in der Gastronomie üblichen Bezeichnungen (*Hackfleisch **gemischt**, Spargel **überbacken***) einerseits kein Neuzeitphänomen sind, sondern bereits im 19. Jahrhundert in

Kochbüchern vorzufinden waren (*Siedfleisch überzwerch*, *Kaffee verkehrt*, Engel 2004:294) und andererseits eventuell als prädikativ zu deuten sind, wie bereits Behaghl (1930:168) bemerkt: „Das nachgestellte Adjektiv war unter Umständen zweideutig, es konnte auch als prädikativ gefasst werden“. Tatsächlich lassen sich diese Konstruktionen auch als prädikative Ellipsen deuten, wenn man diese per Prädikat vervollständig wie etwa *Der Whiskey ist pur, die Möhrchen sind extra fein* usw. Die Entstehung von Adjektiven im Nachfeld ist also etwas unklar.

Auch Kinder platzieren Vorfeldattribute gelegentlich im Nachfeld, wie in folgenden Beispielen aus dem Korpus der Arbeit:

Dialogbeispiel 3.6: Caroline bei 2;2

*CHI: eins?
 *CHI: **Strümpfe drei?**
 *MOT: ja.
 *CHI: gut.
 *MOT: drei Strümpfe (.) gut .

Dialogbeispiel 3.7: Cosima bei 2;5

*MUT: und wer sagt Gickel [% Hahn]?
 *CHI: gockelha...
 *CHI: **Puppe neu.**
 *CHI: **mein Puppi neu.**
 *RIG: neu?

Die beiden Beispiele zeigen ausgelagerte Adjektive. In Beispiel 3.6 handelt es sich um ein ausgelagertes Zahladjektiv (*drei*) und in 3.7 um ein ausgelagertes altersangebendes Adjektiv (*neu*). Ein Adjektiv dem Nomen folgend anzuschließen scheint dadurch motiviert zu sein, dass es dem (noch sehr jungen) Kind leichter fällt, das modifizierende Attribut (*drei*, *neu*) dem Objekt erst nach dessen Nennung anzuschließen, eventuell kommt dies durch die stärkere Salienz des Nomens zustande. Es ist aber auch denkbar, dass das Kind Nomen mit nachgestelltem Adjektiv bereits aus dem Input kennt.

Nachfeldattribute sind generell betrachtet seltener, dafür im Fall ihres Auftretens häufig umso umfangreicher. Zudem sind sie nicht an Genus, Kasus und Numerus des jeweiligen Nomens gebunden, sondern relativ frei. Diese Unabhängigkeit zeigt sich nicht nur im fehlenden Flexionsverhalten, sondern auch distributionell. So können Nachfeldattribute durchaus aus der NP ausgelagert werden, ohne dass diese dadurch ungrammatisch werden würde, wie in den Beispielen 7 a, b:

Beispiele 7 a, b

Eine Frau kam herein, **die einen gelben Rock anhatte**.²¹

Die Kinder spielten dort, **die sie gerade getroffen hatte**.²²

Die Nomen-Relativsatz-Konstruktionen in den Beispielen 7 a, b gehören zusammen, d. h. sie bilden eine Phrase. Dennoch verteilen sie sich über den Satz hinweg, oder anders ausgedrückt werden sie in Beispiel 7a durch das Verb getrennt (*hereinkommen*) und in 7b durch das Verb (*spielen*) und ein Adverb (*dort*). Diese Einschübe stören aber keinesfalls das Verständnis der NP.

Ebenfalls ausgelagert wurden die postnuklearen Attribute in folgenden Beispielen aus dem Pauline-Korpus:

Dialogbeispiel 3.8: Pauline bei 6;3

*RIG: was is denn das fürn schönes Bild dort an der Wand?

*ROB: das grosse oder das?

*RIG: ja.

*RIG: das grosse.

*ROB: das mit der Eisenbahn

*RIG: ah ja.

*ROB: *lacht*

*ROB: das war **meine längste Eisenbahn**.

*RIG: *lacht*

*RIG: toll!

*CHI: **der Welt**

*RIG: das is ja beinah wie im Fernsehen in der Werbung, gell.

Dialogbeispiel 3.9: Pauline bei 5;8

*CHI: wird der erwachsen?

*RIG: tja, in **der Geschichte** wird er nie erwachsen.

*CHI: **die du kennst**?

In den Dialogbeispielen 3.8 und 3.9 fungieren die postnuklearen Attribute *der Welt* und *die du kennst* als Ergänzungen zu *meine längste Eisenbahn* bzw. *der Geschichte*. Beide Auslagerungen weisen die Besonderheit auf, dass sie noch nicht einmal an den ursprünglichen Sprecher gebunden sind, sondern einen Sprecherwechsel ‚überleben‘, ohne dass das Bezugsnomen erneut aufgegriffen werden muss. Nachfeldattribute sind

²¹ In der Mündlichkeit werden solche ausgelagerten Relativsätze jedoch oft umgewandelt in anaphorische Hauptsätze → *Eine Frau kam herein. Die hatte einen gelben Rock an.*

²² Ebenso → *Die Kinder spielten dort. Die hatte sie gerade getroffen.* Für diesen Hinweis danke ich Clemens Knobloch.

also im Ganzen betrachtet distributionell unabhängiger von ihrem Bezugsnomen, jedenfalls unabhängiger als die Vorfeldattribute, auch wenn dies in seltenen Fällen auf Quantoren beschränkt auch möglich ist (s. g. *Quantorenfloating*²³).

Generell lässt sich über Nachfeldbesetzungen in mündlichen NP festhalten, dass deren Nachfeldstatus schnell fragwürdig ist. Das ist besonders im Falle von Präpositionalphrasen der Fall (s. dazu auch Furhop/Thieroff 2006: 326). Nur selten lässt sich genau bestimmen, ob es sich dabei um ein Nachfeldattribut oder ein eigenes, von der NP unabhängiges Satzglied handelt. Ein fragliches Beispiel dieser Art findet sich im Cosima-Korpus:

Dialogbeispiel 3.10: Cosima bei 5;3

CHI: Ich hab ganz dollle **vor Spinnen Angst**.

Angst vor Spinnen ist eine feste, hoch lexikalisierte Phrase, was den Anschein erweckt, *vor Spinnen* ist ein Attribut zu *Angst* (→ *Spinnenangst*). Wie man am Beispiel von Cosima sieht, ist *vor Spinnen* jedoch kein fester Bestandteil zu *Angst*, sondern lässt sich problemlos verschieben zu *vor Spinnen Angst* (oder auch: ***Vor Spinnen habe ich ganz dollle Angst***) oder pronominalisieren (***davor hab ich ganz dollle Angst***). Dennoch besteht zwischen den beiden Teilen eine Verbindung. *Angst vor Spinnen* ist also zum einen zwar eine lexikalische Einheit, jedoch zum anderen syntaktisch unabhängig voneinander. Die Nachfeldgrenze, wie alle Satzgliedgrenzen, darf jedoch nicht überbewertet werden, da sie häufig relativ unwichtig ist, denn der Verstehensprozess zwischen Sprecher und Hörer ist trotzdem gesichert (Glinz 1975:101).

Die problematische und intransparente Thematik der Nachfeldbesetzung in NP scheint auch eine Rolle zu spielen bei Spontankompositabildung (s. Kap. 2.1.2.3). So wird an folgenden Beispielen von Pauline deutlich, dass als Vermeidungsstrategie einer potentiellen Nachfeldbesetzung lieber Spontankomposita gebildet werden:

Beispiele aus dem Pauline-Korpus:

- *Puzzlekönner* (anstelle *jemand, der puzzeln kann*) im Alter von 2;5
- *Drunterlegeblatt* (anstelle *Blatt zum Drunterlegen*) im Alter von 4;8
- *Machmänner* (anstelle *Männer, die etwas machen*) im Alter von 3;2
- *Almutsweg* (anstelle *Weg, der zu Almut führt*) im Alter von 2;8

²³ siehe z.B. die „Distanzstellung von Quantoren und Qualifikatoren“ wie im Beispiel *Friedensappelle gibt's viele* (...) Kniffka (1996:1).

Erwachsene Sprecher würden sich an dieser Stelle vermutlich für die Nachfeldbesetzung entscheiden. Dass das Kind sich jedoch für ein Spontankompositum und somit eine Linkserweiterung entscheidet, zeigt, dass Nachfeldbesetzung aufgrund ihres unklaren Status sowie größerer Morphemmenge schwieriger zu bewältigen ist.

3.3 NP ohne Kopfnomen

Als NP ohne nominalen Nukleus gelten in dieser Arbeit beispielsweise folgende NP:

Beispiele 8 a-d:

- a) *Gib mir auch **eine**.*
- b) ***Die** hab ich neulich getroffen.*
- c) ***Blaue** gefallen mir besser.*
- d) *Ich meine **die, die in Heidelberg wohnen**.*

Bei den hervorgehobenen Phrasen handelt es sich um NP, von denen aber keine ein Kopfnomen aufweist. Dennoch wird in allen Phrasen Referenz auf ein außersprachliches Objekt hergestellt. Die Beispiele 8a und 8b stellen die Referenz lediglich durch Artikel her, in 8c erfolgt Referenz durch ein Adjektiv. Beispiel 8d stellt den Bezug mittels eines Artikels in Kombination mit einem Relativsatz her.

Ein Merkmal von NP ohne Nomen ist ihre potentielle Ergänzungsfähigkeit: So könnten alle Phrasen in 8a-d mit einem Nomen ergänzt werden, z.B.

Beispiele 8 a'-d'

- a') *Gib mir auch **eine Tasse**.*
- b') ***Die Luise** hab ich neulich getroffen.*
- c') ***Blaue Tücher** gefallen mir besser.*
- d') *Ich meine **die Leute, die in Heidelberg wohnen**.*

Das Merkmal der potentiellen Ergänzungsfähigkeit zeigt, dass es sich dabei nicht um Pronomen im eigentlichen Sinne handeln kann, da die Beispiele nicht stellvertretend, sondern begleitend sind. ‚Echte‘ Stellvertreter können demnach nur Pronomen sein, die nicht weiter ergänzungsfähig sind, z.B. Personalpronomen als NP wie im Satz ‚Er konnte nicht kommen.‘ (vgl. Kap. 3.2.3).

Strukturell betrachtet lässt sich auch festhalten, dass die Beispiele 8 a-c Vorfeldattribute sind; Beispiel d weist ein Nachfeldattribut auf. Das nomenlose Auftreten eines Nachfeldattributs ist offenbar von einem Vorfeldattribut abhängig, während Vorfeldattribute tatsächlich unabhängiger vom Nomen sind und deshalb eher als nomenlose NP auftreten können. Bisher konnte gezeigt werden, dass in NP mit nominalen Nukleus die Vorfeldattribute distributionell und flexivisch eine enge Verbindung mit dem Nomen eingehen, Nachfeldattribute hingegen eher frei von Distributionsbeschränkungen und Flexion sind. Bei NP ohne nominalen Nukleus scheint sich dieses Verhalten genau umzukehren: Vorfeldattribute wie in 8 a-c können als alleinige Referenzerzeuger auftreten; Nachfeldattribute sind hingegen von einer gleichzeitigen Vorfeldbesetzung abhängig.

Es gibt ein terminologisches Problem beim Begriff *NP ohne Nomen*: ‚Ohne Nomen‘ heißt nur, dass das Nomen nicht grammatisch realisiert ist. Das ist aber keinesfalls gleichzusetzen mit *nicht vorhanden*. Man findet sich hier an der Schnittstelle von Grammatik und Referenzraum. Ein Nomen, welches nicht grammatisch realisiert ist, muss jedoch immer im Referenzraum vorhanden sein. Der Referenzraum besteht entweder in der außersprachlichen Welt oder in Rückbezügen auf vorher Genanntes. Der Begriff *NP ohne Nomen* ist also eigentlich irreführend, denn er impliziert eine Unvollständigkeit, die aufgrund von Gestalt-schließungsnormen des Symbolfelds entsteht (Knobloch 2013:22), nämlich der Norm, NP brauchen ein Kopfnomen, um zu funktionieren. Da sich Mündlichkeit im Kontext der außersprachlichen Welt abspielt ist es also vollkommen normal, dass nomenlose NP funktionieren, wahrscheinlich sogar nur so funktionieren, denn eine wiederkehrende grammatische Realisierung eines Nomens, was im Referenzraum zwischen Sprecher und Hörer stets vorhanden ist, würde als Redundanz empfunden werden. Man vergleiche dazu beide folgende Varianten eines fiktiven Dialogs:

Beispiel 9 a, b:

(a)

Sprecher A: Mir gefällt *das blaue Kleid* besser als *das rote Kleid*.

Sprecher B: *Das blaue Kleid* ist aber viel zu teuer.

Sprecher A: *Das grüne Kleid* aus dem anderen Geschäft ist aber auch nicht schlecht. *Das grüne Kleid* würde sogar noch besser zu deiner Jacke passen.

(b)

Sprecher A: Mir gefällt *das blaue Kleid* besser als *das rote*.

Sprecher B: *Das blaue* ist aber viel zu teuer.

Sprecher A: *Das grüne* aus dem anderen Geschäft ist aber auch nicht schlecht. *Das* würde sogar noch besser zu deiner Jacke passen.

In Beispiel 9a wird das Nomen immer wieder aufgegriffen, wodurch zwar vermeintlich grammatische NP entstehen. In der Realität würde solch ein stetiges Wiederholen jedoch als redundant empfunden werden. In Beispiel 9b hingegen wird das Bezugsnomen nur einmal genannt, alle weiteren Bezüge sind Rückbezüge auf das bereits Genannte. Hier lässt sich eine schrittweise Reduzierung der Modifikation beobachten, bis schließlich nur noch der Artikel übrig bleibt (*das*). Die geteilte Aufmerksamkeit hat in Variante 2 einen gemeinsamen Ankerpunkt, der für beide Sprecher eindeutig ist und somit nicht immer wieder sprachlich aufgegriffen wird. Das erneute Aufgreifen und grammatische Realisieren des Nomens würde als Regelverletzung wahr genommen, weshalb also nomenlose NP in der Mündlichkeit (und auch in der Schriftlichkeit) nicht einfach nur möglich sind, sondern als ‚richtig‘ gelten und somit vollkommen grammatisch sind.

Die meisten Grammatiker ignorieren jedoch das alleinige Vorkommen von Attributen oder halten ihn für einen Sonderfall, als s.g. Ellipsen (Duden 2009:797, Granzow-Emden 2002:151) oder sehen das alleinige Vorkommen dieser Formen als Hinweis, dass es sich dabei nicht um einen Artikel handeln kann (Eisenberg 2006:141, Helbig/Buscha 2005:320), wobei selbst der Ellipsenbegriff berechnete Zweifel aufkommen lässt (s. Knobloch 2013). Engel (2004:288) bezeichnet NP ohne Nomen sogar nur als „Wortgruppen, die NP ähneln, aber selbst kein Nomen enthalten“. Dieses Dilemma lässt sich kaum lösen, wenn man am traditionsreichen Begriff der *Nominalphrase* festhalten will: Demnach kann anhand dieser Beurteilung wohl etwas, was kein Kopfnomen enthält, wohl kaum noch eine NP sein. Engel (2004) gibt als nur der NP ähnelnde Konstruktion das Beispiel *dieser kupferne __ aus der Mongolei*. Ohne Zusammenhang lässt sich nicht deuten, um welches Objekt (also um welches Kopfnomen) es sich in dieser Phrase handelt; gegeben sind lediglich Informationen zur Bestimmtheit (*dieser*), zur Beschaffenheit (*kupfern*) und zur Herkunft (*aus der Mongolei*) sowie zum Genus, Kasus und Numerus. Dafür, dass der vermeintlich wichtigste Bestandteil in dieser Phrase fehlt, ist die Menge an Informationen bereits beachtlich, denn sie lassen die Schlussfolgerung zu, dass es sich dabei um einen festen, transportfähigen, einzelnen Gegenstand mit maskulinem Genus handelt. Um was genau es sich dabei letztendlich handelt, kann nur rückverfolgt werden, wenn man sich den Text- oder Gesprächsverlauf davor anschaut, d.h. wenn der Gegenstand

bereits im Kontext der Sprecher-Hörer-Situation bekannt ist. Der obligatorische Bestandteil in einer NP ist demzufolge nicht das Kopfnomen, sondern lediglich Referenz auf das außersprachliche Konzept. Mit welchen Mitteln diese Referenz hergestellt wird, entscheidet der Sprecher mit Blick auf das lokale Hörerwissen.

Die referentielle Bezugnahme ist zwar das zugrunde liegende Konzept aller NP. In welcher Form und mit welchem NP-Attribut dies jedoch geschieht, d. h. das alleinige Auftreten eines Determinierers (**die**__ *hätte ich gern*), adjektivischem Attributs (**blaue**__ *mag ich lieber*) oder Nomens (**Kinder** *hab ich gern*) oder einer Kombination daraus (die klassische Det-A-N-Variante wie in *das kleine Haus*), spielt offenbar kaum eine Rolle, solange die Bezugnahme auf das Objekt in der Gesprächssituation hergestellt werden kann (Tomasello/Wittek 2005:541):

„In making reference to a 'thing', speakers must choose among various nominal constructions - e.g., proper name, noun + article, pronoun - based on the exigencies of the communicative situation at hand. Of most importance for this choice is the speaker's assessment of the knowledge and expectations of the listener at any given moment based on their currently shared perceptual situation and on their previously shared experience, especially in the immediately preceding discourse context.” (Tomasello 2006:53)

Letztendlich kann sich sogar die bloße Zeigegeste auf ein außersprachliches Objekt beziehen (Granzow-Emden 2002:186, Bühler 1965:79), was gerade in den Anfängen des Spracherwerbs zu beobachten ist und oft als Einstieg in die linguistische Phase gewertet wird (siehe dazu Kap. 5.1.2).

NP ohne Nomen kommen bei Kindern schon recht früh vor, wie folgende Beispiele zeigen:

Dialogbeispiel 3.11: Caroline bei 1;6

CHI: **deina**.

MOT: deine?

MOT: das sind meine Socken ja.

Dialogbeispiel 3.12: Caroline bei 1;10

CHI: Apfel.

MOT: dis sind lauter Äpfel.

CHI: **gelbe**.

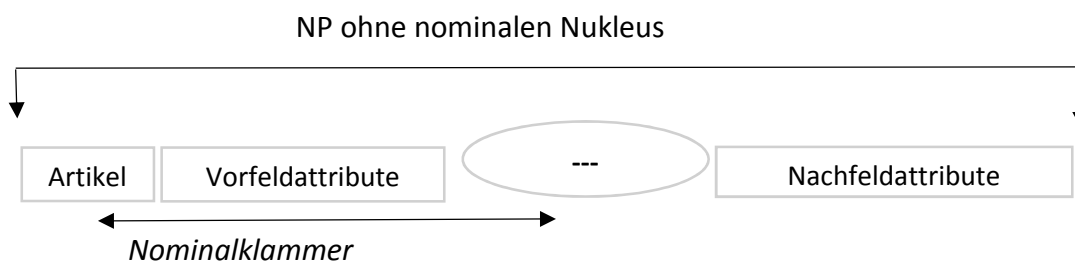
MOT: ähä (=Zustimmung)

Im Dialogbeispiel 3.11 findet sich das Objekt *Socken* im Referenzraum von Mutter und Kind. Das Kind hält es offenbar für unnötig, diesen grammatisch zu realisieren (bzw. ist aufgrund mangelndem Lexemwissen noch nicht fähig dazu; der Unterschied ist in den Anfängen des Sprechens nicht klar). Deshalb verwendet es nur das

Possessivpronomen *deine*, vermutlich in Verbindung mit einer deiktischen Geste. Diese Kombination aus Gestik und Zugehörigkeitsmarkierung durch das Possessivum genügt, um eine eindeutige Referenz zu erzeugen; das Kopfnomen erweist sich als überflüssig. Im Beispiel 3.12 wird das Kopfnomen *Apfel* vorab genannt (und von der Mutter wiederholt); das Hinzufügen eines weiteren Merkmals (*gelbe*) erfolgt dann jedoch, ohne das Nomen zu wiederholen. Das Nomen wurde bereits im Kontext erwähnt, ein zweites Erwähnen erscheint an der Stelle redundant. Offenbar verfügen Kinder also bereits sehr früh nicht nur über ein ökonomisches Sprachempfinden, was die Wiederholung bestimmter Einheiten blockiert, sondern auch über eine gewisse sprachliche Ästhetik, denn ein stetiges Wiederholung des Kopfnomens hätte in solchen Fällen wohl eine erhebliche Ästhetikminderung und Irritation zur Folge. Dass die nomenlose Äußerung in Dialogbeispiel 3.11 aufgrund einer Lemmalücke entstanden ist, ist jedoch ebenfalls denkbar.

Abb. 3.3 zeigt, dass es sich bei Konstruktionen dieser Art um normale NP handelt, mit dem einzigen Unterschied, dass das Kopfnomen nur im Referenzraum zwischen Sprecher und Hörer vorhanden ist und somit kovert:

Abb. 3.3: Nominalphrasenstruktur mit unbesetztem nominalen Slot



Es scheint keine Beschränkungen zu geben, welche Attribute ohne Kopfnomen vorkommen können. Lediglich bei Nachfeldattributen scheint die Notwendigkeit zu bestehen, dass diese gleichzeitig mit einem Vorfeldattribut verbunden werden müssen. Alle klassischen Vorfeldvarianten funktionieren auch ohne Kopfnomen: Artikel (*gib mir auch **eine**_, ich hätte gerne noch **mehr**_*), Adjektive (*ich nehm **die blauen**_, ich will **das andere**_*) und Genitivphrasen (*ich mag **Papas**_ lieber*). Eine Ausnahme sind eventuell Appositionen im Vorfeld: **Professor Kühne**, **Frau Kühne** oder **Tante Helga** würden wahrscheinlich in Alleinstellung mit einem Artikel versehen werden und dadurch die Position des Kopfnomens einnehmen: *Ich mag **den Professor/die Frau** mag ich nicht/**meine Tante** kommt auch*.

Alle klassischen Nachfeldattribute sind hingegen ohne Vorfeldbesetzung nicht möglich, sofern der Determinierer als Vorfeldattribut gezählt wird:

- Genitiv-NP: *das Rathaus der Stadt* → **das**__ *der Stadt*
- Präpositionalphrasen: *der Brunnen vor dem Tor* → **der**__ *vor dem Tor*
- Konjunkionalphrasen: *die Tatsache, dass viele junge Leute aus der Stadt wegzogen* → **die**__, *dass viele junge Leute aus der Stadt wegzogen*
- Infinitivsätze: *der Vorschlag, den Marktplatz neu zu pflastern* → **der**__, *den Marktplatz neu zu pflastern*
- Relativsätze: *die Stadt, die im 12. Jhd. gegründet wurde* → **die**__, *die im 12. Jhd. gegründet wurde*
- Adverbialphrasen: *die Leute hier* → **die**__ *hier*

Es lassen sich also zwei Voraussetzungen festhalten, unter denen NP ohne Nomen funktionieren: Die erste ist, dass der sortale Referenzbezug zwischen Sprecher und Hörer eindeutig ist. Die zweite Voraussetzung ist, dass es sich um Vorfeldattribute handelt, oder – im Fall von Nachfeldattributen – die Kopplung an ein Vorfeldattribut (mindestens einen Artikel) vorhanden ist.

3.4 Die Determinansphrase

Die bisher verfolgte Auffassung von NP ist nicht unproblematisch, da einerseits von vielen Grammatikern der Kopf für obligatorisch gehalten wird, was sinnvoll ist, da er der lexikalische Ausdruck für das jeweilige außersprachliche Objekt ist und somit grammatische Informationen (Genus, Numerus, Kasus) bereitstellt. Andererseits gibt es genügend Kontexte, in denen NP ohne Köpfe problemlos funktionieren, da der Verweis auf ein Objekt nicht davon abhängt, dass das dazugehörige Nomen in der NP grammatisch realisiert wird. NP ohne Nomen gelten nach Ansicht einiger Grammatiker nicht als NP, sondern entweder als Pronomen oder als NP-ähnlich. Um dieses Problem noch einmal zu vergegenwärtigen, soll noch einmal das Beispiel 9b aus Kap. 3.2.4 herangezogen werden:

Beispiel 9b:

Sprecher A: Mir gefällt *das blaue Kleid* besser als *das rote*.

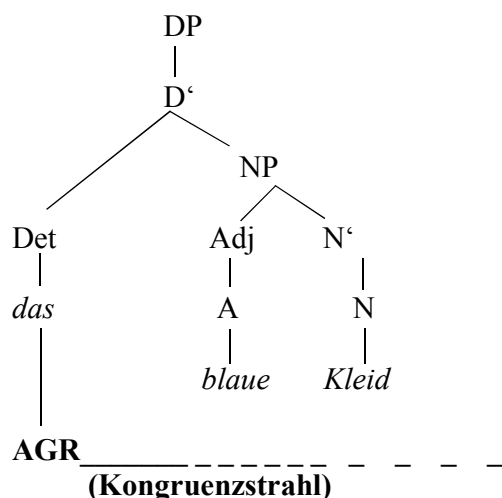
Sprecher B: *Das blaue* ist aber viel zu teuer.

Sprecher A: *Das grüne* aus dem anderen Geschäft ist aber auch nicht schlecht. *Das* würde sogar noch besser zu deiner Jacke passen.

Beispiel 9b zeigt NP, die in dieser Arbeit als NP ohne Nomen gewertet werden. Besonders das letzte Beispiel (*Das würde sogar noch besser zu deiner Jacke passen*) zeigt eine NP ohne nominalen Nukleus oder sonstige Attribute, die nur noch aus einem Determinierer besteht und somit nur noch einen kleinen Teil einer vollständigen NP darzustellen scheint. Von einem kleinen Teil oder Rest müsste die Rede sein, wenn man von vornherein vom Konzept der NP ausgeht, die das Nomen als Kopf trägt. Es ist jedoch nach Auffassungen einiger Generativgrammatiker durchaus denkbar, den Fall eines alleinstehenden Determinierers nicht als Restbestandteil eines großen Ganzen zu betrachten, sondern eher als reduzierteste Minimalform einer Phrase, die aber in sich alle notwendigen Hauptmerkmale trägt. Den Fall alleinstehender Artikel wie im Beispiel oben bezeichnet Abney (1987:169) als intransitive DP, da diese richtigerweise grundsätzlich ergänzungsfähig und somit zu unterscheiden sind von echten Pronomina, die die NP komplett ersetzen (s. auch die Beispiele *die sind schmutzig* vs. *sie sind schmutzig* von Olsen 1991:36).

Dem Gedanken, dass Determinierer alle Gesamtmerkmale von natürlichen Gegenständen (Kasus, Genus, Numerus, Person) bereits in sich tragen, entspringt die Kernidee der Determinansphrase (=DP). Die DP sieht in dem, was bisher als NP bezeichnet wurde, nicht das Nomen als Kopf, sondern den Determinierer. Die NP stellt demnach lediglich ein Komplement dar, auf das die Merkmale des Determinierers projiziert werden (und nicht etwa umgekehrt). Die Gesamtmerkmale des Determinierers Kasus, Genus, Numerus und Person werden als *agreement* (=AGR; etwa: *Übereinstimmung*) bezeichnet, AGR-Merkmale werden an den Komplementen wie Adjektive und Nomen durch Suffigierungen realisiert (Bußmann 2002:157). Das Beispiel *das blaue Kleid* ist demnach die maximale Projektion des Determinierers *das*; die AGR-Merkmale von *das* (Nominativ, Neutrum, Singular, 3. Person) färben sowohl auf das Adjektiv *blaue* als auch auf das Nomen *Kleid* ab. Dieses Abfärben wird in der Generativen Grammatik als *Perkolation* bezeichnet (Bußmann 2002:505). Als Beweis für eine statt gefundene Perkolation kann die Flexionsendung *-e* am Adjektiv gesehen werden. *Kleid* weist keine Perkolationsmerkmale (auch: *Selektionsmerkmale*, Sternefeld 2006:127f.) mehr auf, was nach Ansicht von Olsen (1991:38f.) mit der Abnahme der projizierten Merkmale aus AGR auf die Komplemente zu tun hat. Olsen bezeichnet diesen Weitergabeprozess als *Kongruenzkette*, einer Kette aus „einer ununterbrochenen Folge identischer Indizes, die auf der Basis der funktionalen Selektion entsteht, die zwischen einer AGR-Kategorie und ihrem Komplement erfolgt.“ (Olsen 1991:38). Anhand der folgenden Abbildung kann das wie folgt dargestellt werden:

Abb. 3.4: Determinansphrasenstruktur



Die NP *blaue Kleid* ist Komplement zum Kopf der DP, dem Determinierer (=D) *das*. D weist die AGR-Merkmale auf, die auf dem Kongruenzstrahl mit abnehmender Intensität weitergegeben werden. Demnach weist flexionsmorphologisch D die meisten AGR-Merkmale auf, die Adjektivkette weniger und N schließlich (in dem Beispiel) keine mehr. Das einmalige volle Realisieren von AGR in D genügt, da sich ansonsten bei stetigem Wiederholen von AGR in gleicher Weise an allen Komplementen ein unökonomischer Redundanzeffekt einstellen würde. In anderen Phrasen mag es N geben, die mehr AGR aufweisen (z.B. *die blauen Kleider*), doch trotz des Vorhandenseins von AGR-Merkmalen am Nomen muss auch hier von einer Intensitätsabnahme gesprochen werden.

Mit der DP-Analyse kann auch erklärt werden, warum sich im Deutschen bei Weglassen von D in D-A-N-Phrasen die Flexion am Adjektiv ändert (vgl. *das kalte unangenehme Wetter* vs. *kaltes unangenehmes Wetter*): Die Abwesenheit von D als Hauptinformationsträger von AGR bedarf einer Lizenzierung; demnach muss sich die Hauptinformationslast von AGR aus D (*das*) auf den nächsten Schwesterknoten (*kalt unangenehm*) verschieben, um transparent zu sein (Olsen 1991:40, s. auch *Prinzip der unsichtbaren Kategorie*: Emonds 1985:227).

Dennoch weist die DP-Analyse auch ein Problem auf: Massennomina und Eigennamen (oder Stoffnomen, z.B. *Bier*, *Blut*, *Humor*) erscheinen auch ohne D und kommen somit ohne AGR aus, was im Widerspruch zu stehen scheint mit der DP-Theorie. Wenngleich es auch möglich ist, sie in eine komplette DP einzubetten (z.B. *das kalte Bier*) oder zu pluralisieren (*Biere*, dann ersetzt das Pluralmorphem das AGR), bleibt die Frage bestehen, warum sie dennoch ohne D auftreten können. Olsen

(1991:47) räumt an dieser Stelle eine Art Ausnahme ein, dass Stoffnomen demzufolge wohl keiner DP-Struktur unterliegen, sondern nur NP sind und dass diese Möglichkeit bereit stehen müsse, um die prädikative Auslagerung von NP zu gewährleisten (z. B. *Karl ist Lehrer*).

Betrachtet man jedoch den Kerngedanken der DP-Analyse, dass D der funktionale Ursprung ist, kann bezüglich Stoffnomina auch anders argumentiert werden. Alle grammatischen Vorgänge, die ein Sprecher äußert, sind in einer Kommunikationssituation eingebettet. Aus dieser Information bezieht schließlich auch D sein AGR. D als funktionaler Ursprung ist also die Schnittstelle zwischen Interaktionssituation und Grammatik. Im Falle von Stoffnomina ist es daher wenig verwunderlich, dass aus dem Sprecher-Hörer-Raum keine direkte Referenz gezogen werden muss, da Stoffnomina i. d. R. immer unter generellen Gesichtspunkten verwendet werden. Man stelle sich Sprecher A und Sprecher B im Kommunikationsraum vor, Sprecher A bietet Sprecher B ein Bier an, Sprecher B kann nun entweder sagen: „*Bier* mag ich nicht“ oder „Ja, ich nehme *das kalte Bier dort*“. Im ersten Fall handelt es sich bei *Bier* um eine einfache NP ohne AGR, im zweiten Fall um eine volle DP (D-A-N) mit funktionalem Ursprung (*das*). Gleichzeitig ist zu beobachten: Der erste Fall ist eine generelle Aussage ohne direkten Objektsbezug; der zweite Fall ist eine spezifische Aussage, in dem die Notwendigkeit besteht, ein bestimmtes Bier aus dem Kommunikationskontext zu bestimmen, also mit direktem Objektsbezug. Die Relevanz eines funktionalen Kopfes ist also nur notwendig im Fall einer spezifischen Aussage; im Falle einer generellen Aussage entfällt diese Relevanz. Selbiges lässt sich als Erklärung für den fehlenden D bei Personennamen (=Eigennamen) beobachten. Dort liegt das Fehlen des D aber nicht in der Generalität von Eigennamen begründet, sondern in deren Monoreferentialität im jeweiligen Referenzraum. Personennamen gehören im Sprecher-Hörer-Raum normalerweise nur zu einem Referenzobjekt, denn die Wahrscheinlichkeit, von 100 Personen umgeben zu sein, die zufällig alle denselben Vornamen tragen, ist verschwindend gering. Dieser Zustand, dass Personennamen i. d. R. monoreferentiell verstanden werden, ist im Sprechakt impliziert, weshalb auch hier die Notwendigkeit einer direkten referentiellen Zuweisung entfällt.

Die Zuweisung der Referenz wird jedoch dann notwendig, wenn nicht klar ist, um welche Person es sich genau handelt. Man stelle sich vor:

Beispiel 10:

Sprecher A: Kommt *Luise* heute zur Party?

Sprecher B: Welche meinst du? *Die blonde* oder *die dunkelhaarige*?

Sprecher A: *Die blonde*.

Am Beispiel 10 wird deutlich: Besteht die Notwendigkeit zur eindeutigen Referenzzuweisung, erscheint also eine volle DP mit AGR (=die blonde, die dunkelhaarige); besteht die Notwendigkeit zur Referenzzuweisung nicht, entfällt diese (=Luise).

Doch woher bezieht der D seine AGR-Merkmale und somit die Referenz? Seiler (1976) war einer der ersten Linguisten, der dem Gedanken des referentiellen Ursprungs nachging, der in dieser Arbeit schon mehrfach angesprochen wurde. Am Anfang der NP/DP, also am Determinierer, steht die *Referenz* und an deren Ende, am Nomen, das *Konzept*. In der Referenzsphäre geht es demnach um die Spezifizierung eines Gegenstandes im Sprecher-Hörer-Raum; in der Konzeptsphäre geht es um dessen Charakteristika. Alles, was nach dem Determinierer realisiert wird, also Adjektive, Genitivphrasen, Nomen usw., sind seiner Auffassung nach Attribute zur Referenzsphäre. Alles, was hinter dem Nomen steht, sind verschobene D, also auch Relativsätze und Präpositionalphrasen im Nachfeld. Klassische Vertreter der Referenzsphäre sind Artikel und klassische Vertreter der Konzeptsphäre sind Adjektive und Nomen. Artikel werden auch *Funktionswörter* oder *funktionale Kategorien* und Adjektive, Nomen usw. als *Inhaltswörter* oder *lexikalische Kategorien* bezeichnet (Sternefeld 2006:127f.). Oder anders ausgedrückt: Je näher ein Attribut am Nomen steht, desto eher drückt es das Konzept desselbigen aus und je weiter weg es steht, desto eher fällt es in den Bereich der Referenz. Die Abgrenzung von lexikalischen zu funktionalen Kategorien beruht auf der Möglichkeit zur Bildung von Antonymen: Adjektive und Nomen haben häufig Antonyme (*Gewinn-Verlust*, *groß-klein*, *hässlich-schön*), Determinierer hingegen nicht, so ist die allgemeine Auffassung. Dass diese Auffassung schwierig und fehlerhaft ist, zeigt Sternefeld (2006:128), demnach gibt es richtigerweise sowohl Inhaltswörter, die kein Antonym haben und auch Determinatoren, die eins haben (*viel-wenig*, *ein-kein*, *alle-wenige*). Das Merkmal der Antonymbildungsfähigkeit ist somit unzureichend, aber dennoch kann allgemein gesagt werden, dass Inhaltswörter deskriptiven Gehalt haben, Funktionswörter hingegen haben keinen deskriptiven, sondern einen rein grammatischen Gehalt: Sie sind zum Ausdruck von Kategorien wie Genus, Person, Kasus, Definitheit, Indefinitheit usw. wesentlich notwendig. Der Gedanke einer Projektion, die ihren Ursprung in der Referenz hat und hinwegstrahlt (*perkoliert*) über alle nachfolgenden Attribute, wird bei Seiler (1976) ersichtlich.

Die DP sowie der an Intensität abnehmende Kongruenzstrahl lassen sich also insgesamt wie folgt darstellen:

Abb. 3.5: Determinansphrase mit Kongruenzstrahl

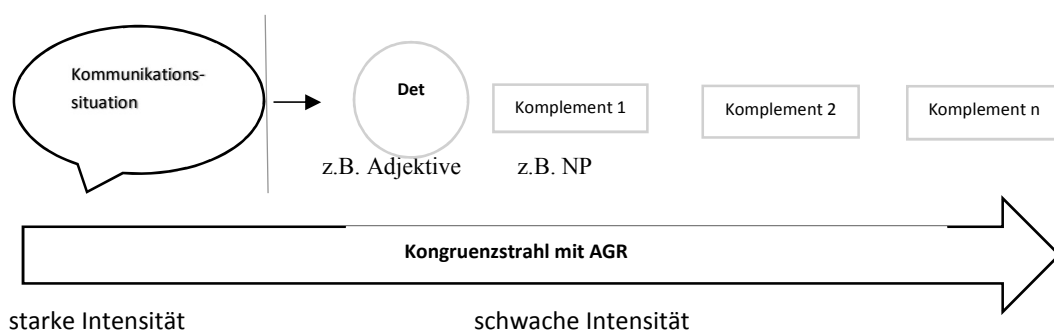


Abb. 3.5 stellt den Aufbau der DP dar: Die Intensität von AGR entspringt in der Kommunikationssituation, je nach Notwendigkeit zur Referenzherstellung ist diese unterschiedlich stark. Der erste grammatische Realisationspunkt ist die Schnittstelle zwischen Situation und Sprache; der funktionale Kopf der DP, der D. Das AGR wird von dort aus weitergegeben mittels Perkolation an die folgenden Komplemente. Je weiter das Komplement von D entfernt ist, desto weniger AGR erhält es, um Redundanz zu vermeiden. Die Richtung der Perkolation ist jedoch umstritten: So geht nach Penner (1995:18f.) die Perkolation nicht vom D aus und färbt ab auf die Komplemente von D, sondern umgekehrt: Obwohl sie den D als den Kopf der Phrase annimmt, geht sie dennoch davon aus, dass die AGR-Merkmale von Nomen aus weitergeleitet werden an D.

Daraus lassen sich noch zwei weitere Punkte ableiten: Erstens kann man mit der DP-Analyse noch erklärt werden, warum prädikative Adjektive im Gegensatz zu attributiven Adjektive unflektiert bleiben (vgl. *Das blaue Kleid* vs. *das Kleid ist blau*). Das hat mit der Intensität des Kongruenzstrahls zu tun: Adjektive direkt hinter D erhalten viele AGR-Merkmale (oder sogar alle, wenn D fehlt). Steht ein Adjektiv außerhalb der NP ist es zu weit entfernt vom referentiellen Ursprung und bekommt demnach keine AGR-Merkmale mehr ab. Zweitens, dasselbe gilt für Komplemente hinter dem Kopf (z. B: *Forelle blau/der Baum neben dem Haus*). Auch diese befinden sich zu weit weg vom referentiellen Ursprung, um noch genügend AGR-Information zu erhalten. Diese fehlenden AGR-Merkmale bescheren dem Nachfeld einerseits seine

fehlenden Flexionsendungen und andererseits seine distributionelle Unabhängigkeit, wie sie an diversen Stellen dieser Arbeit bereits gezeigt wurde.

3.5 Zusammenfassung

Ziel des Kapitels war zu zeigen, aus welchen Bestandteilen NP bzw. DP bestehen und wie diese zusammen in Verbindung stehen. Die NP, oder auch DP, gliedert sich grundlegend in die 4 Bereiche *Artikel*, *Vorfeldattribute*, *Nomen* und *Nachfeldattribute*, z.B. direkte und indirekte Artikel, Adjektive, Genitivphrasen, Relativsätze, verschiedene Nomina. Keine der vier genannten Leerstellen ist obligatorisch. Deren fakultative Besetzung ist nicht durch formale Syntax zu erklären, sondern abhängig vom jeweiligen kommunikativen Kontext. Je nachdem, wie groß der gemeinsame geteilte Wissensbestand zwischen Sprecher und Hörer ist, besteht die Notwendigkeit zur Attribution. Mit welcher Leerstelle dies geschieht, d. h. ob es sich dabei um einzelne Nomen, einzelne Artikel, einzelne Adjektive oder eine Kombination daraus handelt, entscheidet der Sprecher innerhalb der jeweiligen Kommunikationssituation. Das einzige, was an NP/DP obligatorisch zu sein scheint, ist die Referenz auf das außersprachliche Objekt.

Es gilt als umstritten, was der Kopf der NP (bzw. DP) ist. Es gibt Annahmen dafür, dass das Nomen der Kopf ist (=NP), es gibt aber auch viele Gründe, den Determinierer als Kopf anzunehmen (=DP). Denkbar ist auch, dass Phrasen dieser Art zwei Köpfe haben, nämlich einen funktionalen (D) und einen lexikalischen (N), wobei jedoch Doppelkopfigkeit in Phrasen gegen das allgemeine Satzgliedverständnis verstößt. Dennoch scheint dieses Konzept zu funktionieren, wenn man dem jeweiligen Kopf entweder als funktional, d. h. aus der Gesprächssituation heraus kommend, oder als lexikalisch, d. h. durch die grammatischen Eigenschaften des Nomens, klassifiziert. Ein Determinierer muss daher als der funktionale, das Nomen dagegen als der lexikalische Kopf zu gelten haben. Aus formalgrammatischer Sicht hält jedoch Engel (2009:287) den lexikalischen Kopf für ‚wichtiger‘: „Das Determinativ ist also eines der wichtigsten Elemente in der Nominalphrase. Dennoch halten wir das Nomen für wichtiger, weil es die Struktur der gesamten Phrase bestimmt.“ *Wichtig* ist also das Nomen als lexikalischer Referent, denn ist jeweils die 1:1-Verbindung von Bezeichnendem und Bezeichnetem. Aus kommunikativer Sicht scheint jedoch immer der Determinierer wichtiger zu sein, denn er enthält deiktische Information über das zu benennende Objekt. Bei dieser Vorstellung wird ein weiteres

Mal deutlich, dass die NP/DP aus dem jeweiligen kommunikativen Kontext nicht ‚herausextrahiert‘ werden kann.

In dieser Arbeit wird aus Gründen der Konvention weiterhin von NP gesprochen, was nicht bedeuten soll, dass dem Begriff *Nominalphrase* gegenüber der *Determinansphrase* der Vorrang gegeben werden sollte. Vielmehr sollten beide Begriffe als Begriffe unterschiedlicher Herangehensweisen, situativ oder lexikalisch, verstanden werden.²⁴

²⁴ Weitere Überlegungen bzgl. *headedness* s. Croft (2001).

4 Erwerb NP-relevanter Wortarten

Bisherige Forschungsarbeiten zum NP-Erwerb lassen grundsätzlich zwei verschiedene, klassische Ansätze erkennen: Zum einen den flexionsmorphologischen Ansatz, dessen Schwerpunkt auf dem Erwerb der pränominalen, zu flektierenden Einheiten (vor allem Artikel und Adjektiv) und ihren Flexionsendungen liegt. Zum anderen den Ansatz zum Erwerb NP-relevanter Wortarten, wobei einzelne Vor- und Nachfeldattribute relativ unabhängig von ihrer Einbettung in der NP untersucht werden. Letzterenfalls können nur bedingt Rückschlüsse auf den Erwerb der NP-Struktur gezogen werden, denn Arbeiten zum Erwerb des Adjektivs (z. B. Rizzi 2013, Groba 2014, Vogt 2004) beziehen sich richtigerweise nicht nur auf attributive Adjektive, sondern auf alle anderen im Satz vorkommenden Arten.

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen neuen Forschungsansatz. Es werden ausschließlich die syntaktischen, potentiell zu besetzenden Leerstellen der NP erwerbsbezogen untersucht. Am Rande erfolgen auch semantische Analysen, so z. B. der Erwerb der Nomenarten (Konkreta, Abstrakta, Eigennamen), die Fähigkeit zur Bildung spontaner Komposita sowie der Einsatz von nominalen Füllwörtern (*Ding*) (für eine ausführliche Darstellung der Forschungsbereiche dieser Arbeit s. Kap. 6.2).

In Abgrenzung dazu gibt das vorliegende Kapitel einen kleinen und deshalb keinesfalls erschöpfenden Überblick über die beiden anderen Forschungsansätze.

4.1 Erwerb von Genus-Kasus-Numerus

Grundsätzlich lässt sich über die häufigsten Vorfeldeinheiten einer NP – Artikel und Adjektiv – festhalten, dass diese nach Genus (Femininum, Maskulinum, Neutrum), Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) und Numerus (Singular, Plural) deklinieren, wobei im Fall des Adjektivs das Deklinationsmuster doppelt festgelegt wird: Zum einen durch die genannten Eigenschaften des Nomens und zweitens durch den Determinierer (vgl. *das schöne Auto* und *ein schönes Auto*), der die Referenz erzeugt und auf die anderen Einheiten der NP überträgt. Die Übertragung auf die anderen Einheiten ist daran zu erkennen, dass Artikel und Adjektive ebenfalls auf Genus,

Kasus und Numerus reagieren, sich jedoch in ihrer Entfaltung dem Nomen (bzw. dem Determinierer) anpassen²⁵.

Die Bereiche Syntax und Flexion scheinen eng miteinander verbunden zu sein, denn offenbar erwerben Kinder bis etwa zum Ende des dritten Lebensjahres, die Leerstellen einer NP im Vorfeld sinnvoll zu besetzen; das Anfügen der Flexionssuffixe, also gewissermaßen die Feinarbeit innerhalb der NP, folgt jedoch erst später:

„Man kann sagen, dass die Kinder bis zum Alter von ca. 3,0 die zielsprachliche Struktur der NP erworben haben. Noch nicht erworben ist in diesem Alter die Symbolisierung der Kasuseigenschaften der Nomen (...) sowie die Symbolisierung der Kongruenzrelationen innerhalb der NP hinsichtlich Genus und Kasus.“ (Bittner 1997:258).

Fehlerhaft deklinierte NP wie *das kleine Toradfahrer*, *ein große Kieselschwein* und *ein große Prinzessin* sind demnach typisch für diese Altersgruppe (ebd. S. 258). Vor dem Besetzen der Leerstellen der NP scheint darüber hinaus die Syntax erworben zu werden, wie Tracy (2002:5f.) zeigt: Die Satzstruktur deutscher Sätze wird von rechts nach links erworben, d. h. Kinder fangen etwa ab einem Jahr mit Einwortäußerungen an, die in der Erwachsenensprache eher am Satzende platziert wären (z. B. *weg!* → *Ich geh jetzt weg*). Mit ca. 1,5 Jahren wird dieses Satzende in Richtung des Satzanfangs ausgedehnt, d. h. es werden daraus Wortkombinationen mit Infinitiven (*Mama Bus fahren*) und Verbpartikeln (*Tür auf*). Ab etwa 2 Jahren produzieren Kinder erstmals einfache Sätze (*Jetzt geh ich hoch*), aus denen ab ca. 3 Jahren komplexe Sätze werden (*Ich warte, bis der Hund weggegangen ist*).

Somit lässt sich in Korrelation mit dem Erwerbalter festhalten: Von etwa 1-3 Jahren erfolgt der Erwerb der Satzstruktur des Deutschen von links nach rechts; mit 2-3 Jahren besetzen Kinder das Vorfeld der NP, und erst später, mit etwa 5-6 Jahren, erfolgt der Erwerb der Flexion innerhalb der NP. Daran lässt sich erkennen, dass Kinder offenbar deduktiv operieren: Ausgehend vom groben Satzbau mit seinen verlässlich am Satzende stehenden, unflektierten Partikeln und infiniten Teilen des Verbalkomplexes hangeln sich Kinder an diesem Gerüst entlang. Erst, wenn dieses Gerüst sicher sitzt, wagen sie sich an die NP-Syntax und schließlich an die flektivische Feinarbeit. Die Flexion scheint somit kognitiv am schwersten zu erfassen zu sein. Das kann auch intonatorische Gründe haben: Partikeln am Satzende, die als erstes erscheinen, sind im Input starktonig (*Ich geh jetzt WEG*); Flexionsendungen am

²⁵ An dieser Stelle sei auf die Diskussion verwiesen, ob das Nomen oder der Determinierer als Kopf der Phrase zu verstehen ist (s. Kap 3). Im Verlauf der Arbeit wird zwar stets im Sinne der Tradition die Rede von NP sein. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Option der DP völlig außer Acht gelassen werden sollte.

Wortende hingegen sind schwachtonig, teilweise bis zu einem Grad, in dem sie von erwachsenen Sprechern regelrecht ‚verschluckt‘ werden.

Der Erwerb der Flexion innerhalb der NP erfolgt nach einem Schema, das so verlässlich ist, dass Sahel (2010:202) daraus ein Kompetenzstufenmodell erstellt hat. Seine Datengrundlage bilden dabei 47 Schülertexte von Sechstklässlern dreier Realschulen, die in einem Lückentext die korrekten Flexionsendungen von Artikeln, Adjektiven und Nomen einsetzen sollten. Aufgrund der Fehler, die die Schüler dabei machten, lassen sich folgende Kompetenzstufen ableiten:

Stufe 1: Der Lerner ist nicht in der Lage, NP intern zu flektieren, er produziert oft inkongruente NP (z. B. **in einer große Villa*)

Stufe 2: Der Lerner ist in der Lage, NP intern korrekt zu flektieren, produziert aber oft Kasus- und Genusfehler (z. B. **wohnt in eine große Villa*)

Stufe 3: Der Lerner ist in der Lage, NP auch hinsichtlich Kasus und Genus korrekt zu flektieren.

Stufe 4: Der Lerner ist in der Lage, Adjektive bei fehlendem Artikelwort stark zu flektieren, auch im Dativ Singular Maskulinum/Neutrum (z. B. *mit prächtigem Dach*)

Auch in diesem Modell lässt sich das deduktive Vorgehen erkennen, denn die interne Flexion erfolgt erst, nachdem die NP bereits als Einheit im Satz eingefügt wurde. Zwei Punkte gilt es in dieser Untersuchung zu beachten. Erstens, wenn man bedenkt, dass die Flexion in den frühen Erwerbsjahren erfolgt (worauf der Autor auch ausführlich eingeht, S. 187ff.), sind die Probanden schon relativ alt, was die Datenlage verzerrt. Zweitens handelt es sich dabei um schriftsprachliche Daten, die nur schwer mit der mündlichen Spontansprache zu vergleichen sind. Dennoch lässt sich das Kompetenzstufenmodell sicherlich vorsichtig auf die mündliche Spontansprache übertragen.

Die Komplexität des Erwerbs von Genus, Kasus und Numerus entsteht zum einen durch jedes zu erlernende Paradigma selbst und zum anderen durch die Angleichung dieser Paradigmen innerhalb der NP.

Im folgenden Teil der Arbeit werden Untersuchungen zum Erwerb von Genus, Kasus und Numerus vorgestellt.

4.1.1 Genus

Grundlegend ist zu unterscheiden zwischen dem grammatischen und dem natürlichen Geschlecht von Referenten. Das natürliche Geschlecht spiegelt die natürlichen Geschlechtermerkmale wider, wie sie nur bei Lebewesen vorkommen, weshalb es auch nur zu den Kategorien weiblich (=Femininum) und männlich (=Maskulinum) kommen kann. Beispiele für natürliche Geschlechter in der Grammatik sind **die Tochter**, **die Tante**, **der Lehrer**, **der Koch**, **der Hahn**, **die Löwin** usw. Die grammatischen Genera hingegen kennen zusätzlich zu Maskulina und Feminina noch Neutra; die Zuordnung der Nomen zu einer dieser drei Kategorien erscheint im Gegensatz zum natürlichen Geschlecht eher intransparent (z. B. **der Kopf**, **die Hand**, **das Kinn**). Mehr Transparenz, oder vielleicht vielmehr Konvention, lässt sich anhand diverser Bedeutungsgruppen zeigen, z. B. Maskulina für Automarken (**der Skoda**, **der Wartburg**) und Spirituosen (**der Wein**, **der Sekt**); Feminina für Bäume und viele Blumen (**die Kiefer**, **die Rose**) und Kardinalzahlen (**die Eins**, **die Million**), Neutra für chemische Elemente (**das Kupfer**, **das Chlor**) und Wasch- und Reinigungsmittel (**das Fewa**, **das Fit**). Neben diesen semantischen Prinzipien lassen sich Genera auch hinsichtlich formaler Prinzipien unterteilen, z. B. sind Nomina mit dem Suffixen *-ig* und *-ing* Maskulina; Nomina mit den Suffixen *-ei*, *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-ung* Feminina und Nomina mit Diminutivsuffixen *-chen* und *-lein* Neutra. In den meisten Fällen zeigen sich Genera nur am Artikel (*der*, *die*, *das* oder *ein*, *eine*) (Köpcke/Zubin 1984)²⁶. Insgesamt lässt sich über das Genussystem des Deutschen wohl spekulieren, dass bei dessen Entstehen verschiedene Teilmotivationen gewirkt haben müssen, wobei semantische Tendenzen und Konnotationen nicht ausgeschlossen waren.

Diese intransparente Mischung aus Konvention und Willkür stellt Sprachenlerner vor eine große Aufgabe. Zwei Untersuchungen dazu sollen im Folgenden vorgestellt werden. Eine umfassende Zählung verschiedener Vorkommnisse in NP führt Korecky-Kröll (2011) durch. In ihrer Langzeitstudie wertet sie ausführlich die Entwicklung der NP zweier Wiener Kinder und deren Mütter hinsichtlich verschiedener Erwerbskriterien (Substantiverwerb, Genus, Kasus, Numerus, Kompositabildung, Konversion und Affigierung) aus. Ihre Ergebnisse über Häufigkeit und Erwerb der Genera zeigen zwar, dass sich verwendete Genera auf den Genustyp bezogen (also ob Femininum, Maskulinum oder Neutrum) sowohl bei den Kindern als auch bei den Müttern relativ gleichmäßig verteilen, d. h. Kinder verwenden

²⁶ Köpcke/Zubin (1984) wie auch Helbig/Buscha (1988) unterscheiden darüber hinaus noch zahlreiche weitere Konventionen.

Feminina, Maskulina und Neutra gleich häufig, wie sie es durch den Input der Mütter erfahren. Schaut man sich jedoch die Genustypen nach Tokens sortiert an, zeigt sich in der Kommunikation zwischen der Mutter und dem Mädchen bei beiden eine eindeutige Präferenz für Feminina (51% bei dem Kind, 46% bei der Mutter). Da der Input durch die Mutter bereits eine starke Präferenz für feminine Substantive aufweist, ist davon auszugehen, dass das Kind auf den Input mit dem entsprechenden Output reagiert. Interessant wäre an dieser Stelle zu prüfen, ob alle Bezugspersonen gegenüber weiblichen Kindern eine Präferenz für Feminina aufweisen und welche Motive dem zugrunde liegen. Nicht zu vergessen ist hierbei allerdings auch die Kommunikationssituation, in der sich Mutter und Kind wohl häufig befinden. Besonders Spielsituationen mit Mädchen weisen eventuell ein hohes Maß an Gegenständen mit femininen Genus auf (*die Puppe, die Barbie* usw.). In der Kommunikation zwischen der Mutter und dem Jungen hingegen sind derartige Präferenzen nicht zu erkennen (ebd. S. 71). Auch das kann eventuell durch die Spielsituation erklärt werden, denn traditionelle Spielsachen für Jungs scheinen eher neutrale oder maskuline Genera zu haben (*das Auto, der Bagger* usw.)²⁷.

Bezüglich des korrekten Gebrauchs der Genera und der entsprechenden, fehlerfreien Flexion von Determinierer, Adjektiv und Nomen in einer NP ermittelt Korecky-Kröll (2011:97) auf der Grundlage ihrer Daten vier Erwerbsphasen: In der *ersten* Phase, die bei dem Jungen bis 1;4 und bei dem Mädchen bis 1;11 andauert, findet keine Genusmarkierung statt. Die vorkommenden Substantive stehen ausschließlich ohne Artikel und ohne Adjektiv. In der *zweiten* Phase, die bei dem Jungen mit 1;5 und bei dem Mädchen mit 2;0 beginnt, finden sich erste imitierte Genusmarkierungen. Beide Kinder fangen mit Neutra und Maskulina an; Feminina kommen bei beiden etwas später. Bei den ersten genusmarkierten Artikeln handelt es sich – wahrscheinlich salienzbedingt²⁸ – überwiegend um indefinite Artikel. In der *dritten* Phase, die bei dem Jungen zwischen 1;11 bis 2;5 und bei dem Mädchen von 2;4 bis 3;0 stattfindet, lässt sich bei beiden Kindern ein Determiniererspur feststellen, der jedoch hinsichtlich Genusmarkierung noch keine Regularitäten aufweist und von Korecky-Kröll deshalb als „chaotisches Genussystem“ bezeichnet wird. Neben einer leichten Tendenz zur Übergeneralisierung des indefiniten Artikels *eine* treten ansonsten zahlreiche Übergeneralisierungen in alle Richtungen auf. Im Anschluss an diese Phase, in der *vierten* Phase, reguliert sich das Genussystem allmählich, wobei es

²⁷ die Autorin erwähnt übrigens weiter unten auch die Vorliebe für *Autos* bei dem Jungen (S. 194), was diese Überlegung stützt.

²⁸ Indefinite Artikel sind im Gegensatz zu definiten Artikeln überwiegend zweisilbig und besitzen somit auch Primär- und Sekundärbetonung.

jedoch immer noch zu wenigen Fehlern kommt, die aber als erklärbar gelten (z.B. phonologische Ähnlichkeit mit Feminina bei auf Schwa endenden Maskulina). Insgesamt ist der Genuserwerb als äußerst komplex zu betrachten, denn auch im 6. Lebensjahr kommt es vereinzelt noch zu Fehlern bei den Kindern.

Im Hinblick auf die Falschzuweisungen der Genera zu den Nomina am Beispiel der direkten Artikel *der*, *die*, *das* stellt Brewer (2004:127) fest, dass die häufigsten nichtzielsprachlichen Zuweisungen bei *der* und *die* erfolgen, am wenigsten bei *das*. Interessant ist dabei jedoch, dass sie gleichzeitig zeigen kann, dass der falsche Gebrauch von *die* bei dem von ihr untersuchten Kind vergleichsweise spät, dann aber gehäuft auftritt (bei 2;6), wohingegen der falsche Gebrauch der anderen Artikel früher einsetzt (*der* bei 1;10 und *das* bei 2;0) (ebd. S. 116). Als Ursache dafür wird diskutiert, dass *die* nicht nur bei Feminina im Singular, sondern auch bei allen Genera im Plural verwendet wird, weshalb seine Verwendung im Singular vielleicht anfangs schnell verkannt wird. Zwischen 2;1 bis ca. 2;5 glättet sich die Fehlerstruktur in der Genusverwendung zugunsten eines weitgehend fehlerfreien Gebrauchs; gleichzeitig steigt die Fähigkeit der Artikelverwendung an sich stark an. Erneute Unsicherheiten treten jedoch anschließend wieder beim Erwerb der Kasusparadigmen auf.

4.1.2 Kasus

Das Kasussystem im Deutschen gliedert sich in den Nominativ (z. B. *der wilde Löwe*, *ein kleines Haus*), den Genitiv (z. B. *des wilden Löwen*, *eines kleinen Hauses*), den Dativ (z. B. *dem wilden Löwen*, *einem kleinen Haus*) und den Akkusativ (z. B. *den wilden Löwen*, *ein kleines Haus*). Die Kasusmarker erscheinen z. B. in Form von Flexionssuffixen an mindestens einem der NP-Bestandteile und variieren je nach Numerus und Genus sowie starker und schwacher Nomina. Aufgrund dieser Komplexität sind sie, wie auch Numerus und Genus, eine Herausforderung im Spracherwerb (Pittner/Bermann 2007:17, Korecky-Kröll 2011:252).

Kasus sind automatisch verbunden mit weiteren sprachlichen Dimensionen: Zum einen den entsprechenden syntaktischen Funktionen, z. B. dass NP im Nominativ i. d. R. das Subjekt bilden, NP im Akkusativ i. d. R. das Akkusativobjekt usw. Zum anderen bilden syntaktische Funktionen semantische Rollen, d. h. beispielsweise dass NP im Akkusativ verschiedene semantische Rollen, wie Rezipient, Instrument usw., zugewiesen werden können (s. z. B. Clahsen 1984:20). Der Erwerb der Kasusmorphologie drückt also weit mehr aus als den bloßen Erwerb von Suffixen; vielmehr ist er auch ein Hinweis auf den Erwerb von Verben und den damit einhergehenden Veränderungen und Rollenzuweisungen im Satzbau.

Aus den Daten von Korecky-Kröll (2011:282f.) wird ersichtlich, dass die beiden untersuchten Kinder in den NP, deren Kasus klar zugewiesen werden konnte, am häufigsten NP im Nominativ äußern (Junge: ca. 38%, Mädchen: ca. 37%); am zweithäufigsten NP im Akkusativ (Junge: ca. 20%, Mädchen: ca. 13%). Damit passen sie sich ebenfalls dem Kasusverhalten der Mütter an, die diese beiden Kasus ebenfalls recht häufig verwenden. Äußerst selten bei den Kindern und deren Müttern sind hingegen die Verwendung von Dativ- und Genitiv-NP (Junge: Dativ ca. 8%, Genitiv <1%, Mädchen: Dativ ca. 7%, Genitiv kommt nicht vor). Die Kinder duplizieren also auch hier den Input. Da Nominativ und Akkusativ in den meisten Fällen den syntaktischen Funktionen Subjekt und Objekt entsprechen und das Deutsche eine SVO-Sprache ist, ist davon auszugehen, dass Kinder und Mütter in den frühen Erwerbsphasen überwiegend kanonische SVO-Sätze (z. B. *Mama wirft den Ball*) produzieren, die typisch sind für die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson. Andere syntaktische Funktionen sind deshalb seltener.

Hinsichtlich der Erwerbsverläufe zeigt sich, dass der Junge bereits mit 1;3 NP im Akkusativ und Nominativ verwendet; die ohnehin seltene Verwendung des Genitiv und Dativ erfolgt etwas später mit 1;8. Das Mädchen verwendet Kasusmarkierungen generell erst später, ca. ab 2;0 kommt es zu NP im Nominativ, die anderen Kasus Dativ und Akkusativ erfolgen direkt im nächsten Monat, der Genitiv kommt, wie bereits erwähnt, nicht vor. Die Mütter der beiden Kinder reagieren hier mit einer Art „Fine-tuning“, indem sie sich nach dem Erwerb der Kinder richten: So bringt die Mutter des Jungen erst dann andere Kasus ein, nachdem er NP im Nominativ sicher verwendet. Auch die Mutter des Mädchens zeigt Anpassungsverhalten, indem sie anfänglich nur NP mit eindeutiger Kasuszuweisung verwendet; NP mit uneindeutigem oder mehrdeutigem Kasus kommen bei ihr erst später vor.

Wie auch Korecky-Kröll (2011) stellt auch Clahsen (1984:9) fest, dass es sich bei den ersten erworbenen Kasus überwiegend um NP im Nominativ handelt. In seiner Längsschnittstudie über ein Zwillingsspaar im Alter von 18-42 Monaten und dessen Schwester im Alter von 14-29 Monaten untersucht er das Vorkommen von Kasusmarkierungen. Dabei unterscheidet er grundsätzlich zwischen NP ohne Markierung (*gleich Wauwau suche*), NP mit kasusneutraler Markierung (*ich bau ein Mast*) und NP mit Kasusmarkierung (*das ist Julius Teddy/ich will nur mit der Eisenbahn bauen*). Es zeigt sich auch, dass NP ohne Kasusmarkierungen im Laufe der Monate bei allen drei Kindern abnehmen, wohingegen NP mit kasusneutralen Markierungen zunehmen und schließlich zu NP mit Kasusmarkierungen werden. Dieser Prozess erfolgt bei den Kindern, wie auch in den Daten von Korecky-Kröll

(2011:8), im Alter der Kleinkindperiode zwischen 1;5-3;5 Jahren. Eine Zeit lang stellt der Akkusativ innerhalb der NP und Pronomina die Default-Variante dar und wird auch auf Kontexte übertragen, die eigentlich den Dativ fordern. Die Differenzierung zwischen Dativ und Akkusativ erfolgt erst zu einem späteren Zeitpunkt. Als Ursache für diese Übergeneralisierung in NP werden Homonymie der Markierungsformen und mangelnde akustische Diskriminierbarkeit diskutiert, wemgleich auch andere Ursachen in Frage kommen (ebd., S. 14f.).

Anscheinend werden also kasusneutrale Markierungen vorerst eingesetzt, um den Slot zwar zu besetzen; die Feinarbeit behalten sich die Kinder für später vor. Auch hier lässt sich also eine deduktive Vorgehensweise erkennen.

4.1.3 Numerus

Das Numerussystem des Deutschen ist nicht weniger komplex und demzufolge eine Herausforderung im Spracherwerb. Zwar gibt es nur zwei wahrnehmbare Numeruskategorien – Singular und Plural – deren morphologische Markierung am jeweiligen Nomen ist jedoch individuell verschieden und die Regularitäten dahinter bisher nur teilweise erörtert. Grundsätzlich werden die Pluralarten

- *-(e)n*, wie in *Rabe-n*, *Prinz-en*
- *-e*, wie in *Hund-e*
- Umlaut+*e*, wie in *Wölf-e*
- *-er*, wie in *Leib-er*
- Umlaut+*er*, wie in *Gött-er*
- Nullplural, wie in *Lehrer*
- Umlaut+Nullplural wie in *Väter* und
- *-s* wie in *Uhu-s*

unterschieden (Bittner 2000:126, Mugdan 1977:108). Weitere, teils nichtnative Bildungen sind darüber hinaus auch bekannt, z.B. *Atlant-en*, *Sald-i* (Bittner 2000:126). So weisen beispielsweise die Nomen *Auto*, *Katze*, *Bus*, *Zug* usw. alle verschiedene Pluralmarker auf, die in sich keine Regelhaftigkeiten erkennen lassen und somit wohl als eigene Lemmata gelernt und im Lexikon gespeichert werden müssen. Da es sich dabei um einen langwierigen Prozess handelt und Kinder aber schon sehr früh Plurale verwenden wollen und müssen, behelfen sie sich häufiger mit einem Default-Plural, also einem Pluralmarker, der überdurchschnittlich häufig

fehlerhaft an Nomen angehängt wird, wenn deren korrekter Pluralmarker noch unbekannt ist. Als häufige Default-Pluralmarker werden der *s*-Plural (z. B. *Apfels, *Zugs), der *en*-Plural (z. B. *Pferden, *Tieren) und der Nullplural (z. B. *die Hund) diskutiert (einen Überblick über Default-Plurale geben Korecky-Kröll 2011:147f. und Korecky-Kröll/Dressler 2009:266f.), in Korecky-Krölls (2011:244) Daten zeigt sich bei beiden Kindern eine starke Präferenz der Übergeneralisierung des Nullplurals; andere Autoren kommen jedoch zu anderen Ergebnissen, so zeigen die Daten von Bittner (2000:128) eine Übergeneralisierungstendenz für den *-en*-Plural.²⁹

In Korecky-Krölls Untersuchung (2011:177f.) zeichnet sich auch hier ab, dass die Kinder sich beim Pluralerwerb am Input der Mütter orientieren. So weist sie bei dem Jungen signifikant mehr Plurale nach als bei dem Mädchen; parallel dazu äußert aber auch die Mutter des Jungen mehr Plurale als die Mutter des Mädchens (in Types und Tokens). Es wurde in Kapitel 2.1.2.1 bereits erwähnt, dass die Mutter des Mädchens eventuell ein Anpassungsverhalten zeigt, indem sie weniger Plurale verwendet, weil das Mädchen ein wenig sprachverzögert zu sein scheint. Die Kausalität kann jedoch auch genau anders herum liegen: Das Mädchen kennt und verwendet weniger Plurale, weil die Mutter (aus unbekanntem Gründen) weniger Plurale verwendet. Die wahre Kausalität ist hier also unbekannt; es lässt sich jedoch klar erkennen, dass eine Wechselwirkung zwischen den Kommunikationsteilnehmern zu bestehen scheint.

In den Erwerbsverläufen beider Kinder zeigen sich erste, imitierte Pluralformen bereits mit 1;3 und liegen im Verlauf (bis 6;0) schwankend aber konstant zwischen 10-30%. Die Mutter des Jungen weist in ihrer Pluralverwendung ähnliche Schwankungen auf, wobei ihr Pluralanteil jedoch etwas höher liegt. Bei dem Mädchen kommen Pluralformen etwas später (Imitationen ab 2;1, reguläre Bildungen ab 2;3) und auch ihr Gesamtanteil schwankt im Verlauf ähnlich dem Jungen, steigt aber nie über 20%. Die Mutter des Mädchens fängt ebenfalls erst spät mit Pluralen an (als das Mädchen schon 1;9 Jahre alt ist) und wieder bezeichnet Korecky-Kröll diesen späten Pluralinput als Anpassungsstrategie (ebd., S. 179ff.). Dies ist zwar eine mögliche Erklärung, jedoch muss auch hier in Betracht gezogen werden, dass die Kausalität auch genau anders herum liegen kann und das Mädchen auf den späten Pluralinput mit dementsprechend spätem Pluraloutput reagiert.

Bezüglich der Häufigkeit der Pluralarten zeigt sich bei beiden Kindern dasselbe Bild. Beide Kinder verwenden am häufigsten unmarkierte Nomen (der Junge mit knapp 55% und das Mädchen mit knapp 67%), also Singulare). Kommt es zu einer

²⁹ Dieser Unterschied kann u. U. auf dialektale Unterschiede der Umgebungssprache zurückzuführen sein, da Bittner (2000) ihre Untersuchung an deutschsprachigen Kindern durchführte; Korecky-Kröll (2011) hingegen an österreichischen.

Pluralmarkierung, geschieht dies bei beiden Kindern am häufigsten durch einen pluralmarkierten Determinierer (bei dem Jungen zu knapp 32% und bei dem Mädchen zu knapp 28%). Suffixplurale kommen bei beiden Kindern selten vor (Junge: knapp 4%, Mädchen: etwas über 2%). Andere Pluralformen, z. B. Umlautmarkierungen, kommen bei beiden Kindern äußerst selten vor (ebd., S. 184f.). Interessant ist an dieser Stelle, dass beide Kinder hier offenbar nicht unbedingt dem Input der Mütter folgen, denn beide Mütter bilden Plurale am häufigsten über markierte Determinierer, am zweithäufigsten über unmarkierte Nomen und am dritthäufigsten über vollständig markierte Det-Adj-N-Konstruktionen (ebd., S. 184f.).

Offenbar werden Plurale von Kindern häufiger über syntaktische Verbindungen (Determinierer plus Nomen) erzeugt als über Suffigierungen. Die Pluraloperation auf der Satzebene scheint also vorerst einfacher zu bewältigen zu sein als dieselbe Operation auf der Wortebene, welche erst später erworben wird. Somit kann auch hier von einer deduktiven Erwerbsweise gesprochen werden.

Schaut man sich in der Untersuchung die genaue Aufschlüsselung der einzelnen morphologischen Pluralmarker an, zeigt sich, dass die drei häufigsten korrekt verwendeten Pluralmarker bei beiden Kindern der *en*-Plural (Junge: ca. 41%; Mädchen: ca. 42%), der *e*-Plural (Junge ca. 18%, Mädchen ca. 23%) und der Nullplural (Junge und Mädchen beide ca. 16%) sind. Beide Kinder scheinen sich auch hier wieder am Input ihrer Mütter zu orientieren, die nämlich eine sehr ähnliche Verteilung aufweisen (ebd., S. 195).

Die Untersuchung von Bittner (2000) befasst sich ausführlich mit den Fehlern der kindlichen Pluralmarkierungen, d. h. vor allen den häufigsten Default-Pluralen verschiedener Altersgruppen. Demnach fangen die von ihr untersuchten Kinder vorerst an, Wörter als Einzelwörter zu reproduzieren, da sie anfangs das Pluralmorphem noch nicht als potentiell trennbare Einheit des Singulars wahrnehmen. Erst in der nächsten Phase, die in etwa mit 2 Jahren beginnt, kommt es zu nichtzielsprachlichen Flexionsformen aufgrund der Suche nach Regularitäten bei der Pluralbildung. Auffällig ist dabei, dass Pluralformen, die vorerst richtig verwendet wurden, nun plötzlich fehlerhaft gebildet werden (z.B. Anna bei 1;9 *Leut-e*, bei 2;3 *Leut-en*, ebd., S. 127), was darauf zurückzuführen ist, dass Kinder in dieser Phase nun das Pluralmorphem vom Singularwort als trennbare Einheit wahrnehmen, was vorher nicht der Fall war. Da die Regularitäten der Pluralbildung noch unklar sind, wenden Kinder nun einen Default-Plural an, dessen häufigste Bildungen sich je nach Altersklasse unterscheiden. Zwischen 2;0-2;11 ist der häufigste Default-Plural der *en*-Plural (33,7%), gefolgt vom Nullplural (25%). Der Anteil des *en*-Plurals steigt in der

nächsten Altersphrase von 3;0-3;11 auf 55,9% an, gefolgt vom *s*-Plural (25%) und dem *e*-Plural (5,9%). In der Altersspanne zwischen 4;0-5;11 überwiegt schließlich der *s*-Plural (21,4%), gefolgt vom *en*- und *e*-Plural (beide 14,3%) und zwischen 6;0-9;11 überwiegt wieder der *en*-Plural (26,9%) gefolgt vom *s*- und Nullplural (beide 23,1%). Im frühen Erwachsenenalter zwischen 10;0-19;11 kommt es dann zwar nur noch sehr selten zu Pluralfehlern, doch auch dann lässt sich noch die Tendenz zu den bekannten Defaultpluralen *-e*, *-s* und *-en* feststellen (ebd., S. 128f.). Doch wie kann es sein, dass Kinder trotz stetiger Evidenz aus dem Input mit der zielsprachlichen (also korrekten) Form immer wieder auf fehlerhafte Defaultformen zurückgreifen? Bittner (2000:131) deutet dieses Verhalten als bestehende Unterstellung einer Systematizität der Pluralbildung und die Suche nach ihr. Da die Suche vorerst erfolglos bleibt, sind Defaultplurale gleichzeitig auch als Radikalansatz zu einer Forderung nach einem transparenten Pluralsystem zu verstehen. Da die Sprechergemeinschaft der Forderung nicht nachgibt und auf den Sprachlerner somit immer wieder neuen Druck ausübt, kommt es seitens der Kinder schließlich zu einer Art Resignation und einer erneuten Suche.

Als weitgehend erworben gilt das Pluralsystem mit etwa 8 Jahren, wobei es jedoch auch danach noch hin und wieder zu Fehlern kommt. Bittner (2000:134) bezeichnet dieses weiterführende fehlerhafte Pluralmarkierungsverhalten als „anhaltenden Veränderungswillen (...) etwas besser, natürlicher, optimaler zu gestalten.“, also als eine Art dauerhaften Vorschlag an die Sprechergemeinschaft, das Pluralsystem zu vereinheitlichen. Entscheidet sich die Sprechergemeinschaft, den Vorschlag anzunehmen, kann dies über längere Sicht betrachtet in Bereich der Pluralmarkierung zu einem Sprachwandel führen.

4.2 Studien zum Artikelerwerb

Die Aufgabe des Artikels in einer NP ist abhängig von der Artikelart recht vielseitig (s. Kap. 3.2.1 u. 3.4), dennoch lässt sich grob festhalten, dass seine Hauptfunktion in der Spezifizierung des denotierten Referenten im Kommunikationsraum zwischen Sprecher und Hörer besteht. Nicht zuletzt deswegen wird er auch als funktionaler Kopf von NP (→ DP) diskutiert (s. Kap. 3.4). Artikel weisen einen unterschiedlichen Grad an Spezifizierungsfähigkeit auf, von eher gering, wie im Fall des unbestimmten Artikels bis sehr hoch, wie im Fall von Demonstrativa oder bestimmten Artikeln (s. Kap. 3.2.1). Dieser Spezifizierungsgrad und darüber hinaus die generelle

Multifunktionalität der Determinierer machen Artikel im Spracherwerb zu einem interessanten und komplexen Forschungsgegenstand (Karmiloff-Smith 1997:22f.). Zwei Untersuchungen dazu sollen für diesen Zweck hier skizziert werden.

In der Regel beginnt mit ca. 12 Monaten der Erwerb der NP mit dem isolierten Nomen, der nächste Schritt erfolgt kurze Zeit später, indem im Laufe des zweiten Lebensjahres des Kindes erste Artikel dem Nomen vorangestellt werden (Bittner 1997:258, Schlipphak 2008:46f.). Auffällig ist dabei, dass Kinder in der Erwerbsreihenfolge der verschiedenen Artikelarten sehr regelhaft vorgehen: Die typische Erwerbsabfolge, die Bittner (1997:258) in den Daten der untersuchten Kinder feststellt, lautet *ein/reduzierte Artikel* → *mein/kein* → *der/die/das/diese/r/s* → Adjektive. Der reduzierte Artikel, i. d. R. in Form eines Schwas vor dem Nomen, hat anfänglich eine Art Platzhalterfunktion; er kündigt an, dass das Kind grundsätzlich erkannt hat, dass vor dem Nomen eine zu besetzende Leerstelle existiert, dessen Funktion es zum aktuellen Stand noch nicht genau erfasst hat. Die Bearbeitung des Problems wird auf einen späteren Zeitpunkt im Erwerb verschoben, sozusagen ‚auf Eis gelegt‘ (s. auch Stenzel 1997:124). Beispielhaft lässt sich die Erwerbsreihenfolge u. a. bei Sabrina feststellen: Im Alter von 1;11 äußert sie vorerst nur einzelne Nomen wie *Ente, Wasser* sowie den unbestimmten Artikel in *einer Kuh* und reduzierte Artikel wie in *n Katze*. In einer späteren Aufnahme, ebenfalls im Alter von 1;11 ist der Gebrauch des Possessivpronomens belegt, *mein Buch*. All diese bisherigen Artikel werden dann eine Weile von dem Kind ‚geübt‘, bis dann bei 2;1 die definiten Artikel belegt sind in *der Käse, das Fenster*. Bei den anderen untersuchten Kindern ist die Reihenfolge gleich. Nachdem diese Reihenfolge erworben ist und die Kinder zielsicher den bestimmten Artikel verwenden, werden die so entstandenen NP anschließend durch Adjektive ergänzt (z. B. Verena bei 2;7 *ein großes Surfbrett, der roter Mann*). Den Daten lässt sich darüber hinaus entnehmen, dass auch Komposita erst dann gebildet werden, wenn der Artikelerwerb erfolgt ist (ebd., S. 260f.). Dass Kinder überhaupt beginnen, Artikel zu verwenden, nachdem sie anfänglich nur einzelne Nomen produziert haben, entsteht laut Bittner (1997:265) aus dem Wunsch heraus, ausgehend aus der Sicht des Kindes eine eindeutige Referenz auf ein außersprachliches Objekt erzeugen zu können. Eventuell spielen hier aber auch imitatorische Gründe eine Rolle; imitatorische und funktionale Kriterien sind an dieser Stelle wohl kaum zu unterscheiden. So ist in dem gezeigten Erwerbsverlauf eine Zuspitzung der Referenz zu erkennen, indem Objekte vorerst der großen Masse an Objekten mittels dem unbestimmten Artikel *ein* entnommen werden, anschließend personell zugordnet werden können mit Possessivartikeln wie *mein* bzw. deren

Abwesenheit denotiert werden kann mit *kein*. Der bestimmte Artikel *der/die/das* denotiert schließlich einen individuellen und im Kontext bekannten Vertreter einer Klasse von Objekten. Mit dem anschließenden Gebrauch von Adjektiven zwischen Artikel und Nomen werden Objekten bestimmte Eigenschaften zugewiesen. Diese Reihenfolge wird mit leichten Abweichungen auch in den Untersuchungen der beiden Kinder bei Schlipphak (2008:46) deutlich. Das Kind bewegt sich also schrittweise von sich selbst weg hinein in die Kommunikationssituation, in der sich Objekt und Kommunikationspartner befinden.

In einer anderen Untersuchung beschäftigt sich Bittner mit dem Erwerb der Quantoren vor dem Nomen (Bittner 1999). Anhand eines Datenkorpus von 9 Kindern stellt sie die Erwerbsreihenfolge *ein* → *kein* → *mehr* → *viele* → *zwei* → *drei* fest; die ersten quantifizierenden Ausdrücke gebrauchen die meisten Kinder im Alter von etwa eineinhalb Jahren. Dabei lässt sich feststellen, dass die Reihenfolge sehr logisch ist, da die einzelnen Ausdrücke aufeinander Bezug nehmen und jede neu erworbene Kategorie eine semantische Erweiterung der vorherigen Kategorie darstellt. Der Erwerb des Artikels *ein*, der in der Reihenfolge als erstes kommt, hat offenbar eine Art Triggerfunktion, indem er alle weiteren Erwerbsprozesse auslöst und den Objektraum unterteilt in ‚eins‘ (= *ein*) und ‚nicht eins‘. Aus ‚nicht eins‘ entwickeln sich anschließend die Bereiche ‚weniger als eins‘ (= *kein*) und ‚mehr als eins‘, woraus sich wiederum die Bereiche der ‚unbegrenzten Menge‘ (= *mehr/viele*) und ‚begrenzten Menge‘ entwickeln. Die ‚begrenzte Menge‘ unterteilt sich wieder in die Räume ‚eins mehr als eins‘ (= *zwei*) und ‚zwei mehr als eins‘ (= *drei*) (ebd., S. 67). Der Verlauf des Erwerbs vollzieht sich relativ zügig etwa in der Altersspanne zwischen 2-3 Jahren.

Es lässt sich an den Ergebnissen der Untersuchungen feststellen, dass Kinder im Spracherwerb ein natürliches Bestreben nach genauer Referenz empfinden. Dies ist nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, dass das genaue Benennen eines Objekts einen effizienten Kommunikationsverlauf zur Folge hat. Kinder verhalten sich somit kooperativ in der sprachlichen Wechselwirkung zwischen sich selbst und dem Gesprächspartner. Diese kooperative Haltung zeigt sich am Erwerbsverlauf vom unbestimmten Artikel über den Besitz anzeigenden Artikel hin zum bestimmten Artikel.

Anhand des Erwerbsverlaufs der Quantoren wird darüber hinaus verdeutlicht, dass Kinder sich von ihrem eigenen Sprecherstandpunkt weg- und auf das Objekt hinzubewegen. Denn während *ein*, *kein*, *mehr* und *viele* in Bezug auf das ihnen folgende Objekt eher abhängig von der Auswahl des Sprechers und somit subjektiv sind, nimmt der Grad an Subjektivität mit dem Einsetzen der Zahlwörter *zwei* und

drei langsam ab. Der Sprecher hat durchaus noch die Wahl, ob er *viele*, *einige*, *mehr* usw. verwendet, bei Zahlen hingegen besteht aufgrund von Alternativlosigkeit keine Wahlfreiheit. Der Grund dafür ist, dass es sich bei Zahlwörtern genau betrachtet schon nicht mehr um Artikel, sondern – nach der herrschenden Ansicht – um Adjektive und somit um Objektseigenschaften handelt, die der Sprecher nicht beeinflussen kann (s. Kap. 3.2.2).

Es kann also festgehalten werden, dass die Artikelentstehung im Spracherwerb dadurch angeschoben wird, dass das Kind Objekte genauer spezifizieren und denotieren möchte, damit sie im Raum der geteilten Aufmerksamkeit lokalisiert werden können. Das Kind bewegt sich dabei aus seinem Egozentrismus heraus auf das Objekt zu. Die verschiedenen Artikelformen, wie sie auch in Kap. 3.2.1 vorgestellt wurden, erfüllen diesbezüglich alle ihre eigene Funktion, wobei die beiden Hauptarten noch immer der bestimmte (spezifische) und der unbestimmte (unspezifische) Artikel sind. Diesen beiden Varianten werden nach und nach weitere Eigenschaften hinzugefügt, die in den meisten Sprachen weitere, eigene Artikelformen mit sich bringen: So entsteht aus dem unbestimmten Artikel, der anfangs eine reine Benennungsfunktion hat, im weiteren Verlauf eine Art Numeral (im Englischen ist das zu erkennen an der Unterscheidung zwischen *a cat* und *one cat*). Der bestimmte Artikel, der anfangs fast immer mit einer Zeigegeste einhergeht und somit stark deiktisch ist, verliert allmählich seine stark deiktische Komponente und erhält seine exophorische Funktion, d. h. ein Einheit kann schließlich von der Masse der Gesamtheit unterschieden werden (Karmiloff-Smith 1979:214f.).

4.3 Studien zum Adjektiverwerb

Da das Adjektiv das häufigste Vorfeldelement in NP ist, beschränkt sich die Darstellung der Forschungsergebnisse aus Platzgründen auf dessen Erwerb.

Adjektive sind aufgrund ihrer undurchsichtigen Semantik, ihres vielseitigen morphologischen Markierungssystems und nicht zuletzt aufgrund ihrer variablen, syntaktischen Stellung eine schwer erfassbare Wortkategorie (s. dazu ausführlicher Kap. 3.2.2). Dementsprechend problematisch gestaltet sich ihr Erwerb in vielen Sprachen, wie auch im Deutschen (Groba 2014:12f.). Da die meisten Adjektive grob betrachtet Eigenschaften ihrer Referenten denotieren und folglich fast immer in Verbindung mit einem Nomen auftreten, müsste man meinen, dass diese Kopplung den Erwerb erleichtern müsste. Doch verschiedene Mechanismen beim Erwerb der

Wortbedeutung (*Induktionsproblem, Natural Partition Hypothesis*, s. Kap. 5.1.4) scheinen den Adjektiverwerb zu erschweren, da ein Objekt in vielerlei Hinsicht salienter ist und dessen spezifische Eigenschaften nur zweitrangig wahrgenommen werden. Zugespitzt ausgedrückt könnte man auch behaupten, dass die starke Objektsalienz die Adjektivwahrnehmung vorerst hemmt. Da Adjektive im Spektrum der NP gewissermaßen ein eigenes Spektrum darstellen (s. Kap. 3.2.2), in dem sie entweder in Determinierernähe (z. B. *zwei, andere*), in Nomennähe (z. B. *französisch, metallisch*) oder in der ‚klassischen‘ Mitte (z. B. *schön, blau*) lokalisiert sind, ist es möglich, dass diese Hemmung unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Es ist anzunehmen, dass Adjektive in Determinierernähe, also am funktionalen Ursprung der NP, vom Determinierer überschattet werden, genauso wie Adjektive in Nomennähe eine Überschattung durch das Nomen erfahren. Die Überschattung durch das Nomen kann auch schon allein aufgrund der üblichen Morphologie dieser Adjektive entstehen, denn es handelt sich dabei häufig um nominale Derivate: *französ-isch, metall-isch, hölz-ern* usw. Auch als erwachsener Sprecher merkt man, fast schon intuitiv, dass Adjektive in NP wie *zwei Kinder, andere Leute* ‚irgendwie artikelhaft‘ wirken und Adjektive am anderen Ende des Spektrum der NP, wie *französische Gäste*, ‚irgendwie mehr Informationen über das Objekt‘ bereit stellen als das Nomen selbst. Fehlt diese Überschattung, handelt es sich also um ein klassisches, mittiges Adjektiv, welches nachweislich im Erwerb einfacher zu bewältigen ist,³⁰ denn bei den meisten Kindern handelt es sich um die frühesten und häufigsten Adjektive (im 3. Lebensjahr) um klassische Adjektive der Dimension (*big, little*), der Farbe (*red, blue*), der Bewertung (*good, nice*), des Alters (*new, fresh*), der physikalischen Beschaffenheit (*broken, heavy*) und des menschlichen Gemütszustandes (*happy, crazy*). Erst später, im 4. Lebensjahr, folgen Adjektive, die sich an den Rändern des Spektrums befinden (z. B. *whole* in Determinierernähe und *windy* in Nomennähe) (Blackwell 2005:546)³¹. ‚Mittige‘ Adjektive sind zudem zur Bildung von Antonymen fähig, die nachweislich zur Strukturierung des mentalen Lexikons genutzt werden (Rhode 1993:67f.).

Bei Farbadjektiven (*die blaue Hose*) und Zahladjektiven (*die zwei Kinder*) handelt es sich um Adjektive, deren Position im NP-Spektrum recht eindeutig zugewiesen werden kann: Farbadjektive befinden sich in der klassischen Mitte, indem sie die

³⁰ Verschiedene Autoren konnten darüber hinaus zeigen, dass prädikative Adjektive früher erworben werden als attributive (u. a. Nelson 1976; Ramscar et al. 2011, Rizzi 2013). Dies könnte eventuell daran liegen, dass nur klassische, mittige Adjektive zur prädikativen Auslagerung fähig sind, siehe Kap. 3.

³¹ Es ist davon auszugehen, dass sich diese Präferenz für klassische Adjektive in vielen Sprachen, wie auch im Deutschen, zeigt.

farblichen Eigenschaften konkreter Objekte denotieren; Zahladjektive befinden sich am linken Rand der NP, in Determinierernähe, indem sie die Anzahl von Referenten denotieren. Sowohl Farb- als auch Zahladjektiven kommt in der Spracherwerbsforschung besonderes Interesse zu.

Obwohl Farben und Zahlen ganz unterschiedliche Konzepte sind, haben sie dennoch Gemeinsamkeiten, die den Erwerb schwierig gestalten: Erstens, es ist in der Umwelt unmöglich, Zahlen und Farben unabhängig von ihrem dazugehörigen Objekt zu begegnen. Zahlen benötigen ein zählendes, Farben ein farbliches Objekt: So ist es zwar möglich, sich drei Katzen vorzustellen, jedoch beinhaltet diese Vorstellung immer das Konzept KATZE, während es unmöglich ist, sich eine Vorstellung des Konzepts DREI zu machen, ohne das Konzept KATZE mit einzubeziehen (Bloom/Wynn 1997:512). Ähnlich verhält es sich mit Farben. Es ist nicht möglich, sich das Konzept GELB ohne einen zugehörigen Gegenstand, der gelb ist, vorzustellen. Und selbst, wenn man sich die Farbe Gelb geistig vorstellt, beinhaltet diese Vorstellung zumindest noch eine Wahrnehmung über eine farbliche Fläche, die vor dem inneren Auge erscheint.

Zweitens, einzelne Farben und Zahlen ergeben nur Sinn, wenn man, im Fall von Zahlen, ein Verständnis über Zahlenreihen entwickelt hat und, im Fall von Farben, ein Verständnis darüber hat, dass es noch weitere Farben gibt (Ramscar et al. 2011). Zahl- und Farbadjektive müssen also für den Sprecher innerhalb eines Spektrums lokalisiert werden und sind somit notorisch abstrakte Kategorien, deren Kodierung eine fortgeschrittene kognitive Wahrnehmungsfähigkeit erforderlich macht. Die konzeptuelle Vorstellung von Zahlen scheint dabei noch schwieriger zu sein als von Farben, da sich Zahlen am funktionalen Ursprung der NP befinden, also weit weg vom Objekt der NP (zur Abstraktion des Zahlbegriffs siehe auch Piaget/Szeminska 1975:61, worauf in Kap. 5.1.2 noch eingegangen wird).

Da die Welt aus grundsätzlich zählbaren Objekten besteht und das Kind keine andere Wahl hat, als das so wahrzunehmen, ist es eine logische Konsequenz, dass Sprecher über Kategorien wie Plural und Singular verfügen. Die Wahrnehmung des Plurals, also das Mehrfachvorkommen von Objekten, die als zur gleichen sortalen Klasse gehörend sprachlich kodiert werden, muss demzufolge ein erster Schritt hinsichtlich der Wahrnehmung des Zahlenverständnisses sein. Da Sprecher dieses Mehrfachvorkommen von Objekten wahrnehmen, ist davon auszugehen, dass es sich bei dem Verständnis von Zahlen um eine universelle kognitive Kategorie handelt. Der erste Erwerbsschritt, der die Zählbarkeit von Objekten ankündigt, scheint der unbestimmte Artikel zu sein. Wie in Kapitel 3.2.1 ausgeführt wurde, besteht die

Funktion des unbestimmten Artikels darin, die Abwesenheit von Definitheit zu markieren. Es ist anzunehmen, dass er darüber hinaus auch noch die Fähigkeit des Mehrfachvorkommens und somit die potentielle Zählbarkeit des betreffenden Objekts ankündigt. Die Wortverwandtschaft des unbestimmten Artikels mit der Zahl *eins* zeigt diesen Zusammenhang ebenfalls. Dies scheint symptomatisch in vielen Sprachen zu sein, im Spanischen (*un-uno*), im Französischen (*un-une/un*), im Italienischen (*uno-uno*); selbst im Englischen, wenn man sich die Verwendungsweise in bestimmten Konstruktionen anschaut (*one day-eines Tages*).

Zahlen sind also kognitiv schwer zu erfassen und somit anspruchsvoll im Erwerb, denn es handelt sich dabei grundsätzlich um eine Abstraktion einer Zähloperation (im Sinne Piagets 1975:156f.). Dieser Anspruch wird auch deutlich, wenn man bedenkt, dass das Mehrfachvorkommen eines Objekts ab einer gewissen Anzahl, die die visuelle Gedächtnisgrenze überschreitet, nicht mehr ohne weiteres möglich ist. Während es beispielsweise möglich ist, zwei oder drei Objekte der gleichen Art mit einem Blick zu erfassen und in einer NP zu versprachlichen (*„Dort liegen drei kleine X auf dem Tisch“*), ist dies ab einer höheren Anzahl nicht mehr möglich, ohne vorher nachzuzählen (Bloom/Wynn 1997:513), was das Mapping mit dem Zahlwort erschwert bis unmöglich macht. Ein höherer Zahlenwert – schätzungsweise ab vier oder fünf – setzt voraus, dass der Sprecher diese Objekte zählen kann, was wiederum voraussetzt, dass er sich der Tatsache bewusst ist, dass jede Zahl eine nächsthöhere und nächstniedrigere Zahl hat. Das Wissen um und Lernen von Zählsequenzen ist im Spracherwerb die erste Voraussetzung für das Mapping einer Zahl mit ihrem Zahlwort, was etwa erst im Alter von dreieinhalb geschieht (Wynn 1992:220).

Eine weitere Schwierigkeit des Zahlworterwerbs besteht darin, dass Zahlen trotz der oft behaupteten Absolutheit (z. B. Bloom/Wynn 1997:517, Wiese 1998:9) Interpretationsunterschiede aufweisen können, wie bereits in Kapitel 3.2.2 gezeigt wurde: Demnach ist die Zahl *zwei* im Satz *You can eat two cookies* zu verstehen als ‚maximal zwei‘, während dieselbe Zahl im Satz *You must eat two pieces of broccolie* zu interpretieren ist als ‚mindestens zwei‘ (Musolino 2003:32).³² Eine andere Schwierigkeit bei Zahlbegriffen ist außerdem, dass diese einen Sonderstatus in mehreren linguistischen Bereichen aufweisen; sie fallen beispielsweise durch fehlendes Flexionsverhalten innerhalb der NP oder sich von anderen Wortarten unterscheidende Wortbildungsregeln auf (Wiese 1998:8f.).

³² Interpretationsunterschiede dieser Art findet man auch bei den mit den Zahlwörtern verwandten Mengenangaben wie *viel*, *einige* usw. So denotiert das Wort *many* im Satz *„Many people have watched the oscars“* eine völlig andere Anzahl als im Satz *„Many people came to my tea party.“* (Hurewitz et al. 2006:82).

Farbwörter haben mit Zahlwörtern gemeinsam, dass sie innerhalb eines Spektrums definiert sind und Farbnuancen, ebenfalls wie Zahlen, in Bezug auf den Vorgänger abnehmen oder zunehmen. So ist beispielsweise die Farbe *Türkis* eine Art Zwischenschritt von Blau zu Grün, so ähnlich, wie die Zahl *vier* ein Zwischenschritt zwischen drei und fünf ist. Dennoch ist jedoch bei Farbwörtern nicht nötig, diese sequentielle Ordnung zu kennen. Anders als Zahlwörter verhalten sich Farbadjektive, wahrscheinlich aufgrund ihres klassischen Adjektivstatus, sehr regulär, d. h. ihr Flexionsverhalten gleicht bis auf wenige Ausnahmen dem anderer Adjektive³³. Dennoch gestaltet sich der Erwerb des Farbvokabulars bei Kindern eher schwierig und tritt leicht verzögert auf (Vogt 2004:39, Bornstein 1985:72f.), obwohl Kinder bereits sehr früh in der Lage sind, verschiedene Farben rein visuell zu unterscheiden (Pitchford/Mullen 2006).

Das Ehepaar Stern stelle neben der frühen visuellen Unterscheidung auch das offenbar früh einsetzende Empfinden für doppelseitige Beziehungen von Mischfarben fest, was sich an den spontanen Farbkomposita *halbblau* für ein lilafarbenes Band und *rotgelb* für einen orangefarbenen Buchdeckel zeigt (Stern/Stern 1928:395). Das Kind hat also offenbar ein frühes Empfinden dafür, wie Farben im Farbkreis angelegt sind, d.h. dass Orange zwischen Rot und Gelb ist und Lila nicht ganz, sondern nur ‚zur Hälfte‘, blau ist. Besonders bei *halbblau* wird deutlich, dass das Kind unbewusst weiß, dass die Realisierung des Wortes *blau* innerhalb des Kompositums eben nur der Hälfte des Gesamteindrucks entspricht. Es scheint also wahrzunehmen, dass es noch eine andere Farbe geben muss, die sich in der Farbe Lila verbirgt (ebd., S. 403).

Trotz dieses Fingerspitzengefühls bei Farbkomposita bleibt es eine unbeantwortete Frage, warum die Gesamtentwicklung der Farbwörter im Erwerb verzögert ist. Charles Darwin hielt seine Kinder zeitweise sogar für farbenblind, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

„Ich verfolgte sorgsam die geistige Entwicklung meiner kleinen Kinder und war erstaunt, bei zweien oder, wie ich glaube, bei dreien von ihnen, bald nachdem sie in das Alter gekommen waren, in welchem sie die Namen aller gewöhnlichen Dinge wussten, zu beobachten, dass sie völlig unfähig erschienen, den Farben kolorierter Stiche die richtigen Namen beizulegen, obgleich ich wiederholentlich versuchte, sie dieselben zu lehren. Ich erinnere mich bestimmt, erklärt zu haben, dass sie farbenblind seien, aber dies erwies sich nachträglich als eine grundlose Befürchtung. Als ich diese Tatsache einer anderen Person mitteile, erzählte mir dieselbe, dass sie einen ziemlich ähnlichen Fall beobachtet habe. Die Schwierigkeit, welche kleine Kinder, sei es hinsichtlich der Unterscheidung oder, wahrscheinlicher, hinsichtlich der Benennung der Farben

³³ Die Farben *rosa* und *lila* müssen nicht unbedingt dekliniert werden, z. B. *die rosa Schuhe*.

empfinden, scheint daher eine weitere Untersuchung zu verdienen.“ (Darwin 1877, Brief an den Hrsg., in Krause 1885).

Wie kommt es zu dieser Verzögerung des Mappings von Farbwort und Farbe? Eine wesentliche Rolle dabei dürfte die Übertragbarkeit der Eigenschaft Farbe von einem Objekt auf das andere sein. So zeigt Vogt (2004:39), dass russischsprachige Kinder anfangs fehlende Farbbezeichnungen durch Objekte ersetzen, die die jeweilige Farbe aufweisen, z. B. *dennoe plat'e* ‚Tag+Kleid‘ für ein helles Kleid, *nočnoe plat'e* ‚Nacht+Kleid‘ für ein dunkles Kleid, *nebnnoe plat'e* ‚Himmel+Kleid‘ für ein dunkelblaues Kleid, *apel'sinovaja ptička* ‚Apfelsine+Vogel‘ für einen orangenen Vogel. Es wird also anfangs eher das Objekt übertragen, nicht die Farbe als jeweilige Objekteigenschaft. Das Extrahieren und somit Abstrahieren der Objekteigenschaft erfolgt erst zu einem späteren Zeitpunkt, wahrscheinlich auch deshalb, weil Form (und somit das Objekt an sich) grundsätzlich salienter ist als dessen Farbe (Macnamara 1972:4, Bornstein 1985:80). Die Salienz der Form gegenüber der Farbe wird u. a. damit erklärt, dass Formunterschiede bei Objekten i. d. R. auch einen Funktionsunterschied der Objekte mit sich bringen, wohingegen Farbunterschiede diesen normalerweise nicht aufweisen. Aus diesem Grund scheint die Formunterscheidung wichtiger zu sein, da sie mehr Informationen über das Objekt liefert:

„Knowing the colour of an object may provide no information as to its function. For example, different-coloured objects may share the same function (for example, a dress may be red, black, orange, or any other colour), and similarly-coloured objects may have different functions (for example, a yellow object may be a daffodil, canary, banana and so on).“ (Pitchford/Mullen 2006:142).

Pitchford/Mullen (2006:145) kommen darüber hinaus in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Bevorzugung der Formunterscheidung gegenüber der Farbunterscheidung nur bei 2- und 4-jährigen Kindern feststellbar ist; bei 3-jährigen hingegen besteht eine generelle Präferenz für Farben gegenüber der Form. Wahrscheinlich ist das darauf zurückzuführen, dass der Erwerb des Farbvokabulars im Alter von etwa 3 Jahren stattfindet (s. Blackwell 2005:546), wozu es innerhalb dieses Zeitraums zu einer Art Übungsphase kommt, in dem Farbadjektive häufig verwendet werden; anschließend referieren Kinder im Alter von 4 Jahren wieder eher auf die Form.

Es scheint darüber hinaus noch einen weiteren Grund für das verspätete Einsetzen des Farbvokabulars zu geben: Offensichtlich sind Farben in besonderem Maße *fuzzy* (vgl. die Bezeichnung *fuzzy categories* bei Behrens 2005:178, die besagt, dass beim

Bedeutungsmapping von Wort und Denotat die Wortgrenzen eher verschwommen sind und somit den Erwerb erschweren). So ist beispielsweise die Farbe *Rot* „rather a fuzzy idea about a shade within the entire continuum of *red*.“ (Graumann 2007:133). Sieht also ein Kind einen roten Baustein, dessen Rot eher ins Orange geht und erhält dazu die Inputinformation ‚Dieser Baustein ist rot‘, wird es wohl vorerst genau diesen Farbton als *Rot* abspeichern. Trifft es nun in einer anderen Situation auf ein weiteres Objekt, welches auch rot ist, dessen Rot aber vielmehr in Richtung Braun tendiert, wird es nun verwirrt sein, dass die Bezugsperson auch hier von einem roten Baustein spricht. Dieses Szenario ist – für alle Farben – theoretisch unendlich erweiterbar, denn neben bräunlichem Rot und Orangerot gibt es auch noch Rosarot u.v.a. Der Begriff *Rot*, wie auch andere Grundfarben, ist also vielmehr ein Überbegriff für viele Rotnuancen. Da Kinder jedoch beim Worterwerb vorerst Begriffe der *basic level category* lernen und erst später die *superordinate category*, und der Begriff *Rot* nach dieser Auffassung eher der *superordinate category* zuzuordnen sind (Rotnuancen dementsprechend der *basic level category*), ist es verständlich, warum das Farbwort im Erwerb so spät erscheint (zu den Begriffen *basic level* und *superordinate level* s. das Taxonomiesystem von Rosch (1978), auf welches in Kap. 5.1.4 näher eingegangen wird). Ein weiterer Punkt ist zudem noch, dass Farben nicht nur innerhalb ihres Spektrums variieren, sondern dass dieselbe Farbe auch je nach Lichteinfluss leicht variieren kann. So wirkt z. B. die Farbe Grün bei Kerzenschein intensiver als bei Tageslicht (Plümacher 2007:72), wenngleich das Gehirn dennoch in der Lage ist, ein Grün bei Kerzenschein trotzdem als solches zu erkennen.

Wie in dieser Arbeit bereits öfters diskutiert wurde, scheint die Umgebung, in der das Kind aufwächst, in Kombination mit dem Input durch Bezugspersonen auch eine wesentliche Rolle beim Erwerb des Farbvokabulars zu spielen. Aus neurologischen Untersuchungen kommen Hinweise, dass Menschen Farben auf unterschiedliche Weise wahrnehmen (Fahle 2007), was auf die unterschiedliche Farbverarbeitung im Auge zurückzuführen ist: „My ‚red‘ may be quite different from your ‚red‘.“ (ebd., S. 59). Doch trotz etwaiger Unterschiede einigen sich Sprecher auf ein Farbwort, welches im Falle des Spracherwerbs also an das Kind weitergegeben wird. Das, was der erwachsene Sprecher als ‚rot‘ wahrnimmt, gibt er sprachlich so an das Kind weiter, obwohl das Kind eventuell das, was der Erwachsene für ‚rot‘ hält, vielleicht als das wahrnimmt, was der Erwachsene als ‚braun‘ bezeichnen würde. Bezüglich der Sprachverwendung wird bei solchen Untersuchungen deutlich: „Language is a social convention to share information about the internal state of the brain“ (ebd., S. 59).

Darüber hinaus haben Kinder farbliche Vorlieben, die sich sprachlich niederschlagen, die beispielsweise auf die unterschiedliche farbliche Sozialisierung von Jungen und Mädchen zurückzuführen ist (z. B. Blautöne für Jungen, Rottöne für Mädchen). Es ist davon auszugehen, dass Bezugspersonen je nach Geschlecht des Kindes bestimmte Farbtöne häufiger verwenden und auch die farbliche Umgebung des Kindes dementsprechend gestaltet ist (s. auch Kap.4.1.1, wo gezeigt wurde, dass dies auch im Genuserwerb eine Rolle zu spielen scheint). Neben der geschlechtlichen Unterscheidung der Farben in der kindlichen Umgebung unterscheidet sich aber auch die kindliche Farbenwelt stark von der Farbenwelt der Erwachsenen. Typische ‚Kinderfarben‘, z. B. auf Kleidung oder Spielzeug, sind i. d. R. bunt und kontrastreich, mit einer Bevorzugung für bestimmte Farben (blau, rot, grün, rosa usw.) und einer Vernachlässigung bestimmter anderer Farben (grau, braun, schwarz usw.). Darüber hinaus spielt die kulturelle Farbuweisung der Geschlechter eine Rolle. Auch Pitchford/Mullen (2006:150) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass kontrastreiche Farben früher erworben werden, und die Farben grau und braun recht spät, obwohl die visuelle Wahrnehmung bei beiden Farben nicht schlechter ist als bei anderen Farben. In einer Einzelfalluntersuchung berichtet Wiesener (1964:395) über „lebhaftere Freude an gelben und roten Dingen“ im 12. Lebensmonat. Eine (evtl. angeborene) Faszination für kontrastreiche Farben scheint also ebenfalls eine Rolle zu spielen. Doch obwohl das Farbspektrum neben den ‚Kinderfarben‘ noch viel breiter und facettenreicher ist, benutzen Kinder i. d. R. nur die einfachen Grundfarbbezeichnungen wie *rot*, *blau*, *grün* usw. So genannte „Farbradikalisierungen“, z.B. *weiße/schwarze Menschen* oder *roter/ weißer Wein* (Wyler 2007:115) oder kreative Farbwörter, die typisch sind für die Kosmetikindustrie, z. B. *ultramarine*, *zinnoberrrot* (Plümacher 2007:66) werden von Kindern nur selten selbstständig verwendet (Imitationen sind freilich nicht ausgeschlossen). Das ist auch nicht verwunderlich, denn eine so genaue Unterscheidung, die kreative Farbwörter begünstigen würde, ist in kindlichen Spielsituationen oft nicht nötig und Farbradikalisierungen sind mit Sicherheit aus kindlicher Sicht nicht nachvollziehbar, denn es scheint sich dabei um Konventionen der Erwachsenensprache zu handeln.

Auch die Konnotation, das ‚Image‘, welches bestimmte Farben mit sich bringen, scheint zur Bevorzugung bestimmter Farben zu führen. So gelten Farben wie grün, rot, gelb usw. als ‚freundlich‘ und kommen mit entsprechenden Konnotationen daher (z. B. rote Herzen und rote Rosen als Symbol für Liebe, Grün für die Natur, Gelb für Sonne, Mond und Sterne u. v. m.), während Farben wie grau, braun und schwarz weniger vorteilhafte Konnotationen mit sich bringen, so steht Schwarz für den Tod

und die Trauer, grau für Langeweile und Unscheinbarkeit („graue Maus“), Braun wird evtl. mit Exkrementen in Verbindung gebracht. Dementsprechende Themen werden mit Kindern aufgrund ihres Imageproblems selten bis nicht thematisiert, was freilich auch zur Verzögerung des Mappings von Farbe und Farbwort unbeliebter Farben führen kann.

Es wurde bereits gesagt, dass die Farbunterscheidung gegenüber der Formunterscheidung von Objekten einen geringen Funktionswert aufweist. Auch das ist eine Gemeinsamkeit von Farbwörtern und Zahlwörtern. Die Unterscheidung genauer Zahlangaben ist ab einer gewissen Höhe der Zahl nicht mehr funktional: Es ist beispielsweise fast immer egal, vor allem in kindlichen Kontexten, ob auf einem Parkplatz 10, 20 oder 30 Autos stehen. Was häufig nur relevant ist, ist die Tatsache, dass dort *vielen* oder *ein paar* Autos stehen. Genaue Zahlenangaben sind also wenig relevant und werden deshalb oft durch ungenauere Quantoren ersetzt. Im selben Maße irrelevant ist auch, ob ein Baustein *rotorange*, *rosarot* oder *braunrot* ist – fast immer genügt es, dass er einfach nur *rot* ist.

4.4 Studien zum Nomenwerb

Es konnte bisher gezeigt werden, dass Kinder etwa ab 12 Monaten mit isolierten Nomen und Performativen beginnen, kurze Zeit später zeigen sich erste Determinierervorstufen in Form eines reduzierten Artikels und schließlich Determinierer, erst im Anschluss an den Determiniererwerb produzieren Kinder zwischen diesen beiden Erwerbsmeilensteinen erste Adjektive (s. u. a. die Forschungsübersicht in Kap. 4.2 sowie auch die Ergebnisse dieser Arbeit Kap. 6.3.3.1).

Schaut man sich Nomen genauer an, lassen sich an dieser Stelle vielfache Unterscheidungen treffen und untersuchen, z. B. auf syntaktischer, semantischer und kommunikativer Ebene sowie der Wortarten- und Wortbildungsebene.

Grundsätzlich zeigt die Studienlage zum Nomenwerb bisher, dass

- Nomen vor Verben

(Kauschke/Stan 2004, Tomasello 2003, Gentner 1981, Elsen 1999),

- Simplizia vor Komposita

(Korecky-Kröll 2011, Knobloch/Krüger 2015, Elsen 1999),

- Basiskategorien vor anderen Kategorien

(Schröder/Kauschke/De Bleser 2003, Borghi 2011, Macnamara 1982, Tappe 1999, Elsen 1999)

- Konkreta vor Abstrakta

(Kauschke/Nutsch/Schrauf 2012, Borghi 2011, Elsen 1999, Höhle 2012) und

- konventionelle Komposita vor Spontankomposita

(Korecky-Kröll 2011, Elsen 1999, Stern/Stern 1928, Knobloch/Krüger 2015)

erworben werden. Diese Forschungsergebnisse werden im Folgenden ausführlicher dargestellt.

Nomen werden über viele Sprachen hinweg früher erworben als andere Wortarten, z. B. Verben. Neben rein linguistischen Gründen wie stärkere Salienz, höhere Frequenz usw. (Tomasello 2003:45) oder visuelle Abgrenzbarkeit und einfachere mentale Abspeicherung (Gentner 1981:165f.) spielen hier sicherlich auch kommunikative Faktoren eine Rolle, denn in klassischen Situationen geteilter Aufmerksamkeit geht es in der Interaktion meist um Objekte, z. B. Bauklötze, Puppen, Autos. Zwar ‚tun‘ Objekte häufig auch etwas (z. B. *Das Auto fährt*, *Die Puppe lacht*), doch Vorgänge wie *lachen* und *fahren* bilden einige Herausforderungen im Spracherwerb: Erstens, sie sind überschattet durch das Nomen, welches quasi der Protagonist der Handlung ist. So ist das Fahren des Autos durch das Auto selbst überschattet, d. h. das Auto ist präsenter als der Akt des Fahrens an sich. Zweitens sind die Handlungen zeitlich begrenzt; Konkreta wie *Puppe* oder *Auto* existieren unabhängig von einer Zeitdauer. Drittens, Handlungen sind abhängig von ihren Argumenten, d. h. *lachen* kann nur zusammen mit einem Subjektsargument vorgestellt werden, d. h. es ist die Puppe, die lacht (oder auch das Auto, das fährt). Lachen und Fahren, so wie wahrscheinlich alle Handlungen, die durch Verben ausgedrückt werden, sind in starker Abhängigkeit von Nomen, was bedeutet, dass Nomina vor den Verben erworben werden *müssen*. Viertens, Referenz in Situationen geteilter Aufmerksamkeit, die für den Spracherwerb von besonderer Bedeutung ist, lässt sich nur zu Objekten herstellen, weniger gut zu Handlungen. So kann der Sprecher zwar auf eine Puppe zeigen, jedoch nicht auf ihr Lachen (selbstverständlich kann er auf ihren lächelnden Mund zeigen, doch auch hier wird nicht Referenz zur Handlung des Lachens hergestellt, sondern zum Mund der Puppe). Kauschke/Stan (2004:209) konnten dazu in ihrer Untersuchung zeigen, dass Kinder zwischen 2;6 und 7;11 Bilder von konkreten Objekten besser identifiziert werden als Handlung, die durch Verben ausgedrückt werden.

Grundsätzlich erscheinen Simplizia früher als Komposita. Das liegt sicherlich auch an der höheren Morphemzahl von Komposita: Der Lexikoneintrag eines Kompositums erfordert i. d. R. mehr Speicherplatz als der eines Simpliziums, wengleich es auch mehrsilbige suffigierte Simplizia gibt, welche jedoch auch erst

später einsetzen im Erwerb (vgl. Korecky-Kröll 2011:489). Der Gesamtanteil an Komposita der beiden untersuchten Kinder von Korecky-Kröll (2011) liegt bei dem Jungen bei 39,4%; bei dem Mädchen bei 25,6%. Auch hier zeigt die jeweilige Mutter ein ähnliches Sprachverhalten, denn die Mutter des Jungen weist einen Anteil von 45,1% auf; die des Mädchens einen Anteil von 31,4% (ebd., S. 400). Dies lässt vermuten, dass es sich bei vielen Komposita um Imitationen handelt. Im Erwerbsverlauf der Kinder lässt sich feststellen, dass bei beiden Simplizia anfänglich dominieren; bei dem Jungen setzen Komposita bereits ab 1;4 ein und steigen kontinuierlich an; bei dem Mädchen dauert diese Entwicklung etwas länger, denn bei ihr zeigen sich erste Komposita erst ab einem Alter von 2 Jahren (ebd., S. 402f.). Bei dem untersuchten Kind von Knobloch/Krüger (2015:96) setzt Kompositabildung ebenfalls mit 1;4 ein; man kann also vermuten, dass das durchschnittliche Kompositabildungsalter bei etwa 18 Monaten liegt. Hinsichtlich der Kompositaarten dominieren bei beiden Kindern von Korecky-Kröll (2011) und deren Müttern s. g. eindeutige Komposita (*Polizeiauto*). Zweifelsfälle (*Buchstabe*, *Auspuff*) und fremdsprachige Komposita (*Notebook*, *Skateboard*) sind eher selten (ebd., S.405f.). Zweifelsohne entspricht das der häufigsten Kompositaart des Deutschen. Auch das häufigste Kompositabildungsmuster (Nomen + Nomen) des Deutschen zeigt sich ebenfalls als häufigstes Bildungsmuster bei den Kindern.

Elsen (1999:171f.) stellt bei ihrer Tochter A. fest, dass diese schon früh eine Art Rhythmusgefühl bei der Kompositabildung hat, indem sie zwischen beide Kompositionsglieder ein Schwa setzt, wo die Sprachnorm eigentlich kein Fugenelement vorsieht: *Wasch-e-pulver* (1;9), *Turn-e-hose* (2;0). An manchen Stellen tilgt sie wiederum Teile der Zwischensilben: *Zappe-peter* (1;8), *Purze-baum* (1;8). Auch Vertauschungen der einzelnen Glieder kommen vor: *Nägel-finger* (1;8), *Papier-klo* (2;0). Das Fehldeuten eines Fugenelements kommt ebenfalls in einer Äußerung des Kindes zum Ausdruck: „Ohrschmerzen – ich hab nich ‚Ohrenschmerzen‘ gesagt, ich hab ‚Ohrschmerzen‘ gesagt, mir tut nur *ein* Ohr weh“ (3;10).. Auch bei den Kindern von Korecky-Kröll (2011) finden sich derartige Bildungen: *Hase-mama* bei 1;9, *Reg-tropfen* bei 2;0, *Perle-kette* bei 2;3 u. a. (ebd., S. 437). Bei diesen von der Zielsprache abweichenden Konstruktionen handelt es sich um erste Hinweise, dass das Kompositabildungsmuster erkannt wurde. Derartige ‚Fehler‘ – Gliedvertauschungen, Einfügungen oder Weglassungen – sind also in Wirklichkeit Markierungen der beiden Glieder, die auf ein grundsätzliches Kompositionsverständnis schließen lassen.

Grundsätzlich ist der Erwerb von regulären, d. h. der Zielsprache entsprechenden Komposita wie *Polizeiauto* (Korecky-Kröll 2011) mit etwa 18 Monaten aus psycholinguistischer Sicht wenig aufschlussreich, da er lediglich zeigt, dass das Kind nun in der Lage ist, morphemlastigere Lemmata mental abzuspeichern. Interessant sind hingegen die beschriebenen Markierungen in Form von Vertauschungen, Einfügungen oder Auslassungen. Noch aufschlussreicher sind spontan gebildete Komposita, die nur im jeweiligen Kontext funktionieren. Spontane Neubildungen sind ein Hinweis auf sprachliche Kreativität, die nur erfolgen kann, wenn das zugrunde liegende Muster erkannt wurde und abstrahiert wird (s. auch Kap. 2.1.2.3 dieser Arbeit). Spontane Neubildungen sind somit ein Hinweis auf das Erreichen einer höheren kognitiven Stufe im Erwerb (Karmiloff-Smith 1995:16f.). Bereits kurze Zeit nach dem Auftreten regulärer Komposita mit etwa 18 Monaten ist das Kind mit ca. 2 Jahren in der Lage, das Bildungsmuster zu abstrahieren. Die erfolgte Abstrahierung ist u. a. daran zu erkennen, dass Spontankomposita häufig in Analogie zum häufigsten Bildungsmuster, dem Determinativkompositum (Grundwort + Bestimmungswort, s. Kap. 3.2.3), entstehen. Auch die Kinder bei Korecky-Kröll (2011) äußern ab ca. 2 Jahren Spontankomposita: *Porscheauto* bei 2;0, *Legosache* (=Legobaustein) bei 2;4, *Buchmickeymaus* bei 2;0 (ebd., S. 432f.); wie auch bei Elsen (1999) *Bodenlappen* (=Lappen zum Bodenwischen) recht früh bei 1;6, *Weißemann* (=Schneemann) bei 1;9, *Kitzelkind* (=Kind, das kitzelt oder gekitzelt wird) bei 1;10 u. a. (S. 236). Bereits das Ehepaar Stern notierte Spontanbildungen seiner Kinder: *Brennlicht* (=Stern) bei 2;5, *Lichterde* (=der von der Sonne beleuchtete Fußboden) bei 3;0, *Wasserbild* (=Bild einer Seelandschaft) bei 3;1 (Stern/Stern 1928: 394).

Für das Kind scheint es also natürlich zu sein, zwei Vorstellungen bestimmter Konzepte einfach selbstständig anhand der Wortbildungsregel der Komposition zusammenzufügen. Beachtlich ist dabei auch, dass das Kind offenbar darauf vertraut, dass der Gesprächspartner das spontan entstandene Wort in der jeweiligen Kommunikationssituation versteht, obwohl es wissen muss, dass dieses Wort als solches in der Sprachgemeinschaft nicht existiert – schließlich kam es im Input noch nicht vor. Das kann nur gelingen, wenn das Kind zu der Auffassung gekommen ist, dass beim Gesprächspartner dieselben kognitiven Mechanismen präsent sind wie bei ihm selbst. Spontankomposita scheinen also darüber hinaus auch die Fähigkeit anzukündigen, sich in den Gesprächspartner hineinversetzen zu können.

Die Verwendung von Spontankomposita vor allem ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind aus einem Kommunikationsbedürfnis heraus versucht, Lemmalücken zu schließen (Elsen 1999:173, Stern/Stern 1928:405, Knobloch/Krüger 2015:98). Dies

geschieht meistens mithilfe analoger Reduplikation des zugrunde liegenden Kompositionsschemas. Gut zu erkennen ist die Analogie z. B. in den Beispielen von Elsen (1999:172f.): *Weinetropfen* wurde analog zu *Regentropfen* gebildet; *Handbad* analog zu *Fußbad* usw. Dass Spontankomposita aufgrund von Lexikonlücken nur temporär sind zeigen Knobloch/Krüger (2015): Ebenfalls mit etwa 2 Jahren beginnt das Kind mit der Bildung von Spontankomposita, welche bis zu einem Alter von 3;4 ansteigt, anschließend scheint sich ab etwa 4;0 ein Abwärtstrend anzudeuten. Dieser Abwärtstrend kann als Hinweis gesehen werden, dass Lemmalücken im kindlichen Gedächtnis immer weniger werden. Spontanbildungen werden nun hauptsächlich nur noch aus reinem Vergnügen heraus gebildet und besitzen kaum noch eine Füllfunktion. Somit lassen sich also mehrere verschiedene Arten von Spontanbildungen unterscheiden: Die, die aus mangelndem Wortwissen heraus entstehen, die, die aus Grundregeln der Logik entstehen (vgl. hierzu *blackshumum*, s. Kap. 2.1.2.3) und die, die aus Vergnügen gebildet werden. Eine ‚Spaßbildung‘ wäre beispielsweise der *Geschenk Vater* von Hilde Stern, was u. a. auch am Alter des Kindes deutlich wird (5;0) (s. Kap. 2.1.2.2).

Die meisten Spontankomposita sind flüchtig, d. h. sie finden ihren Verwendungszweck nur in der jeweiligen Kommunikationssituation, in der sie gebraucht werden, um anschließend nie wieder aufzutauchen. Die Sterns bezeichnen diese kurzweiligen Spontankomposita als „Meteore“. Es gibt jedoch auch Spontankomposita, die sich innerhalb einer kleinen Sprechergruppe kurzweilig etablieren, so z. B. Hilde Sterns *Wachhemdchen*, ein Hemdchen für den Tag (vs. *Schlafhemdchen*) und Günther Sterns *Kellnerinnenhaus* (vs. *Restaurant*). Die Sterns beschreiben, dass die Kinder diese Begriffe monatelang benutzten, ohne dass die Erwachsenen diese Begriffe ebenfalls aufgriffen (ebd., S. 405). Offenbar sind manche Spontankomposita so robust, dass die ständige Verifizierung aus dem Input überflüssig ist, wahrscheinlich aufgrund ihrer ohnehin schon starken Inputunabhängigkeit bei deren Entstehung.³⁴ Andere Ausdrücke hingegen wurden nicht nur über einen längeren Zeitraum benutzt, sondern fanden schließlich den Weg in das sprachliche Gemeingut der Familie (Hildes *Küchenbuch*; ein Bilderbuch, welches zwei Küchen abbildete und Günthers *Fensterturm*; ein aus Bauklötzen gebauter Turm mit Lücken als ‚Fenster‘). Spontankomposita überbrücken also nicht nur Lemmalücken des kindlichen Lexikons, sondern auch Lemmalücken der gesamten Sprechergemeinschaft, die vom Kind ausfindig gemacht wurden.

³⁴ Freilich wird zwar das zugrunde liegende Schema aus dem Input extrahiert, nicht jedoch das entstandene Lemma an sich, wie das jedoch bei anderen Ausdrücken der Fall ist.

Nomen lassen sich semantisch unterteilen in die Kategorien Eigennamen, Abstrakta und Konkreta (für eine ausführlichere Erläuterung dieser Begriffe s. Kap. 3.2.3). Die genaue Zuordnung fällt beim alltäglichen Sprechen oft schwer, da beispielsweise viele Eigennamen als Gattungsname verwendet werden und umgekehrt (z. B. im Satz *Gib mir mal ein Tempo*). Da kindliche Äußerungen in ihrer Zuordnung noch schwieriger sind, ist es ebenfalls schwierig, die ersten kindlichen Äußerungen einer Nomenart zuzuordnen.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass Konkreta vor Abstrakta erworben werden. Dies ist nicht besonders überraschend, da Konkreta mit allen Sinnen wahrnehmbar sind und das Kind diese Objekte von Anfang an wahrnimmt, wohingegen Abstrakta ein gewisses Maß an Kognition erfordern, die sich noch entwickeln muss. Sobald die Kognition ausreichend ausgereift ist und das Kind über ein höheres Abstraktionsfähigkeit verfügt, ist die Verarbeitung von Abstrakta ebenso unproblematisch (Kauschke/Nutsch/Schrauf 2012; Borghi et al. 2011). Darüber hinaus involvieren frühe Sprechsituation innerhalb geteilter Aufmerksamkeit zwischen Kind und Bezugsperson i. d. R. eher Konkreta (z. B. beim Spielen mit Objekten, Anschauen von Bilderbüchern) und weniger bis gar keine Abstrakta. Selbst in früh geäußerten abstrakten Nomen (z. B. ‚Ich habe *Angst*.‘) ist es zweifelhaft, dass das Kind in diesem Moment Referenz zum Wort *Angst* herstellt. Viel wahrscheinlicher ist, dass es sich dabei um eine holistische Phrase handelt, die das Kind dem Input entnommen hat, ohne diese segmentiert zu haben. Der Erwerb abstrakter Konzepte ist darüber hinaus stark abhängig vom bisherigen Wortschatz, da Abstrakta nur rein sprachlich erklärbar sind. Konkreta hingegen benötigen weit weniger Wörter, um erklärt zu werden, da auch mit anderen Mitteln Referenz hergestellt werden kann. Beispielsweise erfordert die Erklärung des abstrakten Begriffs *Demokratie* mehr Hintergrundwissen (und somit mehr Vokabular) als die Erklärung des konkreten Begriffs *Brot*, der auch noch durch andere Sinne wahrnehmbar ist (Borghi et al. 2011:2). Beim Worterwerb orientieren sich Kinder an semantischen Feldern, die in der Welt des Kindes typischerweise vorkommen, z. B. Personen, Tiere, Kleidung, Spielzeug, Lebensmittel, Körperteile (Schröder/Kauschke/DeBleser 2003:91). Innerhalb dieser Felder erwerben sie zuerst die Begriffe der Basislevelkategorie; dazu gehörige Unter- und Oberbegriffe und somit Abstrakta werden später erworben (Schröder/Kauschke/DeBleser 2003:92; Borghi et al. 2011:1). Somit erscheinen beispielsweise Wörter wie *Katze*, *Hund*, *Vogel* früher als der dazugehörige Oberbegriff *Tier* oder etwaige Unterbegriffe wie *Perserkatze*, *Schäferhund* und *Wellensittich*. Auch das Fehlen generischer Bilder (Brown 1958:85),

die mit dem mentalen Wort verknüpft werden, fällt bei Basisbegriffen leichter. Ein generisches Bild zum Begriff *Tier* zu erzeugen ist schwierig bis unmöglich, da die Variationsbreite des Begriffs sehr groß ist; sich ein Bild von einem Hund, einer Katze oder einem Vogel zu machen fällt hingegen um einiges leichter. Generische Bilder von Unterbegriffen wie Perserkatze, Schäferhund oder Wellensittich sind hingegen auch wieder schwierig, da diese Bilder für kleine Kinder noch zu detailreich sind (s. auch Kap. 5.1.4).

Neben Abstrakta und Konkreta lässt sich auch noch die Kategorie Eigennamen genauer betrachten. Eigennamen sind überwiegend monoreferentiell, d.h. sie verweisen jeweils nur auf ein Objekt, im Gegensatz zu anderen Nomenarten. Was letztendlich als Eigennamen zählt und was nicht, gilt ebenso als umstritten wie die Zuordnung von Konkreta und Abstrakta (s. Kap. 3.2.3), i. d. R. geht man jedoch davon aus, dass Personennamen, Städtenamen, Namen von Sehenswürdigkeiten usw. dazu zählen. In der Kindersprache spielen vor allem Personennamen eine frühe Rolle, wozu im weiteren Sinn auch das Wort *Mama* gehört. Kinder sind bereits ab ca. 3 Jahren in der Lage, anhand semantischer Informationen ein neues Wort als Eigennamen oder Konkretum zu interpretieren (Hall 1998:261). In den meisten Fällen bietet der syntaktische Rahmen, in dem der Eigennamen eingebettet ist, Hinweise dazu, z. B. *This Y is X*, vorausgesetzt bei *X* handelt es sich um einen Gattungsnamen. Doch auch Hinweise innerhalb der Eigennamen-NP sind oft vorhanden, z. B. das Fehlen eines Determinierers (ebd., S. 262), was auch im Deutschen häufig, aber nicht immer der Fall ist. Obwohl Eigennamen aufgrund ihrer Exklusivität also etwas schwieriger zu erwerben sind als Gattungsnamen, gehören sie, zumindest im Fall von Personennamen, häufig zu den ersten Wörtern von Kindern (Tomasello 2003:45).

Alle hier zusammengefassten Befunde zum Nomenwerb lassen sich darüber hinaus exemplarisch im Korpus von Elsen (1999:219ff.) zeigen: Die ersten Nomen ihrer Tochter A. sind ab 0;8 *Mama, Papa, Ei, Teddy, Buch, Baum* usw., also Personennamen (Eigennamen) und konkrete Nomen; die ersten Abstrakta kommen erst im Alter von 1;2 (*Tag, Nacht*); das erste Kompositum bei 1;3 (*Luftballon*). Dabei handelt es sich offenbar auch um überwiegende Basiskategorien, z. B. *Ei* (z. B. vs. *Nahrungsmittel*, vs. *Hühnererei*) und *Baum* (z. B. vs. *Pflanze*, vs. *Kirschbaum*). Spontanbildungen erscheinen ebenfalls erst später (*Bodenlappen* für einen Lappen, mit dem man den Boden wischt bei 1;6, *Weißemann* für Schneemann bei 1;9). Auch Verben werden viel später erworben.

4.5 Studien zum Nachfelderwerb

Das Nachfeld einer NP ist am weitesten entfernt vom funktionalen Ursprung (dem Determinierer), weshalb es keine Genus-Kasus-Numerus-Merkmale mehr aufweist³⁵. Zudem gilt es im Spracherwerb als schwierig zu erlernen, was sich u. a. daran zeigt, dass später und seltener auftritt als andere Attribute. Die häufigsten Nachfeldattribute in der Kindersprache (und wahrscheinlich auch in der Erwachsenensprache) sind Relativsätze und Präpositionalphrasen, wozu einige Untersuchungen durchgeführt wurden, die im Folgenden vorgestellt werden.

Grundsätzlich auffallend bei frühen Relativsätzen ist, dass häufig das Relativpronomen, welches ja das Verbindungsglied vom Nomen zum Nachfeld ist, fehlt (Grimm 1973:156, Mills 1985:156). Auslassungen wurden auch bei Artikeln zwischen Präposition und Nomen in PP beobachtet (z. B. **da regnet's an Schlafzimmerfenster*, anstelle von *da regnet's ans/an das Schlafzimmerfenster*³⁶, Mills 1985:188, Grimm 1973:97). Das Weglassen des Verbindungsglieds im Fall von Relativsätzen geschieht oft aus Gründen der Unsicherheit bezüglich der Flexion (*der, die, das* in Relativsätzen steht in Abhängigkeit zum nominalen Geschlecht). Weglassungen des Artikels in PP können als Simplifizierungsversuch verstanden werden. Die geringe Frequenz nominaler Nachfelder in der Inputsprache scheint aber auch eine deutliche Rolle zu spielen, da Nachfeldbesetzung deutlich seltener vorkommt als Vorfelddbesetzung und somit weniger gut vom Kind analysiert werden kann.

Ein Vergleich der am häufigsten vorkommenden Präpositionen in Präpositionalphrasen in der Kindersprache, Erwachsenensprache und Schriftsprache weist große Homogenität dieser Register untereinander auf. So handelt es sich bei den häufigsten Präpositionen der Kindersprache (zwischen 2;6 und 6;0) in absteigender Häufigkeit um *in, auf, zu, bei, an, nach, von, aus, durch, neben, vor, hinter, über, unter, bis*; in der Erwachsenensprache um *in, von, an, auf, zu, bei, nach, um, bis, aus, vor, über, durch, ab, neben* und in der Schriftsprache um *in, von, zu, auf, an, bei, aus, nach, um, vor, bis, über, durch, unter, neben/hinter* (Turgay 2010:99³⁷). Es wird deutlich, dass die häufigsten Präpositionen der Erwachsenensprache starke Überschneidungen mit der Schriftsprache aufweisen, was nicht verwunderlich ist, da

³⁵ Mit Ausnahme von Relativsätzen, deren Relativpronomen diese Merkmale aufweist.

³⁶ Die PP im Beispiel steht zwar nicht im Nachfeld einer NP, was ja hier eigentlich diskutiert wird; man kann aber davon ausgehen, dass dies symptomatisch auch für NP-Nachfelder gilt.

³⁷ Das Vergleichskorpus von Turgay (2010) wurde erstellt aus den Korpora von Grimm (1975), Ruoff (1981) und einem eigenen COSMAS-Korpus (<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>)

ein reziproker Effekt zwischen den beiden Registern besteht: Schriftsprache ist überwiegend geschriebene Sprache von Erwachsenen und Erwachsene sind wiederum beeinflusst durch die Schriftsprache, die überwiegend nur von ihnen gelesen wird. Die Kindersprache weist hingegen zwar weniger Überschneidungen mit der Erwachsenensprache auf, dennoch ist auch hier ferner zu erkennen, dass sie ihr hinsichtlich der Verwendung von Präpositionen ähnelt, wodurch die starke Inputabhängigkeit wieder deutlich wird³⁸.

Im Fall von sehr frühen Relativsätzen konnte in bisherigen Untersuchungen gezeigt werden, dass diese häufig im 3. Lebensjahr auftreten und anfänglich nach einem bestimmten Schema geäußert werden, und zwar nach dem Schema *It's/Here's/There's the NOUN that VERB PHRASE*, wie im Fall *Here's the toy that spins around*. Dieses Schema, welches auch von deutschsprachigen Kindern verwendet wird, wird lange beibehalten, erst etwa im 6. Lebensjahr werden Relativsätze komplexer (und demzufolge schemaunabhängiger), indem sie beispielsweise auch mehrere Referenten enthalten (z. B. *da ist der Junge, dem Paul die Mütze weggenommen hat*), stärker in andere Nebensätze eingebettet sind oder in schwerer zu analysierenden Positionen vorkommen (i. d. R. gelten Relativsätze in Objektposition, also eher am Satzende, als einfacher zu verstehen als solche in Subjektposition, die sich üblicherweise am Satzanfang befinden). Dieses Relativsatzschema hat aber darüber hinaus noch einen anderen Sinn: Das zu Beginn geäußerte *It's/Here's/There's* ist stark deiktisch und erzeugt somit einen gemeinsamen Bezugspunkt mit dem Gesprächspartner (joint attention), dessen Relevanz in Kapitel 5.1.3 diskutiert wird. Darüber hinaus wird in fast allen Untersuchungen auch darauf hingewiesen, dass Relativsätze im Input selten sind (Tomasello 2003:254, Diessel/Tomasello 2005:882, Brandt/Diessel/Tomasello 2008:331). Das seltene Vorkommen von Relativsätzen im Input hat freilich zur Folge, dass Kinder häufiger Verarbeitungsprobleme damit haben als mit anderen, frequenteren NP-Attributen. Dies ist auch eine Erklärung dafür, dass sie sich offenbar viel länger an einem festen Schema orientieren müssen, denn der geringe Input hindert Kinder vorerst daran, sich von diesem Schema zu lösen und selbstständig zu operieren (im Sinne von Karmiloff-Smith 1995). Frequenzeffekte tragen also auch hier in hohem Maße dazu bei, ein Schema verinnerlichen zu können. Jedoch spielen nicht nur Frequenzeffekte, sondern auch mit dem Alter zunehmende Verarbeitungskapazität eine Rolle: „More

³⁸ Die Untersuchung bezieht sich auf alle möglichen PP, schließt aber auch Nachfeld-PP mit ein. Auch hier gilt, dass zu erwarten ist, dass die angegebenen Häufigkeiten ebenso symptomatisch für das nominale Nachfeld gelten.

complex relativ constructions emerge only when children develop a more powerful processing capacity with increasing age.” (Diessel/Tomasello 2000:133).

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden einige Forschungsergebnisse NP-relevanter Bereiche skizziert. Dabei handelt es sich zum einen um den Erwerb der Vorfeldflexion und zum anderen um den Erwerb von Attributen, die sowohl frei als auch in NP vorkommen können.

In den Flexionserwerbsstudien wird deutlich, dass Kinder wohl eine deduktive Vorgehensweise bevorzugen: Erst wird der jeweilige Slot markiert, d. h. mit Übergeneralisierungen, Defaults oder willkürlichen Platzhaltern besetzt. Aus diesem Grund erscheinen vorerst vorzugsweise Nominative als Default-Kasus und *-en/-e/-s*-Plurale als Defaultplural. Darüber hinaus scheinen Kinder es zu bevorzugen, Genus-, Kasus- und Numerusmerkmale über die Syntax zu realisieren, um so die kompliziertere Realisierung über die Suffigierung vorerst zu umgehen. Die Syntax der NP entwickelt sich also vor der suffixlastigen ‚Feinarbeit‘ an den einzelnen Wörtern, welche erst auf langfristige Sicht erworben wird und wohl bis in das Grundschulalter hinein andauert. Es ist jedoch auch anzumerken, dass zum relativ späten Erwerb dieser Kriterien beiträgt, dass Flexionsmerkmale häufig intonatorisch insalient sind, z. B. indem sie weniger Betonung als der Rest des Wortes tragen. Dies führt sicher auch zu einer geringeren Wahrnehmung und somit nur vermeintlich zu vermindertem Input.

Im Fall des Erwerbs NP-relevanter Wortarten kann grundsätzlich gesagt werden, dass dieser einfacher gelingt und somit früher erscheint als die Flexion. Determinierer, die aus dem Wunsch nach genauer Referenz innerhalb der Gesprächssituation heraus entstehen und das Verlassen des Sprecherstandpunktes ankündigen, erscheinen schon kurz nach den ersten Nomen. Adjektiverwerb dauert bis in das 4. Lebensjahr hinein an, wobei hier das Kind häufig mit ‚klassischen‘, mittigen Adjektiven beginnt (z. B. Evaluativa wie *komisch*, *hübsch*) und Randadjektive, d. h. sich in Determinier- oder Nomennähe befindende Adjektive, erst später ankündigen. Einen Sonderfall innerhalb der Adjektivkategorie gelten Zahl- und Farbadjektive: Beide sind an andere kognitive Voraussetzungen geknüpft als die restlichen Adjektive, weshalb ihr Erwerb anders und später erfolgt. Nomen als lexikalisches Kernstück der NP werden verglichen mit allen NP-Attributen als erstes

erworben. Auch im Vergleich mit anderen Wortarten, z. B. Verben, scheinen Nomen, i. d. R. Konkreta, in vielen Sprachen früher erworben zu werden. Ihre natürliche Salienz, d. h. dass die Umwelt aus wahrnehmbaren Objekten, die sich visuell klar von ihrer Umgebung abgrenzen, besteht, trägt in hohem Maße zu deren früher linguistischer Realisierung bei. Das Nachfeld in der NP gilt als selten, erwachsenen- und schriftsprachlich, weshalb es im Input weniger vorkommt als andere NP-Attribute. Aus diesem Grund müssen sich Kinder im Fall von Relativsätzen und Präpositionalphrasen im Nachfeld länger an erworbenen Nachfeldschemata orientieren.

5 Die Nominalphrase im sprachlichen Diskurs zwischen Kind und Bezugsperson

Die sprachliche Realisierung einer NP unterliegt einer doppelten Operation, denn erstens findet dabei eine Konzeptualisierung eines Referenten statt, d. h. der Sprecher muss einschätzen und wiedererkennen, um welchen Gegenstand es sich handelt. Zweitens ergibt sich daraus die Referentialisierung eines sortalen Konzepts, d. h. der Sprecher muss dazu in der Lage sein, das dazugehörige, mental abgespeicherte Wort abzurufen. Diese Operation ist an verschiedene kognitive Voraussetzungen geknüpft. Die rein sinnliche Wahrnehmbarkeit steht dabei an erster Stelle. Das Kind muss erstens in der Lage sein, Objekte um sich herum als solche von der Umgebung unterscheiden zu können. Als zweites muss das Kind Gegenstände schematisch abstrahieren und somit ihren Symbolwert erkennen können; dazu gehört das Wissen um dessen Existenz bei dessen räumlicher Abwesenheit. Die dritte Voraussetzung ist die Herstellung von Referenz auf diesen Gegenstand, anfangs rein gestischer, später sprachlicher Art. Die sprachliche Referenz auf außersprachliche Objekte wird im Deutschen (und wahrscheinlich in den meisten Sprachen) als Nomen realisiert. Umgekehrt lässt sich dies nicht behaupten: So werden Objekte in der Sprache zwar immer zu Nomen; jedoch referieren umgekehrt nicht alle Nomen in einer Sprache nur auf Objekte, sondern theoretisch auf alles mögliche, so z. B. auch Handlungen (*das Schwimmen*), Ereignisse (*das Konzert*), Teile von Redewendungen (*den Löffel abgeben*) u. v. m. (vgl. Pinker 1994). Solche Nomenkonzepte kommen jedoch in der Kindersprache erst sehr viel später vor; i. d. R. dreht sich die anfängliche Sprache des Kindes in erster Linie um konkrete Objekte und deren Gebrauch (Tomasello 2006:14). Das Nomen ist im sprachlichen Diskurs zwischen Sprecher und Hörer (bzw. Kind und Bezugsperson) das Sprachzeichen, das im Mittelpunkt der Kommunikation steht, und worauf Sprecher und Hörer in der Sprechsituation Bezug nehmen (vgl. das *Organonmodell* von Bühler 1965:28).

Die Sprechsituation zwischen Kind und Bezugsperson weist gemeinsame Elemente zur Kommunikation zwischen erwachsenen Sprechern auf, jedoch auch bedeutende Unterschiede. Gemeinsamkeiten bestehen in der Bezugnahme auf außersprachliche Objekte, der geteilten Aufmerksamkeit (*joint attention*) und der Einbettung der Geschehnisse vor dem Hintergrund eines geteilten Handlungsrahmens (*common ground*). Unterschiede bestehen darin, dass für eine erfolgreiche kommunikative Handlung im Sinne des Überbringens einer Nachricht von Sprecher zu Hörer bedeutsam ist, dass beide sich nach denselben Handlungskonventionen (sprachlich-syntaktische Regeln) richten und über dasselbe gesellschaftliche Wissen (z.B. Wissen

über Gegenstände) verfügen (vgl. Busse 1987:145ff.). In beiden Fällen, im Verwenden derselben Handlungskonventionen sowie dem gesellschaftlichen Wissen, besteht in der Kind-Bezugspersonen-Kommunikation anfangs eine starke Asymmetrie. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung verringert sich diese Asymmetrie, da das sprachliche und gesellschaftliche Wissen des Kindes zunimmt. Die Asymmetrie dieser Voraussetzungen sind nur dem erwachsenen Sprecher bewusst; eventuell handelt es sich bei den stilistischen Mitteln des kindgerechten Sprechens um einen Versuch, der mangelnden sprachlichen und kognitiven Kompetenz des Kleinkindes entgegenzuwirken: So handelt es sich beispielsweise bei der verkürzten Syntax um die Vermeidung von Ablenkung vom eigentlichen außersprachlichen Gegenstand, eine starktonige Intonation ist eine Form der zusätzlichen Deixis usw. (s. Kap. 2.1.2.1).

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die für den Nomenwerb erforderlichen kognitiven Ressourcen darzustellen und miteinander in Verbindung zu bringen.

5.1 Ressourcen für das Zustandekommen der NP

Die Bezugnahme auf ein Objekt beginnt nicht erst mit dem Auftreten der ersten Nomen im Alter von etwa einem Jahr. Bezugnahme, also Referenz, kennt auch andere Wege, die viel früher in Erscheinung treten, z. B. die Zeigegeste. Das Zeigen gilt als Vorstufe der sprachlichen Referenz. Es sind jedoch einige andere Voraussetzungen nötig, um auf einen Gegenstand zeigen zu können, z. B. dessen rein visuelle Wahrnehmung (oder mit welchen Mitteln auch immer die Wahrnehmung erzeugt wird, z. B. Berührung). Als grundlegende Voraussetzungen für den Erwerb der NP gelten die Symbolisierungsfähigkeit, die Bezugnahme auf Objekte in Form von Gesten, der geteilte Handlungsrahmen und die Verlinkung eines Wortes mit seiner Bedeutung. Sind diese Ressourcen erarbeitet, können sie übertragen werden auf andere Objekte. dieses abstrakte Übertragen kann sich schließlich in Form eines Vokabelspurts (s. Kap. 5.1.5) äußern.

Der Begriff *Nomen* ist in der Spracherwerbthematik grundsätzlich problematisch, vielmehr sollte hierbei der Begriff *Objektwort* verwendet werden (Kauschke 2012:61, Rothweiler/Meibauer 1999:18). *Nomen* ist ein Begriff aus der theoretischen Grammatik, bei *Objektwörtern* wird eher die Verbindung zwischen Wort und Objekt deutlich. Anders ausgedrückt: Objektwörter sind immer Nomen, aber Nomen sind

nicht immer nur Objektwörter, denn sie können sich auch auf Handlungen (*Laufen, Schwimmen*) oder Ereignisse (*Feier, Konzert*) u. a. beziehen³⁹.

Ein Problem beim Erwerb von Wortbedeutung ist, dass Wörter nicht immer dieselbe Wortart repräsentieren. Dies ist im Deutschen bei Konversionen der Fall: So kann das Wort *laufen* ein Verb sein wie im Satz *Er kann laufen* oder ein Nomen im Satz *Das Laufen fiel ihm schwer*. Das Wort an sich gibt also wenige Hinweise hinsichtlich seiner Wortart preis, vielmehr muss es im Zusammenhang mit anderen Wörtern, also innerhalb der Syntax, gedeutet werden.

Ein Beispiel aus dem Englischen findet sich auf einer Skulptur im Leipziger Museum für Zeitgenössische Kunst wie folgt (übernommen aus Behrens 2005:183):

THE PRESENT ORDER
ORDER THE PRESENT
PRESENT THE ORDER

Die Wörter *present* und *order* erhalten in jedem der Sätze durch ihre Stellung im Satz eine andere kategoriale und lexikalische Bedeutung. Daran wird deutlich, dass die Wortartenzuordnung nicht vom Lexem selbst, sondern von der kontextinduzierten Satzstellung abhängig ist. Der Eintrag *order* kann demnach niemals nur als Nomen mental gespeichert sein, sondern es muss Raum bleiben für Flexibilität.

Kinder verstehen jedoch auch irgendwann, dass Lexeme nicht auf eine Wortart festgelegt sind. Ein Beispiel aus dem Cosima-Korpus zeigt deutlich eine ‚Wortartenzweckentfremdung‘ des Lexems *Baby*, welches im Deutschen ansonsten i. d. R. als Nomen erscheint:

Dialogbeispiel 5.1 Cosima bei 4;7

CHI: ja, und ich kann sogar noch Hosen anziehen und zumachen.
RIG: Hosen anziehen und zumachen?
CHI: ja, aber des Anziehen geht **baby**[: einfach].
RIG: ja.

Das Kind verwendet an dieser Stelle *baby* und meint eigentlich *einfach* oder *leicht*. Vermutlich kommt dabei eine Assoziation zum Vorschein, da Babys aus kindlicher Sicht normalerweise sehr primitive, einfache Dinge tun.

³⁹ Aus Gründen der Konvention und des besseren Verständnisses wegen wird in dieser Arbeit aber dennoch der Begriff *Nomen* verwendet.

Diese flexible Verwendung von Wortarten erreichen Kinder jedoch erst mit fortschreitendem Alter; in den Anfängen des Spracherwerbs ist sprachliches Wissen stark lexemgebunden. Dennoch ist zu beachten, dass Wortarten generell keinen festen Merkmalen unterliegen, sondern eher als *fuzzy categories* (Behrens 2005:178) zu verstehen sind.

5.1.1 Objektpermanenz und Symbolisierungsfähigkeit

Unter Objektpermanenz wird die Fähigkeit verstanden, sich der Existenz eines dem Sichtfeld abwesenden Gegenstandes weiterhin bewusst zu sein. Dabei handelt es sich um eine kognitive Abstraktion eines Symbols auf der visuellen Ebene. Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern wird im Laufe des ersten Lebensjahres (mit ca. 8 Monaten) durch das Fortschreiten der kognitiven Entwicklung erworben. Kinder, die jünger als 8 Monate sind, können sich nicht auf einen Gegenstand richten, den sie nicht sehen (Piaget 1954:4ff., Piaget 1984:47). Etwa mit 8 Monaten kommt es zu einer Art Zwischenphase, die dadurch gekennzeichnet ist, dass das Kind zwar nach einem Gegenstand sucht, bei dem es beobachtet hat, wie er an einem Ort versteckt wurde, sich also dessen Existenz weiterhin bewusst ist. Wechselt man jedoch vor den Augen des Kindes den Ort, an dem der Gegenstand versteckt wird von Ort A zu Ort B, wird das Kind dennoch weiterhin zuerst an Ort A nachschauen, obwohl es eindeutig gesehen haben muss, dass sich der Gegenstand nicht dort, sondern an Ort B befindet (Piaget 1954:50). An diesem Punkt wird deutlich, wie sehr das Kind auf Instruktion durch Erwachsene angewiesen ist und auf sie vertraut, denn es hält die Instruktionen der Bezugsperson (dem Verstecken des Gegenstandes an Ort A) offenbar für verlässlicher als das, was es visuell wahrnimmt (Tomasello/Kaminski 2009:1213). Erst mit etwa 12-18 Monaten ist das Wissen über die Objektpermanenz ausgereift. Das ist in etwa der Zeitpunkt, an dem die linguistische Sprachphase beginnt, d.h. das Bezugnehmen auf einen außersprachlichen Gegenstand mittels Sprache. Zuvor ist es den meisten Kindern nur möglich, mittels deiktischer Gesten den Bezug zu einem Gegenstand herzustellen. Eine Einschränkung der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit (z. B. bei Blindheit) führt, besonders in Kombination mit anderen Einschränkungen, oft zu einer Verzögerung der Symbolisierungsfähigkeit durch Objektpermanenz und somit auch zu einer verzögerten lexikalisch-semantischen Entwicklung (Dabrowska 2004:36). Dass die sprachliche Entwicklung in solchen Fällen letztendlich nur leicht verzögert ist und nicht etwa komplett ausbleibt, liegt daran, dass die visuelle Ebene nicht die einzige ist, auf der Objekte wahrgenommen werden können, wenn jedoch wahrscheinlich die zugänglichste.

Abstrakte Objektkonzepte und die daraus resultierende Symbolisierungsfähigkeit sind eine grundlegende Voraussetzung für das kindliche Symbolspiel, welches erstmals von Piaget aufgegriffen und entwicklungspsychologisch eingeordnet wurde. Das Symbolspiel beim Kleinkind ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind losgelöst vom Kontext sich selbst, die Objekte, beteiligte Personen und generell die Welt um sich herum neu definiert, um eine imaginäre Spielsituation herzustellen. Anfangs nur aus entwicklungspsychologischer Sicht relevant beschäftigten sich später auch Sprachwissenschaftler damit und zogen die Schlussfolgerung, das kindliche Symbolspiel müsse ein Hinweis auf die Entkoppelung eines Zeichens von seiner Routinefunktion sein, also eine flexible Verselbstständigung eines Symbols (u. a. in Kappes/Knobloch 2000:27). Diese Umformung von Wortbedeutungen ermöglicht es dem Kind, Handlungsräume zu erschließen, die ihm in der realen Welt noch nicht zugänglich sind und dennoch erkundet werden wollen. Die Zweckentfremdung eines Gegenstandes für die jeweilige Spielsituation ist dennoch nicht komplett willkürlich. Formen entfremdeter Gegenstände spielen eine große Rolle bei deren neuer Verwendung; i. d. R. ähnelt die Form des verwendeten Objekts immer noch annäherungsweise der Form des gemeinten Objekts (Klos 2007:19). Dann kann also zumindest nicht von einer absoluten kontextuellen Loslösung gesprochen werden, sondern nur von einer relativen Loslösung; der jeweilige Objektersatz muss immer noch Ähnlichkeit und somit Bezug zur realen Welt haben. Nach Ansicht einiger Sprachforscher ist die eigentliche Wortbedeutung demnach erst mit der Dekontextualisierung erworben (s. Rothweiler/Meibauer 1999:19 und der Unterscheidung zwischen *echten* und *unechten Wörtern* von Kauschke 2012:44 und 1999:132). Es können aber beim Kleinkind auch Fälle eintreten, die tatsächlich einer absoluten kontextuellen Loslösung zumindest sehr nahe kommen, nämlich dann, wenn in der jeweiligen Spielsituation kein ähnliches reales Objekt vorhanden ist. In so einem Fall kann ein Kind auch komplett objektslos agieren, indem es z. B. einem Spielpartner eine leere Hand hinhält mit der Botschaft ‚Das hier ist dein Stück Kuchen‘. Ein Objekt fehlt in diesem Moment komplett, lediglich die Geste des Kuchenüberreichens, die normalerweise mit dem Objekt einhergehen würde, fungiert gleichzeitig als Begleiter und als Ersatz des imaginären Objekts. Man kann also behaupten, dass nicht nur entfremdete, aber dennoch formmotivierte Objekte als Objektersatz dienen, sondern auch Gesten, die typischerweise mit dem Objekt in Verbindung stehen. Es ist also auch im Symbolspiel nicht von Bedeutung, mit was, sondern *dass* Referenz hergestellt wird. Ohne eine objektersetzende Geste – ein absolutes Mindestmaß an Referenz – kann der Objektsbezug für den jeweiligen

Spielpartner nicht hergestellt werden. Eine absolute kontextuelle Loslösung ist also im Symbolspiel nicht möglich. Eine Relation zur Außenwelt bleibt stets vorhanden.

Sprachliche Verzögerung, wie sie beispielsweise in Folge von Blindheit oder Autismus entstehen kann, führt oft zu einer Verzögerung des Symbolspiels, was sich wiederum teufelskreisartig auf die sprachliche Entwicklung selbst auswirkt, wie in der Zwillingstudie von Lurija/Judovič (1970) gezeigt wird. In ihrer Untersuchung stellen die Autoren den Fall eines Zwillingspaars vor, welches eine familiär auftretende sprachliche Retardierung übernommen hatte. Die Zwillinge waren selbst im Alter von 5 Jahren nicht in der Lage, eine Spielsituation fantasievoll zu entwickeln; sie konnten lediglich monotone Abläufe stetig wiederholen (z.B. Pferdspielen, wobei ein Zwilling auf dem Rücken des anderen reitet, daraus ergibt sich aber keine Geschichte, die nachgespielt wird, sondern nur das Reiten an sich). Dabei konnten sie auch nur stark handlungsbezogen sprechen, d. h. sie benutzen nur wenige Laute und viel Gestik. Durch die Zwillingssituation selbst wurde diese Problematik verstärkt, denn von außen erfuhren die Zwillinge keinen objektiven Druck, ihre Kommunikation zu verbessern, da sie sich als Zwillingspaar selbst genügten. Erst die Trennung der Zwillinge durch Unterbringung in unterschiedlichen Kindergartengruppen führte dazu, dass die beiden sich sozusagen ‚gezwungen‘ sahen, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern. Innerhalb von 3 Monaten waren die Zwillinge schließlich ungefähr auf dem Stand gleichaltriger, normal entwickelter Kinder (Lurija/ Judovič 1970:151f.).

5.1.2 Die Zeigegeste

Wie bereits angedeutet erfolgt die Bezugnahme auf außersprachliche Objekte vor dem Verwenden erster Wörter häufig in Form einer Geste. Anders als objektsersetzende Gesten wie etwa im Symbolspiel gibt es jedoch noch eine Form der Geste, die zur reinen Aufmerksamkeitssteuerung dient, die Zeigegeste. Häufig entsteht die Zeigegeste, indem eine Person mit dem ausgestreckten Zeigefinger auf etwas zeigt, jedoch gibt es auch andere Zeigearten, wie beispielsweise das Zeigen mit der ganzen Hand, mit dem Daumen, mit dem kleinen Finger, mit Objekten, mit dem Kopf u.v.m. (Stukenbrock 2015:97ff.). Zeigegesten haben den Zweck, die Aufmerksamkeit des Empfängers räumlich auf etwas in der Wahrnehmungsumgebung zu lenken und sind somit den deiktischen Gesten zuzuordnen – anders als ikonische Gesten, die eine Handlung simulieren, die sich außerhalb der aktuellen Referenzsphäre befindet und sich somit auf Abwesendes beziehen (Tomasello 2009:72f., Kameyama 2007:578f.). Eine Zeigegeste hat immer gleichzeitig eine nennende und eine zeigende

Komponente: Nennend dahingehend, dass sie eine Richtung oder einen Raumpunkt markiert und zeigend dahingehend, dass sie sich auf ein außersprachliches Objekt bezieht, was sich in dieser Richtung oder an diesem markierten Raumpunkt befindet (Fricke 2007:59).

Darüber hinaus gibt es aber noch weitere Parameter in Zeigegesten, damit diese vollständig funktionieren können in der Kommunikation: Die fokussierte Interaktion, den Verweisraum, den Körper des Zeigenden als Realisationsschauplatz, den verbalen deiktischen Ausdruck, den Suchraum, das Zeigeziel, den aus dem Zeigeziel generierten Referenten und das Sicherstellen der Wahrnehmung und des Verstehens beim Empfänger (Stukenbrock 2015:49ff.).

Zeigegesten entstehen beim Kleinkind bereits mit etwa 10-12 Monaten und werden als einzigartig der menschlichen Spezies zugeordnet (Butterworth 1992:227, Tomasello 2006b:506), obgleich auf Affen jedoch zu anderen gestischen Verweisen fähig sind (Tomasello 2009:124). Zeigegesten haben jedoch darüber hinaus nicht nur eine rein expressive Funktion, sondern auch eine konstituierende. So zeigen Alibali/DiRusso (1999:45f.), dass Kindern das Zählen von Objekten besser gelingt, wenn sie dabei Zeigegesten verwenden. Dieses Studienergebnis deutet an, dass dem Zählen eine operationale Fundierung zugrunde liegt, wie sie auch von Piaget angenommen wurde. Die Kardination, also das Zählen von Objekten, ist bei kleinen Kindern zunächst eng verbunden mit den zu zählenden Objekten, denen das Kind einen Platz in der Zahlreihe zuweist. Erst im nächsten Schritt wird die Zahlreihe unabhängig von der Objektreihe und ergibt somit ein unabhängiges, abstraktes System (Piaget/Szeminska 1975:156f.). Die Zählgeste, die in der Studie von Alibali/DiRusso (1999) ein besseres Zählen bei Kindern zur Folge haben, ist eng verwandt mit dem Zehnfingerrechnen: „Das Zehnfingerrechnen zeigt die Bedeutung der Korrespondenz für die Synthese der Zahl.“ (Piaget/Szeminska 1975:61).

Die Entstehung der Handgesten hat menschengeschichtlich nachweislich zur Entstehung der Kognition beigetragen. Auch ein bekanntes Sprichwort aus dem Englischen deutet die Verbindung zwischen Intelligenz und dem Verstehen von Zeigegesten an: „When the finger points at the moon, the fool looks at the finger.“ (Butterworth 1992:228). Möglicherweise hat die Hand mit ihren vielen Funktionen sogar die Entwicklung der Sprache initiiert:

„The handyman’s hand was more than just an explorer and discoverer of things in the objective world, it was a divider, a joiner, an enumerator, dissector, and an assembler (...). It may also have been an instigator of human language.“ (Wilson 1998:59).

Viele sprachliche Funktionen wie das Teilen, Zuordnen, Zusammenfügen usw. wurden also ursprünglich von der Hand ausgeführt; Sprache mag womöglich anfangs nur ein Begleiter zur Gestik gewesen sein. Anschließend schien eine Art Tausch stattgefunden zu haben: Sprache war Begleiter des Hauptkommunikationsmittels Gestik, anschließend wurde die Gestik zum Begleiter des Hauptkommunikationsmittels Sprache. Der Grund für diesen Tausch könnte die zunehmende kognitive Leistungsfähigkeit beim Menschen gewesen sein: Kognitiv komplexere Konzepte (z.B. Gespräche über Vergangenheit und Zukunft) kamen auf, die kommunikativ mit Handgesten nicht mehr bewältigt werden konnten; die Sprache stellte dazu ein effektives Werkzeug dar, diesen gewachsenen kommunikativen Ansprüchen gerecht zu werden, denn sie machte Kommunikation effektiver, da gleichzeitig mehrere Signale gesendet werden konnten. Sprache besteht bekanntlich nicht nur aus Worten, sondern auch aus metasprachlichen Informationen wie Intonation, Rhythmus, usw., die parallel zum Wort vermittelt werden.

Es ist denkbar, dass der Evolutionspfad ‚von der Hand zur Sprache‘ in jedem Kleinkind aufs Neue dupliziert wird. So, wie sich Handgesten, Handfunktionen und Sprache über viele Millionen Jahre hinweg nacheinander und auseinander heraus entwickelten, wird dieser Prozess beim Kleinkind immer wieder aufs Neue durchgespielt; die Kleinkindentwicklung wäre somit jedes Mal ein Duplikat der gesamten menschlichen Entwicklung.⁴⁰ Duplikate dieser Art finden sich schließlich auch in der körperlichen Entwicklung: So können Neugeborene bereits schwimmen, verlernen diese Fähigkeit jedoch anschließend wieder, kommen dann zum Krabbeln und schließlich zum aufrechten Gang. Die Schlussfolgerung, dass sich demzufolge auch die Sprache aus der Handgeste heraus entwickelt hat, scheint also logisch zu sein. Auch das ‚Tauschgeschäft‘ zwischen Gestik und Sprache scheint sich im Kind zu duplizieren, etwa ab einem Alter von einem Jahr. Auch dies geschieht vielleicht aus demselben Grund wie menschengeschichtlich betrachtet: Aus dem Wunsch heraus, kognitiv anspruchsvolle Informationen effektiver vermitteln zu können. Die Bezugnahme auf außersprachliche Objekte, die als NP realisiert wird, hat also ihren Ursprung in der Zeigegeste.

Kleinkinder produzieren Zeigegesten aus verschiedenen Motiven heraus. Tomasello (2009:130) unterscheidet dabei grundlegend imperative und deklarative Zeigegesten: Imperative Zeigegesten werden eingesetzt, um Objekte zu verlangen und

⁴⁰ für die These, dass sich die Sprache aus der Gestik heraus entwickelt hat, siehe auch Arbib (2012), Tomasello (2008) und Diessel (2013).

deklarative, um Erfahrungen und Gefühle über ein Objekt mit dem Gesprächspartner zu teilen. Beide Zeigegestenarten lassen sich noch genauer betrachten: So lassen sich imperative Zeigegesten auf einem Kontinuum darstellen, an dessen Polen *Befehlen* und *Empfehlen* steht. Deklarative Zeigegesten lassen sich weiter unterteilen in expressive und informative Gesten. Expressive Gesten drücken demnach die Einstellung des Kindes über einen Gegenstand aus; informative Gesten benutzt das Kind, um den Gesprächspartner mit notwendigen Informationen über einen Gegenstand zu versorgen (ebd. 130). Den Zeigegestenarten liegen also zwar unterschiedliche Kommunikationsmotive zugrunde, jedoch ist allen gemeinsam, dass sie sich auf ein außersprachliches aktuell anwesendes Objekt beziehen bzw. um eine Handlung, die mit diesem Objekt in Verbindung steht. Da dieses typische Zeigegestenalter mit etwa 12 Monaten beginnt, ist davon auszugehen, dass Zeigegesten als Ersatz dienen, da die sprachliche Bewältigung des jeweiligen Kommunikationsmotivs noch nicht gewährleistet ist. Sobald dies der Fall ist, würden jedoch die bezeichneten Objekte als NP oder als NP-Bestandteil auftreten müssen. Zeigegesten haben daher eine Platzhalterfunktion für NP. Als gesichert gilt jedoch in jedem Fall die Tatsache, dass eine starke Verbindung zwischen Zeigegesten und Spracherwerb besteht (Butterworth 1995:34, Desrochers/Morisette/Ricard 1995:91, Baldwin 1995:131f.).

Es gilt jedoch als ungeklärt, wie Babys und Kleinkinder überhaupt zu Zeigegesten kommen. Die Frage dabei ist hauptsächlich, ob sie angeboren sind oder erworben werden. Die Tendenz in der Literatur scheint jedoch eher in die Richtung zu gehen, dass Zeigegesten intern und universell angelegt sind, denn auch Affen sind nach ausreichender Unterweisung⁴¹ dazu in der Lage, Objekte durch Zeigegesten einzufordern, ohne dabei jemanden zu imitieren (Tomasello 2009:124). Daraus schließt Tomasello (2009) folglich, dass auch Kleinkinder

„ihre Zeigegesten nicht durch die Imitation anderer erwerben, sondern irgendwie auf natürliche Weise zum Zeigen gelangen – vielleicht durch eine nichtsoziale Orientierungshandlung, die in der Interaktion mit anderen sozialisiert wird.“ (Tomasello 2009:124)

Er zieht aber auch andere Ursachen in Betracht, z. B. eine durchaus vollsozialisierte Version, die kein Lernen erfordert oder sogar, dass das Kind erst später, quasi zufällig, bemerkt, dass seine eigenen Zeigegesten in ähnlichen Situationen auftauchen wie die Zeigegesten des Gegenüber, sodass von einer Art verzögerten Lernen ausgegangen

⁴¹ Affen können dies jedoch nicht von Natur aus (s. Tomasello 2006b:506).

werden kann (ebd., S. 124). Eine ähnliche Sichtweise liegt bei Butterworth (2003/1995) vor:

„The most plausible interpretation of our data (...) is that pointing is neither socially transmitted nor is it derived from prehension. Our findings support the view that pointing is a species specific form of reference, basic to human nonverbal communication.” (S. 9/S. 36)

Wenn Sprache sich aus der Geste entwickelt hat, würde das für anfänglich auftauchende Zeigegesten bedeuten, dass es sich dabei um Rudimente aus der Zeit ohne Sprache handelt und somit in jedem normal entwickelten Kind angelegt sein muss. Da die kindliche Entwicklung in jedem Kind aufs Neue starke Ähnlichkeit aufweist zur gesamten Menschheitsentwicklung, scheint es in jedem Fall sinnvoll, dass die Phase der Zeigegesten ebenfalls durchlaufen wird. Eine Zeigegeste ist eine Verbindung zwischen Gehirn, Hand und Objekt, d. h. eine rein physische Bezugnahme von innen nach außen auf einen Gegenstand. Die Zeigegeste mit ihrer entstehenden Geraden zum Objekt ist demnach eine reflexartige Verbindung zwischen Kognition des Sprechers und zu bezeichnendem Objekt.

Eventuell kann das Zeigen auch als Vereinfachung des Greifens verstanden werden, was Kleinkinder noch viel früher erwerben. Das Greifen ist ebenfalls eine Koordinationshandlung zwischen Gehirn, Hand und Objekt und kann somit als Vorstufe zum Zeigen betrachtet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt wird die Referenz auf Objekte mittels Greifen und Zeigen durch NP ersetzt, jedoch nicht immer. NP können Referenz vollständig übernehmen oder auch nur teilweise, z. B. durch die Kombination von NP und Zeigegeste: Ein Attribut in einer NP kann u. U. auch durch eine Zeigegeste ersetzt werden, da NP grundsätzlich „multimodal“ sind, z. B. im Satz *Ich möchte sonen Pullover*, wobei der Sprecher gleichzeitig mit dem Zeigefinger die Form eines V-Ausschnitts nachahmt. In diesem Fall hat die Zeigegeste das Nachfeldattribut *mit einem V-Ausschnitt* ersetzt (Fricke 2012: 213,220). Freilich besteht jedoch in der Erwachsenensprache weiterhin die Möglichkeit, Zeigegesten ohne NP zu verwenden; jedoch kann dies nur unter besonderen kommunikativen Umständen geschehen (s. Deutsch/Herrmann 1976:40).

5.1.3 Gemeinsamer Handlungsrahmen und geteilte Aufmerksamkeit

Zeigegesten sind eng verbunden mit den in der Spracherwerbsforschung gängigen Konzepten *Gemeinsamer Handlungsrahmen* (auch *Common Ground*) und *Geteilte Aufmerksamkeit* (auch *Joint Attention*). Grundlegend lässt sich festhalten, dass Kind

und Bezugsperson sich stets in einem gemeinsamen Handlungsrahmen befinden, einer kommunikativen Situation, über die sie dasselbe Wissen teilen. In dieser Situation befinden sich Objekte, auf die Kind und Bezugsperson mittels geteilter Aufmerksamkeit und Referentialisierung potentiell Bezug nehmen können. Jede Bezugnahme macht eine neue Referentialisierungshandlung erforderlich, entweder durch Sprache, Deixis oder einer Kombination aus beidem. Referenzfähigkeit in einer Kommunikationssituation ist üblicherweise mit Vollendung des ersten Lebensjahres erworben. Von da an ist das Kind in der Lage, nicht nur in dyadischen Strukturen zu kommunizieren, d. h. Kind + Bezugsperson, sondern auch triadische Kommunikationssituationen einzugehen, d.h. Kind + Bezugsperson + Objekt (Dunham/Morre 1995:15).

Im Falle von Babys und Kleinkindern geschieht dies häufig durch Zeigegesten; Zeigegesten sind also ein Mittel zur Herstellung geteilter Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes außersprachliches Objekt. Die Voraussetzung für das Herstellen geteilter Aufmerksamkeit ist das Folgen der Blickrichtung der jeweiligen Bezugsperson, um an einem Raumpunkt einen Gegenstand wahrzunehmen, welches sich mit etwa 18 Monaten problemlos erfolgt. Diese gemeinsame Fixierung auf einen Bezugsgegenstand gilt als Vorreiter und gleichzeitig erste Form der geteilten Aufmerksamkeit, oder zumindest eine Art der kommunikativen Verbindung (Butterworth 1992: 224f.). Wichtig diesbezüglich ist also vor allem zu wissen, dass Joint Attention mehr ist als ein gemeinsamer Fokus: „At ist most sophisticated level, joint attention is, in effect, a ‚meeting of minds‘. It depends not only on a shared or joined focus, but on shared context and shared presuppositions.“ (Bruner 1995:6). Die Fähigkeit, dem Kommunikationspartner eine grundlegende Annahme (*presupposition*) zu unterstellen ist stark verknüpft mit der Fähigkeit, ihn als intentionales Wesen zu verstehen: “Engaging in joint attention means that the child sees the other person as intentional.” (Tomasello 1995b:124). Entgegen der häufig vertretenen Annahme, Kinder unterliegen noch lange Zeit ihrem egozentrischem Weltbild, ist das Kind also ab dem Zeitpunkt, an dem sich mit einer Bezugsperson in Situationen geteilter Aufmerksamkeit begibt, in der Lage, sich in die Bezugsperson hineinzusetzen.

Zahlreiche Studienergebnisse implizieren einen Zusammenhang zwischen Wortschatzgröße und Häufigkeit der Joint-Attention-Situationen zwischen Kind und Bezugsperson (Studienergebnisse, die zu diesem Ergebnis kommen, s. Tomasello 2003:65f.). Dieser Effekt wird auch im gegenteiligen Sinn bei autistischen Kindern beobachtet: Autistische Kinder sind in einem weit geringer ausgeprägten Umfang zu

Joint Attention fähig, auch einhergehend mit der Tatsache, dass sie ihr Gegenüber weniger häufig anschauen. Fast immer fehlt ihnen auch die Fähigkeit zum Zeigen (Bernard-Opitz 2007: 21). Auf diese Defizite wird zurückgeführt, dass autistische Kinder sehr häufig unter Sprach- und Verständnisschwierigkeiten leiden (Kasari et al. 1990: 88f.). Auch Kinder depressiver Mütter, die nachweislich weniger Zeit in Joint Attention-Situationen mit ihrem Kind verbringen, haben ein geringeres Sprachvermögen (Raver/Leadbeater 1995:262)⁴².

Dass es sich bei den ersten auftretenden Wörtern bei Kindern in vielen Sprachen vor allem um Nomen handelt, obwohl Verben generell für häufiger und salienter gehalten werden (Tomasello 2003:46), hat seine Ursache offenbar darin, dass Nomen, vor allem Konkreta, sich besser von ihrer räumlichen Umgebung abheben als Zustände oder Prozesse, die eher durch andere Wortarten denotiert werden. Zudem sind Nomen besser ‚erfahrbar‘, d. h. sie können angefasst, betrachtet, in den Mund genommen etc. werden. Bezugnahme auf Objekte ist demnach am einfachsten (s. Kap. 4.4).

Die Versprachlichung von Objekten erfolgt zwar früh in Form einer NP, jedoch sei angemerkt, dass das Kind mit Wortartenzuordnung nichts anfangen kann (das können nur Grammatiker), wohl jedoch eher mit dem Konzept *Objektheit*. Das Kind lernt Wörter für Dinge und wendet diese Wörter in derselben referentiellen Situation immer wieder an; für das Kind handelt es sich dabei also in erster Linie um Dingbezeichnungen (Knobloch 1998:255). Jedoch, „still, it is NPs with lexical heads that eventually create a new dimension of naming that is not to be equated with reference, even though it preserves and, indeed, amplifies the potential for referring.“ (ebd., S. 256). Andere Nomenarten, wie Abstrakta, sind demzufolge noch nicht von Bedeutung, da diese Wortart keine gegenständlichen Dinge denotieren kann. Hat das Kind nun einmal den Link zwischen Identifikation eines Objekts und Referenz verstanden, ist es schnell in der Lage, die Versprachlichung dieses Links frei zu gestalten: „By compositional means we may produce our own universe of discourse and depend no longer on what is „given“ by nonlinguistic means.“ (ebd. S. 256). Das Kind kann nun in Abhängigkeit vom Kontext frei entscheiden, mit welchen

⁴² In derselben Studie wurde darüber hinaus auch festgestellt, dass (zumindest depressive Mütter) mehr Zeit in Joint Attention mit Mädchen verbringen als mit Jungen (Raver/Leadbeater 1995:262). Eventuell könnte dies die Ungleichheit im Spracherwerb erklären, die sich in der Literatur sowie in der allgemeinen Wahrnehmung hin und wieder zu bestätigen scheint, nämlich dass Mädchen früher sprechen als Jungen. Eine Begründung, warum Mütter sich häufiger spielerisch mit ihren Mädchen als mit ihren Jungen befassen, kann nur spekulativ erfolgen: Vielleicht ist die Identifikation mit dem eigenen Geschlecht stärker ausgeprägt als mit dem anderen bzw. die Spielsituationen, in die sich Mädchen eher zu begeben scheinen, knüpfen an eigene Kindheitserfahrungen der Mutter eher an als Spielsituationen, in die sich Jungen eher begeben (vom klassischen Fall ausgehend: „Mädchen spielen mit Puppen, Jungen mit Autos“).

sprachlichen Mitteln es Referenz zu einem Objekt herstellt. Dies kann mit der Nennung der entsprechenden NP in all ihrer grammatischen Vollständigkeit (Ich will *die kleine Kuh*), in ihrer vermeintlich grammatisch unvollständigen Variante (Ich will *die dort*; Ich will *die kleine*)⁴³ oder auch in Form einer Geste geschehen. Es gibt also ein Referenzkontinuum: Grammatisch vollständige NP brauchen am wenigsten situativen Kontext, grammatisch unvollständige NP brauchen schon etwas mehr davon und schließlich brauchen Zeigegesten am meisten Kontext.

Spracherwerb braucht also einen geteilten Handlungsrahmen und geteilte Aufmerksamkeit, um normal abzulaufen, denn nur so kann ein Kind die kontextuelle Zuweisung zu Objektsbezeichnungen erwerben. Eine reine Triggerfunktion, die dem Input aus radikal nativistischer Sicht zugeschrieben und von deren Anhängern als ausreichend betrachtet wird, ist also unzureichend. Reiner Sprachfluss ohne geteilten Handlungsrahmen führt daher zu Sprachverzögerungen. Beispielhaft hierfür steht der Bericht von Sachs/Bard/Johnson (1981), die den Fall zweier hörender Kinder schildern, die mit taubstummen Eltern aufwachsen und ihren sprachlichen Input überwiegend aus dem Fernsehen erhielten. Die Kinder wurden darüber hinaus nie in die Gebärdensprache eingeführt. Beide Kinder wiesen enorme Sprachentwicklungsverzögerungen auf, die nur bei einem der beiden Kinder (dem jüngeren) durch Sprachtherapie vollständig behoben werden konnte. Doch nicht durch das Fehlen des geteilten Handlungsrahmens durch die Situation, sondern auch dann, wenn die Fähigkeit zur Herstellung geteilter Aufmerksamkeit (z.B. Verfolgen der Blickrichtung, Zeigegesten) fehlt, wie im Falle autistischer Kinder (Kasari et al. 1990:88., Bernard-Opitz 2007:21), kommt es zu Störungen im Spracherwerb.

Die Notwendigkeit für einen geteilten Handlungsrahmen und geteilte Aufmerksamkeit wird in den letzten Jahren auch zunehmend in Fernsehprogrammen für Kinder erkannt und versuchsweise umgesetzt, so beispielsweise die Kindersendung *Dora*. Dora ist ein kleines Mädchen, welches mit ihren Freunden durch die Welt geht und Abenteuer erlebt. Dabei ist sie auch hin und wieder einigen Gefahren ausgesetzt, z.B. *Swiper* dem Fuchs. Swiper taucht für gewöhnlich plötzlich im Hintergrund am Bildrand auf, Dora kann ihn anfangs nicht sehen, nur die Zuschauer vor dem Fernseher. Kinder, die diese Serie kennen, versuchen in diesem Moment häufig, Dora im Fernsehen darauf aufmerksam zu machen, dass Swiper in Anmarsch ist. Dabei handelt es sich also um einen Versuch des zuschauenden Kindes,

⁴³ „Grammatische Unvollständigkeit“ an dieser Stelle soll nicht für einen Mangel oder Fehler stehen, sondern tatsächlich nur für *grammatische* Unvollständigkeit, d.h. fehlende Information muss aus dem Kontext ergänzt werden. Somit gibt es zwar grammatische Unvollständigkeit, aber keine komplette Unvollständigkeit, s. Kap. 3.

mit Dora als Bezugsperson in einem geteilten Handlungsrahmen geteilte Aufmerksamkeit bezüglich eines Objekts herzustellen. Dora ‚reagiert‘ in diesem Moment, indem sie sich etwas ängstlich umschaute und nach Swiper sucht, für gewöhnlich kann sie ihn jedoch nicht auf Anhieb entdecken. Sie fordert nun häufig die Zuschauer auf, ihr Swiper zu zeigen mit dem an die Kinder gerichteten Satz *Kannst du mir sagen, wo Swiper ist?*, worauf die Kinder nun häufig mit einer Zeigegeste und einem deiktischen Adverbial wie *Dort!* reagieren. An dieser Stelle wird also Referenz hergestellt. Dora entdeckt dann den Fuchs, spielt für gewöhnlich mit ihm einen Streich, sodass er wieder verschwindet und bedankt sich anschließend bei den Zuschauern, worauf diese nicht selten mit *Bitteschön* reagieren. Dem Kind als Zuschauer wird also die Illusion eines gemeinsamen Handlungsakts vorgespielt.

In der Serie gibt es aber auch oft Situationen, in denen die Herstellung einer echten Gesprächssituation mit all ihren Komponenten nicht funktioniert. So kann man dabei auch beobachten, dass das zuschauende Kind verwirrt ist, weil Dora nicht schnell genug reagiert, wenn das Kind schon mehrmals deiktisch auf Swiper verwiesen hat. An anderer Stelle fordert Dora das zuschauende Kind auf, ein bestimmtes Wort statt auf Deutsch auf Englisch zu sagen (im Original statt Englisch auf Spanisch); das Kind sagt das dann i. d. R. das jeweilige Wort, Dora reagiert wieder zu langsam, das Kind sagt es noch einmal – weil es glaubt, Dora hat es nicht verstanden –, erst dann reagiert Dora und bedankt sich. Häufig wirkt die Situation dadurch künstlich, dass das Kind erstens nicht versteht, warum Dora nicht gleich reagiert und zweitens nicht nachvollziehen kann, warum es dieses oder jenes Wort nun eigentlich auf Englisch sagen sollte.

Sendungen wie *Dora* sind mit Sicherheit zum einen der Versuch, dem schlechten Image des Fernsehers in der Kindererziehung entgegenzuwirken. Andererseits zeigt der Stil der Sendung, dass sogar die Produzenten der Serie die Komponenten geteilter Handlungsrahmen, geteilte Aufmerksamkeit und Referenzherstellung für unerlässliche Hilfsmittel beim Spracherwerb halten. An dieser Stelle wären Forschungsarbeiten, die das Vokabelwissen von Kindern untersuchen, die häufig derartigen Programmen ausgesetzt sind, sicherlich interessant.

5.1.4 Erwerb der Wortbedeutung

Die Wortbedeutung ist das lexikalische *Mapping* (z. B. Kauschke 2012:43) eines Referenzgegenstandes mit seiner sprachlichen Bezeichnung, also z. B. zu wissen, was der Sprecher meint, wenn er auf ein vierbeiniges, lebendes Objekt zeigt und es als

Hund bezeichnet. Woher weiß das Kind in solch einem Fall, dass der Sprecher das gesamte Objekt meint und nicht etwa nur den Schwanz des Hundes, seine Fellfarbe *braun*, eine Objektseigenschaft wie *groß*, *niedlich* oder sogar für den Hund typische Handlungen wie *schnüffeln*, *laufen* u.s.w.? In so einem Fall stehen Kinder beim Spracherwerb vor dem s. g. *Induktionsproblem* (Quine 1980:63f.). Quine (1980) gibt dafür ein Szenario: Ein Sprachforscher trifft auf einen Eingeborenen, dessen Sprache der Sprachforscher untersuchen möchte. Die Sprache des Eingeborenen ist völlig unerforscht; es existieren auch keinerlei Übersetzungen dieser Sprache. Der Eingeborene und der Sprachforscher stehen im Wald und ein Kaninchen huscht vorbei, worauf der Eingeborene deutet und das Wort *gavagai* äußert. Der Sprachforscher kann nicht wissen, worauf sich das Wort nun bezieht, denn entgegen der ersten intuitiven Vermutung, das Wort müsse mit *Kaninchen* zu übersetzen sein, könne es gleichwohl auch *weiß* oder *Tier* oder etwas komplett anderes bedeuten. Dem Sprachforscher bleibt somit vorerst nichts anderes übrig als die Arbeitshypothese aufzustellen, wonach der Begriff *gavagai* wohl beispielsweise *Kaninchen* bedeuten müsse und von nun an diesen Begriff immer wieder in verschiedenen Reizsituationen zu testen, z. B. indem in einer ähnlichen Situation wieder ein Kaninchen zu sehen ist und der Sprachforscher nun auf das Kaninchen zeigt und fragt *gavagai?*^{44 45}.

Dieses bildliche Szenario lässt sich auf den Erwerb neuer Wörter beim Kind übertragen, denn es ist täglich ebensolchen Szenarien ausgesetzt. Um am Beispiel *Hund* zu bleiben: Man stelle sich vor, wie eine Bezugsperson in Anwesenheit des Kindes auf einen vorbeilaufenden Hund zeigt und *Hund* sagt. Die Aufgabe des Kindes besteht nun darin, die unendlichen Möglichkeiten der Wortzuordnung einzuschränken; das Kind muss nun erkennen, was genau der Sprecher meint, wenn er auf den Hund zeigt. Ähnlich wie der Sprachforscher im Quine-Beispiel muss das Kind nun eine erste Arbeitshypothese aufstellen und den Lexikoneintrag vorerst anlegen, um ihn anschließend mit Informationen aufzufüllen (s. g. *fast mapping*, wonach ein Kind immer erst einmal einen provisorischen Eintrag anlegt, der bearbeitet wird oder relativ schnell wieder verblasst, s. Rothweiler 1999:253, Kauschke 2012:44 und Rothweiler/Meibauer 1999:20). Zu diesen Informationen gehören im Fall von Nomen neben der Wortbedeutung auch noch Informationen zur Aussprache, zur

⁴⁴ an dieser Stelle tun sich noch mehr Probleme auf, beispielsweise kann der Sprachforscher nicht wissen, ob die Frageintonation bei *gavagai?*, die er aus seiner Sprache kennt, auch tatsächlich in der Sprache des Eingeborenen als Frage verstanden wird oder ob die Zeigegeste, die der Forscher auf das Objekt richtet, überhaupt in derselben Art und Weise als Bezugnahme verstanden wird.

⁴⁵ Darüber hinaus unterliegt das Beimessen einer Bedeutung des geäußerten Wortes *gavagai* überhaupt grundsätzlich dem Axiom, dass dieser Äußerung eine gewisse Relevanz unterstellt wird (siehe *Relevanzprinzip* von Sperber/Wilson 1986:118f.).

Silbenzahl, zum Wortakzent, zur Morphologie, (zumindest bedingt) zur Wortart und damit einhergehende Probleme wie dem Genus sowie nach dem Erwerb der Schrift noch Informationen zur Orthografie (Kauschke 2012:42). Im Fall von *Hund* gestalten sich diese Informationen noch recht übersichtlich; komplizierter wird es bereits beim Wort *Hundehütte*. Im Gegensatz zu *Hund*, welches einsilbig, akzentlos, monomorphemisch und ein Simplizium ist, ist der Schwierigkeitsgrad bei *Hundehütte* bereits dadurch erhöht, dass es zweisilbig ist, Initialakzent trägt (*HUNdehütte*, nicht etwa *HundeHÜtte*), aus mehreren Morphemen besteht und ein Kompositum ist.

Die vorerst wichtigste Aufgabe ist jedoch das *mapping* von Wortbedeutung und Objekt. Dafür stehen dem Kind verschiedene Strategien und Mechanismen zur Verfügung. Ein Mechanismus ist, dass Kinder im Spracherwerb eine starke Tendenz haben, Dinge und Gegenstände als ganze Objekte früh wahrzunehmen, da sich diese von der Umwelt stärker abheben als Zustände oder zweitrangige Objektseigenschaften (vgl. *natural partition hypothesis*, s. Kap. 2.1.2.2). Aus diesem Grund erscheinen Nomen im Vergleich zu anderen Wortarten früher und verhältnismäßig betrachtet auch dominanter als andere Wortarten (Kauschke/Hofmeister 2002, Kauschke 2007:77)⁴⁶. Dieser Effekt lässt sich grundlegend in vielen, jedoch nicht allen Sprachen feststellen, er ist also nicht universell: Eine *noun bias* lässt sich zwar in einer Untersuchung bei englisch- und spanischsprechenden Kindern feststellen, nicht jedoch bei chinesischsprechenden (Dhillon 2010:57). Neben der Objektsalienz der Umwelt scheint also auch der Nomenanteil im Input eine Rolle zu spielen. Darüber hinaus scheint der Effekt auch über das Kindheitsalter hinaus anzuhalten, denn auch erwachsene Sprecher lernen Nomen besser als andere Wortarten (Ludington 2013:553). Der Effekt des *noun bias* im Erwerb des Deutschen stark ausgeprägt. Zeigt ein Sprecher im geteilten Handlungsrahmen mit einem Kind auf einen Hund und sagt das Wort *Hund* ist es also als sehr wahrscheinlich anzusehen, dass das Kind das Wort *Hund* auch tatsächlich auf das Objekt *Hund* bezieht und nicht etwa auf sekundäre Eigenschaften oder Teile des Hundes (*whole object constraint*, Markman 1994, Macnamara 1982:130).

Beim Erwerb neuer Wörter spielt das von Clark (1987) postulierte Kontrastprinzip (*principle of contrast*, auch *mutual exclusivity constraint* von Markman (1990)) eine

⁴⁶ obwohl Nomen in der Kindersprache anfangs sehr dominant sind ist dies jedoch nicht im Fall des ganz frühen Worterwerbs der Fall: Zu den frühesten Lexikoneinträgen gehören vielmehr interaktive Wörter wie *Hallo*, *Nein*, relationale Wörter wie *da*, *auf*, Lautmalereien wie *brumm-brumm* und Eigennamen wie *Mama*. Diese Wörter haben jedoch einen geringen Symbolgehalt, es ist deshalb davon auszugehen, dass Nomen dann dominant werden, sobald dem Kind deren Symbolfunktion bekannt ist (Kauschke 2012: 61).

erste entscheidende Rolle. Es besagt simpel ausgedrückt, dass verschiedene Wortbedeutungen immer verschiedene Dinge denotieren. Demnach gibt es zwar starke Bedeutungsüberschneidungen für verschiedene Konzepte, aber keine kompletten Überschneidungen im Sinne einer echten Synonymie. Diese sich überschneidenden Wortbedeutungen kommen i. d. R. durch verschiedene Sprachregister zustande, z. B. dialektale und soziale Unterschiede, sodass in der jeweiligen Dialektregion oder dem jeweiligen sozialen Milieu das eine Wort zumindest vorrangig gegenüber dem anderen verwendet wird, wenn es überhaupt bekannt ist. Neue Wörter, die in der Sprache entstehen, müssen demnach auch immer völlig neue Konzepte denotieren oder dürfen nicht kongruent sein mit einem bereits bestehenden Wort. Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, ist das neue Wort blockiert und wird in die Sprechergemeinschaft nicht aufgenommen. Ad-Hoc-Bildungen werden demnach von Kindern nur aufgrund von Lemmalücken oder im Falle erwachsener Sprecher aufgrund temporärer Lemmalücken oder tatsächlich fehlender Wortkonzepte kreiert. Das Kontrastprinzip hilft dem Kind beim Erwerb neuer Wortbedeutungen insofern, dass es dem Induktionsproblem entgegenwirkt. Hört ein Kind nun ein neues Wort im Beisein eines Gegenstandes, den es noch nicht kennt, wird es also fast schon automatisch das neue Wort mit dem neuen Gegenstand verbinden. Kennt es den Gegenstand bereits, d. h. hat es dafür schon ein Wort abgespeichert, wird das Kind nun vermutlich ‚wissen‘, dass sich das neue Wort auf etwas anderes beziehen muss und den Bedeutungsraum weiter einschränken (Grassmann/Stracke/Tomasello 2009:492, Markman/Wasow/Hansen 2003:272). Dieses Einschränken geschieht nun solange, bis das Kind eine Lücke entdeckt hat, in die das neue Wort vorerst einsortiert wird.

Schaut man sich die ersten konkreten Nomen in den sprachlichen Anfängen kleiner Kinder genauer an, lässt sich darüber hinaus feststellen, dass es sich dabei häufig um Basiskategorien von Nomen handelt, z.B. *Katze*, *Auto*, *Haus*, *Puppe* (Macnamara 1982:46, Tappe 1999: 156). Diese s. g. Taxonomieannahme (Markman 1994) geht auf das dreigliedrige Taxonomiesystem von Rosch (1978:32f.) zurück, wonach sich konkrete Objekte in die drei Kategorien *superordinate level*, *basic level* und *subordinate level* unterteilen lassen. So gehört beispielsweise der Begriff *Möbel* in das *superordinate level*, *Stuhl* in das *basic level* und *Küchenstuhl* in das *subordinate level*. Es handelt sich dabei also um eine lexikalische Top-down-Spezifizierung. Weitere Beispiele sind *Möbel-Tisch-Küchentisch*, *Möbel-Lampe-Flurlampe* usw. (Rosch 1978:34f.). Der Grund für diese Kategorisierungsneigung in der menschlichen Wahrnehmung liegt in einem Hang zur kognitiven Ökonomisierung: „What one

wishes to gain from one's categories is a great deal of information about the environment while conserving finite resources as much as possible. To categorize a stimulus means to consider it, for purposes." (ebd., S. 30). Kleinkinder lernen tendenziell zuerst die Basiskategorie (z.B. *Hund*), dann die übergeordnete Kategorie (*Tier*) und anschließend die untergeordnete Kategorie (z. B. *Collie*) (s. auch Mangold-Allwin 1995:116f). Der Grund für diese Reihenfolge im Nomenwerb liegt darin, dass es Kindern leichter fällt, Bilder aus Basiskategorien zu generieren, s. g. „generische Bilder“ (Brown 1958:85), welche außerdem die größtmögliche Unterscheidung untereinander aufweisen. Es ist beispielsweise einfacher, ein Bild von einem Hund, einer Katze oder von einem Vogel mental gespeichert zu haben und abzurufen als ein Bild von dem Begriff *Tier*. Eine genaue Unterscheidung dieser Basiskategorien, z. B. ob es sich im Fall eines Hundes um einen Collie, einen Dackel oder einen Labrador handelt, ist wiederum deshalb schwierig, weil alle der genannten Rassen die optischen Merkmale der Basiskategorie *Hund* aufweisen und eine Unterscheidung der Rassen auf spezifischem Detailwissen beruht (Macnamara 1982:46). Darüber hinaus spielt freilich auch eine Rolle, dass eine Unterscheidung von Basiskategorien, d. h. ob Hund oder Katze, i. d. R. relevanter sind als die genaue Rassenbezeichnung. Zu wissen, ob ein Tier ein Hund oder eine Katze ist, muss aus Sicht des Kindes in seinem jeweiligen kommunikativen Kontext stets relevanter sein als die genaue Typenbezeichnung.

Die Verlinkung eines Wortes mit seinem dazugehörigen Objekt ermöglicht generell die Generierung des mentalen Bilds trotz der eventuellen Abwesenheit des jeweiligen Objekts im situativen Kontext. Dabei handelt es sich also um eine Abstraktion auf einer höheren Ebene, die es nun ermöglicht, über einen abwesenden Gegenstand zu sprechen und demzufolge den geteilten Handlungsrahmen zu verlassen. Beispielsweise muss jemand, der Angst vor Hunden hat, den Hund als Gefahrenobjekt nicht erst sehen, um zu reagieren (z. B. mit Weglaufen), es genügt, wenn eine andere Person das Wort *Hund!* ruft (Brown 1958:83). Diese Verschmelzung von Wort und Wortbedeutung findet relativ schnell statt, und zwar so intensiv, dass es Kindern oft nicht gelingt, zwischen Objekt und Wortbedeutung zu unterscheiden, wie bereits Piaget (1964) gezeigt hat. Dazu befragte er Kinder, warum bestimmte Dinge so heißen, wie sie heißen und warum sie einen Namen haben, z.B. warum die Sonne als *Sonne* bezeichnet wird. Eine Antwort eines (irritierten) 5-jährigen Kindes lautete „They are what you can see when you look at things.“ (S. 64). Eine weitere Dialog zwischen Piaget und einem 10-jährigen Kind lief wie folgt (ebd. S. 67):

Piaget: Before the sun had its name was it already there?
 Kind: Yes.
 Piaget: What was it called?
 Kind: The sun.
 Piaget: Yes, but before it was called sun was it there?
 Kind: No.

Dass Wort und Gegenstand zwei unterschiedliche Konzepte sind ist also für das Kind überhaupt nicht mehr nachvollziehbar, sobald die Verschmelzung der beiden Bereiche erfolgt ist. Dies ist übrigens noch nicht einmal der Fall in einem 10-jährigen, deutsch-französisch aufwachsenden Kind, welches an der Befragung teilgenommen hat (ebd. 81):

Piaget: Could names be changed and things given other names? You are called Louis, could you have been called Charles?
 Kind: Yes.
 Piaget: Could this chair have been called ‚Stuhl‘?
 Kind: Yes, because it’s a German word.
 Piaget: Why are there other names in German? Why don’t they talk like we do?
 Kind: Because they can speak a different way.
 Piaget: Have things got more than one name?
 Kind: Yes.
 Piaget: Who gave them the German names?
 Kind: God and the Germans.
 Piaget: You say names could be changed. Could the sun have been called ‘moon’ and the moon ‘sun’?
 Kind: No.
 Piaget: Why not?
 Kind: Because the sun shines brighter than the moon.
 Piaget: Have you a brother?
 Kind: Gilbert.
 Piaget: Could Gilbert have been called ‚Jules‘?
 Kind: Yes.
 Piaget: Well, couldn’t the sun have been called ‚moon‘?
 Kind: No.

- Piaget: Why not?
- Kind: Because the sun can't change, it can't become smaller.
- Piaget: But if everyone had called the sun 'moon' and moon 'sun' would we have known it was wrong?
- Kind: Yes, because the sun is always bigger, it always stays like it is and so does the moon.
- Piaget: Yes, but the sun isn't changed, only its name. Could it have been called...etc?
- Kind: No...because the moon rises in the evening, and the sun in the day.

Auch in diesem Beispiel ist die Verschmelzung von Wort und Objekt so deutlich, dass sich sogar trotz der beim Kind vorhandenen Zweisprachigkeit absolut keine Trennung der beiden Konzepte herbeiführen lässt. Interessant ist jedoch, dass es bei Eigennamen im Beispiel (*Gilbert, Jules*) offenbar problemlos möglich ist. Wahrscheinlich hat das Kind schon gemerkt, dass Personennamen eben nicht unbedingt monoreferentiell sind (Knobloch 1992a: 452, s. Kap. 3.2.3).

Neben dem Erwerb der Wortbedeutung, die mental erfasst und gespeichert werden muss, ist der Lexikoneintrag im Sinne der Netzwerktheorie darüber hinaus noch mit weiteren, s. g. Metainformationen über das jeweilige Wort vernetzt. So sind, im Fall des Konzepts HUND, neben der Bezeichnung *Hund* auch noch grammatische Informationen wie Genus, Kasus, Numerus; Information zur Silbenstruktur und Intonation u. v. m. angelegt. Im Falle des s. g. *tip-of-the-tongue*-Phänomens, bei dem der Zugriff auf das Wort kurzzeitig blockiert ist und es demzufolge dem Sprecher *auf der Zunge liegt*, aber nicht einfallen will, sind diese Metainformationen oft dennoch vorhanden (s. Spalek 2012:53f.).

5.1.5 Benenneinsicht und Vokabelspurt

Als häufig auftretende Wortgrenze, aber der sich statistisch betrachtet häufig ein Vokabelspurt einstellt, hat sich die 50-Wort-Marke herausgebildet, wonach es beim ca. 18 Monate alten Kind mit dem Erlangen des 50. Wortes anschließend häufig zu einem rasanten Vokabelwachstum kommt (z.B. Rothweiler/Meibauer 1999:16, Kauschke 1999:132, Dittmann 2006:46). Andere Autoren legen andere statistische Grenzen fest, wie beispielsweise ‚3 neue Wörter pro Woche‘ oder ‚12 neue Wörter pro Monat‘ (Bloom/Tinker/Margulis 1993:436). Der Vokabelspurt wird grundsätzlich kritisch diskutiert, da es offenbar verschiedene Wachstumsmuster (linear, exponentiell) oder auch gar keine Spurts gibt (Kauschke 1999:133/2000:14). Auch die

50-Wort-Marke muss kritisch betrachtet werden, da es offenbar Kinder gibt, die den Vokabelspurt bereits vor der 50-Wort-Marke haben (Goldfield/Reznick 1990:175).

Problematisch beim Messen eines Spurts ist grundsätzlich, dass es nur auf statistischem Weg erfolgen kann, was allerhand Probleme mit sich bringt. Erstens beruhen derartige Berechnungen häufig auf Datengrundlagen, die an sich schon problematisch sind, z. B. Elternfragebögen oder Transkripten mit geringer Datendichte. Das wirkliche Sprachvermögen eines Kindes kann anhand dieser Methoden nur schwer bestimmt werden. Und selbst, wenn es gelingen sollte, jedes einzelne Wort, was ein Kind innerhalb von 24 Stunden über einen Zeitraum von mehreren Monaten äußert, festzuhalten, besteht immer noch das Problem, dass es grundsätzlich einen Unterschied zwischen Aktiv- und Passivwortschatz gibt, was auch von Rothweiler/Meibauer (1999:16) und Stenzel (1997:98) bemerkt wird. Schließlich kann auch die aufwändigste Untersuchungsmethode niemals wirklich analysieren, was im Kopf des Kindes wirklich passiert. Wieviel das Kind von seinem Passivwortschatz preisgibt, hängt neben kognitiven Faktoren nicht zuletzt auch vom Temperament des Kindes ab: Ein Kind, das viel spricht, wird einen größeren Aktivwortschatz zeigen als ein Kind, das, aus welchen Gründen auch immer, wenig spricht. Somit lässt sich demzufolge auch bei einem viel sprechenden Kind eher ein Vokabelspurt berechnen als bei einem eher stillen Kind. Es wäre nun höchst problematisch, die Schlussfolgerung abzuleiten, bei dem wenig sprechenden Kind habe kein Vokabelspurt stattgefunden oder es gar als sprachverzögert zu betiteln – es würde wenig überraschen, wenn dies in der Praxis oft geschieht. Und niemand kann wohl genau sagen, ob die Kinder, bei denen angeblich kein Spurt gemessen werden kann, einfach nicht gerne reden, schon gar nicht mit dem fremden Linguisten, der mit Aufnahmegerät vor ihm erscheint und dem es noch nie begegnet ist. Um bei dieser Situation zu bleiben: Es besteht auch immer die Möglichkeit, dass ein Kind nach anfänglicher Skepsis gegenüber einer Interviewperson (mit der es wenig spricht) langsam Vertrauen aufbaut und sich nach und nach traut mehr zu sprechen, obwohl es vielleicht rein theoretisch schon von Anfang in der Lage war, viel zu sprechen. Liest man sich beispielsweise alle Transkripte der Kinder Cosima und Pauline durch, die für auch für die vorliegende Arbeit verwendet wurden, stellt man schließlich fest, dass die Interviewerin Frau Rigol über den Lauf der Jahre zu einer Art vertrauten Familienmitglied wird – und die Transkripte, die zwar fast immer nur 30 Minuten lang waren, werden immer länger, d. h. über den Lauf der Jahre äußerten die Kinder (und auch die Interviewerin) mehr Wörter pro Minute. Man kann hier also sogar die

Vermutung anstellen, dass Vokabelspurts schnell verwechselt werden mit wachsender Vertrautheit zwischen Kind und Aufnahmeperson.

Doch selbst, wenn man davon ausgeht, dass es tatsächlich ein messbares Vokabelschatzwachstum gibt, was nicht auf anderen Umständen beruht, so ist es interessanter, dem Grund für diesen Anstieg nachzugehen. Dazu gibt es verschiedene Erklärungsansätze (für eine Übersicht s. Kauschke 2000:15f.). Eine davon ist das Auftreten der Benenneinsicht (*naming insight*). Die Benenneinsicht tritt auf, wenn das symbolische Verständnis von Wörtern verstanden und wahrgenommen und nun auf alle Objekte ausgeweitet wird: „the naming explosion may also depend upon the understanding that all things can be named.“ (Goldfield/Reznick 1990:181). Diese Benenneinsicht ist darüber hinaus unabhängig davon, ob ein Vokabelspurt berechnet werden konnte, denn „it seems unlikely that children could acquire up to 100 words (and half of them nouns and used across varied contexts) and not yet understand that objects can be categorized and named.“ (ebd., S. 181). Die Benenneinsicht weist auch Parallelen auf zum Konzept der *behavioural mastery* von Karmiloff-Smith (1995, s. Kap. 2.1.2.3), wo es um die flexible Verselbstständigung erworbener Schemata geht. So, wie das Kind beispielsweise das Schema der Wortkomposition abstrahiert und auf dieser Grundlage dazu fähig ist, Ad-Hoc-Bildungen zu komponieren, lässt sich das auch auf die Benenneinsicht übertragen. Das Kind macht immer wieder aufs Neue die Erfahrung, dass Objekte und Dinge (wie auch Vorgänge und Zustände) Namen haben. Aus dieser Erfahrung heraus wird irgendwann das Meta-Wissen *Dinge haben Namen* extrahiert und für seine Zwecke angewendet, z. B. indem nun gezielt nach bestimmten Namen gefragt wird. Diese s. g. Benennspiele, die oft von der Bezugsperson ausgehen, gehen dann auch immer mehr vom Kind aus, indem es beispielsweise auf einen Gegenstand verweist (sprachlich oder gestisch) und wissen möchte, wie dieser Gegenstand heißt. Dieses vom Kind ausgehende Benennspiel beinhaltet zwei wichtige Komponenten: Zum einen ist es ein Beweis dafür, dass das Kind über das Meta-Wissen verfügt, dass das Objekt überhaupt einen Namen hat und somit eine Benennungsfunktion. Zum anderen muss zwangsläufig genau dieses Vorgehen zu einem rasanten Vokabelanstieg führen, da das Kind nun nicht mehr auf die kontextuelle Erschließung von Objektnamen angewiesen ist (inklusive all ihrer Probleme, z. B. dem Induktionsproblem, s. o.), sondern gezielt passgenaue Informationen zum Namen des Objekts einfordern kann.

Schließlich ist auch das kindliche Symbolspiel, welches in etwa im selben Alter wie der Vokabelspurt auftritt und bereits als Meilenstein für den Spracherwerb diskutiert wurde (s. Kap. 5.1.1), ein indirekter Hinweis auf die erworbene Benenneinsicht. Die

Trennung vom Objekt und seiner Bezeichnung funktioniert schließlich nur auf der Wissensgrundlage, dass in der realen Welt beide Dinge zusammengehören.

Es muss davon ausgegangen werden, dass es eine starke Verbindung zwischen Symbolisierungsfähigkeit und Benenneinsicht gibt und dass diese Verbindung in jedem normal entwickelten Kind entsteht, auch ohne dass das Kind dies nach außen in Form eines Spurts zeigt.

5.2 Generierungsprozess einer NP

Nach Mangold-Allwin (1995:223f.) verläuft der Prozess der Objektbenennung in drei Phasen: In der ersten Phase, der *perzeptuellen Phase*, treffen rein physikalische Reize (optisch, akustisch, mechanisch u. a.) auf Rezeptoren im Wahrnehmungssystem, die die entsprechenden Reize visuell, auditiv und taktil wahrnehmbar machen. Bestimmte Objektmerkmale werden zwar parallel, jedoch unterschiedlich schnell erfasst und verarbeitet; so wird die Farbe eines Objekts aufgrund ihrer perzeptuellen Auffälligkeit schneller verarbeitet als dessen Form oder Größe (s. auch Deutsch/Herrmann 1976:82f.). In der zweiten Phase, der *Phase der Konzeptgenerierung*, entsteht als Ergebnis der Verarbeitung der Reize aus der ersten Phase das abstrakte Konzept des Objekts. Gleichzeitig findet in dieser Phase die Zuordnung zur Kategorie statt (z.B. wird das Konzept PUDEL der Basiskategorie zugeordnet, während HUND oder TIER in der übergeordneten Kategorie steht). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dem Wort PUDEL noch nicht um die Wortrepräsentation handelt, sondern um das reine mentale Konzept als solches⁴⁷. Der Schritt vom Konzept PUDEL zum Wort *Pudel* findet erst in der dritten Phase statt, der *Phase der Aktivierung von Wortrepräsentation und Aktivierung grammatischer Schemata*. Soll das Wort *Pudel* nun nicht nur als einzelnes Wort, sondern in Form einer NP geäußert werden, erfolgt an dieser Stelle die Aktivierung des grammatischen Schemas, welches der Sprecher in der jeweiligen Sprechsituation für geeignet hält, z. B. *der kleine Pudel*.

Dieser Prozess der Generierung einer NP soll nun am Beispiel *der große, rote Ball* ausführlicher erläutert werden (Mangold-Allwin et al. 1995:240f.). Der Generierungsprozess nach Mangold-Allwin nimmt den Artikel als Ursprungsort der NP an, der nachfolgende Attribute und schließlich das Nomen aktiviert. Die Reihenfolge innerhalb der NP, also dass es im Deutschen *der große, rote Ball* und nicht etwa **große der Ball rote* lautet, ist ein sprachspezifisches Schema, welches beim

⁴⁷ das mentale Konzept ist vergleichbar mit der Vorstellung des generischen Bildes von Brown 1958:85.

Sprecher und Hörer intern gespeichert ist. Jede dieser Leerstellen der NP ist über Knoten miteinander verbunden. Mangold-Allwin unterscheiden dabei einen Merkmalraum und einen Kontrollraum: Der Merkmalraum bezieht die Informationen über das Objekt aus dem Kontext (GROSS, ROT u.a.), die anschließend an den Kontrollraum weitergeleitet werden. Im Kontrollraum sind die einzelnen Leerstellen der Nominalphrase repräsentiert. Die anschließende Aufgabe des Kontrollraums besteht nun darin, die Kontextinformationen ROT, GROSS und BALL den Lexemen *groß*, *rot* und *Ball* zuzuordnen und außerdem so zu sortieren, dass sie dem NP-Schema der jeweiligen Sprache entsprechen. Da der Sprecher das Muster Det+Adj (Größe)+Adj(Farbe)+N als internes Muster gespeichert hat, wird also genau dieser Verbindungsweg ausgehend vom Determinierer aktiviert; andere Verbindungswege (z.B. nur Det+N) hemmen sich gegenseitig, da in diesem Muster die Adjektivinformationen nicht untergebracht werden könnten. Der Determiniererknoten ist der erste, der aktiviert wird und an dem die Lexemauswahl (also ob *der*, *die* oder *das*) stattfindet. Ist die Lexemauswahl *der* erfolgt, verliert dieser Knoten an Aktivierung, beziehungsweise die Aktivierung geht über zu den beiden Adjektivknoten und schließlich zum Nomen. Bildlich lässt sich dieser Vorgang wie folgt darstellen: Physikalisch wahrnehmbare Objektmerkmale DEFINIT, GROSS, ROT, BALL werden zu Kontextmerkmalen DEFINIT, GROSS, ROT, BALL → Lexemwahl *der*, *groß*, *rot*, *Ball* → Aktivierung Det *der* → Aktivierung Adj (Größe) *groß* → Aktivierung Adj (Farbe) *rot* → Aktivierung Nomen *Ball* → Artikulation der NP *der große, rote Ball*.

Das Modell des NP-Generierungsprozesses beschränkt sich auf Artikel, Vorfeldattribute (Adjektive) und Nomen; es ist jedoch anzunehmen, dass andere Attribute des Vor- und auch Nachfeldes nach einem ähnlichen Aktivierungsmuster zustande kommen.

Einen etwas anderen, psychologisch motivierten Benennungsvorgang bei der Lexemauswahl stellen Deutsch/Herrmann (1976:21f.) vor. Demnach verläuft die Benennleistung in drei Stufen, die sich an den taxonomischen Ebenen (s. o.) orientieren: Bei der Sichtung eines Objekts verläuft eine Top-Down-Reaktion im mentalen Lexikon des Sprechers ab. Sieht der Sprecher beispielsweise einen Hammer, findet erst die Zuordnung zum Oberbegriffskonzept der Dimension WERKZEUGE statt. Anschließend wird die Position des Objekts darin spezifiziert, d. h. der Sprecher entscheidet, ob es sich bei diesem Objekt um eine Raspel, eine Zange oder eben einen Hammer handelt. Erst, wenn diese Zuordnung erfolgt ist, findet die verbale Positionskodierung statt, die schließlich in der Benennreaktion *Hammer* endet. Dabei

wirken zwei Ordnungsprinzipien: Zum einen die Verwechslungsvermeidung, d.h. das Objekt muss so genau wie möglich denotiert werden, um eine Verwechslung mit anderen Objekten beim Hörer zu vermeiden. Zum anderen wirkt auch eine Subsprachenerwartung, d. h. es spielen weitere Parameter eine Rolle, die der Hörer erwartet. Einer davon ist die richtige Wortfindung in Einklang mit der Distanz zwischen Sprecher und Hörer. Ob beispielsweise ein Objekt als *Auto* oder *Schlitten*, *Gesäß* oder *Popo* bezeichnet wird, ist stark abhängig von der Intimität zwischen Sprecher und Hörer (ebd. S. 29f.). Ein weiterer ist die Ich-Nähe des Konzepts zum Sprecher: Kindern sind mental die Begriffe *Gesäß* und *Toilette* näher als die Begriffe *Zigarette* und *Polizist*. Für die nahen Begriffe haben Kinder eine geringere Hemmschwelle, (vulgäre) Subsprache zu verwenden; bei ich-fernen Konzepten ist diese Gebrauchsweise (z. B. *Bulle*, *Flippe*) seltener (ebd. S. 125).

5.3 Zusammenfassung

Die Umwelt besteht aus konkreten, wahrnehmbaren Objekten; die Aufgabe des Sprechers besteht darin, diese Objekte eindeutig sprachlich zu denotieren, d. h. auf sie zu verweisen. Dazu stehen dem Sprecher verschiedene Mittel zur Verfügung: Eines dieser Mittel ist die Benennung des Objekts durch sein dazu gehöriges Wort; i. d. R. handelt es sich dabei um ein konkretes Nomen. Weitere Mittel sind Performative (*dort*, *das hier*) und Gesten, vor allem die Zeigegeste. Welches Mittel gewählt wird, ist abhängig von der jeweiligen Gesprächssituation, d. h. ob eine Zeigegeste ausreicht oder doch eher ein bezugnehmendes Nomen verwendet wird. Darüber hinaus spielen gesellschaftliche und kulturelle Normen eine Rolle.

Es gibt Hinweise und Überlegungen, dass sich die Sprache aus der Zeigegeste heraus entwickelt hat und die Gestik ein Initiator der Sprache war. Sprache hatte anfangs nur eine begleitende Funktion. Im unauffällig entwickelten Kleinkind ist dieser Weg ‚von der Zeigegeste zur Sprache‘ stets wiederkehrend zu beobachten: Die Zeigegeste setzt mit ca. 10 Monaten ein; kurze Zeit später, mit ca. 12 Monaten, beginnt die Versprachlichung von Objekten im Kind, oder anders ausgedrückt: Die ersten Wörter fallen. Wie Kinder jedoch überhaupt zum Zeigen kommen, gilt als ungeklärt; es wird vermutet, dass die Zeigegeste universell und angeboren ist. Eventuell entwickelt sich die Zeigegeste auch aus dem Greifreflex heraus, welcher angeboren ist.

Die Verknüpfung eines Gegenstands und dem entsprechenden Wort ist an verschiedene kognitive Voraussetzungen geknüpft: Die Objektpermanenz, d. h. das Wissen um die Existenz eines Gegenstandes, auch wenn dieser sich nicht (mehr) im Sichtfeld des Kindes befindet und die Symbolisierungsfähigkeit, d. h. die abstrakte Loslösung des Wortes vom Gegenstand, worauf das kindliche Symbolspiel aufbaut. Hat das Kind erkannt, dass prinzipiell alle Gegenstände mit einem Wort in Verbindung gebracht werden können (Benenneinsicht), kommt es häufig zu einem raschen Anstieg des Vokabelwachstums, jedoch nicht immer.

Sprache und Spracherwerb funktioniert nicht ohne einen geteilten Handlungsrahmen (*common ground*), in dem Sprecher und Hörer (oder Bezugsperson und Kind) gemeinsam auf Objekte Bezug nehmen (*joint attention*). Ist die Fähigkeit zur gemeinsamen Bezugnahme beschränkt, z. B. im Falle von Blindheit, Autismus oder zu wenigen Joint-Attention-Situationen, kommt es häufig zur Verzögerungen im Spracherwerb. In Joint-Attention-Situationen steht das Kind vor der Aufgabe, Objekten ein Wort zuzuordnen, wobei in der Regel ein vorschneller Arbeitseintrag angelegt wird (s. g. *fast mapping*). Im Sinne der Netzwerktheorie kommt es anschließend zur Anreicherung dieses Eintrags mit weiteren (Meta-)Informationen, vorausgesetzt im Input finden sich dazu weitere Hinweise. Fehlen diese Hinweise, verharret der Arbeitseintrag eine Weile in Warteposition, anschließend wird er wieder gelöscht.

Zu den ersten Wörtern gehören i. d. R. konkrete Objekte, d. h. Wörter der Basiskategorie, und Eigennamen. Abstrakta folgen später. Wörter der Basiskategorie (*basic level category*) haben den Vorteil, dass diese schnell mit einem generischen Bild verbunden werden können, z. B. *Hund* mit dem Bild eines Hundes. Die Überkategorie *Tier* (*superordinate category*) ist zu schwammig, um ein generisches Bild erzeugen zu können und die Unterkategorie *Dackel* (*subordinate category*) ist zu detailreich und somit (noch) eine kognitive Überforderung, um ein generisches Bild erzeugen zu können. Aus diesen genannten Gründen beginnen Kinder i. d. R. mit Nomen der Basiskategorie.

Aus einem Nomen wird dann eine NP, wenn das Kind die Notwendigkeit verspürt, Objekte mit ihren Merkmalen zu versprachlichen, welche sinnvoll grammatisch gegliedert werden müssen. Aus dem Input sind dem Kind bereits sprachliche Schemata wie Det+Adj+N (und nicht etwa *N+Det+Adj) bekannt, die sinnvolle grammatische Gliederung ist also mit der Verwendung dieses Schemas bereits geschehen. Dieses Schema wird über den Determinierer aus der Gesprächssituation aktiviert. Mit der Determiniereraktivierung erfolgt die

Aktivierung weitere Merkmalsknotenpunkte, also z. B. den Adjektivknotenpunkt und zuletzt das Nomen. Die Gesprächssituation zwischen Bezugsperson und Kind aktiviert also über das Referieren auf Gegenstände eine Kettenreaktion, die ihren Anfang im Determinierer hat und schließlich in der NP endet.

6 Empirische Untersuchung

In den vergangenen Jahrzehnten der Spracherwerbsforschung haben sich verschiedene Untersuchungsmethoden bewährt. Die frühen Anfänge der empirischen Spracherwerbsforschung sind vor allem geprägt von persönlichen Beobachtungen der meist eigenen Kinder in Form von Mitschriften über deren Entwicklung (z. B. die Stern-Tagebücher; für eine ausführliche Darstellung der frühen Spracherwerbsforschung s. Kap. 2). Mittlerweile übliche Untersuchungsformen sind der Einsatz von Elternfragebögen, die Beobachtungen der kindlichen Spontansprache mithilfe von Transkripten und verschiedene bildgebende Verfahren, die die Beteiligung des Gehirns während der Sprachverarbeitung zeigen (für einen Überblick über verschiedene Forschungsmethoden s. Kauschke 2012: 6-20).

Jede Methode hat Vor- und Nachteile. Elternfragebögen haben den Vorteil, dass die Eltern aufgrund der Nähe zum Kind gut dessen Sprachverhalten einschätzen können, aber den Nachteil, dass diese Einschätzung meist auf subjektiven Erinnerungen basiert. Spontansprachliche Untersuchungen haben den Vorteil, dass es sich um unverfälschte, natürliche Sprache handelt, aber den Nachteil, dass sich zumindest am Anfang die Problematik des Beobachterparadoxons einstellen kann (Kauschke 2012:12). Darüber hinaus ist die Analyse von Spontansprache enorm aufwändig. Experimentelle Methoden, wobei Kinder auf einen Stimulus mit einem bestimmten Output reagieren sollen, sind zwar wissenschaftlich gut messbar, haben jedoch den Nachteil, dass es sich dabei um unnatürliche Sprechsituationen handelt und mit einer gewissen Befangenheit des untersuchten Kindes gerechnet werden muss. Unnatürliche Sprechsituationen erzeugen unnatürliche Sprache. Die Problematik des Beobachterparadoxons wird dadurch erst recht erzeugt und verstärkt.

Will man die Entstehung bestimmter sprachlicher Strukturen untersuchen, scheint die unverfälschte, natürliche Spontansprache, die das Kind in seinem vertrauten Umfeld mit vertrauten Personen über viele Jahre hinweg produziert, am ehesten geeignet zu sein. Der notorisch schlechte Ruf solcher Langzeitstudien, die aufgrund des hohen Aufwands oft nur mit wenigen Fallbeispielen durchgeführt werden können, ist aus vielen Gründen unberechtigt (s. auch Korecky-Kröll 2011: 9, Deutsch 1993: 174). Betrachtet man sprachliche Entwicklung im Spiegel der Konstruktionsgrammatik, kann dies nur bedeuten, dass diese individuell verschieden ist. Es ist also viel aufschlussreicher zu untersuchen, wie das Kind zu bestimmten sprachlichen Strukturen kommt und welchen Weg es einschlägt von den sprachlichen Anfängen zur zielsprachlichen Struktur.

In Kap. 2.1 wurde diskutiert und dargelegt, dass der Input die wohl entscheidende Rolle im Spracherwerb spielen muss, weshalb die Überlegung mit in den Raum gestellt werden muss, dass der Input neben dem Output einen ebenso zentralen und untersuchungswürdigen Punkt darstellt. Es wäre mit Sicherheit auch von Bedeutung gewesen, neben den NP des Kindes auch die NP der Mutter zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Dass bei einer derartigen Vergleichsuntersuchung eine Korrelation bestehen muss, steht außer Frage und wurde bereits von anderen Autoren gezeigt (z. B. die Arbeiten von Korecky-Kröll 2011, Snow 1972). Ein großes Problem bei solchen Vergleichsuntersuchungen ist jedoch, dass der Input des Kindes nur in extrem seltenen Fällen nur durch eine Person gegeben ist. Vielmehr setzt sich der Input des Kindes aus einer Gemeinschaft von Personen zusammen, die sich u. U. noch nicht einmal untereinander kennen. Das Kind hört also täglich hunderttausende Wörter verschiedener Personen, wie Eltern, Geschwister, Kindergärtner und Lehrerinnen, aber auch völlig Fremde im Alltag. Schließlich müssen auch Fernsehsendungen und Hörspiele als eine Art (einseitiger) Input verstanden werden. Dabei sind nicht nur verschiedene Personen, sondern auch verschiedene sprachliche Register (z. B. Umgangssprache, formelle Sprache, kindgerichtete Sprache) und grammatische Besonderheiten (z. B. Akzente, Dialekte) denkbar. Der Input setzt sich also in Wirklichkeit aus einer Mischung diverser Personen und anderer Besonderheiten zusammen und ist dadurch nicht bestimmbar. Der Output hingegen spiegelt diese Mischung in geordneter Form wider. Das Ziel von Erwerbsuntersuchungen ist es daher vielmehr, nach Mustern dieser Ordnung, anhand derer der Output in den Input umgefiltert wird, zu suchen.

Die empirische Untersuchung bildet das Kernstück dieser Arbeit. Das folgende Kapitel stellt die Untersuchungsmethode, das verwendete Korpus sowie alle daraus gewonnenen Ergebnisse dar. Eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse findet in Kap. 7 statt.

6.1 Darstellung des Datenkorpus

In dieser Arbeit wurde die Entwicklung der Nominalphrasenstruktur dreier Mädchen – Caroline, Pauline und Cosima – untersucht. Die Sprachdaten sind in Form von Transkripten abrufbar auf CHILDES⁴⁸. Es handelt sich dabei um transkribierte

⁴⁸ <http://childes.psy.cmu.edu/>. Für eine ausführliche Beschreibung des CHILDES-Archivs s. MacWhinney/Snow 1985.

Tonbandaufnahmen, auf denen die Mädchen in ihrem vertrauten, häuslichen Umfeld in Interaktion mit der Mutter oder der vertrauten Interviewerin, zu hören sind. Da die Aufnahmen von einer fremden Person transkribiert wurden, die in den Aufnahmesituationen nicht anwesend war, muss aufgrund undeutlicher Aussprache, Überlappungen mit anderen Sprechern usw. mit einer gewissen Fehlerquote gerechnet werden. Neben dem Verhören spielt dabei auch das Überinterpretieren bestimmter Morphemketten der Kleinkinder eine Rolle, wenn beispielsweise das Kind zweimal hintereinander die Silbe *ma* produziert, was von der/dem Transkribierenden als *Mama* und somit NP notiert wird.

Bei den Interaktionssituationen handelt es sich am häufigsten um Spielsituationen, aber auch andere Situationen, z.B. gemeinsames Frühstück, kommen vor. Die Themen, über die dabei gesprochen werden, reichen von stark kontextgebunden (z. B. Sprechen über Objekte, die in der jeweiligen Situation von Bedeutung sind) bis weniger kontextgebunden (z. B. Sprechen über Erlebtes aus der Vergangenheit). In der Regel ist jedoch das anfängliche Sprechen der Kinder kontextgebunden.

Die Sprache der Kinder wirkt überwiegend frei und natürlich, da das Aufnahmegerät bei allen drei Kindern von Geburt an verwendet wurde und die ganze Zeit über dezent am Rande der Situation bleibt. Die Sprache der erwachsenen Sprecher wirkt zwar auch weitgehend natürlich; es kommen jedoch selten Situationen vor, in denen der jeweilige Erwachsene das Thema wechselt, weil es zu privat ist oder weil das Kind offenbar nicht genug spricht, was sich in Sprechaufforderungen des Typs ‚Erzähl doch mal ein bisschen von X‘ äußert. Diese Beeinflussungen sind unnatürlich, doch oft lässt sich erkennen, dass das Kind den Anweisungen (Themenwechsel, Sprechaufforderungen) nur ungern folgt – wahrscheinlich deshalb, weil es den Grund nicht erkennt und ein Bestreben nach natürlichen Sprechsituationen hat. Die kindlichen Äußerungen in den Aufnahmen können also als weitgehend natürlich eingestuft werden. Eine vollkommen natürliche Sprache, die beispielsweise mit heimlichen Aufnahmen erreicht werden könnte, ist unter ethischen Voraussetzungen, denen jede empirische Untersuchung unterliegt, prinzipiell nicht zu gewährleisten. Gewisse Voraussetzungen, wie z. B. vertrautes Umfeld, vertraute Gesprächspersonen usw. können jedoch den Grad der Natürlichkeit erheblich beeinflussen (zur Problematik natürlicher Sprechsituationen in Spracherwerbsuntersuchungen s. u.a. Tomasello/Stahl 2004:102).

Die Aufnahmen von Caroline beginnen im Alter von 0;10,01⁴⁹ und enden bei 4;3,18; die Aufnahmen von Pauline beginnen bei 00;00,12 und enden bei 7;11,03 und die Aufnahmen von Cosima beginnen bei 00;00,13 und enden bei 07;2,22. Insgesamt existieren für diesen Zeitraum 238 Transkripte für Caroline, 132 für Pauline und 127 für Cosima. Die Länge und Regelmäßigkeit der Aufnahmen variiert zwischen den Kindern, i. d. R. fanden aber die Aufnahmen ca. 1-2 Mal pro Woche mit einer Dauer von ca. 30 Minuten statt.

Je nachdem, wie viel innerhalb dieser 30 Minuten gesprochen wurde, variiert freilich auch die Sprachdatenmenge. Alle Zählungen dieser Arbeit wurden daher immer in Relation zu etwas gesetzt, woraus sich ein Prozentwert ergibt. Eine absolute Zählung aller Vorkommnisse hätte eine Verfälschung zur Folge, denn dann hätte vermutlich Caroline vermeintlich die meisten Nomen, Adjektive, Determinierer usw. geäußert, weil sie die meisten und längsten Transkripte aufweist. Alle gezählten Werte wurden also immer ins Verhältnis gesetzt, z. B. gezählte Nomen im Verhältnis zu den Sprecherwechseln des jeweiligen Transkripts (*Turns*), gezählte Adjektive im Verhältnis zu den gezählten Nomen, gezählte Farbadjektive im Verhältnis zu den gezählten Adjektiven usw. Nur mit einer solchen relativen Zählweise kann bei unterschiedlichen Transkriptlängen eine Vergleichbarkeit der Daten untereinander gewährleistet werden.

Es konnten fast alle Transkripte zur Analyse verwendet werden; einige mussten jedoch aussortiert werden, entweder weil das jeweilige Kind noch nicht sprach oder weil keine geeignete Sprechsituation zustande kam und somit keine NP produziert wurden.

Aus den verwendeten Transkripten wurden alle durch das Kind geäußerten NP manuell extrahiert. Das Caroline-Korpus umfasst für diesen Zeitraum 12960 NP, das Pauline-Korpus 12209 NP und das Cosima-Korpus 11245 NP. Die Datengrundlage, aus der in dieser Arbeit Erkenntnisse zum NP-Erwerb gezogen werden, umfasst also insgesamt 36414 NP. Die zeitliche Dichte der Aufnahmen, die hohe Datenmenge, die Anzahl der Kinder und die Tatsache, dass NP generell zu den frühen und häufigen Äußerungsprodukten gehören, ermöglicht es, aus den gewonnenen Daten relativ gesicherte Erkenntnisse über den Erwerb zu erzielen (zur Problematik der Sampling-Größe und Datenbewertung siehe u. a. Tomasello/Stahl 2004:102f.).

Zur Datenanalyse wurden darüber hinaus grundsätzlich alle geäußerten NP einbezogen; von Bereinigungen jeglicher Art (Löschen von Imitationen, idiomatische

⁴⁹ Die in der Erwerbsforschung übliche Konvention, das Alter in der Form *Jahr;Monat,Tag* anzugeben, wird in dieser Arbeit ebenfalls so gehandhabt.

NP wie *gute Nacht, meine Güte* und gesungene/gelesene NP wie *Pfefferkuchen fein, Hänschen klein*) sowie Äußerungen mit unklarem Wortartstatus (s. das *Arm*-Beispiel aus Kap. 2.1.2.2) wurde abgesehen.⁵⁰ Da solche Problemfälle eher eine untergeordnete Rolle spielen im Vergleich zu der großen Anzahl der Nominalphrasen, die in dieser Arbeit untersucht wurden, ist die Verwertung solcher Zweifelsfälle durchaus tolerierbar.

Die gezählten Attribute der NP bringen in transkribierten, mündlichen, kindlichen Sprachdaten ebenfalls einige Probleme mit sich. Beispielsweise ist es nicht immer möglich, klar zu entscheiden, ob ein Nachfeldattribut noch zum vorherigen Nomen gehört oder bereits wieder eine eigene, selbstständige und somit vom Nomen unabhängige Äußerung darstellt. Ein Beispiel wäre eine NP von Pauline im Alter von 6;8 ‚*Ein anderes Mädchen, mit schwarzen Haaren, mit einer Hose, mit einem Rock oder mit einem Kleid.*‘ Derartige NP kamen bei allen drei Kindern ausgesprochen selten vor. Auf den ersten Blick könnte man diese NP als NP mit vielfacher Nachfeldbesetzung interpretieren (s. g. *staggering* von Attributen). Andererseits ist es auch fraglich, ob die vielen Präpositionalphrasen im Nachfeld tatsächlich ‚freiwillig‘ der Primäraußerung *ein anderes Mädchen* hinzugefügt wurden, ob die vielen Zusatzinformationen evtl. aufgrund nonverbalem Rückfragen des Gesprächspartners zustande gekommen sind (z.B. fragende Blicke und gerunzelte Stirn, weil der Hörer an der Stelle nicht nachvollziehen kann, welches Mädchen gemeint ist). Wäre dies der Fall, müssten zwischen den einzelnen Präpositionalphrasen im Nachfeld Pausen vermerkt sein. Es ist aber denkbar, dass der Transkribierende diese Pausen einfach weggelassen hat. Sollte es so sein, dass die Nachfeldphrasen durch nonverbales Rückfragen zustande gekommen sind, müssten diese streng genommen nicht als NP-Nachfeld, sondern als eigenständige, elliptische Äußerungen interpretiert werden. Da dies jedoch nur Spekulationen sind, wurden in solchen Fällen mehrfach besetzte Nachfelder auch als solche bewertet. Insgesamt ist diese potentielle Fehlerquelle jedoch insgesamt tolerierbar, da es insgesamt im Korpus zu nur drei Belegen dieser Art kam.

Die soziale Herkunft der Kinder ist unbekannt. Das ist zwar zum einen bedauerlich, da in nahezu allen sprachlichen Bereichen die soziale Schicht als Prädiktor betrachtet werden kann (Steinig et al. 2009: 369) und somit die Ergebnisse dieser Arbeit evtl. unbekanntem sozialen Einflüssen unterliegen. Zum anderen liegt

⁵⁰ Der Grund dafür besteht darin, dass Bereinigungen oft kein Ende finden, denn nicht immer sind die Beispiele so eindeutig unecht wie in den genannten Beispielen bzw. nicht immer kann genau gesagt werden, wann es sich um eine Imitation handelt und wann nicht. Um diese Fragen zu umgehen, an welcher Stelle nun genau die Grenze zu ziehen ist, entschied ich mich gegen jegliches Löschen einzelner Beispiele.

jedoch auch der Vorteil darin, dass die Ergebnisse aus neutraler Sicht heraus, d. h. ohne die „soziolinguistische Brille“, interpretiert wurden. Es gibt aber in einigen Transkripten aller drei Kinder indirekte Hinweise über die Lebenswelt der Familien, die eher auf ein Mittelschichtmilieu schließen lassen. So erklärt beispielsweise eine Mutter ihrem Kind, dass sie Lehrerin ist und was man als Lehrerin macht. In einem anderen Fall ist vom Vater, der an der Universität lehrt, die Rede. Darüber hinaus kann wohl auch davon ausgegangen werden, dass die Bereitschaft, bei Forschungsvorhaben mitzuwirken, in akademischen Familien größer ist bzw. auch bestehende freundschaftliche Kontakte zwischen Spracherwerbs- und Gesprächsforschern und Familien mit Kindern milieuintern sind und für solche Zwecke genutzt werden.

6.2 Untersuchungsbereiche

Folgende Bereiche der kindlich produzierten NP wurden untersucht⁵¹:

Der grundlegende Aufbau der produzierten NP. Der erste Untersuchungsbereich (Kap. 6.3.1) zeigt die Häufigkeit sowie die Erwerbsverläufe von NP mit und ohne Nomen.

Häufigkeiten und Erwerbsverläufe aller NP-Attribute in NP mit und ohne Nomen. Im zweiten Untersuchungsbereich (Kap. 6.3.2-6.3.3) wurden alle Attribute des Vor- und Nachfelds in NP mit und ohne Nomen hinsichtlich Häufigkeit und Erwerbsverlauf untersucht und miteinander verglichen.⁵²

Häufigkeiten und Erwerbsverläufe aller Determiniererarten in NP mit und ohne Nomen. Im dritten Untersuchungsbereich (Kap. 6.3.4) wurden alle Determinierer in

⁵¹ Die Struktur der NP wurde ausführlich in Kap. 3 erläutert.

⁵² In den Erwerbsverläufen der NP mit Nomen wurde stets die Attributanzahl aller Attribute in Relation zur Anzahl aller Köpfe gesetzt, um Verzerrungen durch schwankende NP-Anzahl und Transkriptlänge zu vermeiden. Bei den Erwerbsverläufen der NP ohne Nomen, in denen ja keine Köpfe vorhanden sind, wurde aus dem gleichen Grund die jeweilige Attributanzahl ins Verhältnis zu allen nomenlosen NP im jeweiligen gesetzt. Die Berechnungen ergeben somit relative Werte, die in % wiedergegeben werden (z. B. „30% der Nomen dieses Aufnahmemonats wiesen einen Determinierer auf.“). Dieses Vorgehen wurde für alle weiteren Untersuchungsbereiche (Determinierer, Adjektive, s. u.) beibehalten.

NP mit und ohne Nomen hinsichtlich Häufigkeit und Erwerbsverlauf untersucht und miteinander verglichen.

Adjektive. Im vierten Teil der Untersuchung (Kap. 6.3.5-6.3.7) wurden alle pränominalen Adjektive (determinierernahe, mittige und nomennahe Adjektive) aus NP mit und ohne Nomen hinsichtlich Häufigkeit und Erwerbsverlauf untersucht und miteinander verglichen.

Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf den Zahl- und Farbadjektiven (Kap. 6.3.6-6.3.7), deren Häufigkeit und erstes Auftreten in NP mit und ohne Nomen ebenfalls ermittelt wurde. Zudem wurden im Fall von Farb- und Zahladjektiven mit Nomen ermittelt, mit welchen Nomenarten (Konkreta, Abstrakta, Eigennamen) sich diese vorzugsweise verbinden.

Nomenarten in NP mit Nomen. Im fünften Untersuchungsbereich (Kap. 6.3.8) wurden die Häufigkeiten und Erwerbsverläufe hinsichtlich der Nomenarten (Konkreta, Abstrakta, Eigennamen), ihrer syntaktischen Struktur (Simplizium oder Kompositum) und ihres Bildungsverhaltens (reguläres oder spontanes Kompositum) untersucht.

Zudem wurde geprüft, ob die Kinder metasprachliches Wissen in Form einer Benenneinsicht zeigen, indem sie morphologisch selbstständig das *-chen*-Suffix, das nur an Nomen angehängt werden kann, anhängen. Eine weitere Untersuchung dieser Art ist die Verwendung des Wortes *Ding*, das einen Default für konkrete Objekte darstellt.

Schematisierungen in Form von Adjektiv-Nomen-Verbindungen der 10 häufigsten Adjektive. Im sechsten Teil der Untersuchung (Kap. 6.3.9) werden die für konstruktivistische Erwerbstheorien typischen grammatischen Schemata dargestellt. Die Untersuchung beschränkt sich auf Adjektiv-Nomen-Verbindungen in NP mit und ohne Nomen; im Falle von NP mit Nomen wurde untersucht, mit welchen Nomen sich die häufigsten Adjektive verbinden. Dazu wurden die Nomenarten (Konkreta, Abstrakta, Eigennamen) und die Nomensyntax (Simplizium und Kompositum) untersucht.

6.3 Ergebnisse

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der untersuchten Bereiche (s. o.) dargestellt. Die Ergebnisse wurden mithilfe von Chi-Quadrat-Tests bei einem Signifikanzniveau von 95% auf Signifikanz geprüft. Dabei wurden zwei verschiedene Tests verwendet: ein einfacher Chi-Quadrat-Test, der die Signifikanz zweier Größen aus einer gemeinsamen Bezugsgröße berechnet und ein anderer, der die Signifikanz zweier Größen aus zwei verschiedenen Bezugsgrößen berechnet. Zwei Rechenbeispiele für die beiden Tests befinden sich im Anhang.

Als Signifikanzniveau wurde das übliche Maß von 5% gewählt, d. h., dass der p-Wert $p < 0,05$ sein muss, um die Nullhypothese mit 5%-iger Wahrscheinlichkeit ablehnen zu können und somit als signifikant zu gelten (s. z. B. Lindenberg/Wagner. 2011:193).

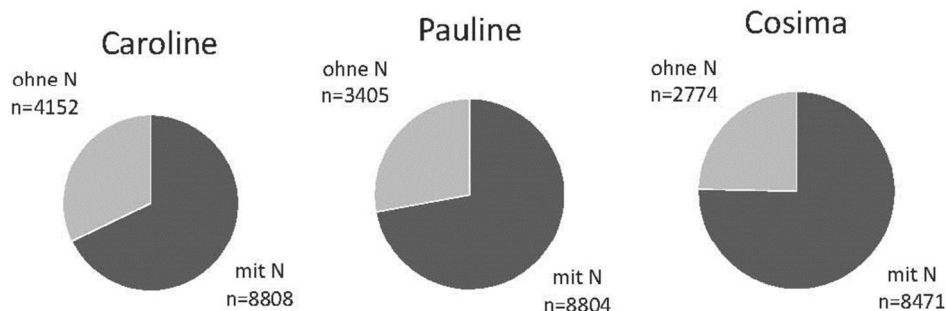
6.3.1 Grundlegender NP-Aufbau

In Kap. 3 dieser Arbeit wurde dargestellt, dass NP grundsätzlich mit Nomen (*das blaue Kleid, die kleinen Leute*) oder, im Fall bestimmter kommunikativer Situationen wie dem Rückverweis oder zusammen mit einer deiktischen Geste (z. B. einer Zeigegeste), ohne Nomen produziert werden können (*das blaue___, die kleinen___ da drüben*). Zu beachten ist, dass NP mit Nomen vielseitig im Vor- und Nachfeld attribuiert werden können (*das blaue Kleid mit dem runden Ausschnitt, die kleinen Leuten, die dort drüben stehen*). Grundsätzlich ist dies zwar auch der Fall in NP ohne Nomen, jedoch unterliegen diese der Beschränkung, dass Nachfeldbesetzung an eine Vorfeldbesetzung mindestens in Form eines Determinierers gekoppelt ist (*das blaue___mit dem runden Ausschnitt, die kleinen___, die dort drüben stehen*). Da NP ohne Nomen nur durch Rückverweis oder in Kombination mit einer deiktischen Geste auftreten können, kann also allgemein gesagt werden, dass NP ohne Nomen eher kontextualisiertes Sprechen ermöglichen und NP mit Nomen demzufolge häufiger dekontextualisiert eingesetzt werden können. Zudem ist die direkte Benennung eines Objekts in Form eines Nomens anspruchsvoller, da die Speicherung des Lexemeintrags vorausgegangen sein muss. Anders ist es bei NP ohne Nomen, da in diesem Fall dieselbe Form (z. B. *das da*) im Prinzip für alle Objekte als eine Art Default verwendet werden kann.

6.3.1.1 Verhältnis von NP mit und ohne Nomen

Abbildung 6.1 zeigt das Verhältnis von NP mit und ohne Nomen in allen geäußerten NP der drei Kinder:

Abb. 6.1: Verhältnis der NP mit und ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Tests zu Abb. 6.1:

Caroline: χ^2 (df=1, N=12960) = 864,02, $p < 0,001$

Pauline: χ^2 (df=1, N=12209) = 1255,17, $p < 0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, N=11245) = 1542,13, $p < 0,001$

In Abb. 6.1 wird deutlich, dass alle drei Kinder über den gesamten Zeitraum der Aufnahmen hinweg höchst signifikant überwiegend NP mit Nomen produzieren (der Anschaulichkeit halber ist es sinnvoll, die n -Werte aus Grafik 6.1 als Prozentwerte darzustellen): Caroline zu 68% ($n=8808$), Pauline in 72% ($n=8804$) der Fälle und Cosima in 75% ($n=8471$) der Fälle. Dennoch findet sich eine nicht unerhebliche Anzahl von NP ohne Nomen: Caroline zu 32% ($n=4152$), Pauline zu 28% ($n=3405$) und Cosima zu 25% ($n=2774$). NP ohne Nomen sind stark deiktisch und ein indirekter Hinweis auf einen geteilten Handlungsrahmen, wenngleich natürlich auch NP mit Nomen in geteiltem Handlungsrahmen stattfinden, aber dennoch unabhängiger von ihm sind.

6.3.1.2 Erwerbsverläufe der NP mit und ohne Nomen

In den folgenden Abbildungen ist dargestellt, wie sich das Verhältnis von NP mit und ohne Nomen im Laufe der Jahre entwickelt:

Abb. 6.2: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Caroline

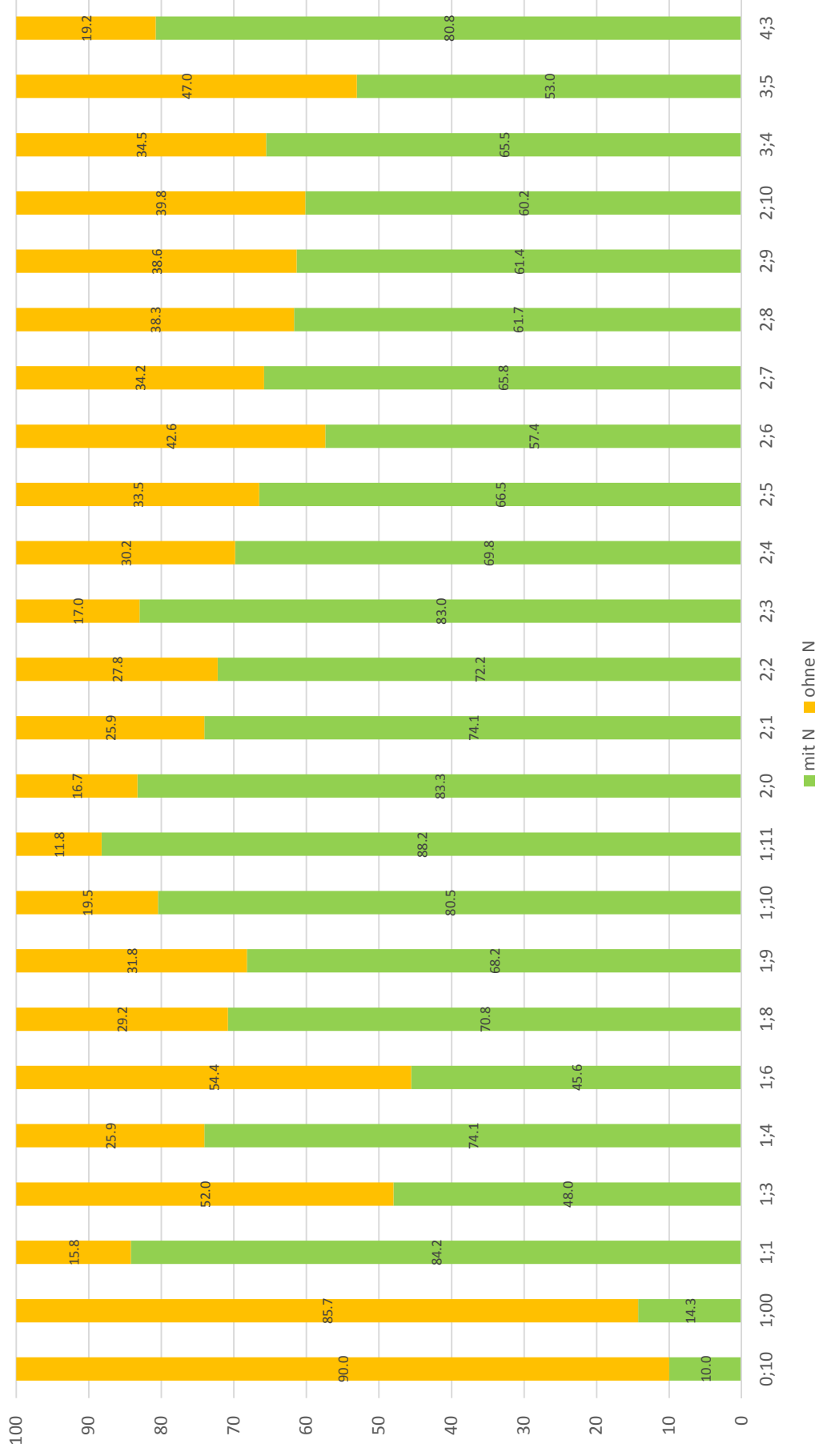
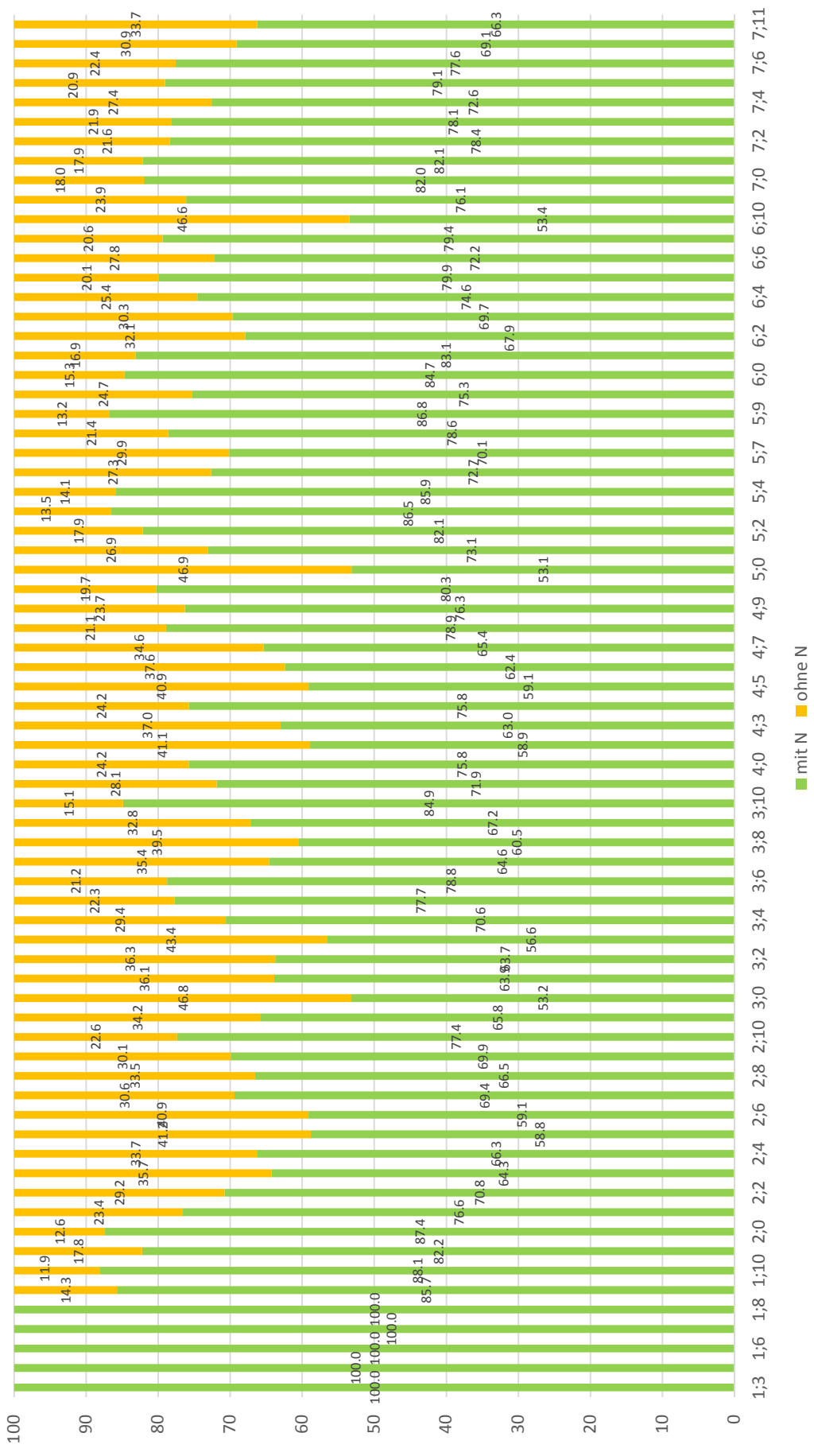
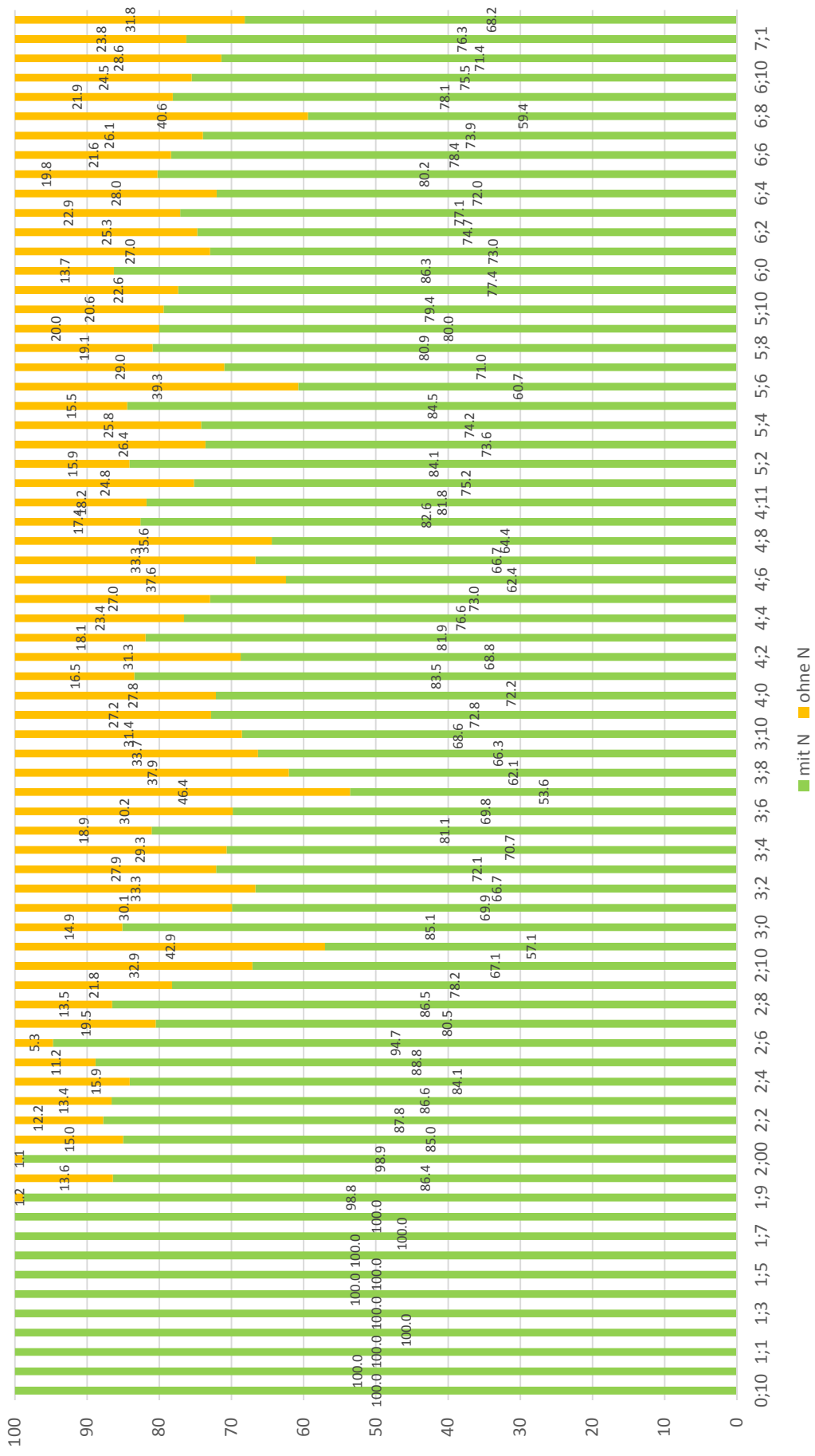


Abb. 6.3: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Pauline



■ mit N ■ ohne N

Abb. 6.4: Erwerbsverlauf der NP mit und ohne Nomen bei Cosima



Anhand der Abbildungen 6.2-6.4 lässt sich erkennen, dass Pauline und Cosima einen ähnlichen Erwerbsverlauf aufweisen: Beide Kinder starten mit NP mit Nomen (i. d. R. handelt es sich dabei um einzelne Nomen), erst später erscheinen die ersten NP ohne Nomen (beide bei 1;9) in Form eines einzigen NP-relevanten Attributs. Beide Arten, NP mit und ohne Nomen, sind in den Anfängen des Erwerbs häufig noch gekoppelt an deiktische Verweise. Gestik und Sprache sind anfänglich also eng verwoben.

Der Verlauf von Caroline (Abb. 6.2) gestaltet sich etwas anders: Zwar kommen bei ihr NP mit Nomen auch von Beginn an vor, jedoch überwiegen bei ihr in den ersten beiden Aufnahmemonaten NP ohne Nomen. Auch bei ihr handelt es sich bei den wenigen NP mit Nomen überwiegend um einzelne Nomen; bei den NP ohne Nomen handelt es sich überwiegend um reduzierte (*de*), bestimmte (*der*) und unbestimmte Artikel (*eine*) (s. dazu. Kap. 6.3.4).

Frühe Referenz auf konkrete Objekte als sprachlicher Einstieg erfolgt also entweder über die Nennung der Objektsbezeichnung (wie bei Pauline und Cosima) oder die Nennung eines Determinierers (wie bei Caroline). Dass Caroline mit der anspruchloseren Variante der nomenlosen NP beginnt, ist mit Sicherheit auf ihr junges Alter beim Einsetzen der NP bzw. NP ohne Nomen zurückzuführen. Ihre ersten Belege äußert sie bereits im Alter von 0;10 Pauline hingegen erst bei 1;3. Cosima wiederum beginnt ebenfalls bei 0;10 bei ihr hingegen erscheinen NP ohne Nomen aber erst viel später⁵³.

Anhand der Darstellungen der NP, wie sie in Kap. 3.4 gezeigt wurden, kann auch gesagt werden, dass Caroline frühe Referenz aus der situativen Sphäre und Pauline und Cosima eher aus der konzeptuellen Sphäre heraus erzeugen. Beide Wege scheinen jedoch zum selben Ziel zu führen, denn das Gesamtverhältnis der NP – Arten (s. Abb. 6.1) sowie der weitere Verlauf ihrer Verwendung (s. Abb. 6.2, 6.3, 6.4) ist bei allen drei Kindern weitgehend gleich.

Es ist denkbar, dass der Einstieg über NP mit Nomen ein Hinweis auf den referentiellen Stil, wohingegen der Einstieg über NP ohne Nomen ein Hinweis auf den expressiven Stil ist. Schließlich handelt es sich bei dem Ausdruck *das da*, welcher theoretisch für alle konkreten Objekte benutzt werden kann, um einen unsegmentierten Default (s. auch Kap. 2.1).

⁵³ Dies bedeutet nicht, dass die Kinder erst in dem Alter anfangen zu sprechen. Es bezieht sich lediglich auf die Äußerung von NP bzw. NP ohne Nomen; Performative (z. B. *da! Tschüß!*) erscheinen in allen drei Fällen früher.

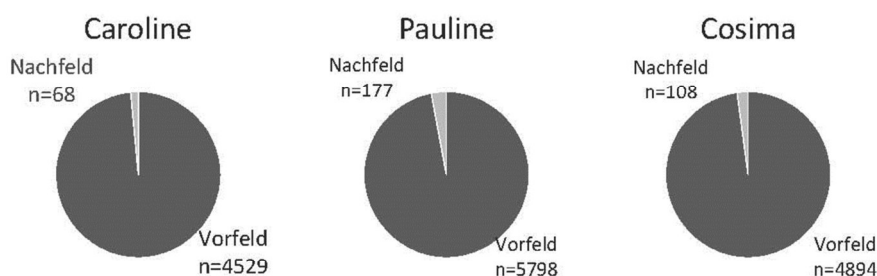
6.3.2 Häufigkeiten aller NP-Attribute

Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der Vor- und Nachfeldbesetzung in NP mit und ohne Nomen vorgestellt und diskutiert.

6.3.2.1 NP mit Nomen

NP mit Nomen können grundsätzlich Vorfeldbesetzung (z. B. Artikel, Adjektive, Genitiv-NP) und Nachfeldbesetzung (z. B. Relativsätze und Präpositionalphrasen) aufweisen. Bei der Zählung aller NP mit Nomen der Kinder zeigt sich folgendes Ergebnis:

Abb. 6.5: Vorfeld- und Nachfeldbesetzung in NP mit Nomen bei Caroline, Cosima und Pauline



Tests zu Abb. 6.5:

Caroline: χ^2 (df=1, N=4597) =2831,12=, $p<0,001$

Pauline: χ^2 (df=1, N=5975) =3395,31=, $p<0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, N=5002) =2969,26=, $p<0,001$

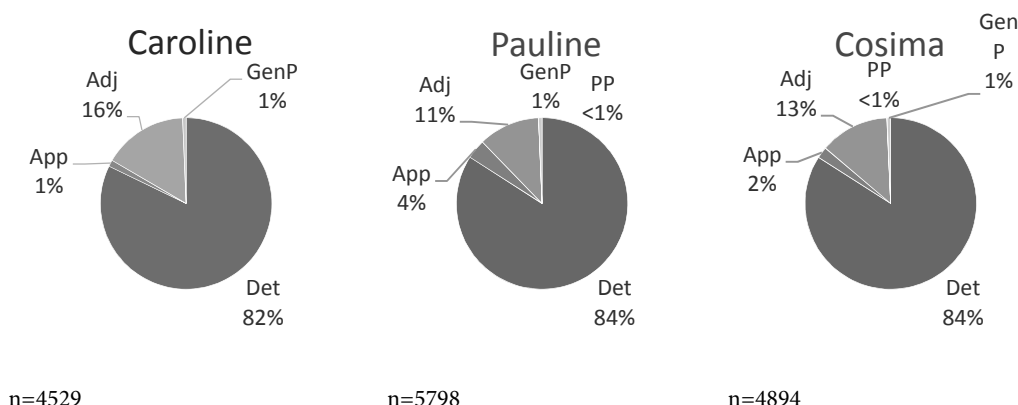
In Abb. 6.5 ist das grundsätzliche Besetzungsverhalten der NP mit Nomen der drei Kinder dargestellt. In die Berechnung flossen nur die NP mit Nomen ein, die in irgendeiner Form mindestens ein Attribut aufwiesen; einzelne Nomen⁵⁴, die ja unattribuiert sind, wurden demnach ignoriert.

Das Besetzungsmuster der NP in Abb. 6.5 zeigt, dass NP mit Nomen bei den Kindern hoch signifikant pränominal attribuiert werden, bei Caroline zu 99% (n=4529), bei Pauline zu 97% (n=5798) und bei Cosima zu 98% (n=4894). Nachfeldbesetzung erscheint bei allen drei Kindern mit verhältnismäßig wenigen Belegen (n=68, n=177, n=108), also sehr selten.

Da NP grundsätzlich ein vielseitiges pränominales Besetzungsmuster aufweisen, zeigt Abb. 6.6 eine Aufschlüsselung der Vorfeldattribute im Verhältnis der Attribute zueinander:

⁵⁴ aus den Abbildungen 6.1 und 6.5 lässt sich rekonstruieren, dass einzelne, unattribuierte Nomen bei allen drei Kindern in etwa die Hälfte aller NP mit Nomen ausmachen.

Abb. 6.6: Vorfeldbesetzungen in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Das Besetzungsverhalten der NP im Vorfeld weist bei allen drei Kindern starke zueinander Ähnlichkeiten auf. Im Fall von Caroline haben 82% der attribuierten NP einen Determinierer, 16% ein Adjektiv; Genitivphrasen und Appositionen sind eher selten und machen jeweils nur 1% der Gesamtattribution aus. Bei Pauline ist die Häufigkeitsabfolge ähnlich: 84% Determinierer → 11% Adjektive → 4% Appositionen → 1% Genitivphrasen und weniger als 1% Präpositionalphrasen, welche durch besondere Markierung ins Vorfeld verlegt wurden. Ähnlich verhält es sich auch bei Cosima: 84% Determinierer → 13% Adjektive → 2% Appositionen → 1% Genitivphrasen → weniger als 1% Präpositionalphrasen. Es wird also deutlich, dass der referentielle Ursprung in NP, welcher sich durch den Determinierer ausdrückt, eine besondere Rolle in der Ontogenese von Referenz spielt, da alle drei Kinder am häufigsten mittels des Determinierers attribuieren. Adjektivische Besetzung ist die zweithäufigste Besetzungsoption. Adjektive spielen also im Gegensatz zur durch den Determinierer erzeugten Referenz eine eher untergeordnete Rolle, sind aber immer noch die zweithäufigste Referentialisierungsoption zum Nomen. Appositionen, Genitive und Präpositionalphrasen in attributiver Stellung sind offenbar in der Referenzerzeugung wenig relevant.

Obwohl postnominale Besetzung in NP mit Nomen nur eine marginale Rolle spielt (s. Abb. 6.5) ist eine Auswertung dennoch bedeutsam, denn Nachfeldattribute sind weit entfernt vom referentiellen Ursprung. Abbildung 6.7 zeigt das Ergebnis dieser Zählung:

Abb. 6.7: Nachfeldbesetzungen in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima

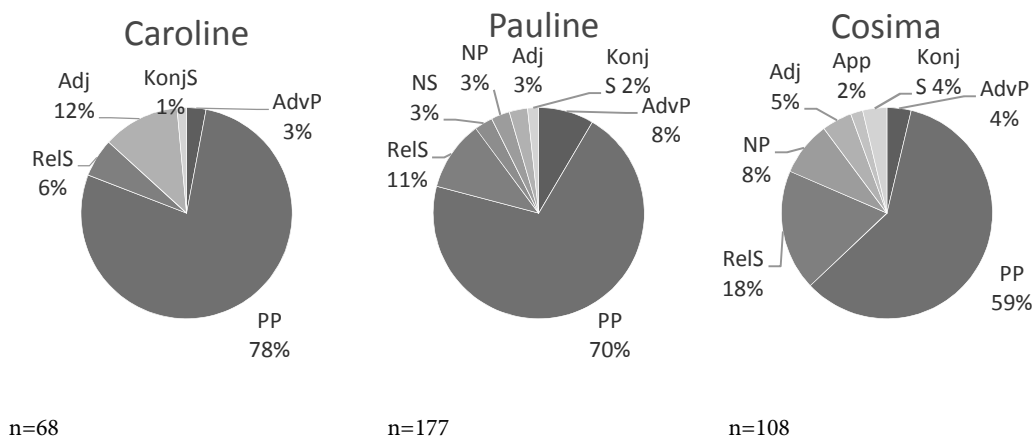


Abb. 6.7 verdeutlicht, dass sich die Nachfeldbesetzungen der Kinder ebenfalls stark ähneln. Die Häufigkeitsabfolge bei Caroline lautet Präpositionalphrasen 78% → Adjektive 12% → Relativsätze 6%, Adverbialphrasen 3% und Konjunktionalsätze 1%. Pauline besetzt das Nachfeld ebenfalls am häufigsten, zu 70%, mit Präpositionalphrasen, gefolgt von 11% Relativsätzen → 8% Adverbialphrasen → 3% Nebensätze/3% Nominalphrasen/3% Adjektive → 2% Konjunktionalsätze. Die Häufigkeitsabfolge bei Cosima lautet 59% Präpositionalphrasen → 18% Relativsätze → 8% Nominalphrasen → 5% Adjektive → 4% Konjunktionalsätze/4% Adverbialphrasen → 2% Appositionen. Allgemein lässt sich also festhalten, dass Präpositionalphrasen die dominante Nachfeldoption in NP sind, ferner sind Adjektive bei Caroline und Relativsätze bei Pauline und Cosima die zweithäufigste Besetzungsoption.

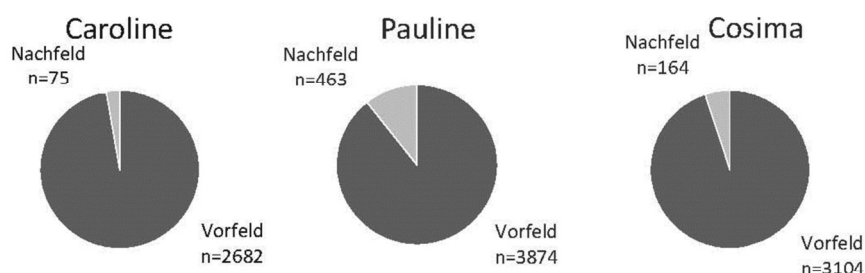
Präpositionalphrasen generieren überwiegend die lokale Einordnung des Objekts und Relativsätze dienen häufig der Eingrenzung eines Objekts, das aus dem Masse hervorgehoben wird (s. g. restriktive Relativsätze). Beides, Präpositionalphrasen und Relativsätze, weisen somit Ähnlichkeiten zum sich im Vorfeld befindenden Determinierer auf, der ja eine ähnliche Funktion hat. Offenbar kann also in NP mit Nomen sowohl das Vor- als auch das Nachfeld Deixis innerhalb des geteilten Handlungsrahmens erzeugen. Dass Determinierer dennoch häufiger sind als Präpositionalphrasen und Relativsätze, hängt sicherlich damit zusammen, dass es sich bei diesen Nachfeldbesetzungen um morphemlastige Nebensätze handelt, im Gegensatz zu Determinierern, die i. d. R. nur aus einem Wort bestehen. Die häufig geäußerten Adjektive im Nachfeld von Caroline sind auf häufige Imitationen aus Kinderliedern (*Hänschen klein*, *Pfefferkuchen fein*) zurückzuführen und somit nicht weiter von Bedeutung.

Im Unterschied zu Caroline weisen die Nachfeldbesetzungen von Pauline und Cosima insgesamt mehr Heterogenität auf, wahrscheinlich auch dadurch bedingt, dass bei ihnen Nachfeldbesetzung generell häufiger anzutreffen ist (vgl. $n=177$ und $n=108$ vs. $n=68$). Mit Sicherheit ist die stärkere Nachfeldbesetzungsfähigkeit von Pauline und Cosima aber vor allem darauf zurückzuführen, dass Carolines Sprachaufzeichnungen bereits im 5. Lebensjahr enden, wohingegen Pauline und Cosima bis in das 8. Lebensjahr hinein aufgenommen wurden. Darauf wird in den Erwerbsverläufen der NP mit Nomen (Kap. 6.3.3.1) näher eingegangen.

6.3.2.2 NP ohne Nomen

Im folgenden Abschnitt wird das Besetzungsverhalten der Kinder in NP ohne Nomen vorgestellt. Abb. 6.8 zeigt das grundlegende Besetzungsverhalten von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen und ist somit das Pendant zu Abb. 6.5 aus Kap. 6.3.2.1, welche die Besetzung des Vor- und Nachfelds in NP mit Nomen darstellt.

Abb. 6.8: Vorfeld- und Nachfeldbesetzung in NP ohne Nomen bei Caroline, Cosima und Pauline



Tests zu Abb. 6.8:

Caroline: χ^2 (df=1, $N=2757$) = 1564,65, $p < 0,001$

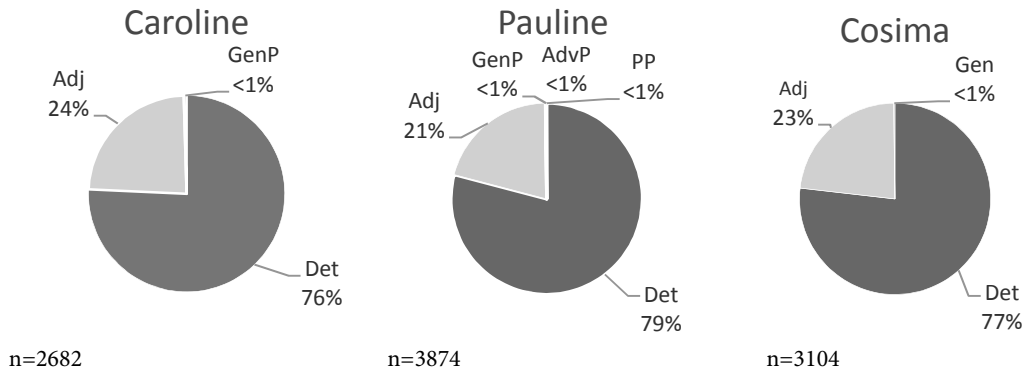
Pauline: χ^2 (df=1, $N=4337$) = 1657,91, $p < 0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, $N=3268$) = 1586,84, $p < 0,001$

Carolines NP ohne Nomen zeigen zu 97% ($n=2682$) ein besetztes Vorfeld und nur zu 3% ($n=75$) ein besetztes Nachfeld. Pauline zeigt zu 89% ($n=3874$) Vorfeldbesetzung und zu 11% ($n=463$) Nachfeldbesetzung; Cosima 95% Vorfeld ($n=3104$) und 5% ($n=164$) Nachfeld. In NP ohne Nomen ist also auch hier das Vorfeld signifikant dominanter als das Nachfeld. Im Gegensatz zu NP mit Nomen tritt jedoch hier das Nachfeld stärker in Erscheinung als in NP mit Nomen, was weiter unten (Kap. 6.3.2.3) diskutiert wird.

Folgende Abbildungen zeigen die Aufschlüsselung der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen:

Abb. 6.9.: Vorfelddbesetzungen in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Auch hier zeigen die Kinder ähnliche Besetzungsmuster wie auch schon in NP mit Nomen. Carolines Häufigkeitsabfolge lautet 75% Determinierer → 24% Adjektive → weniger als 1% Genitivphrasen. Bei Pauline lautet die Abfolge 79% Determinierer → 21% Adjektive → <1% Präpositionalphrasen <1% Adverbialphrasen <1% Genitivphrasen und bei Cosima 77% Determinierer → 23% Adjektive → <1% Genitive. Der situative Bezug durch den Determinierer spielt auch hier eine größere Rolle als die Objektseigenschaften durch Adjektive, welche jedoch ebenfalls die zweithäufigste Besetzungsoption ausmachen.

Die Nachfelddbesetzung der NP ohne Nomen weist folgendes Besetzungsmuster auf:

Abb.6.10: Nachfelddbesetzungen in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima

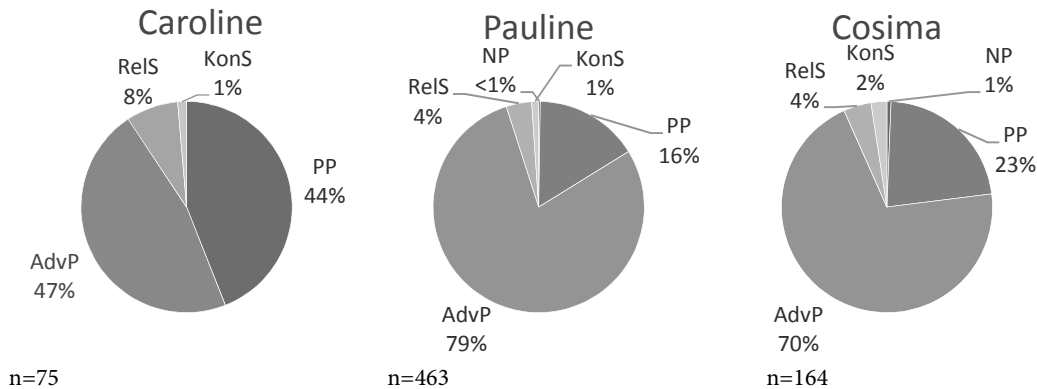


Abb. 6.10 zeigt, dass NP ohne Nomen überwiegend Adverbiale und Präpositionalphrasen im Nachfeld aufweisen. Bei Caroline lautet die Häufigkeitsabfolge 47% Adverbiale → 44% Präpositionalphrasen → 8% Relativsätze → 1% Konjunktionalsätze. Bei Pauline ist die Verteilung ähnlich: 79% Adverbialphrasen → 16% Präpositionalphrasen → 4% Relativsätze → 1%

Konjunktionalsätze → <1% Nominalphrasen. Bei Cosima verteilt sich das Nachfeld mit 70% Adverbialphrasen → 23% Präpositionalphrasen → 4% Relativsätze → 2% Konjunktionalsätze → <1% Nominalphrasen.

6.3.2.3 Vergleich der Häufigkeiten in NP mit und ohne Nomen

Der grundlegende Vergleich der Verwendung von NP mit und ohne Nomen zeigt, dass der Einstieg in die Referenzherstellung grundsätzlich sowohl über den separaten Determinierer als auch über die Benennung des Objekts über das Nomen geschehen kann (Abb. 6.2-6.4). NP mit Nomen sind dabei jedoch bei allen Kindern generell häufiger als NP ohne (Abb. 6.1).

Vergleicht man die Vor- und Nachfeldbesetzung attribuerter NP mit und ohne Nomen, ist festzustellen, dass Vorfelddbesetzung in beiden Varianten grundsätzlich überwiegt (Abb. 6.5 und 6.8). Nachfelddbesetzung ist in beiden Varianten marginal (für NP ohne Nomen Caroline 75 Belege, Pauline 463, Cosima 164; NP Caroline 68 Belege, Pauline 177 Belege und Cosima 108 Belege), wobei NP ohne Nomen grundsätzlich höchst signifikant häufiger postnominal besetzt werden als NP mit Nomen (Caroline $\chi^2=13,92$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=2757$, $N2=4597$; Pauline $\chi^2=256,83$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4337$, $N2=5975$ und Cosima $\chi^2=50,8$, $df=1$, $p<0,001$; $N1=3268$, $N2=5002$).⁵⁵

Die Vorfelddbesetzung in beiden Varianten zeigt, dass Determinierer und Adjektive die überwiegende Mehrheit aller Vorfelddattribute ausmachen (Abb. 6.6 und 6.9). Dennoch lässt sich auch hier feststellen, dass NP mit Nomen höchst signifikant mehr Determinierer, dafür aber weniger Adjektive als NP ohne Nomen aufweisen. NP ohne Nomen weisen höchst signifikant mehr Adjektive auf. Caroline hat in NP 3721 Belege (82%) für Determinierer, in NP ohne Nomen nur 2030 (76%); Pauline hat in NP für Determinierer 4875 (84%) Belege, in NP ohne Nomen nur 3064 (79%) und Cosima hat in NP 4114 (84%) Determiniererbelege, in NP ohne Nomen hingegen nur 2384 (77%) Determiniererbelege. Für Adjektive der Kinder gilt, dass es dafür in Carolines NP 722 (16%) Belege, in ihren NP ohne Nomen hingegen 640 (24%) Belege gibt. Pauline produziert 672 Adjektive (11%) in NP und 802 (21%) in NP ohne Nomen. Cosima produziert 641 Adjektive (13%) in NP und 712 Adjektive (23%) in NP ohne Nomen. Berücksichtigt man darüber hinaus noch die unterschiedlichen Größen der beiden Korpora (NP mit und ohne Nomen), erweisen sich diese Unterschiede als höchst signifikant (für Determinierer bei Caroline $\chi^2=43,66$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4529$,

⁵⁵ Da dieser Wert zwei Werte verschiedener Bezugsgrößen (da aus verschiedenen Teilkorpora) bezieht, wurde die Irrtumswahrscheinlichkeit hier mit einem etwas spezielleren Test bestimmt. Ein Rechenbeispiel dazu findet sich im Anhang, Rechenbeispiel 2.

N2=2682; Determinierer bei Pauline $\chi^2=39,31$, $df=1$, $p<0,001$, N1=5798, N2=3874; Determinierer bei Cosima $\chi^2=65,66$, $df=1$, $p<0,001$, N1=4894, N2=3104. Für Adjektive bei Caroline $\chi^2=68,99$, $df=1$, $p<0,001$, N1=4529, N2=2682; Adjektive bei Pauline $\chi^2=153,11$, $df=1$, $p<0,001$, N1=5798, N2=3874; Adjektive bei Cosima $\chi^2=130,86$, $df=1$, $p<0,001$, N1=4894, N2=3104).

Größere Unterschiede gibt es hingegen bei der Besetzung des Nachfelds (Abb. 6.7 und 6.10). Zwar haben beide Varianten gemeinsam, dass Nachfeldbesetzung gegenüber der Vorfeldbesetzung weniger häufig vorkommt; Nachfeldbesetzung ist aber häufiger in NP ohne Nomen und darüber hinaus unterschiedlicher Gestalt. Die größten Unterschiede zeigen sich hier in der Verwendung von Präpositional- und Adverbialphrasen. Caroline hat in ihrem NP-Korpus 2 (3%) Adverbienbelege, in ihren NP ohne Nomen hingegen 35 (47%). Pauline hat 15 (8%) Belege in den NP, jedoch 365 (79%) Belege in den NP ohne Nomen. Cosima hat 4 (4%) Belege in den NP, aber 116 (70%) Belege in den NP ohne Nomen. Die Unterschiede sind unter Berücksichtigung der schwankenden Korporagrößen höchst signifikant (Caroline $\chi^2=35,55$, $df=1$, $p<0,001$, N1=68, N2=75, Pauline $\chi^2=262,8$, $df=1$, $p<0,001$, N1=177, N2=463 und Cosima $\chi^2=118,67$, $df=1$, $p<0,001$, N1=108, N2=164). Generell bedeutet dies, dass in den sprachlichen Äußerungen der Mädchen Adverbienbesetzung im Nachfeld typisch ist für NP ohne Nomen.

Hingegen weisen NP ohne Nomen im Nachfeld weniger Präpositionalphrasen auf als NP (Caroline in NP 53 – 78% - Belege, in NP ohne Nomen 33 – 44% -Belege; Pauline in NP 125 – 70% - Belege, in NP ohne Nomen 74 – 16% -Belege und Cosima in NP 64 – 59% - Belege, in NP ohne Nomen 36 – 23% - Belege. Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Teilkorporagrößen ergibt sich dabei höchste Signifikanz (Caroline $\chi^2=17,14$, $df=1$, $p<0,001$, N1=68, N2=75; Pauline $\chi^2=178,42$, $df=1$, $p<0,001$, N1=177, N2=463 und Cosima $\chi^2=38,99$, $df=1$, $p<0,001$, N1=108, N2=164).

Diese Unterschiede lassen sich insgesamt dadurch erklären, dass NP mit Nomen situationsunabhängiger, während NP ohne Nomen stärker situationsgebunden sind. Dass Nachfeldbesetzung grundlegend in beiden Varianten dem Vorfeld quantitativ unterlegen ist, ist nicht sonderlich überraschend, da es sich dabei um ein Schriftlichkeitsphänomen handelt. Es ist davon auszugehen, dass das Nachfeld auch in der mündlichen Erwachsenensprache eine eher untergeordnete Rolle spielt. Dass NP mit Nomen tendenziell mehr Determinierer und weniger Adjektive aufweisen, ist sicherlich dadurch zu erklären, dass ein Objekt, welches mit dem dazugehörigen Nomen beschrieben wird, stärker situativ hervorgehoben werden muss, was eben am

ehesten über Determinierer gelingt, indem er Bestimmtheit/Unbestimmtheit/Explizitheit usw. hinzufügt. Außerdem werden Adjektive eher redundant, wenn das Nomen mitgenannt wird, da das Nomen selbst genügend Informationen liefert, die das Adjektiv in vielen Fällen überflüssig machen (vgl. z. B. eine Orange, eine Banane vs. ?eine orangefarbene Orange, ?eine gelbe Banane → Die Farbe ist automatisch Bestandteil des Objekts, es gibt keine andersfarbigen Orangen und nur selten andersfarbige Bananen, deshalb ist das Adjektiv in diesem Fall redundant). Im Fall von NP ohne Nomen sind hingegen Eigenschaften des Determinierers schneller hinfällig, da seine Eigenschaften, z. B. Bestimmtheit/Unbestimmtheit/Explizitheit, durch die stark situative Einbettung von NP ohne Nomen eher durch andere Mittel ersetzt werden, beispielsweise durch Zeigegesten. Adjektive kommen hier hingegen wahrscheinlich deshalb häufiger vor, da diese die Aufgabe des Nomens teilweise übernehmen und somit als Ersatz dienen (s. hierzu die Ausführungen in Kap. 3.2.2., v. a. Dialogbeispiel 3.4, bzgl. der Überlegung, dass Objekt und Objekteigenschaft von Sprechern häufig eng miteinander verknüpft sind).

Die Unterschiede im Besetzungsmuster des Nachfelds sind ebenfalls durch situative Umstände und Ersatzmechanismen zu erklären. NP mit Nomen weisen mehr Präpositionalphrasen auf, da bei einer aus der Situation herausgelösten NP die örtliche Zuordnung (=Präpositionalphrasen, am häufigsten mit den Präpositionen beim, bei, vom, im, in) stärker im Vordergrund stehen muss, weil hier vermutlich wenig Unterstützung in Form von Zeigegestik vorhanden ist. Adverbiale, die in NP mit Nomen selten sind und in NP ohne Nomen am häufigsten, ähneln in ihrer Verwendungsweise den Präpositionalphrasen. Bei den Adverbialen in allen NP des Korpus handelt es sich überwiegend um die Adverbiale hier und dort. Diese Ausdrücke sind stark deiktisch und erscheinen nicht wie Präpositionalphrasen anstelle einer Geste, sondern häufig mit ihr zusammen. Sie sind demnach auch eine Art Beweis dafür, dass NP ohne Nomen tatsächlich stärker in der Situation verankert sind und mehr Gestik erfordern als NP mit Nomen. Aus diesem Grund bilden Adverbiale den Hauptbestandteil der Nachfeldattribution in NP ohne Nomen. Darüber hinaus sind sie gleichzeitig auch der Grund, warum Nachfeldbesetzung in NP ohne Nomen generell etwas häufiger ist als in NP mit Nomen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Veränderungen im Vorfeld in NP mit und ohne Nomen auf referentielle Ersatzstrategien und Explizitheitsveränderungen zurückzuführen sind. Veränderungen im Nachfeld beider Varianten sind auf Deixisersatz zurückzuführen. Das Vorfeld ist also stark nominal geprägt, das Nachfeld hingegen deiktisch-situativ.

6.3.3 Erwerbsverläufe aller NP-Attribute

Nachdem in den vorherigen Unterkapiteln der Arbeit die korpusbasierte Gesamthäufigkeit der Attribute in NP mit und ohne Nomen dargestellt wurde, werden im folgenden Abschnitt der Arbeit die Erwerbsverläufe der NP-Attribute der drei Kinder dargestellt. Dabei handelt es sich sinnvollerweise nur um jene NP, die Vor- und/oder Nachfeldbesetzung in irgendeiner Form aufweisen.

6.3.3.1 NP mit Nomen

Der grundlegende Verlauf des Verhältnisses von Vor- und Nachfeld gestaltet sich wie folgt:

Abb. 6.11: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Caroline

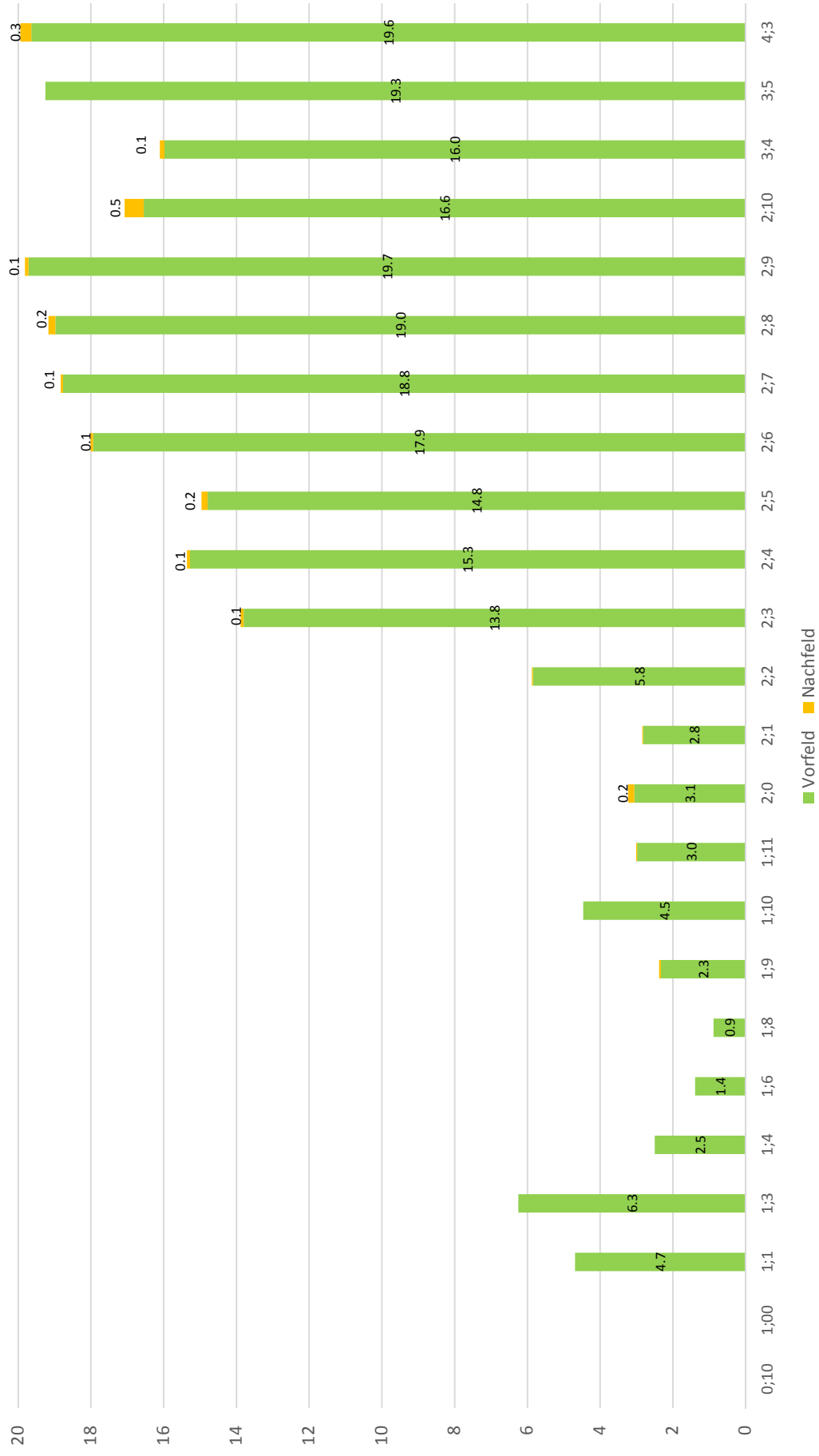


Abb. 6.12: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Pauline

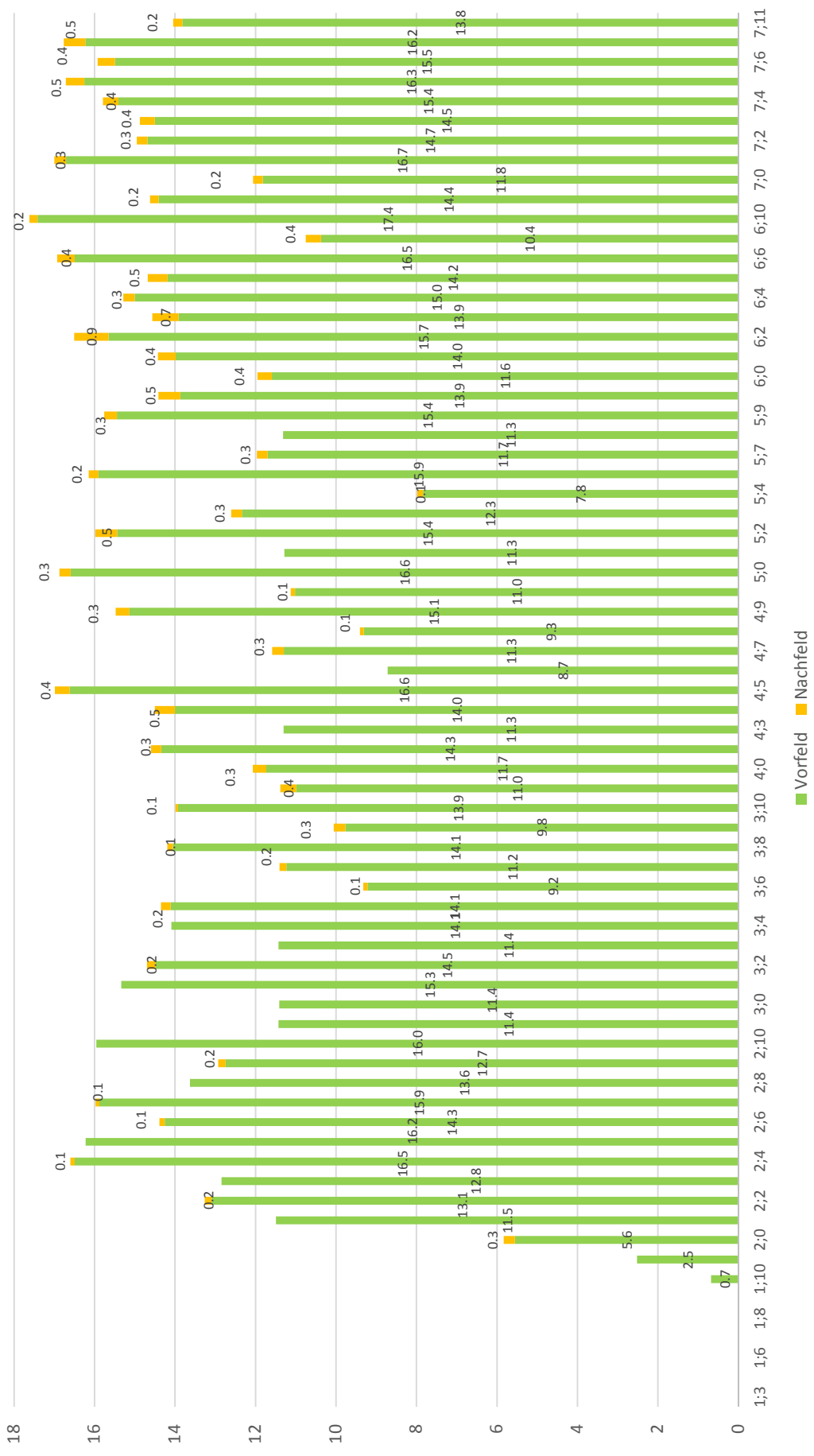
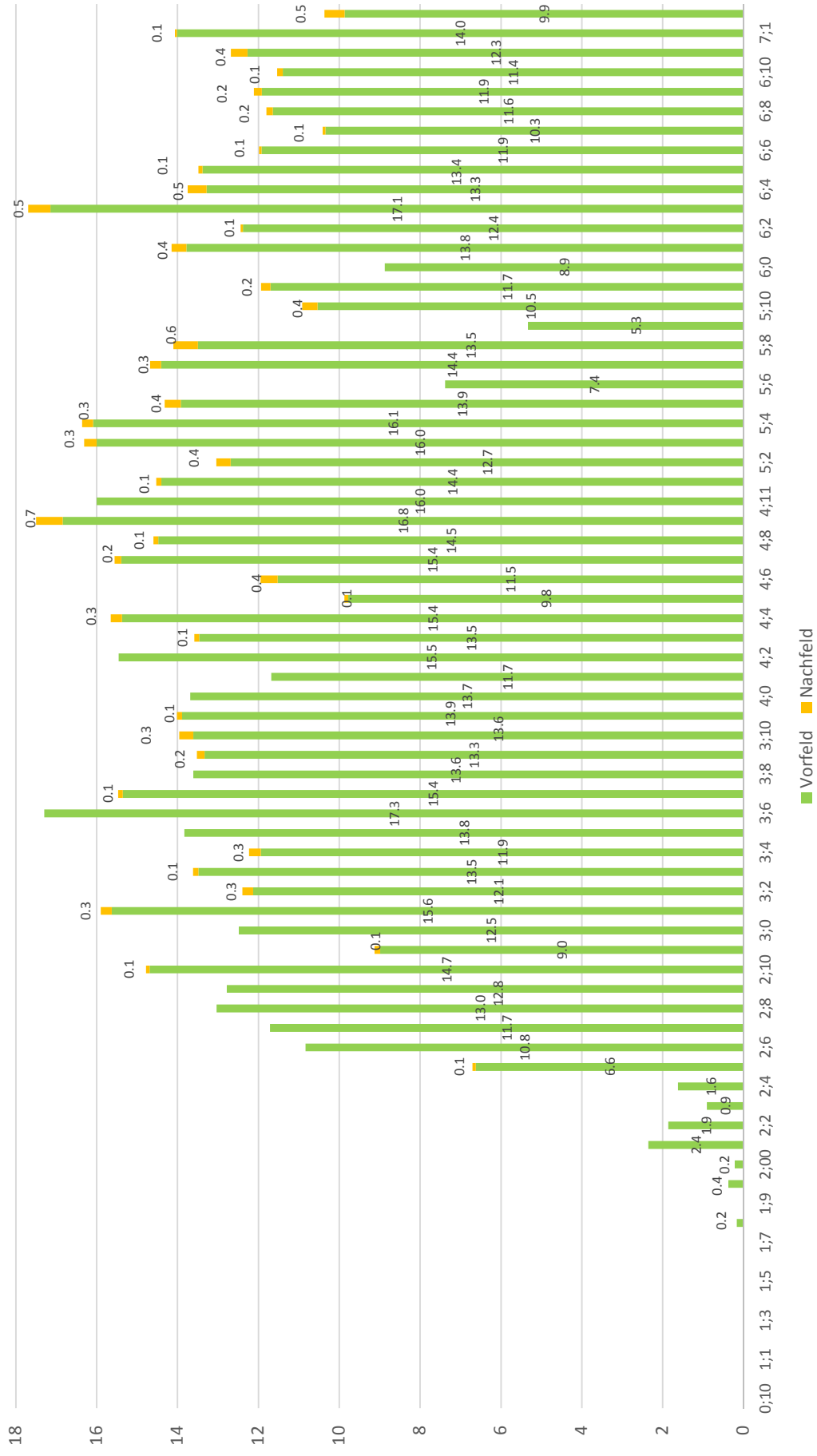


Abb. 6.13: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP mit Nomen bei Cosima



In den Anfängen der Aufzeichnungen produzieren die Kinder nur einzelne Nomen. Erst später werden diese durch Attribute modifiziert. Caroline (Abb. 6.11) beginnt damit im Alter von 1;1, Pauline (Abb. 6.12) dagegen erst im Alter von 1;10, Cosima (Abb. 6.13) bei 1;8. Bei allen drei Kindern handelt es sich bei den ersten Attributen um Vorfeldattribute, die sich in den ersten Monaten nur langsam etablieren. Die Etablierungsphase dauert bei Caroline etwa von 1;1-2;2, bei Pauline etwa von 1;10-2;0 und bei Cosima etwa von 1;8-2;5. Nachdem sich das Vorfeld etabliert hat, erfolgen bei allen Kindern erste Nachfeldmarkierungen: Bei Caroline im Alter von 1;9, bei Pauline im Alter von 2;0 und bei Cosima im Alter von 2;5.

Der deiktisch-situativ geprägte Nachfeldraum kann sich also erst entfalten, nachdem sich der nominal geprägte Vorfeldraum entfaltet hat. Somit ist das Nachfeld abhängig vom Vorfeld. Interessant ist darüber hinaus auch, dass das Nachfeld offenbar aufgrund seines ohnehin marginalen Vorkommens keine Etablierungsphase im eigentlichen Sinn durchläuft. Es erscheint einfach irgendwann nach der Vorfeldetablierung am Rand des Modifikationsspektrums der NP, wo es auch bleibt.

Vor- und Nachfeld sind ein zusammenfassender Oberbegriff für verschiedene Attribute. Folgende Abbildungen stellen die Erwerbsverläufe der Vorfeldattribute der drei Kinder dar:

Abb. 6.14: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Caroline

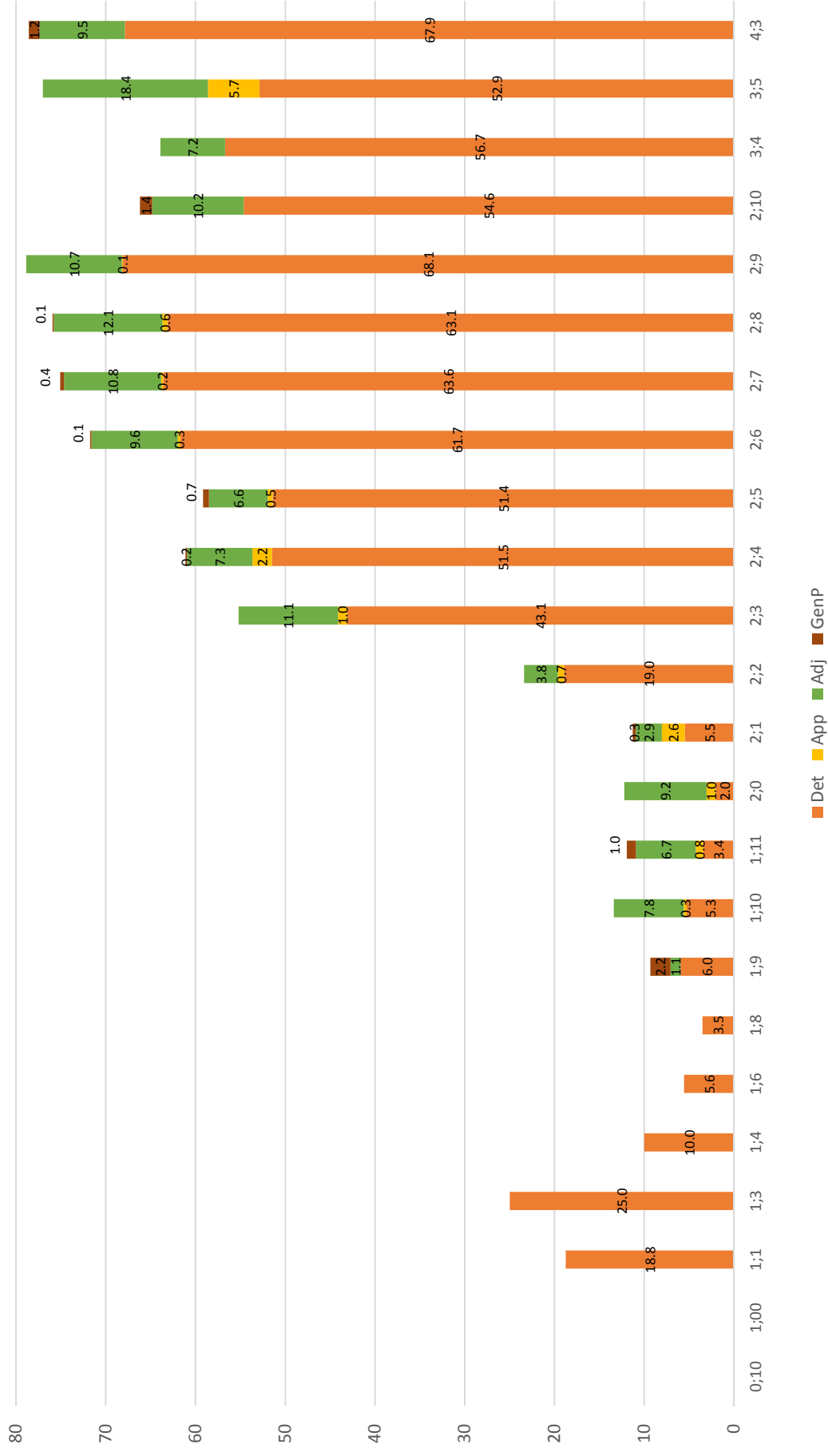


Abb. 6.15: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Pauline

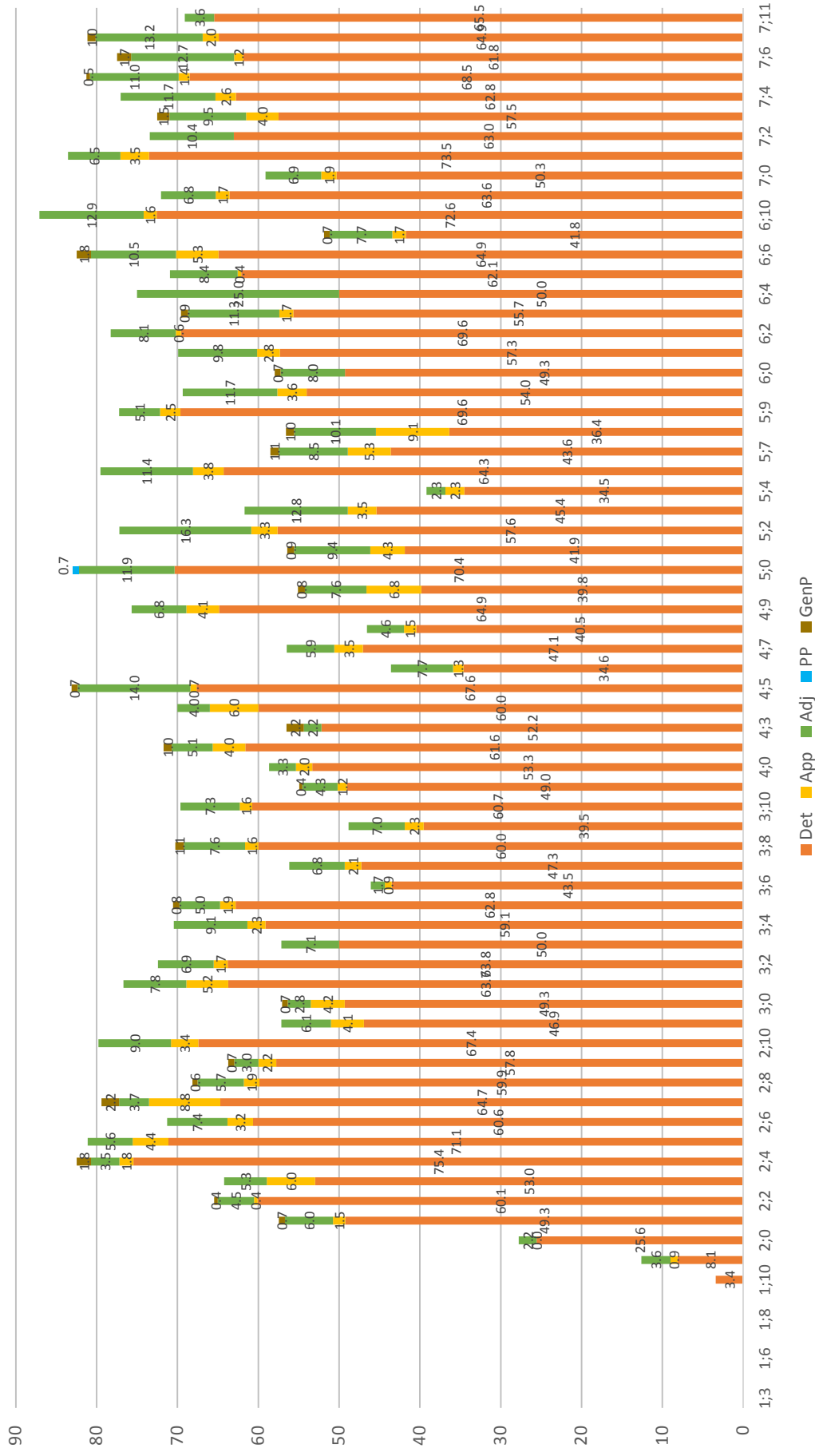
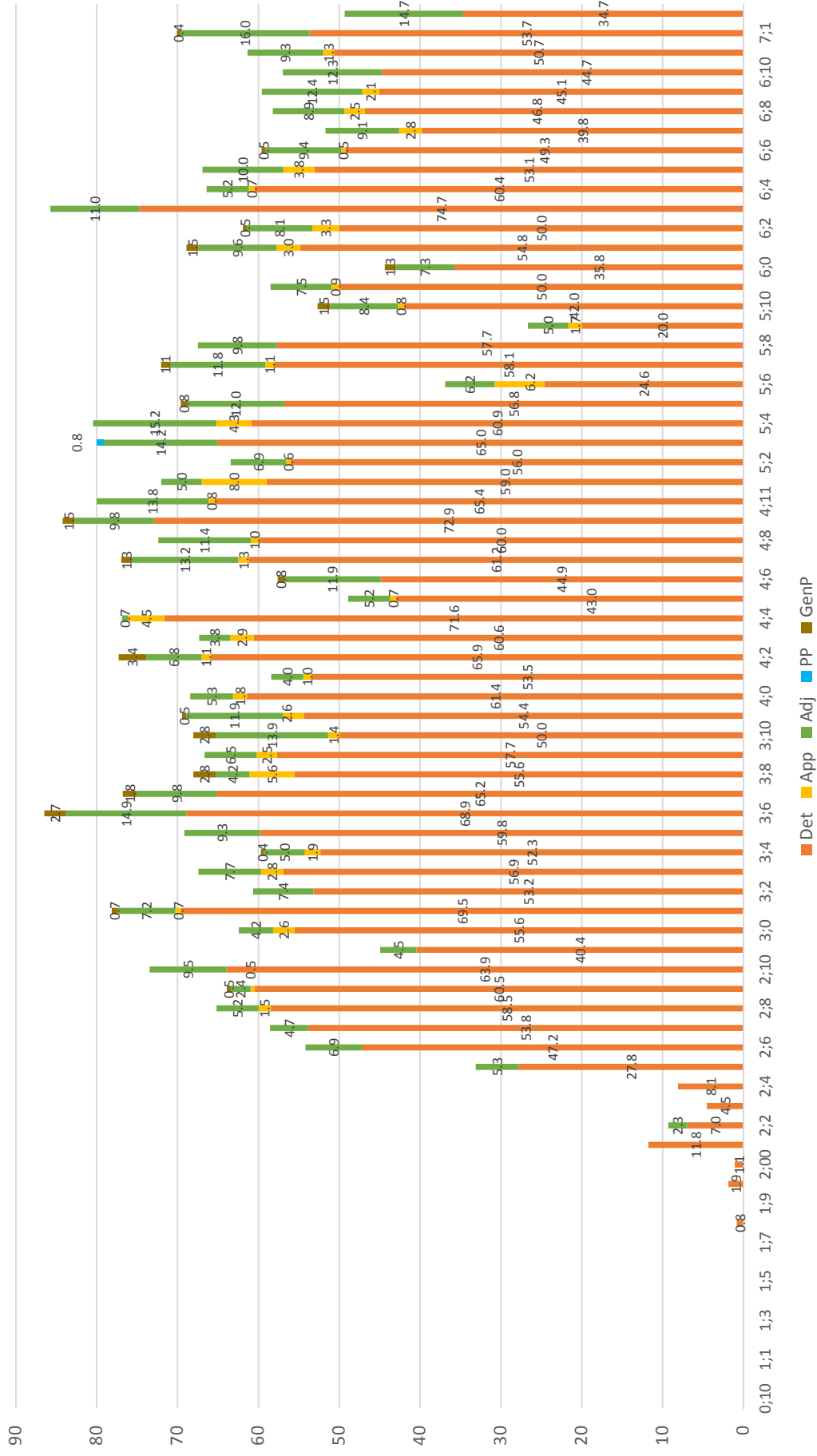


Abb. 6.16: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP mit Nomen bei Cosima



Der Erwerb der einzelnen Vorfeldattribute weist große Ähnlichkeiten der Kinder untereinander auf. Caroline (Abb. 6.14) beginnt mit der Verwendung von Determinierern im Alter von 1;1, gefolgt von Adjektiven und Genitiven bei 1;9; als letztes erwirbt sie Appositionen im Alter von 1;10. Ihre Erwerbsreihenfolge lautet also Determinierer 1;1 → Adjektive/Genitive 1;9 → Appositionen 1;10. Paulines Erwerbsreihenfolge (Abb. 6.15) verläuft ähnlich: Determinierer 1;10 → Adjektive/Appositionen 1;11 → Genitive 2;1 → Präpositionalphrasen 5;0. Die Erwerbsreihenfolge von Cosima (Abb. 6.16) verläuft mit Determinierer 1;8 → Adjektive 2;2 → Appositionen 2;8 → Genitive 2;9 → Präpositionalphrasen 5;3. Grundsätzlich tritt das, was am häufigsten ist (Determinierer und Adjektive), auch als erstes auf (vgl. Kap. 6.3.2.1, Abb. 6.6).

Wie bereits erwähnt verwenden alle drei Kinder vor dem Auftreten der ersten Attribute bereits einige Monate lang einzelne Nomen. Das Auftreten der ersten Modifikatoren in Form von Determinierern findet erst im zweiten Schritt statt. Das Modifizieren einzelner Nomen mittels Attributen entwickelt sich demnach offensichtlich aus der situativen Sphäre heraus, denn bei allen drei Kindern werden den Nomen zuerst Determinierer hinzugefügt, bevor im nächsten Schritt nominale Eigenschaften (Adjektive) und schließlich andere Attribute erscheinen. Es zeigt sich darüber hinaus auch, dass die Etablierungsphase, welche in den Grafiken 6.11-6.13 in Kap. 6.3.3.1 diskutiert wurde, überwiegend vom Erwerb der Determinierer geprägt ist. Das Grundgerüst einer NP muss demnach aus Determinierer, Adjektiv und Nomen bestehen, wobei die Erwerbsreihenfolge Nomen → Determinierer → Adjektiv → andere Attribute lautet. Erst, wenn das Grundgerüst sicher steht, kommt es, wie bei Pauline und Cosima, zu eher unüblichen Vorfeldbesetzungen zum Zweck der Markierung (Präpositionalphrasen bei Pauline und Cosima im Alter von 5;0 bzw. 5;3). Dieses Vorgehen – erst das Grundgerüst, dann die markierte Umstellung – ist ganz im Sinne der *behavioural mastery*, der Fähigkeit, erworbenes Wissen kreativ umzugestalten (Karmilloff-Smith 1995, s. dazu die Ausführungen in Kap. 2.1.2.3).

Anders als das Vorfeld der NP weist der Erwerb des Nachfelds etwas mehr Heterogenität auf, wie folgende Grafiken veranschaulichen:

Abb. 6.17: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Caroline

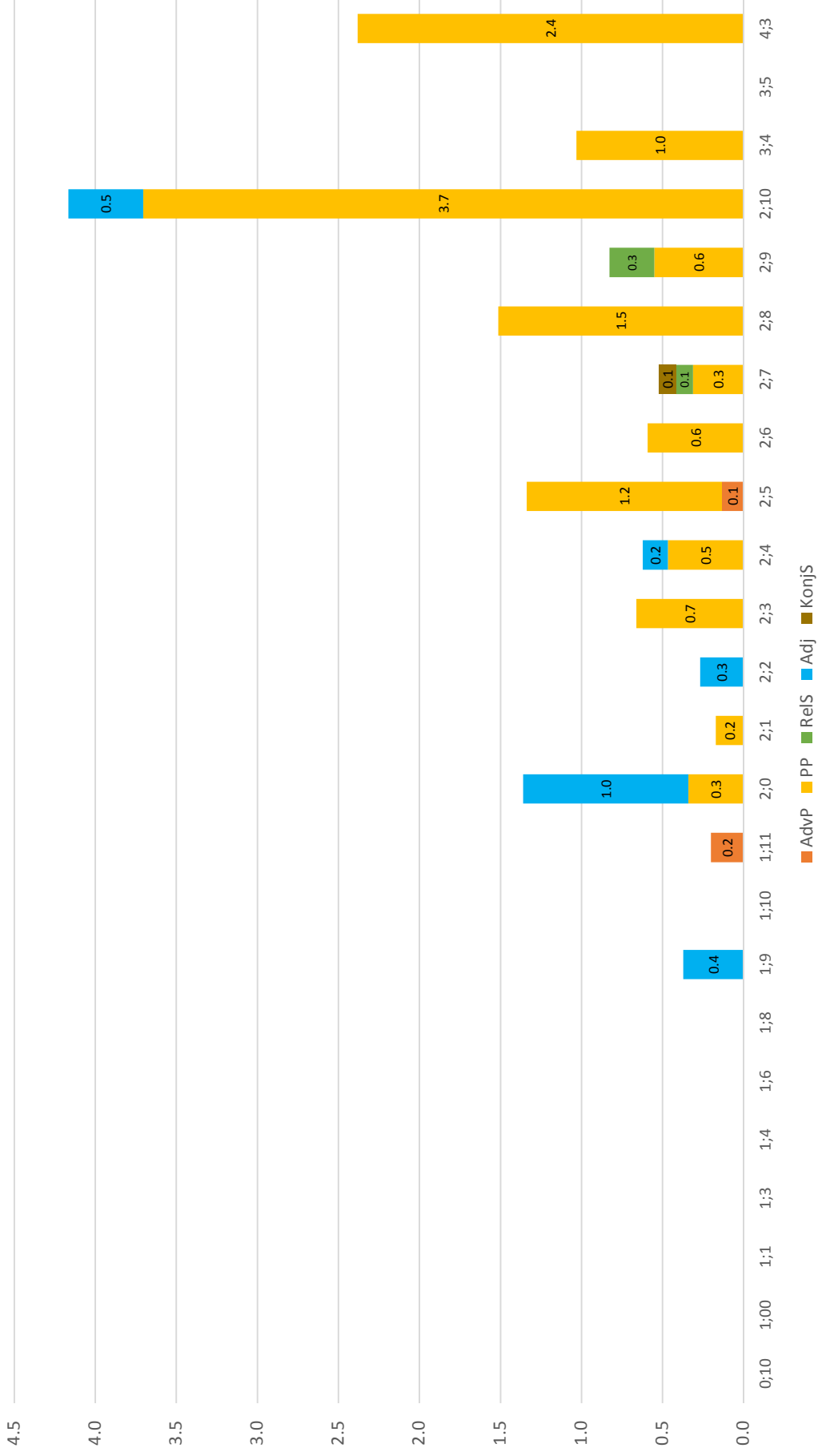


Abb. 6.18: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Pauline

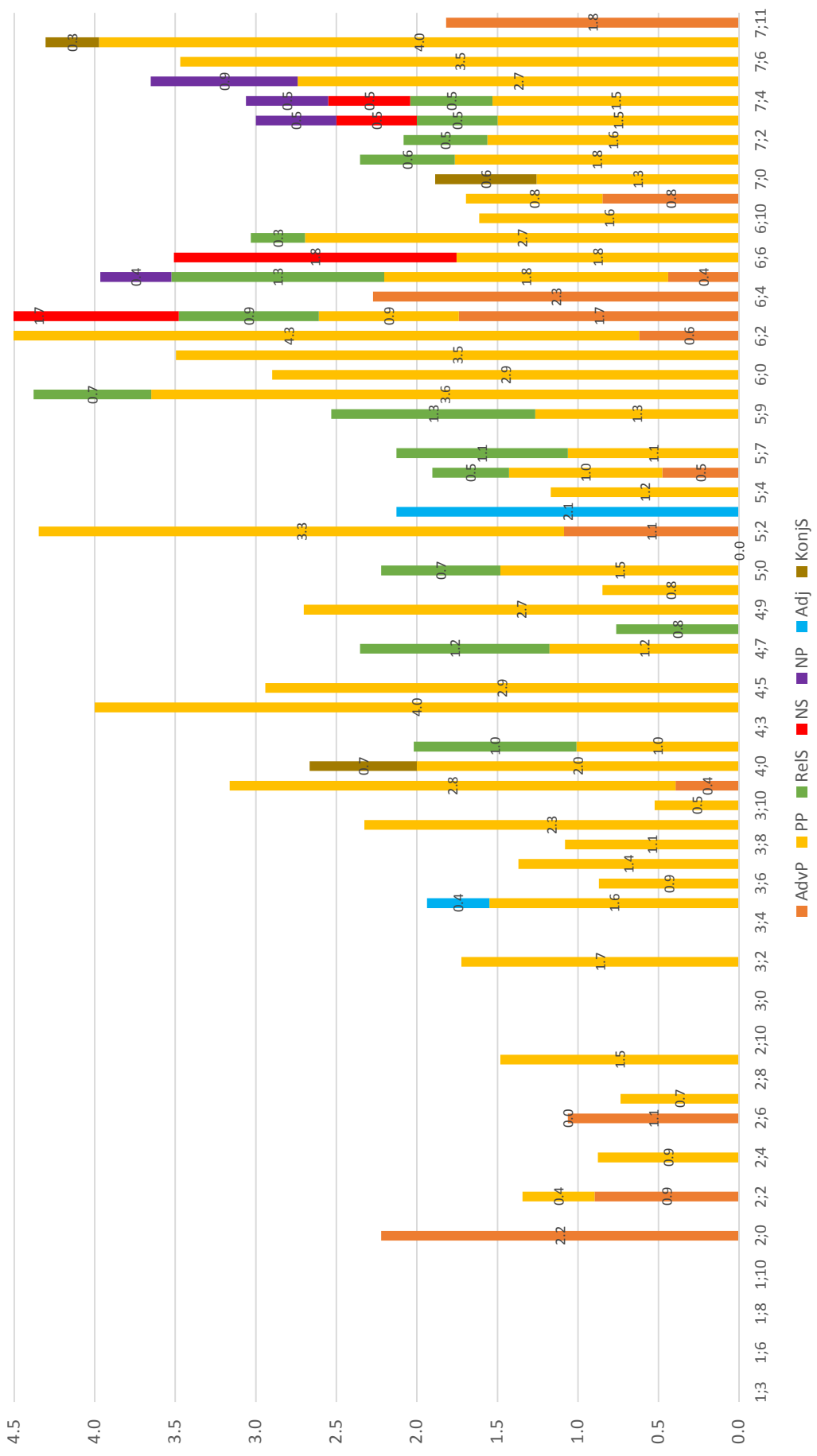
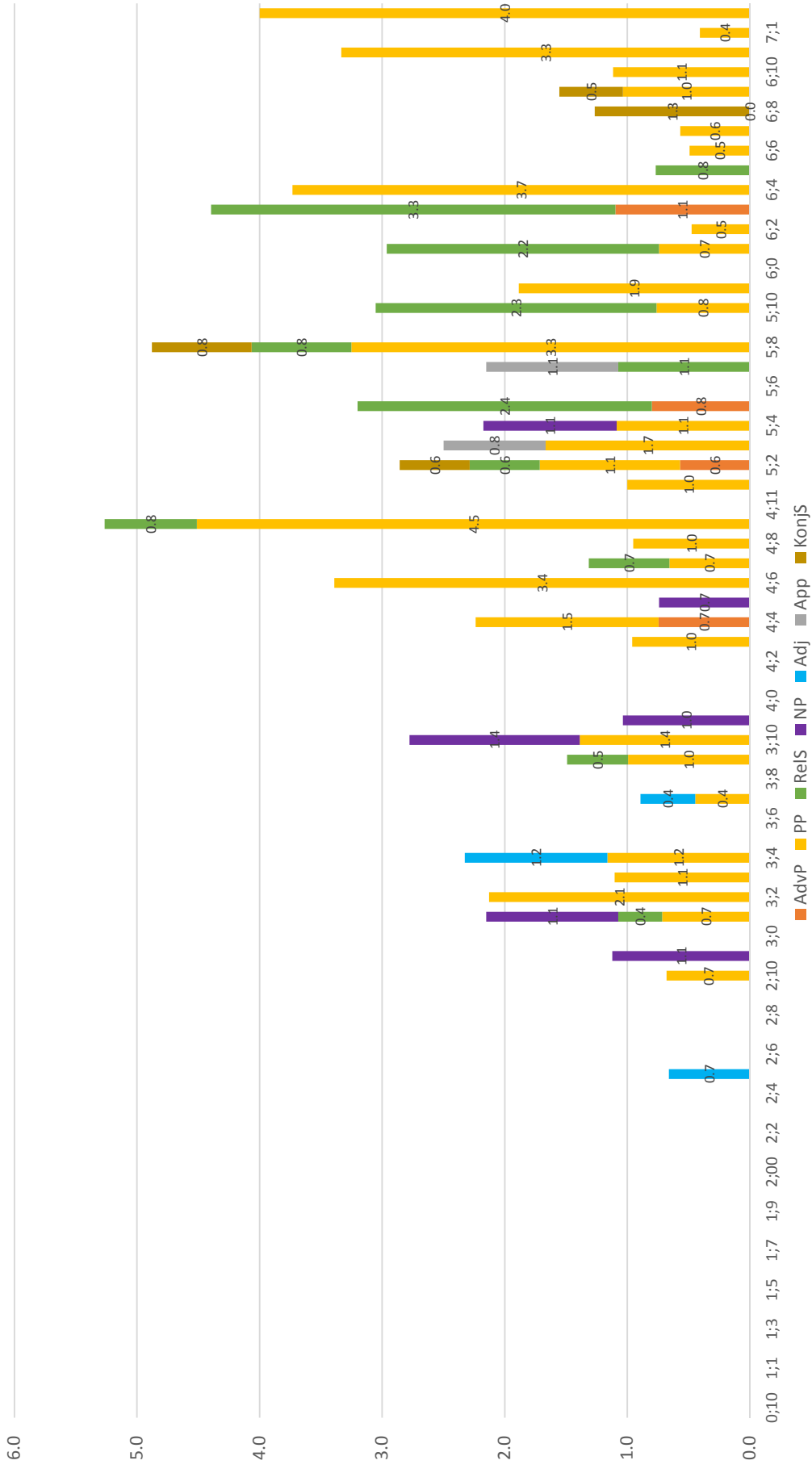


Abb. 6.19: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP mit Nomen bei Cosima



Carolines Erwerbsablauf (Abb. 6.17) zeigt folgendes Muster: Adjektive 1;9 → Adverbiale 1;11 → Präpositionalphrasen 2;0 → Relativsätze/Konjunktionalsätze 2;7. Paulines Verlauf (Abb. 6.18) verläuft hingegen nach dem Muster Adverbiale 2;0 → Präpositionalphrasen 2;2 → Adjektive 3;5 → Konjunktionalsätze 4;0 → Relativsätze 4;1 → Nebensätze 6;3 → Nominalphrasen 6;5. Cosimas Erwerbsverlauf (Abb. 6.19) lautet Adjektive 2;5 → Präpositionalphrasen 2;10 → Nominalphrasen 2;11 → Relativsätze 3;1 → Adverbiale 4;4 → Konjunktionalsätze 5;2 → Appositionen 5;3.

Die Nachfeldattribution weist somit einige Unterschiede zur Vorfeldattribution auf. Grundlegend zeigt sich insbesondere, dass das, was am häufigsten ist (Präpositionalphrasen und Relativsätze) nicht unbedingt als erstes erscheint, und dass das, was am seltensten auftritt (Adverbiale), eher früher erscheint (vgl. s. Kap. 6.3.2.1, Abb. 6.7). Caroline und Cosima zeigen sehr früh Adjektive im Nachfeld. Dabei handelt es sich überwiegend um Imitationen aus Kinderliedern wie *Hänschen klein* und *Pfefferkuchen fein*. Es hat jedoch den Anschein, als fungierten diese feststehenden Begriffe als eine Art Türöffner für das Nachfeld⁵⁶: Dass Kind merkt recht früh, dass Nachfeldbesetzung im Input überaus selten vorkommt, besonders im Fall von Adjektiven. Es ist möglich, dass diese ungewöhnliche Konstellation eines unflektierten Adjektivs im ohnehin seltenen Nachfeld dem Kind so außergewöhnlich vorkommt, dass dadurch die Bewusstheit für das Nachfeld und seine Leerstellen entsteht.

Die weiteren Attribute des Nachfelds erfolgen bei den Kindern zwar nicht genau nach demselben Muster, jedoch lässt sich erahnen, dass zu den frühen Attributen (mit etwa 2 Jahren) eher Adjektive und Präpositionalphrasen gehören, wohingegen Nebensätze (wie Relativsätze und Konjunktionalsätze) eher zu den spät erworbenen Attributen (ca. ab 3 Jahre) gehören. Dies hat u. U. auch mit der Morphemmenge zu tun, denn die früh erworbenen Attribute weisen i. d. R. eine geringere Morphemmenge auf als die spät erworbenen. Darüber hinaus stellt die Syntax der Nebensätze durch die Verbendstellung eine neue Herausforderung für das Kind dar, die es zu bewältigen gilt. Ergänzend dazu konnte auch in anderen Arbeiten festgestellt werden, dass generell Nebensätze in Sätzen erst mit etwa 3-4 Jahren erworben werden (Tracy 2002:5). Besonders bei Pauline ist zu erkennen, dass Nebensätze und Nominalphrasen im Nachfeld vermehrt ab dem Schuleintrittsalter auftreten, was sicherlich durch den Kontakt mit der Schrift- und Formalsprache bedingt ist.

Die Notwendigkeit der Etablierung eines Grundgerüsts, wie es sich im Erwerbsverlauf der Vorfeldattribute abzeichnet (vgl. Abb. 6.14-6.16), kann im

⁵⁶ In Kap. 6.1 wurde dargelegt, weshalb solche offensichtlichen Imitationen im Korpus beibehalten wurden.

Nachfeld nicht nachgewiesen werden. Hier scheint eher die Regel zu gelten, dass kurzes früh und langes spät erscheint.

6.3.3.2 NP ohne Nomen

In NP ohne Nomen gestaltet sich der Erwerbsverlauf des Vor- und Nachfelds wie folgt:

Abb. 6.20: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Caroline

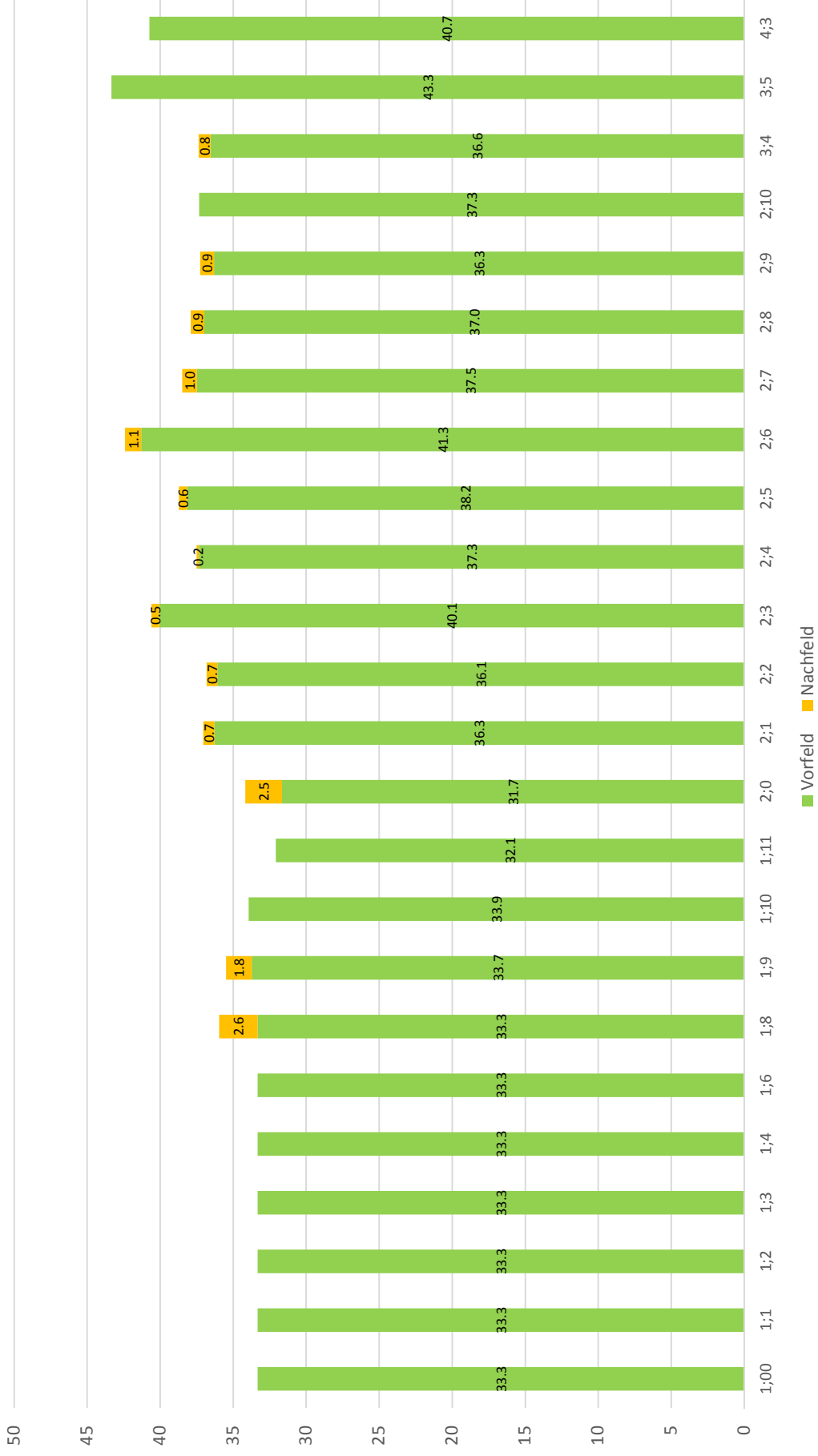


Abb. 6.21: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Pauline

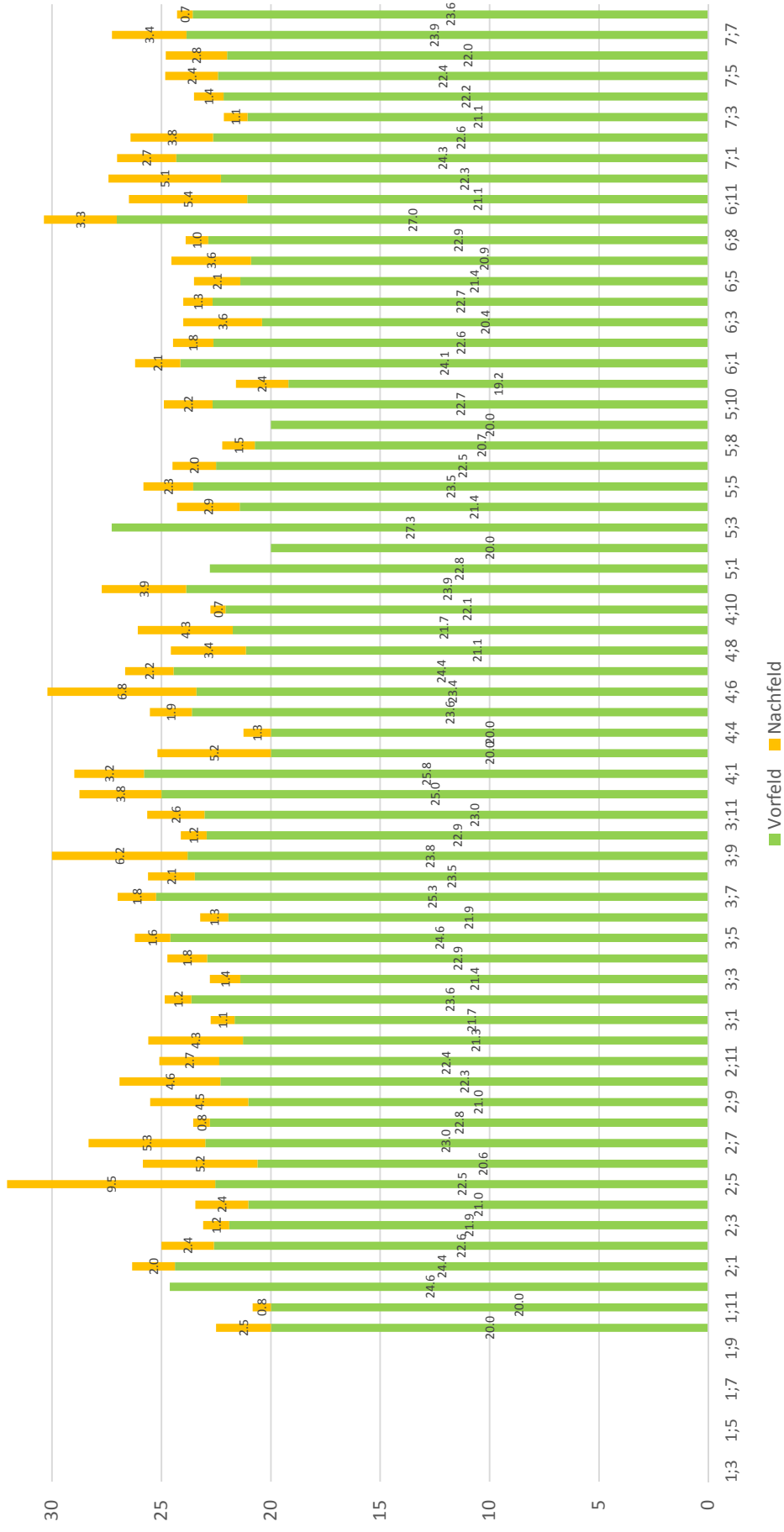
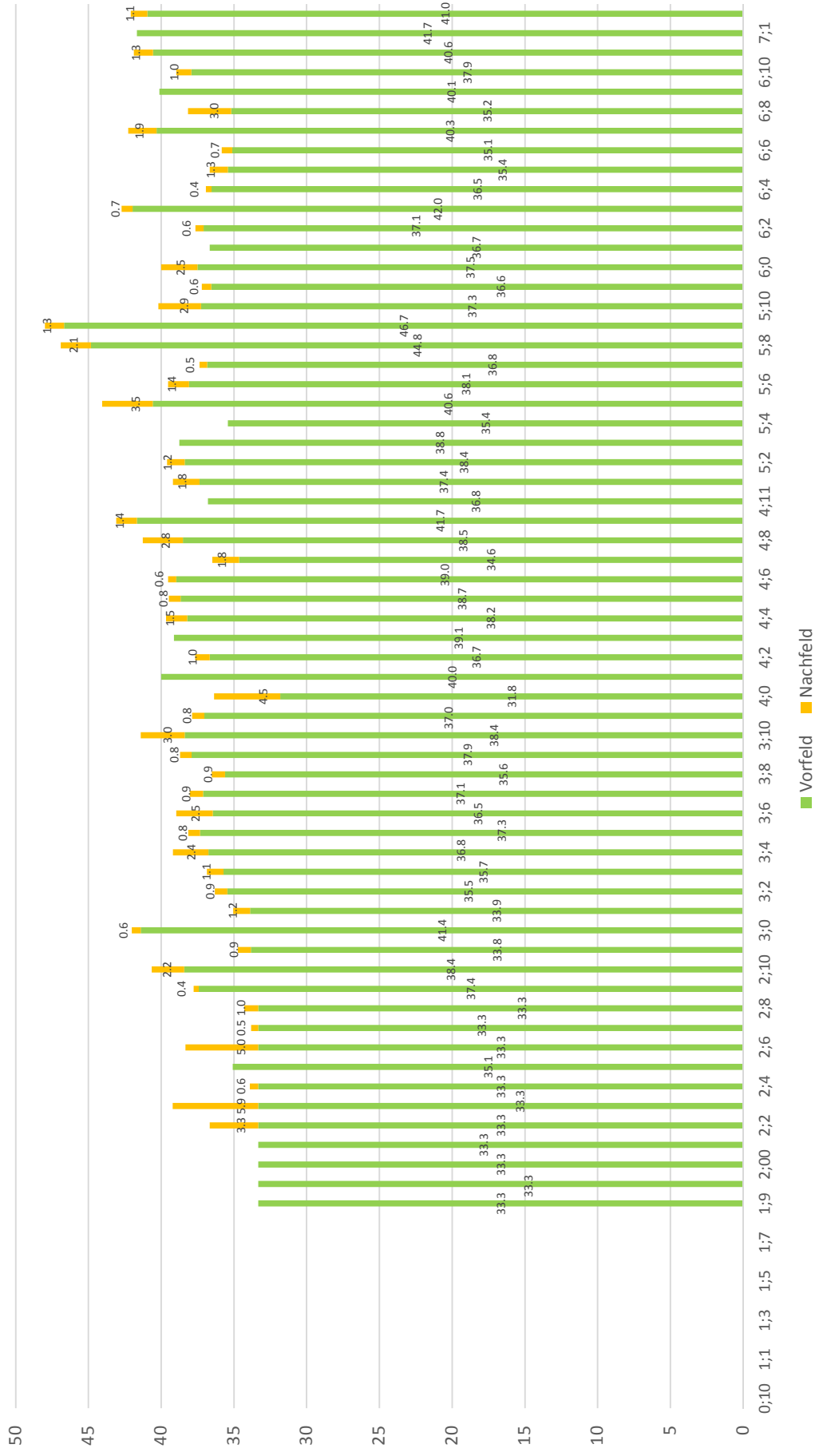


Abb. 6.22: Erwerbsverlauf von Vor- und Nachfeld in NP ohne Nomen bei Cosima



Bei den Kindern zeigt sich, dass auch hier das Nachfeld in starker Abhängigkeit zum Vorfeld steht, denn bei Caroline (Abb. 6.20) erscheint das Vorfeld bei 1;0 und erst dann das Nachfeld bei 1;8. Ebenso verhält es sich bei Cosima (Abb. 6.22): Vorfeld 1;9 → Nachfeld 2;2. Nur bei Pauline (Abb. 6.21) erscheinen Vor- und Nachfeld zur selben Zeit (1;10), aber auch das ist ein weiterer Hinweis darauf, dass das Nachfeld in Abhängigkeit zum Vorfeld steht. Dies lässt sich auch gut an Beispielen verdeutlichen, denn NP ohne Nomen wären ohne Vorfeld ungrammatisch (vgl. *die, die in Heidelberg wohnen/die von der anderen Seite* vs. **die in Heidelberg wohnen/ *von der anderen Seite*)⁵⁷. Die nominale Last, die in NP ohne Nomen fehlt, verschiebt sich also ins Vorfeld; die deiktisch –situative Last bleibt dem Nachfeld erhalten. Darüber hinaus kommt der deiktisch-situativen Last in NP ohne Nomen eine besondere Bedeutung zu, was auch das häufigere Vorkommen des Nachfelds in NP ohne Nomen erklärt.

Das Vorfeld ist wie auch in NP mit Nomen ein Oberbegriff für diverse, das Nomen modifizierende Attribute. Bei deren Aufschlüsselung ergibt sich folgendes Bild:

⁵⁷ Jedoch kann gesagt werden, dass unter Umständen in mündlichen Wiederholungen Nachfelder alleine stehen können, z. B. „*Ich meine die, die in Heidelberg wohnen.*“ – „*Welche?*“ – „*die in Heidelberg wohnen.*“

Abb. 6.23: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Caroline

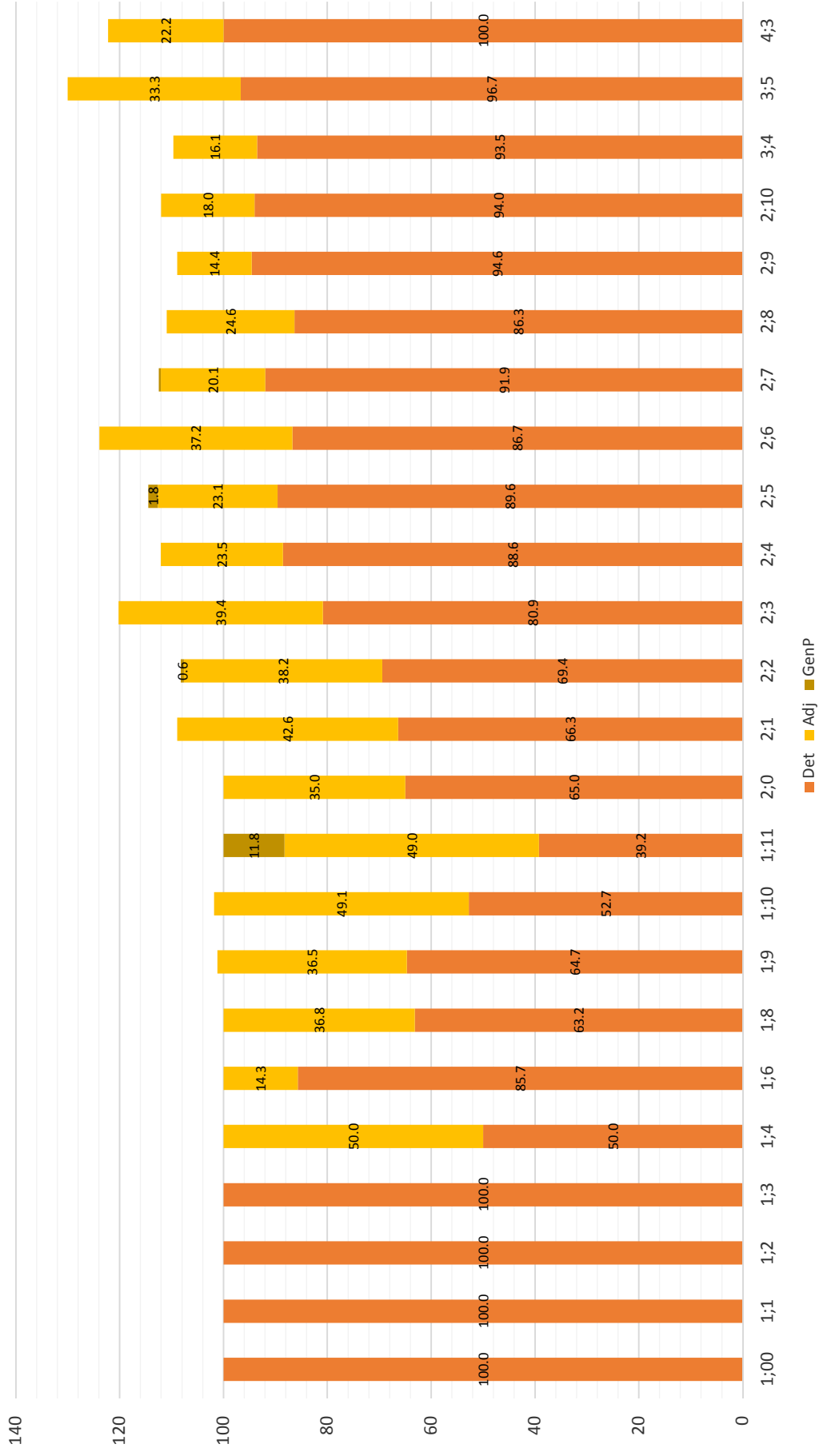


Abb. 6.24: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Pauline

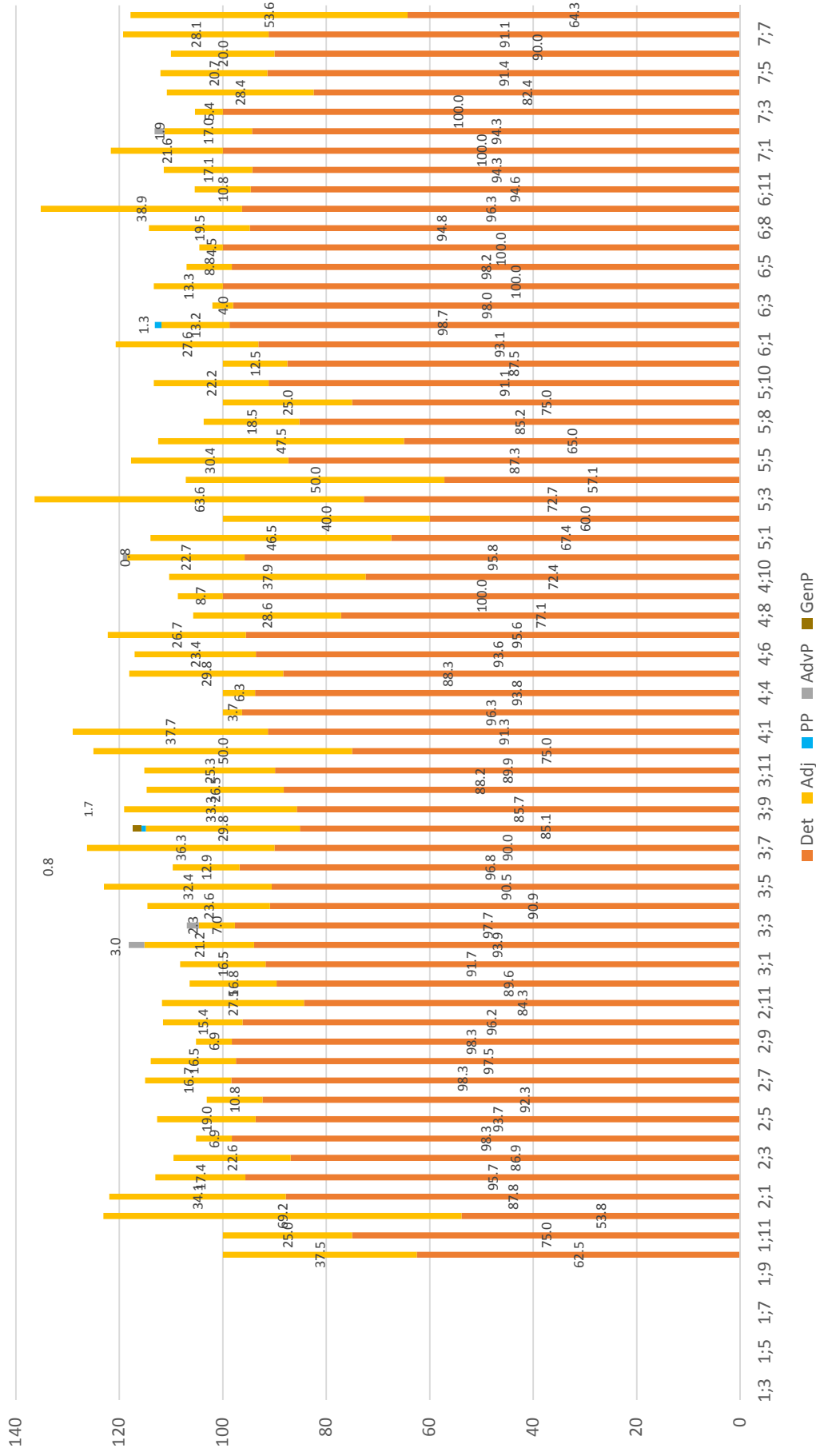
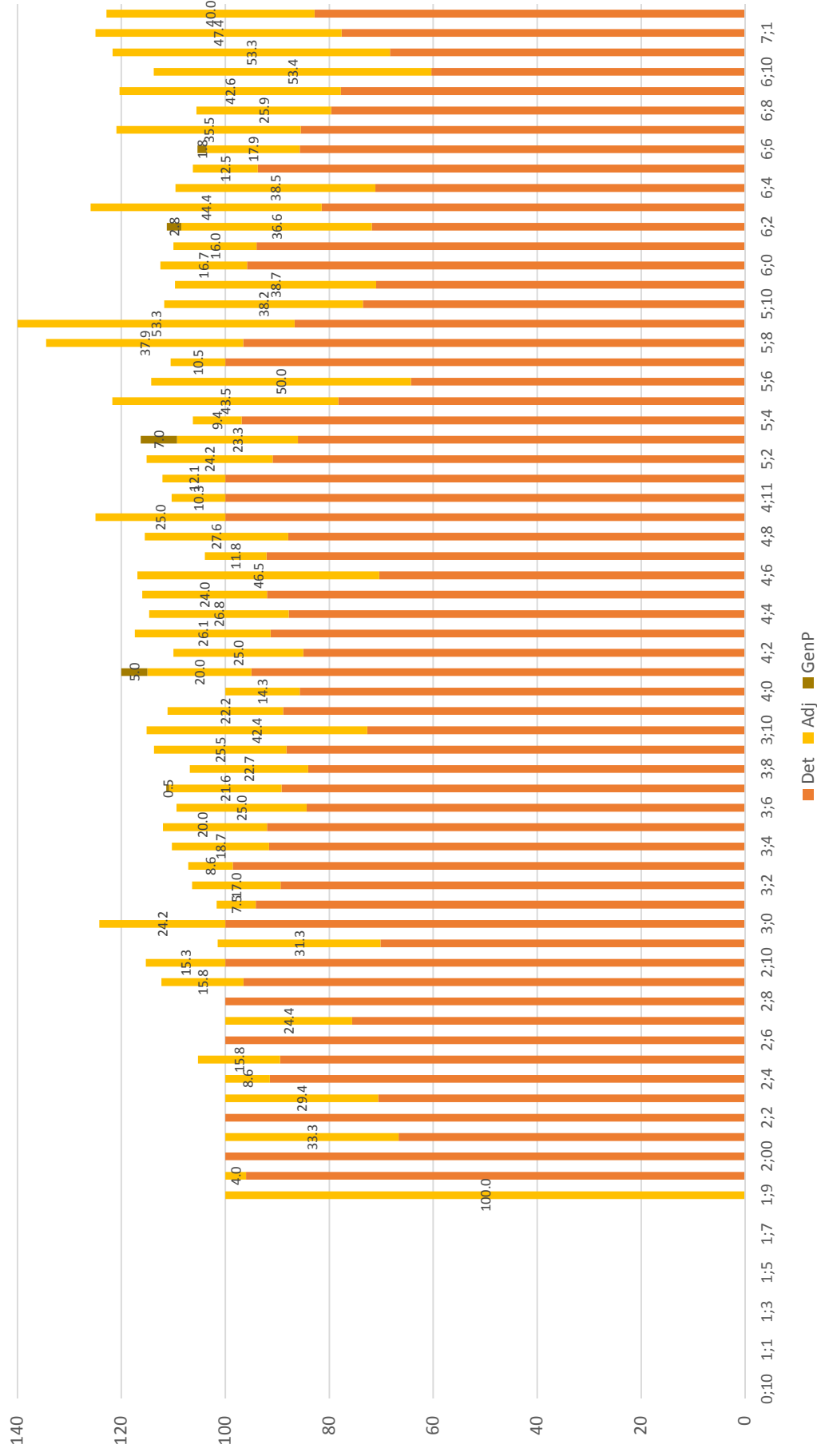


Abb. 6.25: Erwerbsverlauf der Attribute des Vorfelds in NP ohne Nomen bei Cosima



Caroline (Abb. 6.23) produziert anfangs nur NP ohne Nomen, die aus einem Determinierer bestehen. Erst mit 1;4 kommen erste Adjektive hinzu und schließlich ab 1;11 auch Genitive. Zu beachten ist, dass das Auftreten der Adjektive mit einem ‚Einbruch‘ der Determinierer zusammenfällt, während in diesem Zeitraum die Adjektivverwendung kurzweilig ansteigt. Dies scheint damit zusammenzuhängen, dass Adjektive in dieser Zeit eine Referenzalternative gegenüber dem Determinierer darstellen. Bei Pauline (Abb. 6.24) und Cosima (Abb. 6.25) hingegen kommen NP ohne Nomen generell später (s. Abb. 6.21 und 6.22), dafür sind beide Kinder bereits sehr früh in der Lage, sowohl Adjektive als auch Determinierer darin zu verwenden. Paulines Erwerbsabfolge ist somit Determinierer/Adjektiv 1;10 → Adverb 3;2 → Präpositionalphrase/Genitiv 3;8 und Cosimas Adjektiv 1;9 → Determinierer 1;10 → Genitiv 4;1. Daraus ist zu schließen, dass der frühe Einstieg in nomenlose NP offenbar über Determinierer erfolgt (wie im Fall Caroline). Ein späterer Einstieg (wie in den Fällen Pauline und Cosima) ist eventuell ein Hinweis darauf, dass den Kindern die bloße Referenz mit einem Determinierer nicht gelingt und dass sie nur zum nomenlosen Verweisen fähig sind, wenn das Grundgerüst (Determinierer + Adjektiv) etabliert ist. Dass Pauline und Cosima ab ca. 4 Jahren neben den Vorfeldklassikern Determinierer, Adjektiv und Genitiv auch dazu in der Lage sind, Nachfeldattribute ins Vorfeld zu verlagern und somit eine besondere Markierung erzeugen, hängt mit ihrem fortgeschrittenen Alter zusammen. Die Markierungen, die auch bereits bei den NP mit Nomen besprochen wurden (Kap. 6.3.3.1, Abb. 6.14-6.16), sind also auch in NP ohne Nomen nachweisbar, wobei sie jedoch offenbar in NP ohne Nomen früher erscheinen.

Im folgenden Abschnitt werden die Nachfeldattribute der NP ohne Nomen dargestellt und diskutiert:

Abb. 6.26: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Caroline

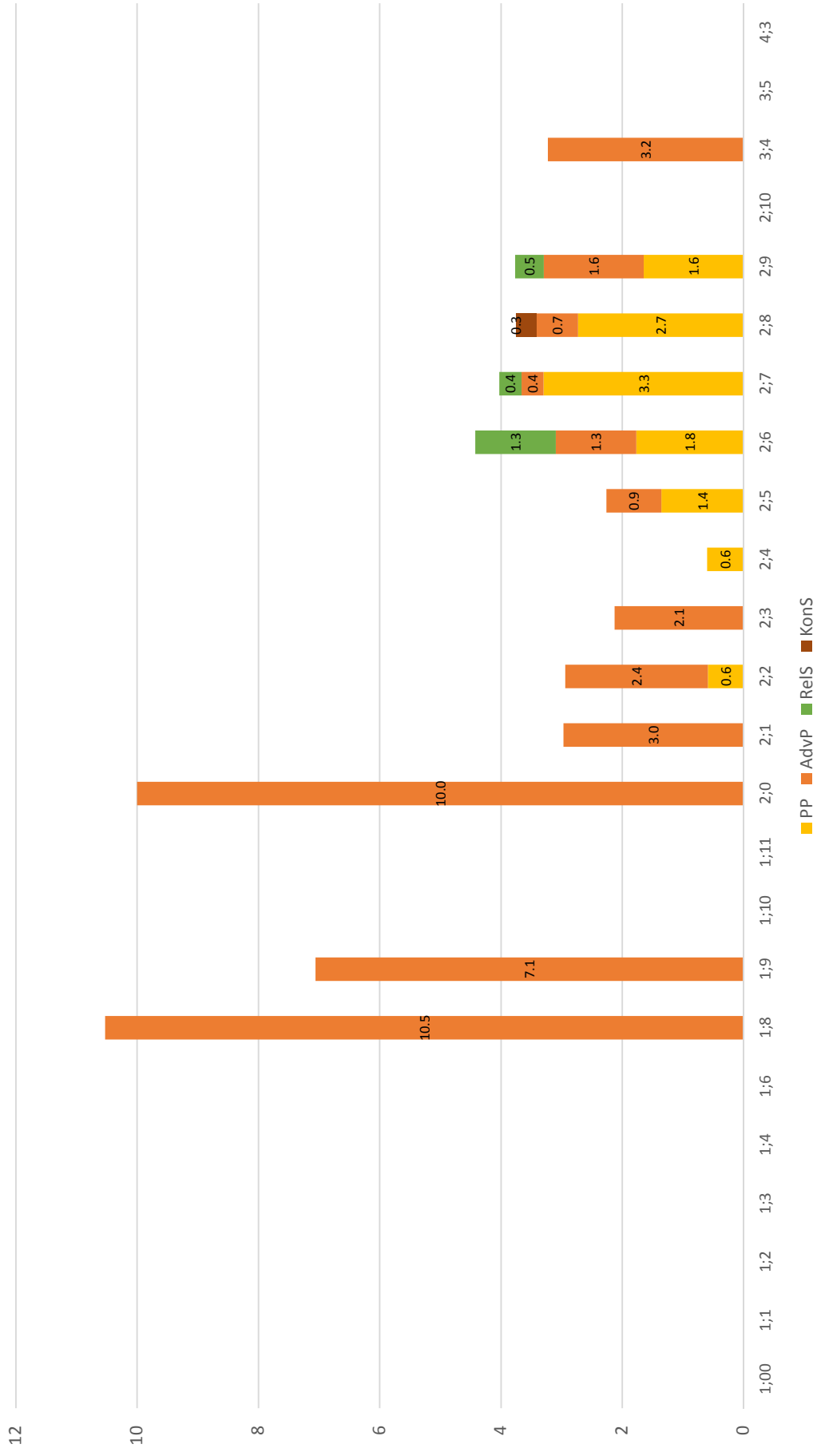


Abb. 6.27: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Pauline

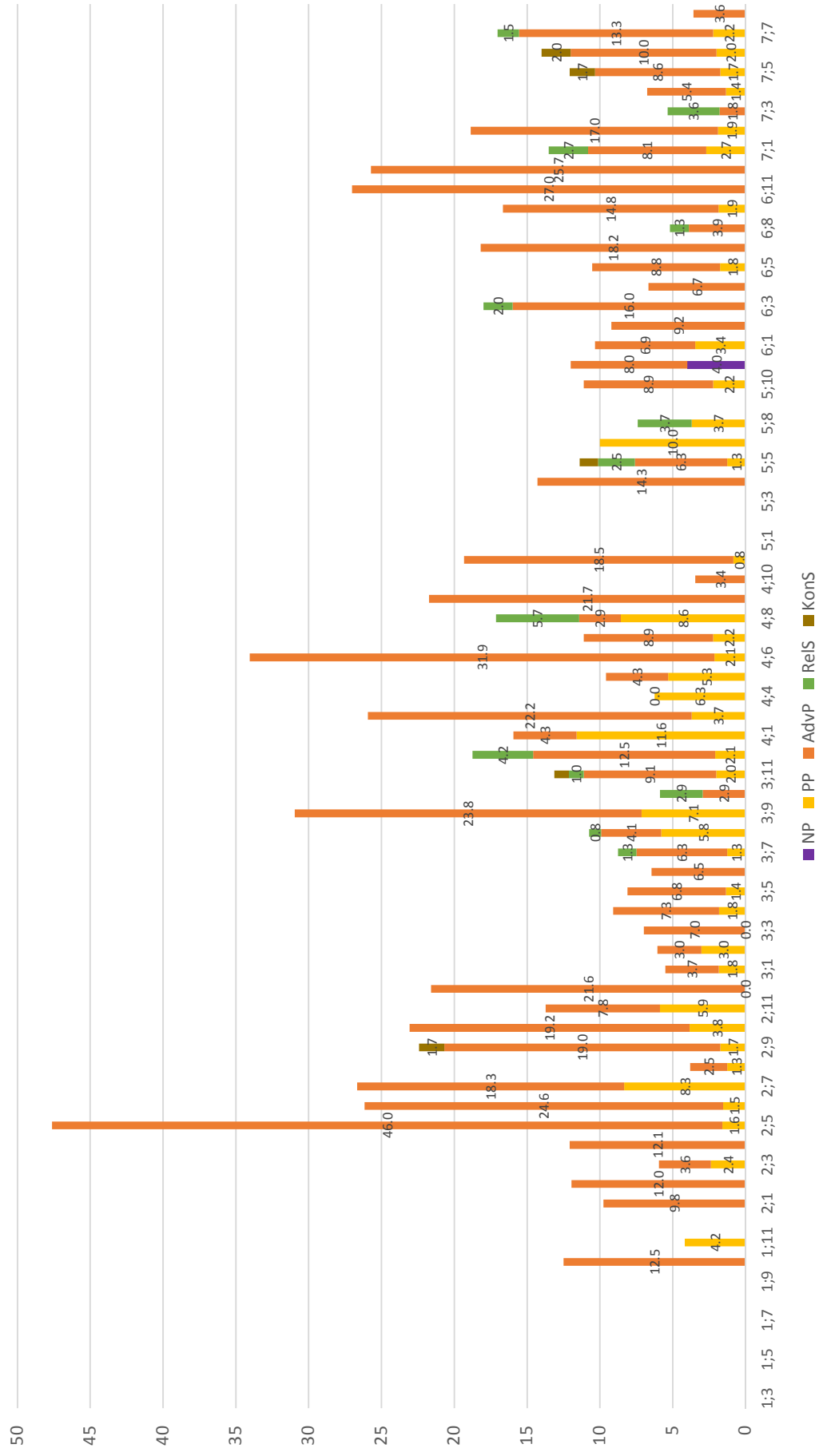
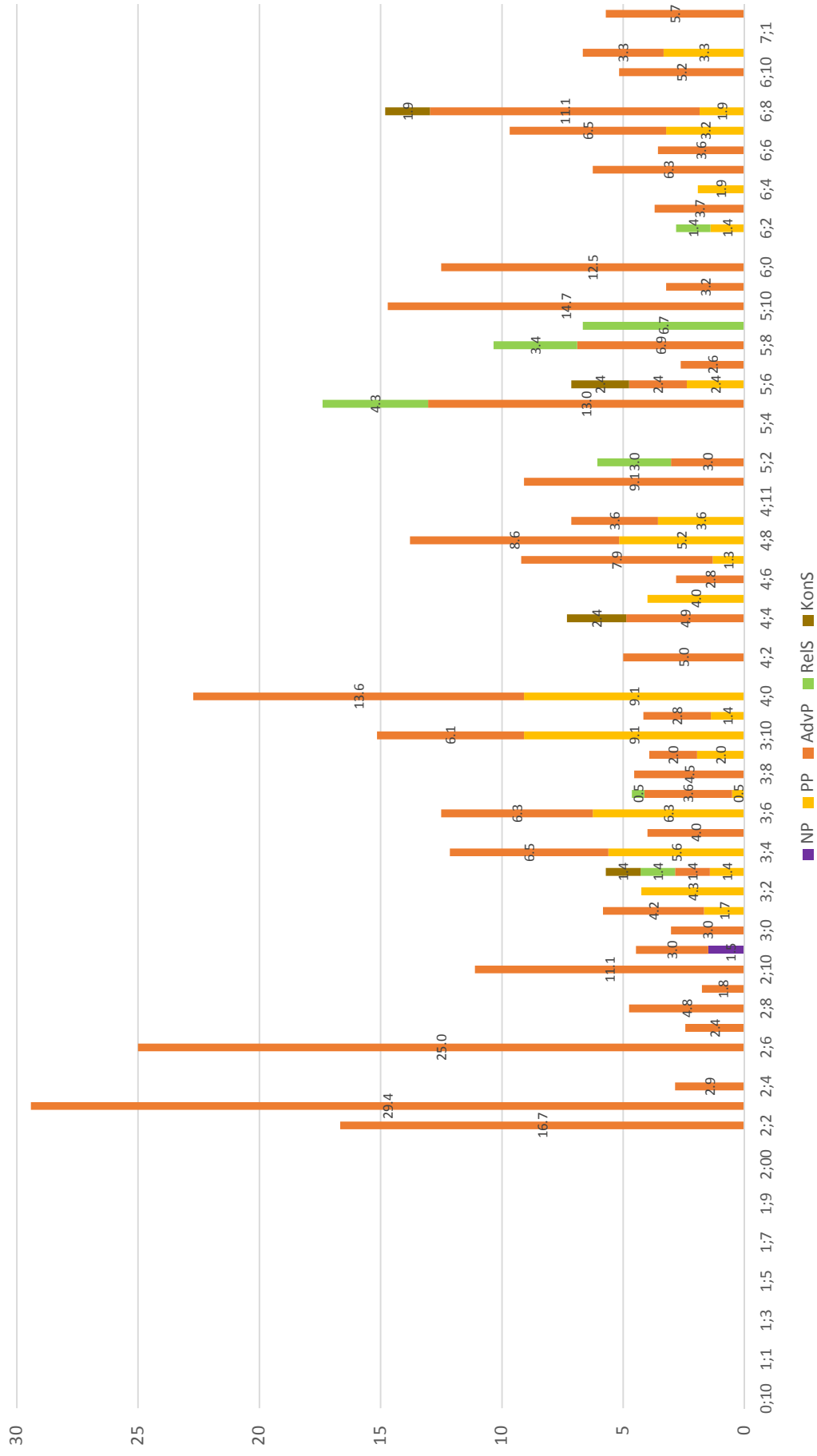


Abb. 6.28: Erwerbsverlauf der Attribute des Nachfelds in NP ohne Nomen bei Cosima



Auch in den Abbildungen 6.26-6.28 wird zumindest bei Pauline (Abb. 6.27) deutlich, dass ihr höheres Alter zu einer heterogeneren Nachfeldbesetzung führt. Carolines Erwerbsablauf (Abb. 6.26) lautet Adverbiale 1;8 → Präpositionalphrasen 2;2 → Relativsätze 2;6 → Konjunktionalsätze 2;8. Paulines Erwerbsverlauf lautet Adverbiale 1;10 → Präpositionalphrasen 1;11 → Konjunktionalsätze 2;0 → Relativsätze 2;7 → Nominalphrasen 6;0 und Cosimas Erwerbsverlauf lautet Adverbiale 2;2 → Nominalphrasen 2;11 → Präpositionalphrasen 3;1 → Konjunktionalsätze/Relativsätze 3;3. Bei allen drei Kindern zeichnet sich recht deutlich ab, dass diese anfänglich überwiegend Adverbiale gebrauchen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um nomenlose NP des Typs *die da* und *das dort*, also stark deiktische Ausdrücke. Adverbiale im Nachfeld stellen also in NP ohne Nomen das Einstiegsattribut dar. Darüber hinaus lässt sich auch hier, wie auch schon in der Nachfeldbesetzung der NP mit Nomen, der Trend erkennen, dass phrasenartige (=kurze) Attribute früher, Nebensatzattribute (=lange) später produziert werden.

6.3.3.3 Vergleich der Erwerbsverläufe in NP mit und ohne Nomen

Grundsätzlich ist zu erkennen, dass sich die Vor- und Nachfelder von NP mit und ohne Nomen ungefähr gleichzeitig entwickeln, NP ohne Nomen jedoch etwas früher als NP mit Nomen. Carolines erste Vorfeldattribute in NP ohne Nomen beginnen bei 1;0, in NP mit Nomen hingegen erst bei 1;1. Bei Cosima setzt Vorfeldbesetzung in NP mit Nomen bei 1;8 ein, in NP ohne Nomen bei 1;9. Bei Pauline findet die Vorfeldbesetzung in NP mit und ohne Nomen im selben Monat statt (1;10). Es ist dennoch davon auszugehen, dass die nomenlosen NP anfänglich die einfachere Variante sind, da nomenlose Verweise des Typs *der, die da, das* usw. wenig lexikalisches Wissen erfordern, jedoch wiederum für alle Gegenstände verwendet werden können. Eventuell sind diese nomenlosen Schemata auch ein Hinweis auf den expressiven Erwerbsstil, wohingegen der Einstieg über NP mit Nomen den referentiellen Erwerbsstil suggerieren (s. Kap. 2.1). Die genaue Benennung der Gegenstände, was in NP mit Nomen zum Ausdruck kommen würde, setzt hingegen deutlich mehr lexikalisches Wissen voraus, welches in diesem Alter noch wenig ausgeprägt ist. In Kap. 5.1.5 wurde das Phänomen des Vokabelspurts diskutiert, wonach es erst bei ca. 1;6, einhergehend mit der Benenneinsicht, zu einem sprunghaften Anstieg des Lexemwissens kommt. Offenbar scheint es einen Zusammenhang zu geben zwischen der Benenneinsicht, dem daraus resultierenden Anstieg des Lexemwissens und dem Auftreten modifizierender Attribute um diese Lexeme herum, da diese Entwicklungspunkte etwa alle im selben Alter stattfinden.

In NP mit Nomen wird darüber hinaus deutlich, dass das Vorfeld eine Etablierungsphase durchläuft, bevor das Nachfeld einsetzt. Das Nachfeld ist also in besonderem Maße vom klassischen Vorfeldgerüst Det+A+N abhängig. Diese Abhängigkeit lässt sich zwar auch in NP ohne Nomen zeigen, denn auch hier kann das Nachfeld nicht vor dem Vorfeld erscheinen. Jedoch fehlt in NP ohne Nomen eine Etablierungsphase. Das nur zögerliche Auftreten des Vorfelds in NP mit Nomen ist eventuell auf Wissensdefizite über die Wahl des richtigen Determinierers zurückzuführen. In NP ohne Nomen ist es durchaus denkbar, dass der richtige Determinierer weniger von Bedeutung ist, so z. B. im Fall *das da* oder einfach *das*, welches als Referenz erzeugender Defaultartikel schließlich für jedes Objekt verwendet werden kann (vgl. Abb. 6.11-6.13 und 6.20-6.22).

Vergleicht man aber die einzelnen Attribute des Vorfelds in NP mit und ohne Nomen, lässt sich zwar feststellen, dass sich in beiden Varianten das Grundgerüst der NP, bestehend aus Determinierer und Adjektiv, als erstes etabliert, und zwar in der Reihenfolge Det. → A. Es lässt sich jedoch ein leichter Trend dahingehend feststellen, dass diese Attribute in NP ohne Nomen früher einsetzen als in NP mit Nomen. So fängt Caroline in NP ohne Nomen mit Determinierern im Alter von 1;0, mit Adjektiven im Alter von 1;4 an. In NP mit Nomen hingegen erst kurze Zeit später, im Alter von 1;1 setzen Determinierer ein und Adjektive im Alter von 1;9 (vgl. Abb. 6.14 und 6.23). Bei Pauline erscheinen zwar Determinierer in NP mit und ohne Nomen zur gleichen Zeit (1;10), jedoch setzen auch hier Adjektive in NP mit Nomen verzögert ein: In NP ohne Nomen bei 1;10, in NP mit Nomen bei 1;11. Auch bei anderen Attributen lässt sich dies bei ihr feststellen. So setzen Genitive und pränominale Präpositionalphrasen in NP ohne Nomen bei 3;8 ein, in NP mit Nomen hingegen setzen Genitive hingegen erst bei 2;1, Präpositionalphrasen erst bei 5;3 ein (vgl. Abb. 6.15 und 6.24). Auch bei Cosima lässt sich das feststellen: Zwar setzen bei ihr Determinierer in NP mit Nomen bei 1;8 und in NP ohne Nomen erst bei 1;10 ein. Für die anderen Attribute gilt jedoch die gleiche Beobachtung wie bei Caroline und Pauline, denn Adjektive setzen auch hier in NP mit Nomen erst bei 2;2 ein, in NP ohne Nomen schon bei 1;9.

Die Ergebnisse lassen sich so einordnen, dass auch hier die gleichen Ersatzmechanismen zum Ausgleich des fehlenden Nomens sichtbar werden, wie sie auch bereits bei der Häufigkeitszählung der Vorfeldattribute festzustellen waren (vgl. Abb. 6.6 und 6.9). Kindern gelingt referentielles Verweisen ohne Nomen offenbar früher (und häufiger) als Verweisen mit explizit genanntem Nomen. Ein Grund dafür liegt darin, dass Zeigegesten mit starkem Situationsbezug offenbar noch sehr häufig

zum Einsatz kommen, mehr oder weniger untermalt mit einer NP ohne Nomen („Ich meine *das kleine dort.*“ + Zeigegeste). Ein weiterer Grund dafür sind auch hier bestehende Wortschatzlücken, denn *das kleine* passt auf alle Gegenstände, die das Kind als *klein* einstuft und hat somit eine größere Verwendungsdimension. Lexikoneinträge, die ja in den meisten Fällen eine 1:1-Ratio zum denotierten Objekt besitzen – *Tisch* kann immer nur für einen Tisch benutzt werden, es kann nicht auf andere Objekte übertragen werden – erfordern einen größeren Gesamtwortschatz. Das Anwachsen des Gesamtwortschatzes beginnt erst mit ca. 1;6, nachdem die Benenneinsicht sich etabliert hat, und es vergehen insgesamt noch viele Jahre, bis ein Kind einen Wortschatz aufweisen kann, der den von Erwachsenen ähnelt. Der Unterscheidung *echte* und *unechte* Wörter (Kauschke 2012:44), wonach die Wortbedeutung erst mit der Dekontextualisierung erworben ist und somit erst dann die Rede von *echten* Wörtern sein kann, kann also hinzugefügt werden, dass ein echtes Wort evtl. auch daran zu erkennen ist, dass eine Modifizierung desgleichen durch Attribute (d. h. mindestens durch einen Determinierer) vorgenommen wird (s. auch Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit).

Für das Nachfeld lässt sich die Tendenz, dass dessen Attribute in NP ohne Nomen früher kommen als in NP mit Nomen, besonders bei Pauline (Abb. 6.18 und 6.27) erkennen. In ihrem Fall erscheinen alle Attribute der NP ohne Nomen früher als in NP mit Nomen: Adverbiale bei 2;0 (in NP ohne Nomen schon bei 1;10), Präpositionalphrasen bei 2;2 (vs. 1;11), Konjunktionalsätze bei 4;0 (vs. 2;0), Relativsätze bei 4;1 (vs. 2;7) und NP bei 6;5 (vs. 6;0). Bei Caroline (Abb. 6.17 und 6.26) erscheinen Adverbien in NP mit Nomen bei 1;11 (in NP ohne Nomen bereits bei 1;8) und Relativsätze bei 2;7 (vs. 2;6). Präpositionalphrasen hingegen erscheinen in NP mit Nomen bei 2;0 (vs. 2;2) und Konjunktionalsätze bei 2;7 (vs. 2;8). Bei Cosima (Abb. 6.19 und 6.28) hingegen erscheinen nur Adverbien in NP ohne Nomen früher (2;2), in NP mit Nomen erst bei 2;2. In allen anderen Fällen erscheinen Attribute früher in NP mit Nomen als in NP ohne (Präpositionalphrase 2;10 vs. 3;1, NP 2;11 vs. 2;11, Relativsätze 3;1 vs. 3;3).

Trotz dieser recht durchwachsenen Datenlage im Nachfeld, bei der man nicht von einem generellen Trend sprechen kann, lässt sich dennoch eine Gemeinsamkeit bei allen drei Kindern feststellen: Alle drei bilden Adverbien in NP ohne Nomen früher als in NP mit Nomen. Gleichzeitig bilden bei allen Kindern Adverbiale im Vergleich zu den anderen Nachfeldattributen in NP ohne Nomen das ‚Einstiegsattribut‘, welches offenbar den Türöffner für das Nachfeld in NP ohne Nomen darstellt. Kommunikativ lässt sich das auf den oben diskutierten referenzerzeugenden Default-Artikel *das*

zurückführen, welcher häufig und früh einsetzt, und in Verbindung mit dem Adverb *da* (=das *da*) zu einer Referenzkombination aus Zeigegeste, Referenzwort (*das*) und lokalisierendem Adverb (*da*) führt. In NP mit Nomen erfolgt der Einstieg ins Nachfeld offenbar über Imitationen ungewöhnlicher und somit salienter Nachfeldadjektive (*Pfefferkuchen fein, Hänschen klein*). Darüber hinaus benötigen morphemlastigere Nachfeldattribute (wie alle Formen von Nebensätzen) mehr Zeit, um sich zu etablieren. Dass NP ohne Nomen andere Nachfelderwerbsmechanismen aufweisen als NP mit Nomen, hängt damit zusammen, dass nomenlose NP durch das fehlende Nomen stärker auf den deiktischen Raum hinter dem Nomen angewiesen sind als NP mit Nomen. Das Nachfeld in NP mit Nomen ist deshalb generell häufiger und im Falle seines Auftretens durch die vorkommenden Adverbiale stark lokalisierend. Später verlagern sich manche lokale Adverbiale des Nachfelds vor das Nomen in die Nähe des Determinierers (*das X oben* → *das obere X*), wozu aber u. a. die Flexion des Adjektivs beherrscht werden muss.

Grundlegend und abschließend für diesen Abschnitt kann festgehalten werden, dass sich zuerst die Etikettierung des Nomens aus der Zeigegeste heraus entwickelt, was entweder durch das Nomen selbst oder durch referentielle Monorheme, z. B. einzelne Artikel ohne Nomen, geschieht. Die Attribute zur Modifizierung des Nomens erscheinen anschließend von links nach rechts und somit aus dem situativen Kontext heraus (s. auch Bittner 1997:258f.). Darüber hinaus erscheinen die meisten Attribute ohne Nomen früher als mit Nomen, was sich durch mangelndes Lexemwissen erklären lässt.

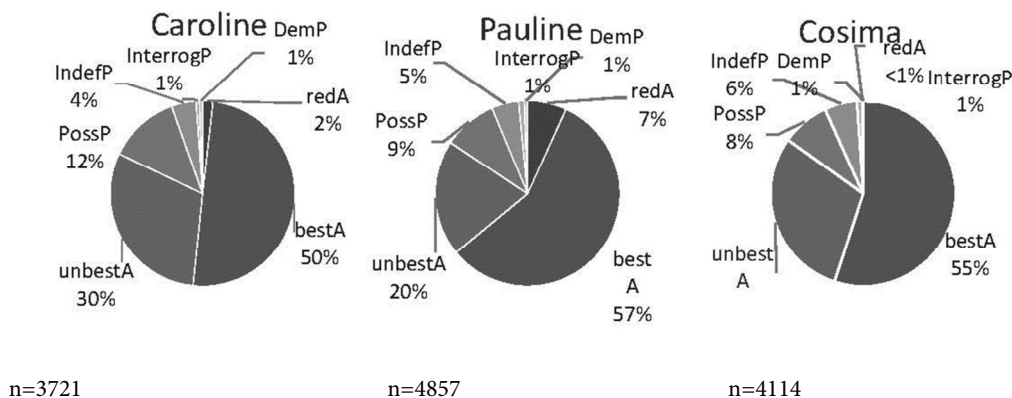
6.3.4 Determinierer

Anhand der Kriterien für Artikelwörter, welche ausführlich in Kap. 3.2.1 diskutiert wurden, wurde eine Zählung der häufigsten Determinierer in NP mit und ohne Nomen durchgeführt. Irreguläre Artikelverwendungen (*eine Edith Piaf, die Schweiz* usw.) wurden als reguläre Artikel in die Zählung aufgenommen, wobei derartige Beispiele im Korpus so gut wie nicht vorkamen. Im Falle von Zuweisungsschwierigkeiten (s. z. B. die Dialogbeispiele 3.1 *die eine Karte* und 3.2 *meine mehr Puppen* aus Kap. 3.2.1) wurden die Artikelbestimmungskriterien von Helbig/Buscha (2005:320-321) angewendet, welche ebenfalls in Kap. 3.2.1 vorgestellt wurden. Fehlerhafte Artikelverwendungen (z. B. *das kleine Katze* oder auch falsche Artikelwahl bezogen auf den Kontext) wurden ebenfalls in die Zählung aufgenommen; der fehlerhafte Hintergrund wurde dabei ignoriert, da es in dieser Arbeit um die Besetzung der syntaktischen Leerstellen der NP geht (und ohnehin

kommt fehlerhafte Artikelverwendung nur in den Anfängen des Spracherwerbs vor (s. Kap. 4.2).

6.3.4.1 Determinierer in NP mit Nomen

Abb. 6.29: Häufigkeiten der Determinierer in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Die Häufigkeitsabfolge in Abb. 6.29 lautet für Caroline 50% bestimmter Artikel → 30% unbestimmter Artikel → 12% Possessivpronomen → 4% Indefinitpronomen → 2% reduzierter Artikel → 1% Demonstrativpronomen → 1% Interrogativpronomen. Die Häufigkeitsabfolge für Pauline lautet 57% → 20% unbedingte Artikel → 9% Possessivpronomen → 7% reduzierter Artikel → 5% Indefinitpronomen → 1% Interrogativpronomen → 1% Demonstrativpronomen und schließlich für Cosima 55% bestimmter Artikel → 30% unbestimmter Artikel → 8% Possessivpronomen → 6% Indefinitpronomen → 1% Interrogativpronomen → 1% Demonstrativpronomen → <1% reduzierter Artikel.

Aus der Datenmenge lässt sich rekonstruieren, dass grob betrachtet ca. die Hälfte aller geäußerten NP mit Nomen einen Determinierer aufweist. Dass die andere Hälfte keinen aufweist, darf nicht mit dem Nullartikel verwechselt werden. Vielmehr hängt dies mit den übermäßig geäußerten einzelnen Nomen zu Beginn der Erwerbsphase zusammen. Echte Nullartikel wurden in der Zählung nicht berücksichtigt, da diese nicht zur zählbaren, syntaktischen Komplexität einer NP beitragen. Darüber hinaus ist die eindeutige Zuweisung der Determiniererart anhand eines Korpus generell durchaus kritisch zu betrachten, da im Korpus der kommunikative Kontext vernachlässigt werden muss. So ist ein stark betontes *das* im Satz *Ich hätte lieber das da* wohl eher als Demonstrativum zu werten und ein *mein* in einem Ausruf wie *Mein Gott!* keine Zugehörigkeitsmarkierung, sondern Teil eines Idioms. Dennoch wurden aus Gründen der Einfachheit seltene kommunikative Sonderfälle dieser Art anhand

ihrer bloßen Erscheinungsform annotiert, d. h. die o. g. Beispiele wurden als bestimmte Artikel, unbestimmte Artikel und Possessivpronomen gewertet.

Vergleicht man die Häufigkeiten der drei Kinder in Abb. 6.29, fällt auf, dass diese große Ähnlichkeiten zueinander aufweisen. Einen Großteil der Determinierer bildet die Gruppe der bestimmten und unbestimmten Artikel: Bei allen drei Kindern sind ungefähr 80% der Artikel bestimmte oder unbestimmte Artikel, gefolgt von den Possessiv- und Indefinitpronomen. Andere Artikelarten wie Demonstrativa, Interrogativa und reduzierte Artikel kommen selten vor. Im Fall von Interrogativa ist dies vom ersten Eindruck her erst einmal überraschend, da doch allgemein bekannt ist, dass Kinder sich Weltwissen vor allem über häufiges Fragen aneignen. Eventuell ist dies darauf zurückzuführen, dass die Aufnahmesituationen immer wieder dieselben waren (insbesondere Spielsituationen im eigenen Zimmer und Frühstück gemeinsam mit der Mutter). Da wiederkehrende Situationen vor allem durch ein hohes Maß an wiederholtem Handeln und somit repetitivem Wortgebrauch gekennzeichnet sind, ist hier davon auszugehen, dass aus Sicht des Kindes einfach kein Bedürfnis zum Nachfragen bestand.

Dass bestimmte und unbestimmte Artikel bei allen Kindern am häufigsten vorkommen hat verschiedene Gründe. Erstens handelt es sich dabei um Gründe rein diskursiver Art, d. h. dass sich ein Großteil der Kommunikation um konkrete Objekte dreht, die einfach nur im Kontext lokalisiert werden müssen. Der unbestimmte Artikel wird demnach benutzt, um neue Objekte in den Diskurs einzuführen (*Schau, ich habe **eine** Puppe*). Der bestimmte Artikel wird verwendet, um den Gegenstand im Diskurs fortzuführen (*Und was macht **die** Puppe?*). Beide, unbestimmter und bestimmter Artikel, müssen also in hohem Maße dazu beitragen, den Sprecher-Hörer-Diskurs innerhalb des geteilten Handlungsrahmens aufrecht zu erhalten, was sich an deren häufigem Gebrauch zeigt. Zweitens, die Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln hat auch konventionelle Gründe. In einem Satz wie ***Die** Sonne scheint heute ziemlich viel* geht vom Artikel keine Kontextzuweisung aus, denn *die Sonne* muss weder kontextuell noch typisierend zugewiesen werden. Dass *die Sonne* mit Artikel erscheinen muss, hat rein konventionelle Gründe, da der Nullplural an dieser Stelle nicht zugelassen ist. Drittens, es ist davon auszugehen, dass bestimmter und unbestimmter Artikel im Input sehr frequent sind, was sich im Erwerbsverhalten des Kindes zeigt.

Im folgenden Abschnitt wird der Verlauf des Artikelerwerbs vorgestellt:

Abb. 6.30: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Caroline

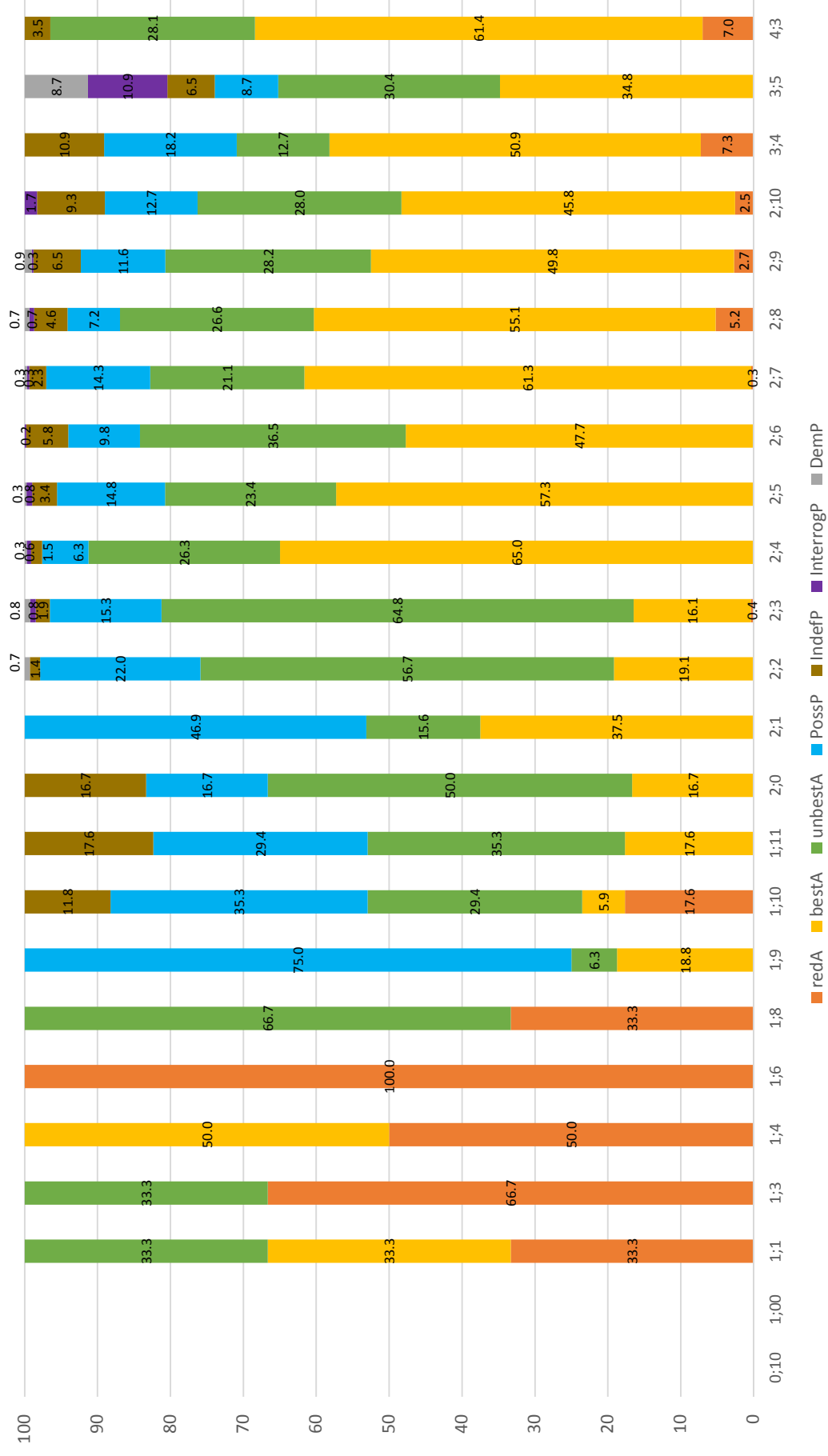


Abb. 6.31: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Pauline

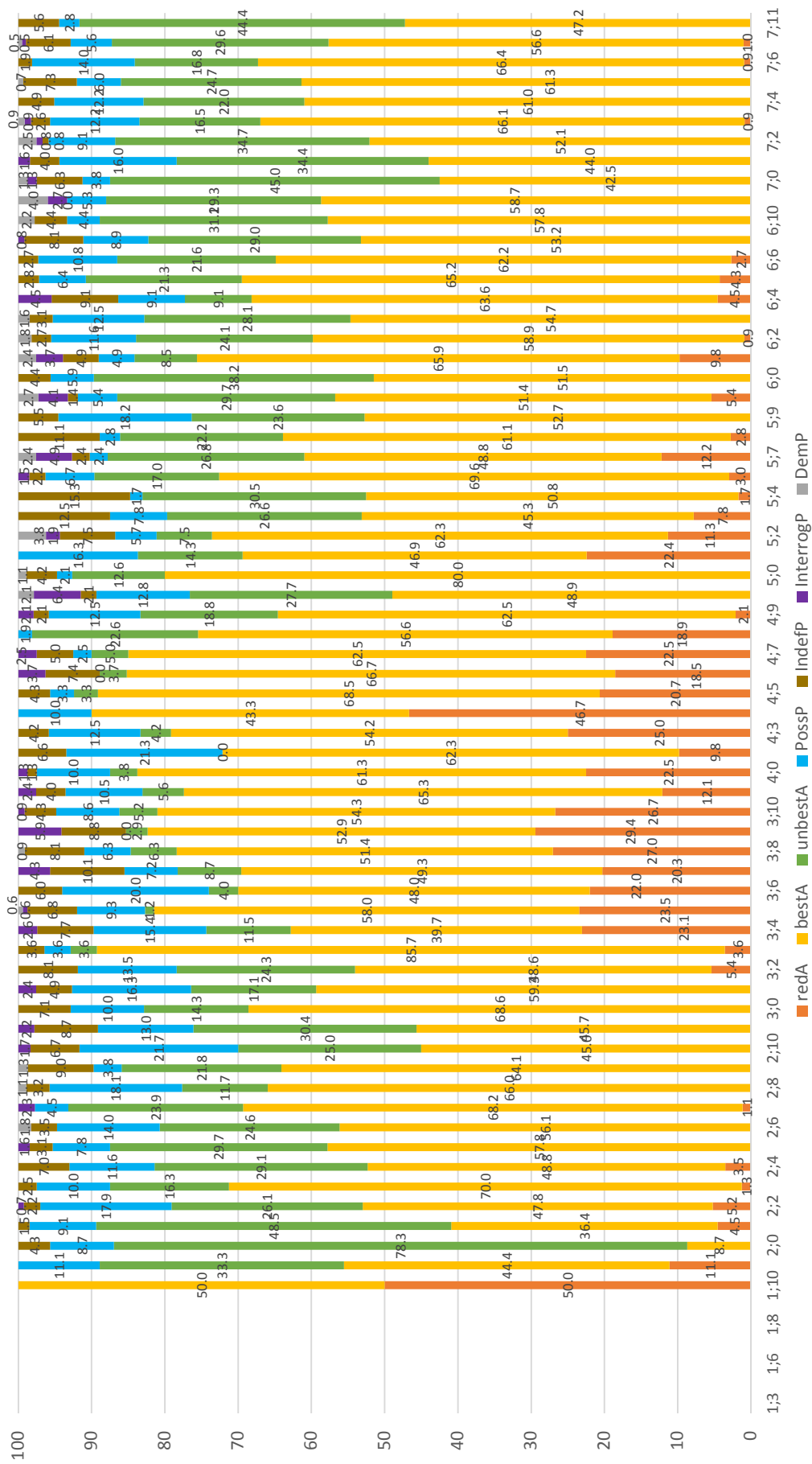
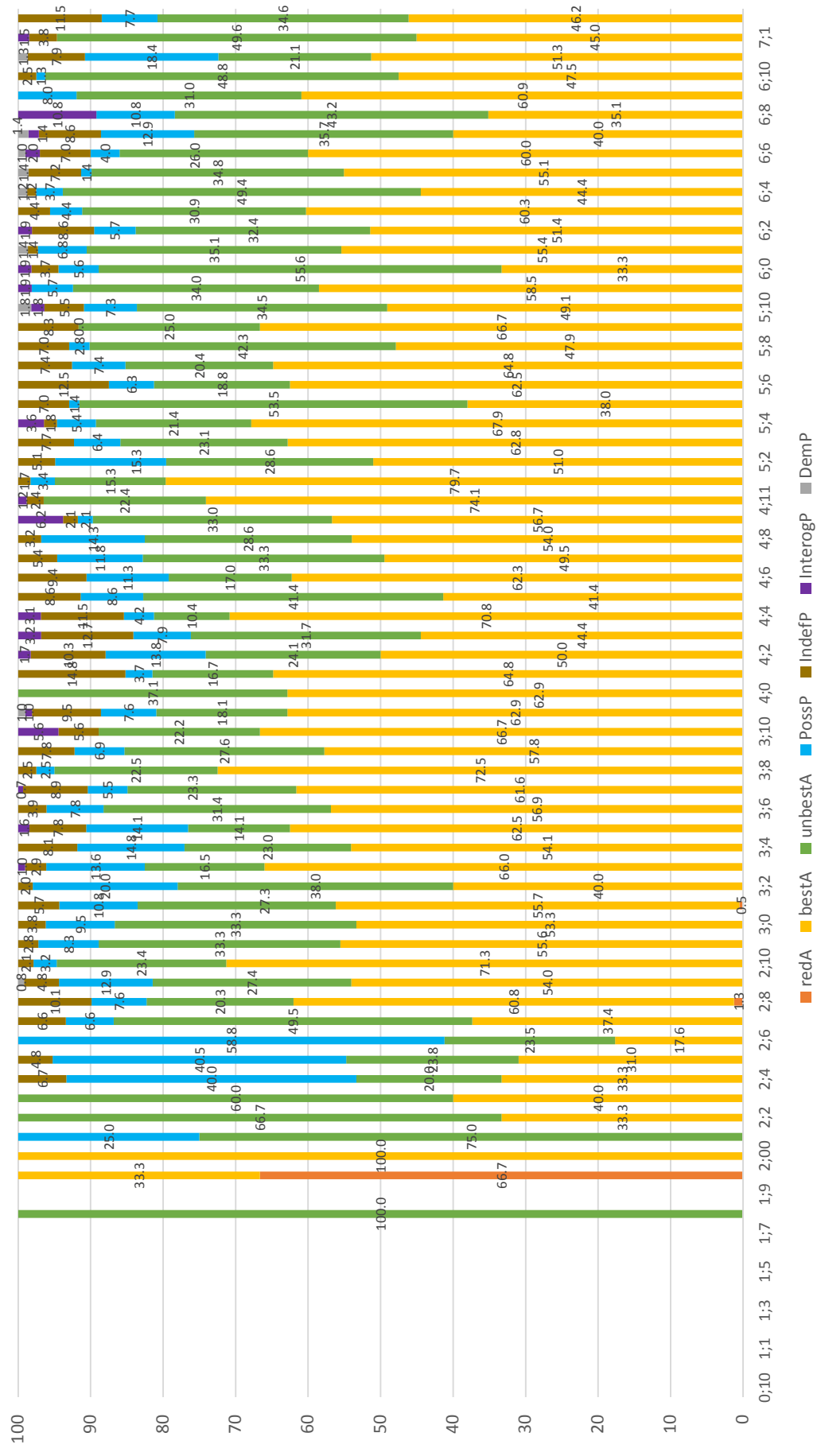


Abb. 6.32: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP mit Nomen bei Cosima



Carolines Erwerbsabfolge (Abb. 6.30) verläuft: reduzierter Artikel/unbestimmter Artikel/ bestimmter Artikel 1;1 → Possessivpronomen 1;9 → Indefinitpronomen 1;10 → Demonstrativpronomen 2;2 → Interrogativpronomen 2;3. Die beiden häufigsten und im Input frequentesten Artikel erscheinen also recht früh, andere Artikelformen, die auch schon leicht adjektivisch wirken können (z.B. Zuordnungen im Falle von Possessivpronomina) erscheinen erst später. Fragepronomen erscheinen bei Caroline zuletzt. Der bestimmte Artikel wird zwar von Anfang an gezählt, es zeichnet sich jedoch hier ab, dass er sich erst ab 1;9 regulär etabliert. Eventuell handelt es sich bei der anfänglichen Verwendung um Imitationen. Darüber hinaus zeigt sich, dass es offenbar zwei verschiedene Arten des reduzierten Artikels gibt: Der anfänglich verwendete reduzierte Artikel (1;1-1;10) ist eher eine phonologisch-rhythmische Markierung mit reiner Platzhalter- und Einstiegsfunktion und kündigt die Etablierung anderer Artikelarten an, wonach er anschließend verschwindet. Ab 2;8 erscheint er wieder, dieses Mal jedoch in einer anderen Form, denn nun handelt es sich nicht mehr um Platzhalter in Form eines Schwas oder *n*, sondern um eine tatsächliche Verkürzung (z. B. *ne Katze* statt *eine Katze*) und somit um eine Reduzierung im eigentlichen Sinn. Dies lässt auf einen souveränen Artikelgebrauch schließen, denn nur der vorausgegangenen Erwerb des vollständigen Artikels lässt eine Reduzierung zu.

Eventuell handelt es sich dabei aber auch um eine lautliche Auffüllung des platzhaltenden Schwa oder *n*, um die Diskriminierbarkeit zum vorausgegangenen Wort für den Hörer zu erhöhen, wie Vogel (2006) in ihrer Untersuchung zum neuen reduzierten Artikel *nen* anstatt *ein* (und anstatt der ‚traditionellen‘, wirklich kürzeren Form *n*) vorschlägt: „das Ziel des Sprechers ist offensichtlich, ein für die Kommunikation so wichtiges Element wie den Artikel nicht so kurz werden zu lassen, dass er es sich enklitisch an das vorausgehende Wort anschließt.“ (Vogel 2006:188). Offenbar erkennen auch Kinder in diesem Alter allmählich Strategien zur Verbesserung der Kommunikation und füllen eventuell zu kurze reduzierte Artikel mit Lauten auf, die ein Wort ergeben, was zwar noch immer nicht der umständlichen (und im Input selten gehörten) Vollvariante *ein*, *einen*, *einer* usw. entspricht, aber dennoch kürzer ist und gleichzeitig noch salient genug, um vom Hörer nicht überhört zu werden. Dieses Vorgehen ist darüber hinaus auch ein Hinweis auf die Wichtigkeit des Artikels an sich.

Es ist aber auch durchaus denkbar, dass der/die Transkribierende nicht immer in der Lage war, sauber zwischen reduziertem und unbestimmten Artikel zu trennen, sodass die Ergebnisse hier generell nicht überbewertet werden sollen. Zudem lässt

sich bei ihr eine Possessivpronomenphase beobachten: Im Alter von 1;9-2;1 werden dieser stärker produziert als in den späteren Aufnahmen.

Die Erwerbsabfolge bei Pauline weist Ähnlichkeiten zu Carolines Abfolge auf: Reduzierter Artikel/bestimmter Artikel 1;10 → unbestimmter Artikel/Possessivpronomen 1;11 → Indefinitpronomen 2;0 → Interrogativpronomen 2;2 → Demonstrativpronomen 2;6. Auch bei ihr zeichnet sich ab, dass der reduzierte Artikel anfänglich als Einstiegsartikel gehandhabt wird (1;10-2;7), wonach sich anschließend andere Artikelformen etablieren. Nach dem Auftreten anderer Artikelformen erscheint der zweite Anstieg des reduzierten Artikels von 3;2-6;6, was auch hier als Zeichen des souveränen Umgangs mit allen Artikelformen zu werten ist, vor allem mit der Verwendung des unbestimmten Artikels, welcher in der Zeit des zweiten Anstiegs des reduzierten Artikels merklich nachlässt (und anschließend wieder verstärkt auftritt, nachdem der reduzierte Artikel wieder nachlässt). Doch auch die lautliche Auffüllung (Vogel 2006:188, s. o.) spielt hier vermutlich eine Rolle. Insgesamt beginnt Pauline später mit den Artikeln als Caroline; wobei Pauline jedoch fast alle Artikel von Beginn an gleichermaßen verwendet.

Cosimas Abfolge lautet: Unbestimmter Artikel 1;8 → reduzierter Artikel/bestimmter Artikel 1;10 → Possessivpronomen/unbestimmter Artikel 2;1 → Indefinitpronomen 2;4 → Interrogativpronomen 3;3 → Demonstrativpronomen 3;11. Im Gegensatz zu Caroline und Pauline kommt es bei Cosima nicht zu Phasen reduzierter Artikel, obgleich sie ihn jedoch anfänglich relativ kurz als Einstiegsartikel verwendet. Ähnlich wie Caroline zeigt Cosima jedoch eine Phase stärkerer Verwendung von Possessivpronomen im Alter von 2;4-2;6. Dies scheint jedoch die einzige ‚Phase‘ in diesem Sinne zu sein, denn alle anderen Artikelverwendungen verteilen sich im Altersverlauf recht homogen.

Alle drei Kinder zeigen Ähnlichkeiten sowohl in der Häufigkeit als auch im Erwerbsverlauf der einzelnen Artikel. Wahrscheinlich spiegelt sich hier der Input durch die erwachsenen Sprecher wieder. Besondere Phasen, die nicht unbedingt eine Kopie des Inputs darstellen, sind die Verwendung des reduzierten Artikels (inkl. dessen zweite Variante als Reduzierung im eigentlichen Sinn) bei Caroline und Pauline sowie die Phase der gehäuften Verwendung von Possessivpronomina bei Caroline und Cosima.

Die Daten zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu den in Kap. 4.2 skizzierten Studien zum Artikelerwerb. In ihrer Untersuchung stellt Bittner (1997:258f.) die Artikelerwerbsreihenfolge *ein/reduzierter Artikel* → *mein/kein* → *der/die/das/diese/r/s* fest. Wie auch in den hier vorgestellten Daten kommen in ihrer

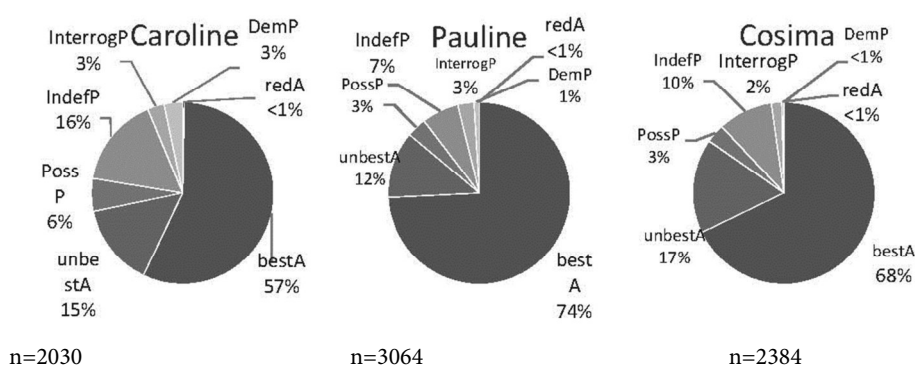
Untersuchung der reduzierte sowie der unbestimmte Artikel recht früh, gefolgt von Possessivpronomina (*mein*), Indefinitpronomina (*kein*) und Demonstrativpronomina (*diese/r/s*). Ein Unterschied lässt sich allerdings beim Gebrauch bestimmter Artikel feststellen, die in den hier vorliegenden Daten recht früh erscheinen, bei Bittner (1997) jedoch eher später. Eventuell lässt sich dieser Unterschied durch eine engmaschigere Datenlage erklären. Bittner (1997:265) erklärt diese Reihenfolge mit der Zuspitzung von Referenz der denotierten Objekte, d. h. das Kind verlässt schrittweise seinen Bezugsraum von unspezifisch (z. B. *ein Hund*) zu spezifisch (z.B. *dieser Hund*). Die Zunahme der Spezifizierung durch das Kind führt zu einer deutlicheren Objektreferenz im gemeinsamen Handlungsrahmen, was eine störungsfreiere Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson zur Folge hat.

Die Daten dieser Arbeit scheinen sich größtenteils ebenfalls mit der Zuspitzung von Referenz erklären zu lassen, was auch daran zu erkennen ist, dass die adjektivisch wirkenden Possessivpronomen bei Caroline und Cosima erst später einsetzen.

6.3.4.2 Determinierer in NP ohne Nomen

Determinierer in NP ohne Nomen entstehen ebenfalls aus dem Wunsch der genauen Referenz heraus; da sie jedoch keinem Nomen vorangestellt sind, kommt ihnen eine stärkere deiktische Komponente zu. Eine Zählung der Häufigkeiten ergibt folgendes Ergebnis:

Abb. 6.33: Häufigkeiten der Determinierer in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Die Häufigkeitsabfolge in der Abb. 6.33 lautet für Caroline 57% bestimmter Artikel → 16% Indefinitpronomen → 15% unbestimmter Artikel → 6% Possessivpronomen → 3% Interrogativpronomen/Demonstrativpronomen → >1% reduzierter Artikel, für Pauline 74% bestimmter Artikel → 12% unbestimmter Artikel → 7% Indefinitpronomen → 3% Interrogativpronomen/Possessivpronomen → 1%

Demonstrativpronomen → <1% reduzierter Artikel und für Cosima 68% bestimmter Artikel → 17% unbestimmter Artikel → 10% Indefinitpronomen → 3% Possessivpronomen → 2% Interrogativpronomen → <1% Demonstrativpronomen → <1% reduzierter Artikel.

Wie auch bereits bei der Häufigkeitsverteilung der Determinierer mit Nomen (Abb. 6.29) weist auch die Determiniererverwendung der Kinder untereinander große Ähnlichkeiten auf. Der häufigste nomenlose Determinierer ist der bestimmte Artikel, gefolgt vom unbestimmten Artikel bzw. Indefinitpronomen. Andere Artikelformen spielen auch hier eine eher untergeordnete Rolle.

Die Erwerbsverläufe der Determinierer in NP ohne Nomen zeigen folgende Ergebnisse:

Abb. 6.34: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Caroline

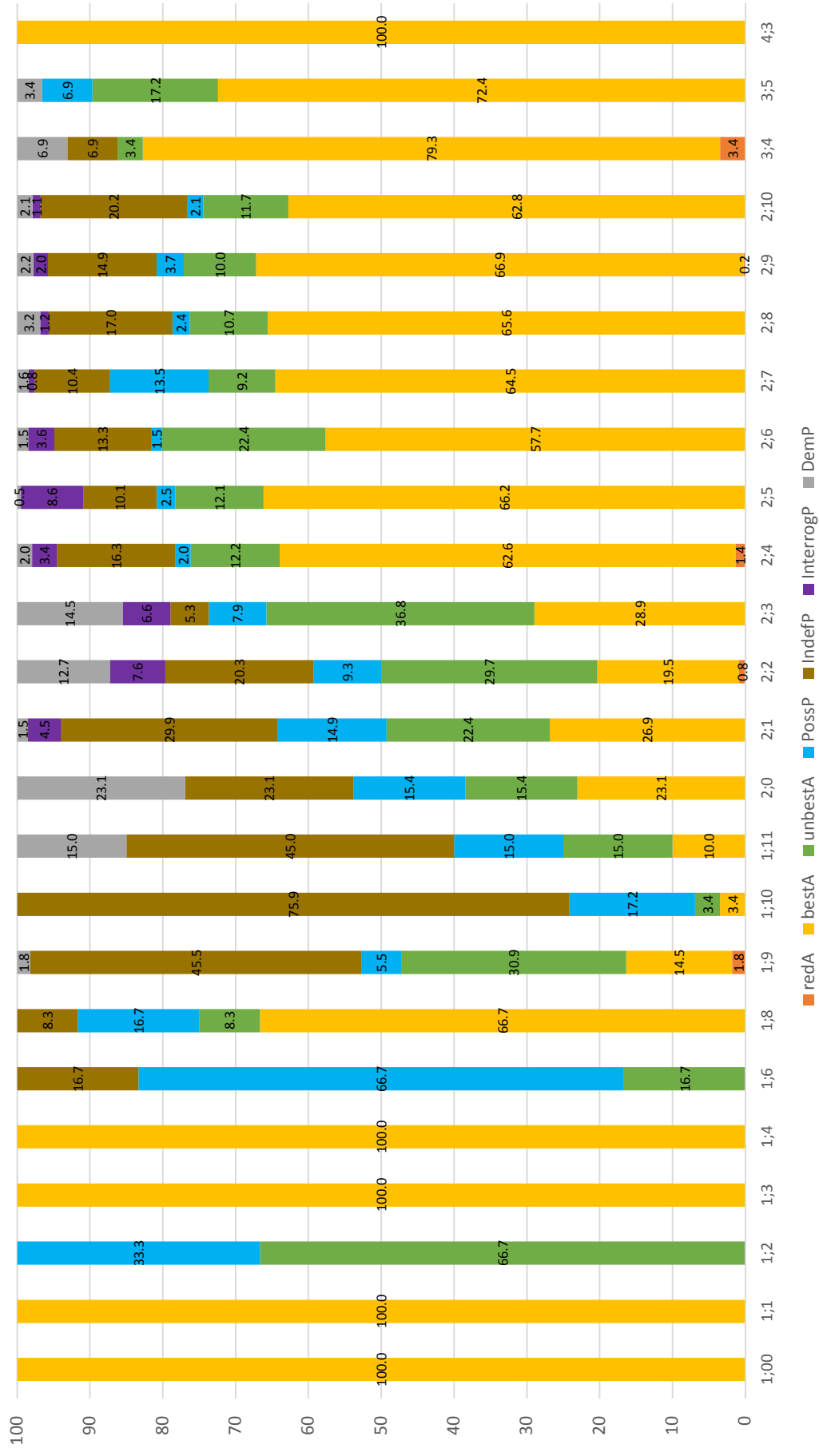


Abb. 6.35: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Pauline

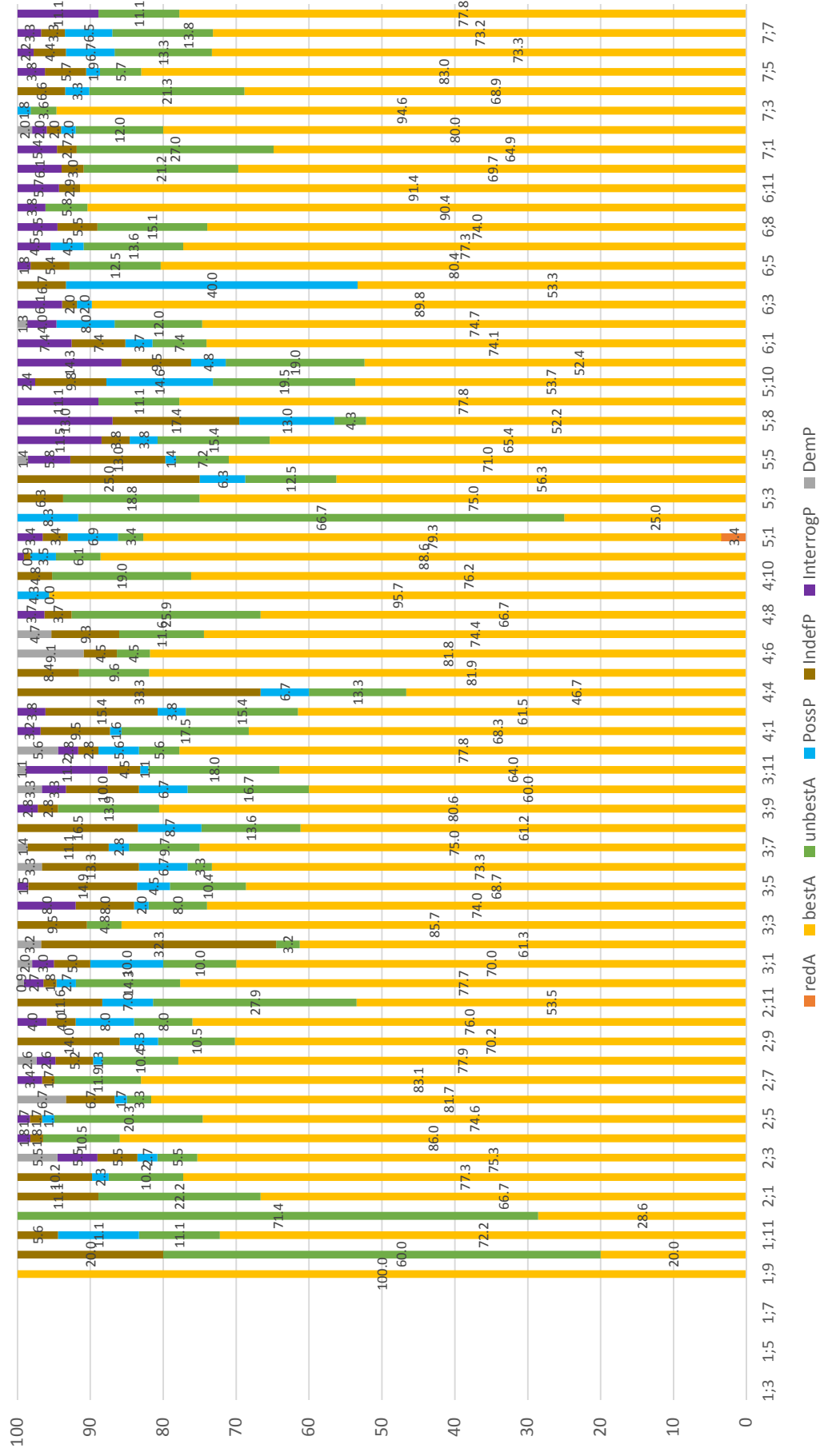
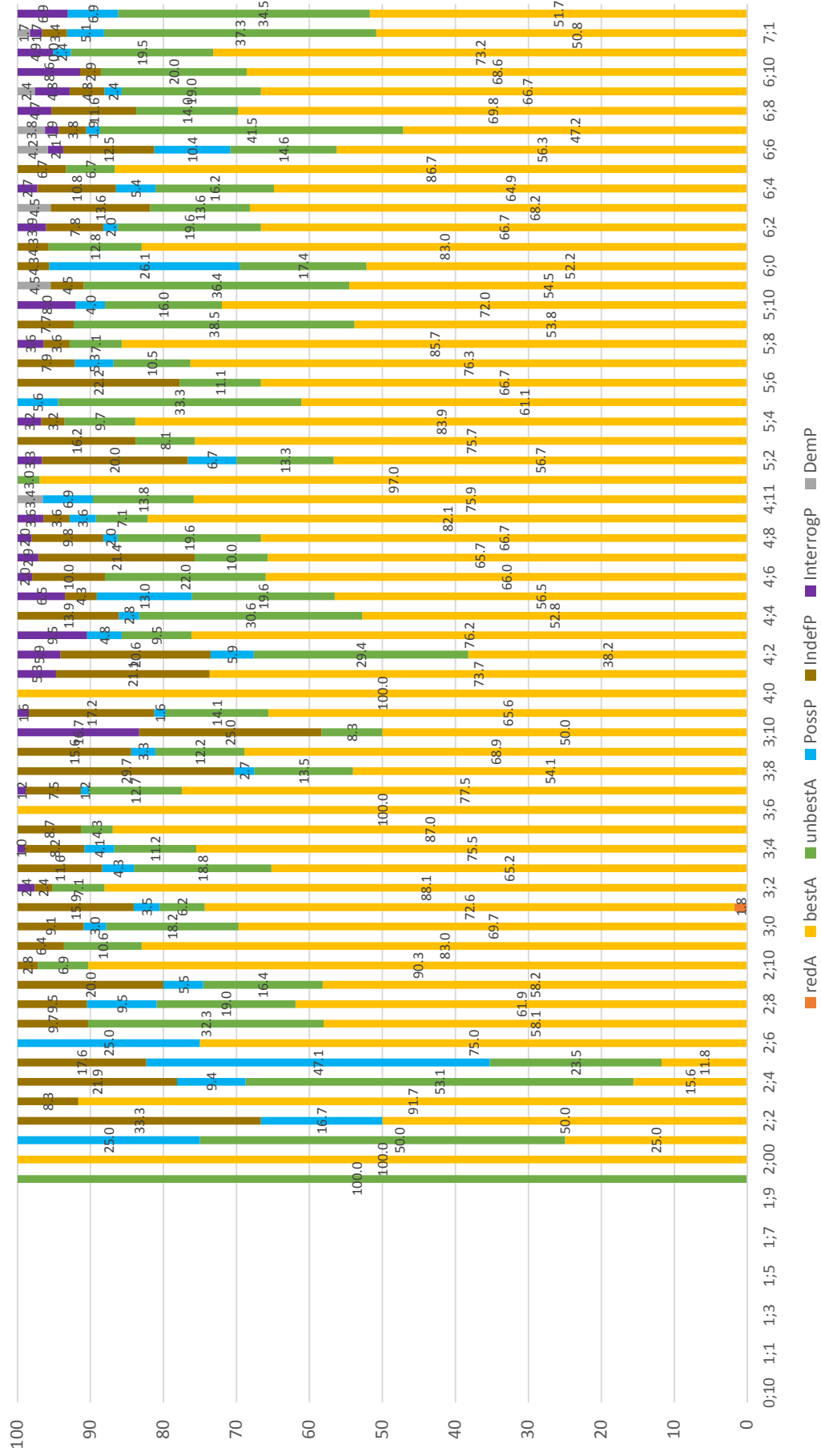


Abb. 6.36: Erwerbsverlauf der Determinierer in NP ohne Nomen bei Cosima



Carolines Determinierer (Abb. 6.34) entwickeln sich in der Reihenfolge bestimmter Artikel 1;0 → Possessivpronomen/unbestimmter Artikel 1;2 → Indefinitpronomen 1;6 → reduzierter Artikel 1;9 → Demonstrativpronomen 1;11 und Interrogativpronomen 2;1. Der Einstieg gelingt über den bestimmten Artikel, welcher von 1;0-1;8 am häufigsten gebraucht wird, anschließend fast komplett verschwindet und ab ca. 1;11 wieder leicht ansteigt. Ab ca. 2;4 ist er wieder der am häufigsten verwendete Artikel. Dieser kurzzeitige Einbruch von 1;8-2;3 ist mit dem Auftreten weiterer Artikelformen zu erklären, vor allem der Indefinitpronomen.

Paulines Determinierer (Abb. 6.35) erscheinen in der Reihenfolge bestimmter Artikel 1;9 → unbestimmter Artikel/Indefinitpronomen 1;10 → Possessivpronomen 1;11 → Demonstrativpronomen/Interrogativpronomen 2;3 → reduzierter Artikel 5;1. Auch sie steigt über den bestimmten Artikel ein, welcher dann im Laufe der Jahre gleichbleibend der häufigste Artikel ist. Insgesamt treten bei ihr Determinierer ohne Nomen etwas später auf, jedoch sind wenige Monate später alle relevanten Artikel in dieser Kategorie erworben.

Cosimas Determinierer (Abb. 6.36) verlaufen in der Reihenfolge unbestimmter Artikel 1;10 → bestimmter Artikel 2;0 → Possessivpronomen 2;1 → Indefinitpronomen 2;2 → reduzierter Artikel 3;1 → Interrogativpronomen 3;2 → Demonstrativpronomen 4;11. Auch bei ihr zeigt sich, dass der Einstieg in NP ohne Nomen über bestimmte Artikel erfolgt, die sich zwar erst in Konkurrenz zu anderen Artikeln etablieren, doch ab ca. 2;6 die häufigste Artikelart darstellen. Die Konkurrenz wird offenbar vor allem durch Possessivpronomen erzeugt, die verhältnismäßig häufig in Erscheinung treten von 2;1-2;6 und dann nur noch weniger vorkommen.

Das gehäufte und frühzeitige Auftreten des bestimmten Artikels in NP ohne Nomen ist größtenteils auf das übermäßig häufig geäußerte *das da* zurückzuführen, welches als Default für alle konkreten Objekte genutzt werden kann, um Lemmalücken auszugleichen.

6.3.4.3 Vergleich der Determinierer in NP mit und ohne Nomen

In Kap. 6.3.3.3 wurde bereits festgehalten, dass sich die Erwerbsreihenfolge für die gesamte NP mit Nomen aus der egozentrischen, situativen Sphäre heraus, hin zur konzeptuellen Sphäre (dem Objekt) entwickelt, nachdem anfänglich die Bezugnahme entweder durch Nomen selbst oder in Form eines reduzierten Artikels (*de, e*) erfolgt. Dies ist auch bei den Determinierern zu beobachten, denn ihre Reihenfolge zeigt eine Zunahme der Spezifizierung des denotierten Objekts. Unbestimmte Artikel, die im Kontext eher wenig spezifisch sind, erscheinen früh und werden erst im Laufe der

Jahre ergänzt durch Artikel, die mehr Spezifik generieren, z.B. bestimmte Artikel, Possessiv- und Demonstrativpronomen, oder Spezifik einfordern, z. B. Interrogativpronomen. Dies ist grob betrachtet bei beiden NP-Varianten, mit und ohne Nomen, der Fall.

In den Häufigkeitsabfolgen zeigt sich, dass in beiden NP-Varianten der bestimmte und unbestimmte Artikel die häufigste Besetzungsoption ausmacht. Caroline: bestimmter Artikel in NP 1864 Belege (50%), in NP ohne Nomen 1153 Belege (57%); unbestimmter Artikel in NP 1132 Belege (30%), in NP ohne Nomen 298 Belege (15%). Pauline: bestimmter Artikel in NP 2792 Belege (57%), in NP ohne Nomen 2273 Belege (74%), unbestimmter Artikel in NP 983 Belege (20%), in NP ohne Nomen 364 Belege (12%). Cosima: bestimmter Artikel in NP 2259 Belege (55%), in NP ohne Nomen 1617 Belege (68%), unbestimmter Artikel in NP 1227 Belege (30%), in NP ohne Nomen 400 Belege (17%). In NP ohne Nomen ist der bestimmte Artikel bei allen Kindern höchst signifikant häufiger als in NP mit Nomen (Caroline $\chi^2=25,6$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=3721$, $N2=2030$, Pauline $\chi^2=233,01$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4875$, $N2=3064$ und Cosima $\chi^2=104,63$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4114$, $N2=2384$). Der unbestimmte Artikel hingegen ist häufiger in NP, ebenfalls bei allen drei Kindern höchst signifikant (Caroline $\chi^2=174,22$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=3721$, $N2=2030$, Pauline $\chi^2=91,65$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4875$, $N2=3064$ und Cosima $\chi^2=136,88$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=4114$, $N2=2384$).

Dass der bestimmte Artikel häufiger in NP ohne Nomen erscheint, hängt damit zusammen, dass bestimmte Artikel eine stärker deiktische und somit verweisende Funktion aufweisen, welche in NP ohne Nomen stärker gegeben sein muss. Der unbestimmte Artikel ist aufgrund seiner geringeren Verweisfähigkeit dementsprechend seltener in NP ohne Nomen.

Andere Determiniererarten (wie Possessivpronomen, Indefinitpronomen) erscheinen tendenziell auch in unterschiedlichen Häufigkeiten in den NP-Varianten, welche jedoch nicht signifikant sind. Der Possessivartikel ist in NP ohne Nomen ohnehin schwer zu ermitteln, da er schwer zu klassifizieren ist: Bei Feminina ändert sich bei Ausbleiben des Nomens nichts (*meine Katze* → *meine*__), jedoch bei Neutra (*mein Kind* → *meins*) und Maskulina (*mein Hund* → *meiner*), wobei durch Suffigierung eine Substantivierung des Possessivums eintritt und somit der Nomenslot redundant wird. Bei der Zählung wurden jedoch auch diese substantivischen Possessiva mit einbezogen, auch wenn es sich streng genommen nicht um NP ohne Nomen handelt. Die Alternative wäre das Weglassen aller der

Possessiva in der Zählung gewesen, was jedoch zu einer Unvollständigkeit der gesamten Artikelzählung geführt hätte.

Vergleicht man die Erwerbsverläufe, ist festzustellen, dass Caroline und Pauline in beiden Varianten unterschiedliche Einstiegsdeterminierer verwenden. Bei beiden Kindern fungiert in NP mit Nomen der reduzierte Artikel als Einstieg, um allgemein die Leerstelle vor dem Nomen zu markieren und festzuhalten. In NP ohne Nomen hingegen erfolgt der Einstieg bei beiden Mädchen über den bestimmten Artikel, sicherlich deshalb, um ihn ähnlich wie ein Demonstrativpronomen zum Erzeugen der Referenz bei fehlendem Nomen einzusetzen. Bei Cosima erfolgt der Einstieg weder über reduzierte Artikel in NP noch über bestimmte Artikel in NP ohne Nomen, sondern in beiden Varianten über unbestimmte Artikel. Der reduzierte Artikel in NP mit Nomen erscheint bei ihr zwar kurze Zeit später, doch verschwindet ebenfalls kurz darauf.

Bei Caroline und Pauline erscheinen Determinierer ohne Nomen in fast allen Fällen früher als mit Nomen. Dies ist eventuell auf Unsicherheiten bezüglich der korrekten Flexionsparadigma und des korrekten grammatischen Geschlechts im Fall des bestimmten Artikels zurückzuführen. Dieses Problem wird bei NP ohne Nomen häufig umgangen, indem der Default-Artikel *das* zur Anwendung kommt, der Kindern eine gewisse sprachliche Unabhängigkeit einbringt, da er für alle konkreten Objekte verwendet werden kann. Cosima verwendet etwa zur selben Zeit Determinierer mit und ohne Nomen, eventuell bestehen bei ihr weniger Unsicherheiten in der Flexion und bereits mehr Kenntnis bezüglich des grammatischen Geschlechts, was zu einer gezielteren Verwendung der bestimmten Artikel *der*, *die*, *das* führt. Zu erwähnen ist darüber hinaus, dass Cosima in beiden Varianten etwa zur selben Zeit im 3. Lebensjahr häufiger Possessivpronomina verwendet.

Die Beobachtung von Karmiloff-Smith (1979:214f.), wonach sich die multifunktionalen Aspekte der Determinierer nach einer anfänglichen Phase des reduzierten Schwa-Artikels aus den beiden Aspekten Bestimmtheit und Unbestimmtheit entwickeln, kann in den Ergebnissen für den Erwerb der Determinierer in NP mit Nomen bestätigt werden. Der reduzierte Artikel kommt bei allen drei Kinder anfänglich mehr oder weniger vor, verschwindet dann und wird abgelöst durch den bestimmten und unbestimmten Artikel. Erst, wenn sich diese beiden ‚richtigen‘ Artikelarten etabliert haben, fügen die Kinder weitere Bedeutungsaspekte hinzu, die sich in Form von anderen Artikeln äußern und schließlich zur Erweiterung des Artikelspektrums führen. Bestimmte und

unbestimmte Artikel bilden somit die Basis für den Artikelerwerb, was sich darüber hinaus auch darin äußert, dass sie im Verlauf der Jahre die häufigste Artikelart bleiben.

NP ohne Nomen funktionieren jedoch anders, weshalb hier der Einstieg nicht über reduzierte Artikel, sondern erstens über den bestimmten Artikel und zweitens früher als in NP mit Nomen gelingt.

6.3.5 Attributive Adjektive

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Adjektivzählung der NP mit und ohne Nomen vorgestellt und diskutiert.

Die Ergebnisse der Kap. 6.3.2.1 und 6.3.2.2 dieser Arbeit zeigen, dass Adjektive neben den Determinierern die am stärksten vertretenen Attribute des Vorfelds sind. Determinierer und Adjektive bilden zusammen mit dem Nomen das Fundament einer NP; wobei der Determinierer seine Referenz aus der situativen Sphäre heraus bezieht. Die dort gesammelten Eigenschaften werden über die NP hinweg an das Nomen weitergegeben; es entsteht also eine Zuspitzung der Referenz vom Determinierer zum Nomen. Grenzen, wie sie häufig in NP als eine Art Baukastensystem suggeriert werden, müssen eher als verschwommen betrachtet werden, was sich in einer Art Referenzkontinuum ausdrückt. Dies wird auch am Erwerbsverlauf der NP-Attribute deutlich. In den Kap. 6.3.3.1 und 6.3.3.2 konnte gezeigt werden, dass Kinder zwar anfangs schon einzelne Nomen nennen. Eine Modifikation dessen, welche durch Attribution erzeugt wird, geschieht jedoch aus dem referentiellen Ursprung, dem Determinierer, heraus. Weitere Modifizierung erfolgt erst kurze Zeit später in Form von Adjektiven, die, grob betrachtet, dem Nomen bestimmte Eigenschaften hinzufügen. Erst, wenn dieser Prozess stabil abläuft, produzieren Kinder erste Nachfeldattribute.

Adjektive bilden in sich ein Spektrum der Referenzzunahme, d. h. es gibt Adjektive, die sich eher in der Nähe des Determinierers befinden, z. B. situierende und quantifizierende wie *andere*, *gestrige*, *vier*. Weiterhin gibt es Adjektive, die eher mittig auf dem Referenzspektrum liegen, z. B. Evaluativa, Dimensions- und Altersadjektive wie *schön*, *groß*, *neu*. Nah am Nomen gelegen sind hingegen

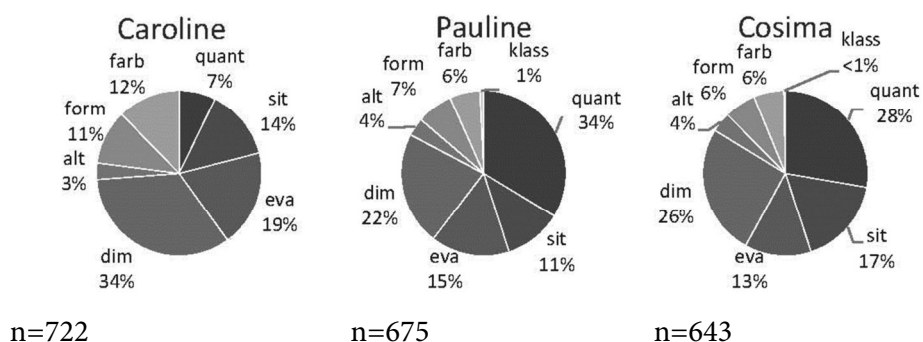
Form-, Farb-, Klassen- und Materialadjektive wie *rund*, *blau*, *hölzern*, *amerikanisch*. Diese Referenzzuspitzung kann auch dadurch verdeutlicht werden, dass Determinierer sowie dem Determinierer nahe Adjektive eher von der Einschätzung der Situation durch den Sprecher abhängig sind, wohingegen dem Nomen nahe Adjektive eher vom denotierten Objekt selbst ausgehen, was durch den

Sprecher nur richtig versprachlicht werden muss. Diese Teilung ist jedoch grundsätzlich nicht zu genau zu nehmen, da es sich, wie erwähnt, um ein Kontinuum handelt, dessen Sphären auch ineinander übergehen können (s. dazu ausführlich Kap. 3.2.2). Die Einteilung dient nur der besseren statistischen Auswertbarkeit. Darüber hinaus besteht in der Korpusarbeit immer die Schwierigkeit, dass diese den kommunikativen Hintergrund größtenteils vernachlässigen muss und somit nur anhand rigoroser Zuteilung erfolgen kann, d. h. *klein* wird den Dimensionsadjektiven, *andere* den situierenden Adjektiven zugeordnet usw. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass *klein* affektiv verwendet wird und eigentlich *niedlich* gemeint ist (z. B. *ein kleines Baby*, nur selten ist bei dieser Äußerung tatsächlich die Größe des Babys gemeint) oder dass *neu* nicht als Altersangabe, sondern als situierendes Adjektiv zu verstehen ist, z. B. während dem einer Spielsituation geäußerten Satz *Ich nehme jetzt eine neue Puppe* (im Sinne von *andere*, was eher situierend wäre). Es ist also in den Ergebnissen mit Zuordnungsdifferenzen und somit einer gewissen Fehlerquote zu rechnen.

6.3.5.1 Adjektive in NP mit Nomen

Folgende Ergebnisse konnten bei der Zählung der Adjektive in NP mit Nomen (z. B. *das kleine Haus*, *die andere Tasse*) ermittelt werden:

Abb. 6.37: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 1)



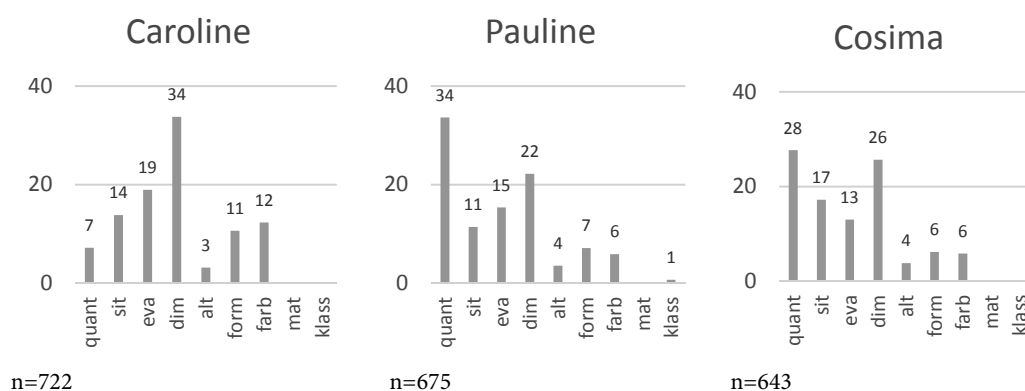
Nach Tokens⁵⁸ sortiert ergibt sich das Bild, dass die adjektivischen Äußerungen aller drei Kinder überwiegend den Dimensions- und Evaluativadjektiven sowie

⁵⁸ Die Unterscheidung der in der Statistik gebräuchlichen Begriffe *Token* und *Type* (oder auch *Vorkommnis* und *Typ*) kann am besten an einem Beispiel verdeutlicht werden: Bei den Adjektiven *schön*, *komisch* und *hübsch* handelt es sich um drei verschiedene Tokens, aber nur um einen Type (=Evaluativa). Bei den Type-Zählungen wurden also 9 verschiedene Types des Adjektivspektrums unterschieden. Bei den Token-

quantifizierenden und situierenden Adjektiven zugeordnet werden können (Abb. 6.37). Carolines Häufigkeitsabfolge lautet 34% Dimensionsadjektive → 19% Evaluativa → 14% situierende Adjektive → 12% Farbadjektive → 11% Formadjektive → 7% quantifizierende Adjektive → 3% Altersadjektive. Paulines Häufigkeitsabfolge lautet 34% quantifizierende Adjektive → 22% Dimensionsadjektive → 15% Evaluativa → 11% situierende Adjektive → 7% Formadjektive → 6% Farbadjektive → 4% Altersadjektive → 1% klassifizierende Adjektive. Cosimas Abfolge lautet 28% quantifizierende Adjektive → 26% Dimensionsadjektive → 17% situierende Adjektive → 13% Evaluativa → 6% Farb-/Formadjektive → 4% Altersadjektive → 1% klassifizierende Adjektive. Ein wichtiger Grund dafür scheint zu sein, dass Dimensions- und Evaluativadjektive (*hübsch, klein, groß, schön*) häufig einsilbig und lexikalisiert sind, d.h. sie müssen nicht abgeleitet werden und sind deshalb besonders leicht speicherbar im mentalen Lexikon. Quantifizierende und situierende Ausdrücke sind wahrscheinlich deshalb häufig, weil das Einschätzen der Situation und der Menge aus der Sicht des Sprechers besonders häufig zutrifft, d.h. *zwei* oder *anders* ist grundsätzlich häufiger der Fall als *hölzern* oder *amerikanisch*.

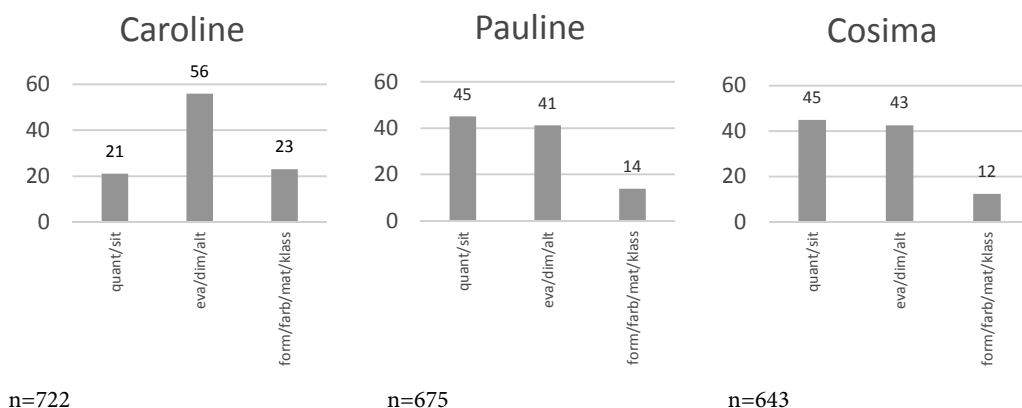
Darüber hinaus handelt es sich dabei überwiegend um Adjektive, die auf dem Adjektivspektrum eher vorn bis mittig lokalisiert sind. Eine andere Darstellungsform derselben Daten zeigt dies etwas deutlicher:

Abb. 6.38: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 2)



Zählungen hingegen mehrere hunderte, da dabei jede adjektivische Äußerungen des Kindes berücksichtigt wurde.

Abb. 6.39: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, nach Tokens (Version 2), dreifach gruppiert



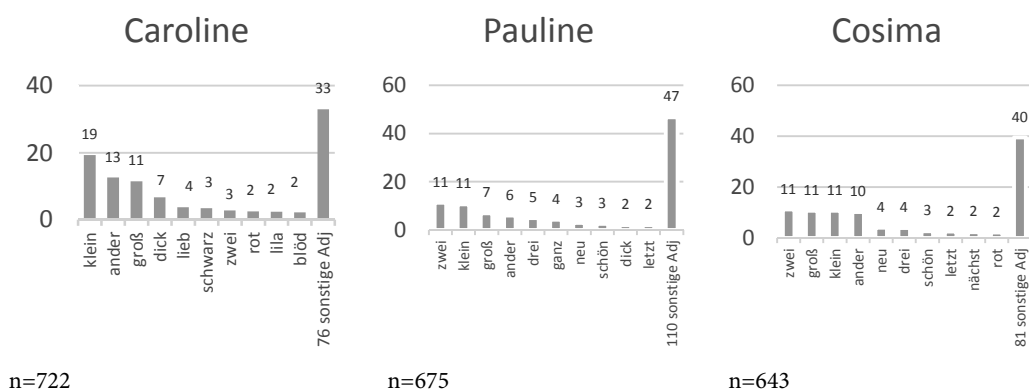
In den Abb. 6.38 und 6.39 wird deutlich, dass Pauline und Cosima offensichtlich Adjektive der situativen Sphäre häufiger produzieren als Adjektive der konzeptuellen Sphäre. Anders ausgedrückt kann auch behauptet werden, dass Kindern die subjektive Einschätzung von Gegenständen, also ob etwas *hübsch*, *klein* oder *anders* ist, besonders leicht fällt und die objektive Einschätzung, also ob etwas *amerikanisch* oder *blau* ist, weniger. Bei den wenigen klassifizierenden Ausdrücken handelt es sich außerdem überwiegend um feststehende Begriffe wie *olympisches Feuer* und *Berliner Zoo*. Neben diesen Nachahmungen wäre eine selbstständige Produktion solcher abgeleiteten Adjektive bei Kindern in diesem Alter von außerordentlicher Seltenheit. Die subjektive Einschätzung eines Objekts hat darüber hinaus auch den Vorteil, dass diese sehr flexibel erfolgt. Adjektive wie *hübsch*, *klein*, *anders* sind nie falsch, denn es steht Sprechern grundsätzlich frei, ein Objekt für *hübsch*, *klein*, *anders* zu befinden. Der im Volksmund verbreitete Spruch „Schönheit liegt im Auge des Betrachters“ trifft also auch auf evaluative Adjektive zu, denn ob ein Objekt *schön* ist, entscheidet der Sprecher; das Objekt hält diesbezüglich keine Informationen bereit. Im Gegensatz dazu stehen Adjektive, die sich eher am rechten Rand des Adjektivspektrums befinden. Es steht Sprechern nämlich ganz und gar nicht frei, ein Objekt für *blau*, *amerikanisch* oder *hölzern* zu befinden, denn diese Eigenschaften gehen vom Objekt selbst aus und sind somit festgelegt und invariabel. Darüber hinaus erfordern sie lexikalisches und weltliches Wissen, d. h. um etwas als *hölzern* und *amerikanisch* bezeichnen zu können, muss das Kind mit den Konzepten *Holz* und *Amerika* sowie mit morphologischen Ableitungsregeln vertraut sein. Außerdem spielt noch eine gewisse Gebrauchsfrequenz eine Rolle: *Hübsche*, *kleine* und *andere* Objekte kommen im Input aufgrund ihrer Subjektivität häufiger vor als *blaue*, *amerikanische* und

hölzerne. Das gehäufte Auftreten im Input spiegelt sich, wie so vieles, in der Sprachproduktion der Kinder wider.

Bei Caroline zeichnet sich zwar ein ähnliches Bild ab, d. h. auch sie verwendet überwiegend ‚mittige‘, echte Adjektive. Allerdings verwendet sie weniger artikelähnliche Adjektive und etwas mehr nomenähnliche Adjektive als Pauline und Cosima. Die Präferenz für ‚echte‘ Adjektive ist jedoch bei allen drei Kindern gleich stark vorhanden. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass Kinder Dimensionsadjektive auch vor allem deshalb bevorzugen, weil diese das Merkmal der Antonymität aufweisen (*groß-klein, hübsch-hässlich, nass-trocken*) und somit eine Strukturierung des Lexikons ermöglicht wird (Rohde 1993:71). Außerdem sind diese Adjektive im Gegensatz zu anderen Adjektiven zur prädikativen Auslagerung fähig. Da prädikative Adjektive (z. B. *das Haus ist groß*) grundsätzlich früher erworben werden als attributive (Nelson 1976, Ramscar et al. 2011, Rizzi 2013), ist es denkbar, dass das Kind mit diesen prädikativen Ausdrücken früher vertraut ist und diese somit souveräner auch attributiv gebrauchen kann.

Da alle drei Kinder eine besondere Affinität zu echten (und artikelähnlichen) Adjektiven haben, zeigt Abb. 6.40, um welche Adjektive es sich dabei im Einzelnen handelt:

Abb. 6.40: Die 10 häufigsten Adjektivwörter in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Die Kinder produzieren insgesamt 722, 675 bzw. 643 Adjektivtokens in NP mit Nomen. Wie Abb. 6.40 zu entnehmen ist, besteht dabei ein hohes Maß an Repetition, denn im Fall von Caroline verteilen sich 67% der Adjektiväußerungen auf nur 10 Adjektive (*klein, ander, groß, dick, lieb, schwarz, zwei, rot, lila* und *blöd*) und nur 33% sind andere Adjektiväußerungen. Bei Pauline handelt es sich bei ca. 53% um repetitive Adjektive (*zwei, klein, groß, ander, drei, ganz, neu, schön, dick* und *letzt*) und bei Cosima in ca. 60% (*zwei, groß, klein, ander, neu, drei, schön, letzt, nächst* und

rot). Die Adjektivwiederholungen in dieser Grafik sind überwiegend Dimensionsadjektive und situierende/quantifizierende Adjektive: *klein, ander, groß, dick, zwei*. Von kleinen Unterschieden abgesehen zeigt sich bei allen Kindern, dass die Adjektive *zwei, groß, klein* und *ander* die häufigsten Adjektive sind. Die Einschätzung der Dimension mithilfe des Antonympaars *groß* und *klein* scheint also für das Kind von großer Wichtigkeit zu sein. Eventuell spiegeln diese Adjektive den egozentrischen Sprecherstandpunkt der Kinder wieder, denn beide Adjektive können immer nur in Relation zum Sprecher selbst gedeutet werden. Auch die Spielsituationen, in denen sich Bezugsperson und Kind häufig befinden, veranlasst sicherlich dazu, Dimensionen einzuschätzen (große Bausteine, kleine Tiere, große Elefanten), weshalb auch *ander* (häufig im Sinne von *neu*) oft gebraucht wird. Dazu berichtet außerdem Rohde (1993:79) von einem Kind, das in seiner Untersuchung mit den Adjektiven *groß* und *klein* alle Dimensionsadjektive ersetzt (z. B. auch für ein *leeres* und *volles* Glas). Dies begründet er damit, dass *groß* und *klein* semantische Oberbegriffe für alle weiteren Dimensionen darstellen, d. h. dass beispielsweise *hoch* und *niedrig* eine semantische Untergruppe von *groß* und *klein* ist, die sich nur durch das Merkmal der Vertikalität von *groß* – *klein* unterscheidet. Caroline verwendet in Abb. 6.40 außerdem auch sehr häufig *dick*, was wahrscheinlich als Analogie zu *groß* verstanden werden muss. Allerdings bringt *dick* das Dimensionsmerkmal der Horizontalität mit ein (*dick* ist nicht nur *groß*, sondern auch gleichzeitig *breit*), weshalb es sich dadurch schon eher um eine semantische Untergruppe zu *groß* handelt. Die häufige Verwendung von *zwei* bei Pauline und Cosima kommt eventuell deshalb zustande, weil *zwei* in Opposition zum Default-Fall *eins* (und dem unbestimmten Artikel *eine*) genutzt wird.

Da alle drei Kinder also einen eher stark repetitiven Adjektivgebrauch aufweisen, wurden im nächsten Schritt alle Adjektive auf die 9 verschiedenen Types aufgeteilt. Das bedeutet, dass nicht mehr gezählt wurde, welchem Type eine bestimmte Adjektiväußerung angehört (wie in den Ergebnissen der Abb. 6.38/6.39), denn z. B. erweckt das sehr häufig geäußerte Adjektiv *zwei* den Eindruck, das jeweilige Kind würde sehr viele Quantoren benutzen. Es handelt sich aber genauer betrachtet nur immer wieder um dieselbe Äußerung, die überproportional häufig in die Berechnung einfließt. Abb. 6.41/6.42 zeigen daher eine veränderte Zählungsweise: Es wurden alle geäußerten Adjektive jeweils einem Type (also situierend, quantifizierend, evaluativ usw.) zugeordnet, wobei z. B. die häufigen Adjektive *zwei, groß, klein, ander* gleichgestellt wurden mit selten geäußerten Adjektiven, indem jedes Adjektive unabhängig von seiner Produktionsrate mit dem Wert 1 einem Type zugewiesen

wurde. Auf diese Weise konnte ermittelt werden, welche Types am häufigsten bedient werden. Der Verzerrungsfaktor der Repetition wurde mit dieser Analyse demzufolge komplett entfernt.

Abb. 6.41: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Types

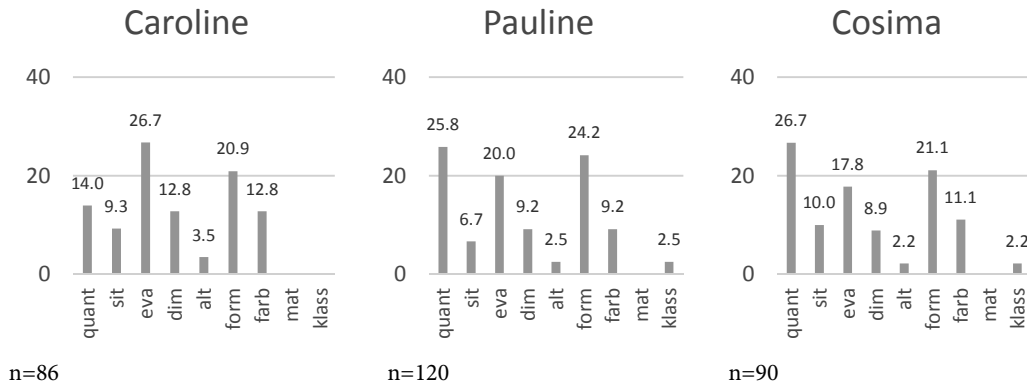
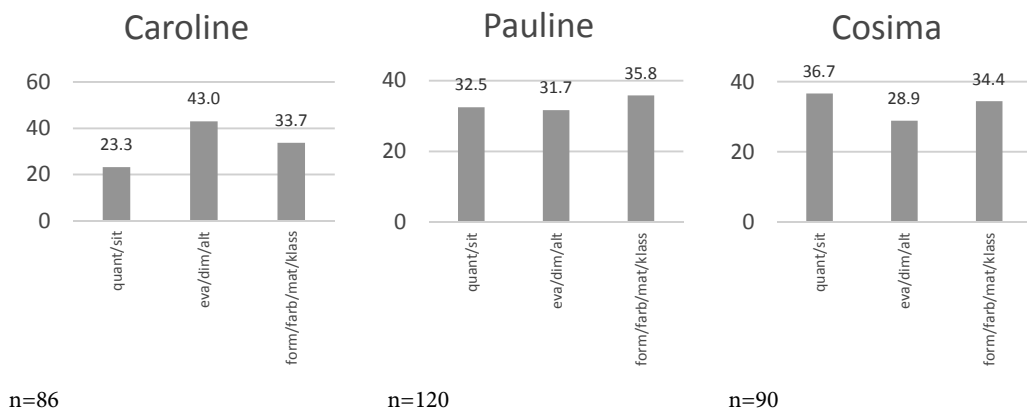


Abb. 6.42: Häufigkeiten der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, dreifach gruppiert, nach Types



Vergleicht man die Abb. 6.38/6.39 (mit verzerrender Repetition) mit den Abb. 6.41/6.42 (ohne verzerrende Repetition) lässt sich feststellen, dass der Effekt, dass hauptsächlich Adjektive des vorderen und mittleren Adjektivspektrums produziert werden, überwiegend auf wiederholte Äußerungen desselben Tokens (also z. B. *ander*, *groß*, *klein*, *zwei*) zurückzuführen ist. Denn wie in Abb. 6.42 zu erkennen ist, ist die Type-Verwendung aller drei Type-Gruppen relativ ausgewogen, da alle drei Gruppen ca. gleichermaßen eingesetzt werden. In der genaueren Aufschlüsselung aus Abb. 6.41 wird ersichtlich, dass bei Caroline offenbar Adjektive der Bewertung, Menge und Form die häufigste Gruppe sind, während in der Token-Aufschlüsselung (Abb. 6.38) eher Adjektive der Dimension, Bewertung und Situierung am häufigsten vorkommen.

Oder anders ausgedrückt: Die Adjektive der Bewertung, Dimension und Situierung in der Token-Aufschlüsselung werden häufig gebraucht, deren Anteil ist aber zum großen Teil auf wiederholte Ausdrücke zurückzuführen. Die Adjektivtypen Bewertung und Form in der Type-Aufschlüsselung haben hingegen wenig mit Wiederholung zu tun, sondern sind ein echter Hinweis auf ein breites Lexemwissen in diesem Bereich. Wiederholungen der Dimensionsadjektive, vor allem *klein* und *groß* sind hingegen eher ein Hinweis auf mangelndes Lexemwissen, da es besonders für diese beiden Adjektive eine Vielzahl von Umschreibungen gibt (*winzig, mini* bzw. *riesig, monströs* u.v.m.). So ähnlich verhält es sich auch bei Pauline und Cosima: In Abb. 6.41 wird deutlich, dass auch sie am häufigsten Adjektive der Menge, Bewertung und Form verwenden, sobald die Wiederholungen entfernt werden. In der Abb. 6.38 hingegen, also in der Berechnung der Adjektive inklusive aller Wiederholungen, waren die häufigsten Adjektive die der Menge, der Dimension und der Bewertung bei Pauline und der Menge, Dimension und Situierung bei Cosima. Die größte Diskrepanz besteht dabei bei allen drei Kindern bei den Formadjektiven und den Dimensionsadjektiven: Alle drei Kinder verwenden häufig Formadjektive, die aber einzeln selten wiederholt werden, wohingegen sie aber alle drei insgesamt weniger Dimensionsadjektive verwenden. Die, die allerdings verwendet werden – *groß* und *klein* – werden sehr häufig wiederholt, obwohl es noch zahlreiche andere Dimensionsadjektive gäbe (*lang, breit, tief* usw.). Eventuell liegt das an der Individualität der Formen: *eckig* kann drei, vier, fünf oder unzählige Ecken haben, *rund* kann tatsächlich rund oder auch schon wieder leicht oval sein usw. Es ist möglich, dass Kinder verschiedene Arten von ‚Eckigkeit‘ oder ‚Rundheit‘ nicht als dieselbe Form erkennen, wohingegen die Dimensionsadjektive *klein* und *groß* auf alles passt, das kleiner oder größer in Relation zum Kind selbst ist, auch, wenn die Objekte eigentlich eher *lang, kurz, hoch* sind. Und wie oben bereits erwähnt, wurde bei Rohde (1993) beispielhaft gezeigt, dass Kinder die Dimensionen *groß* und *klein* für viele weitere Dimensionen verwenden, wodurch es erklärbar ist, dass diese beiden Adjektive in der Token-Berechnung so gehäuft auftreten.

Neben der Häufigkeit wurde auch der Erwerbsverlauf der Adjektive nach Tokens beobachtet, welches in folgenden Abb. 6.43-6.45 dargestellt ist.

Abb. 6.43: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline

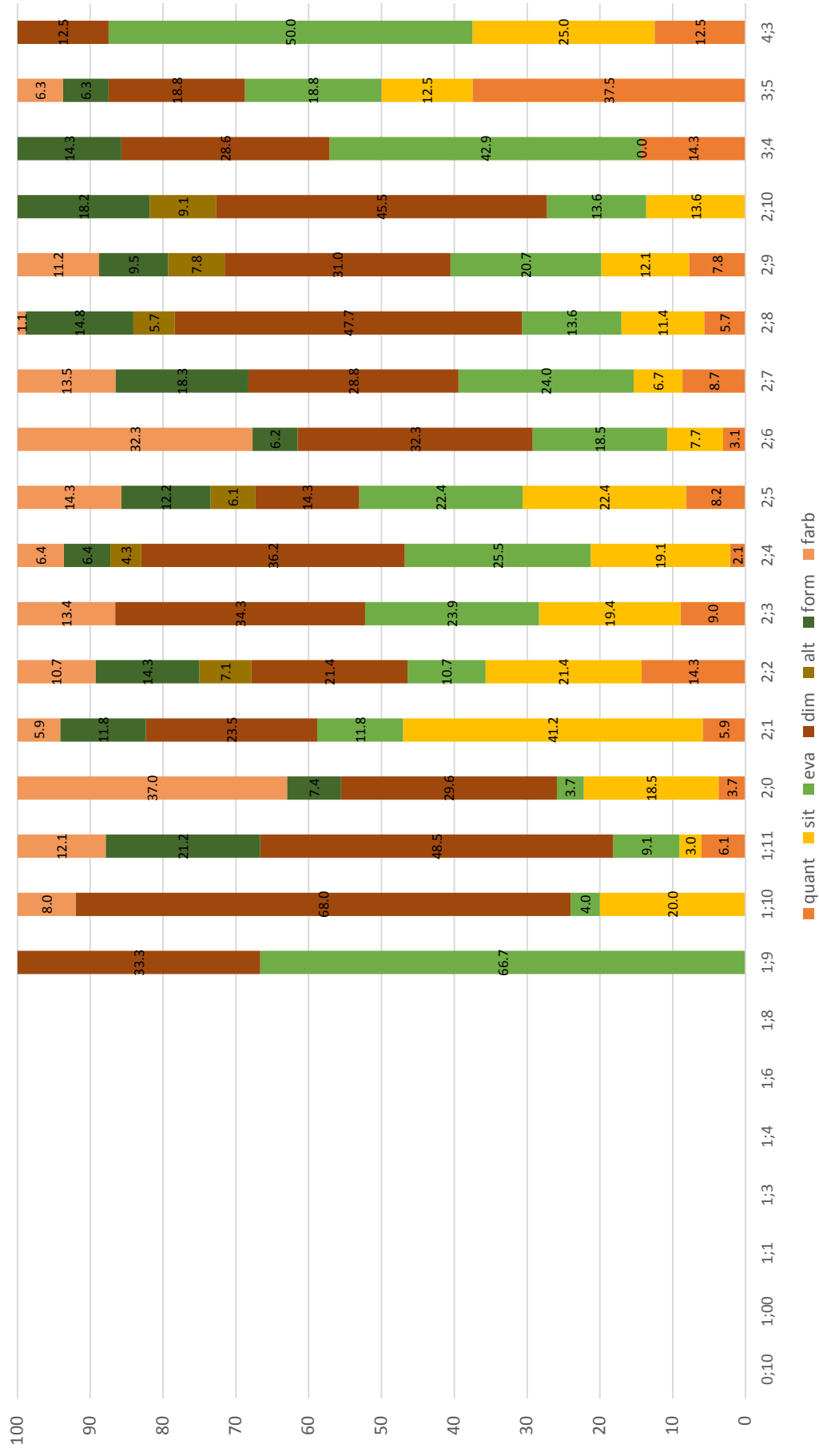


Abb. 6.44: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Pauline

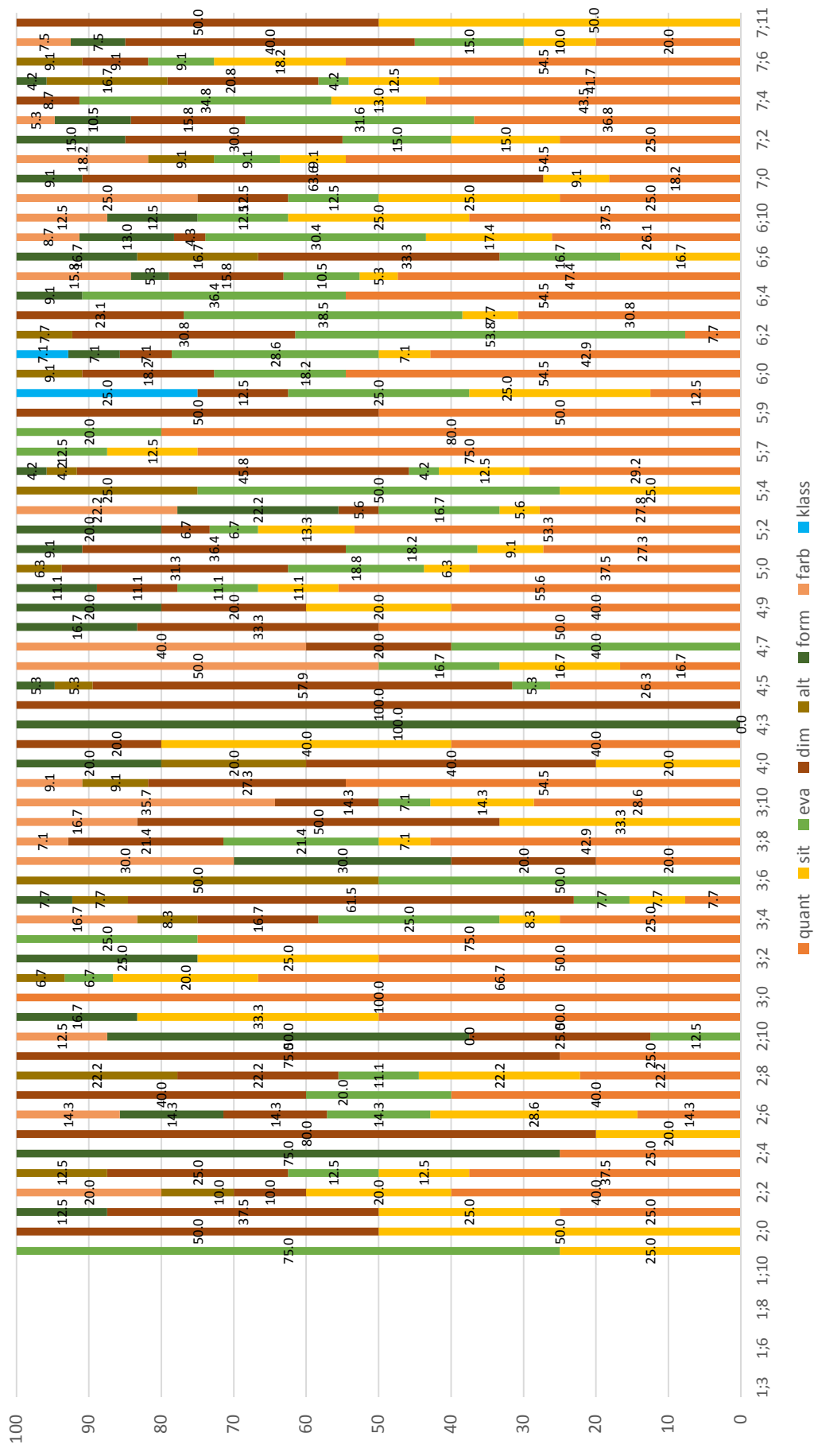
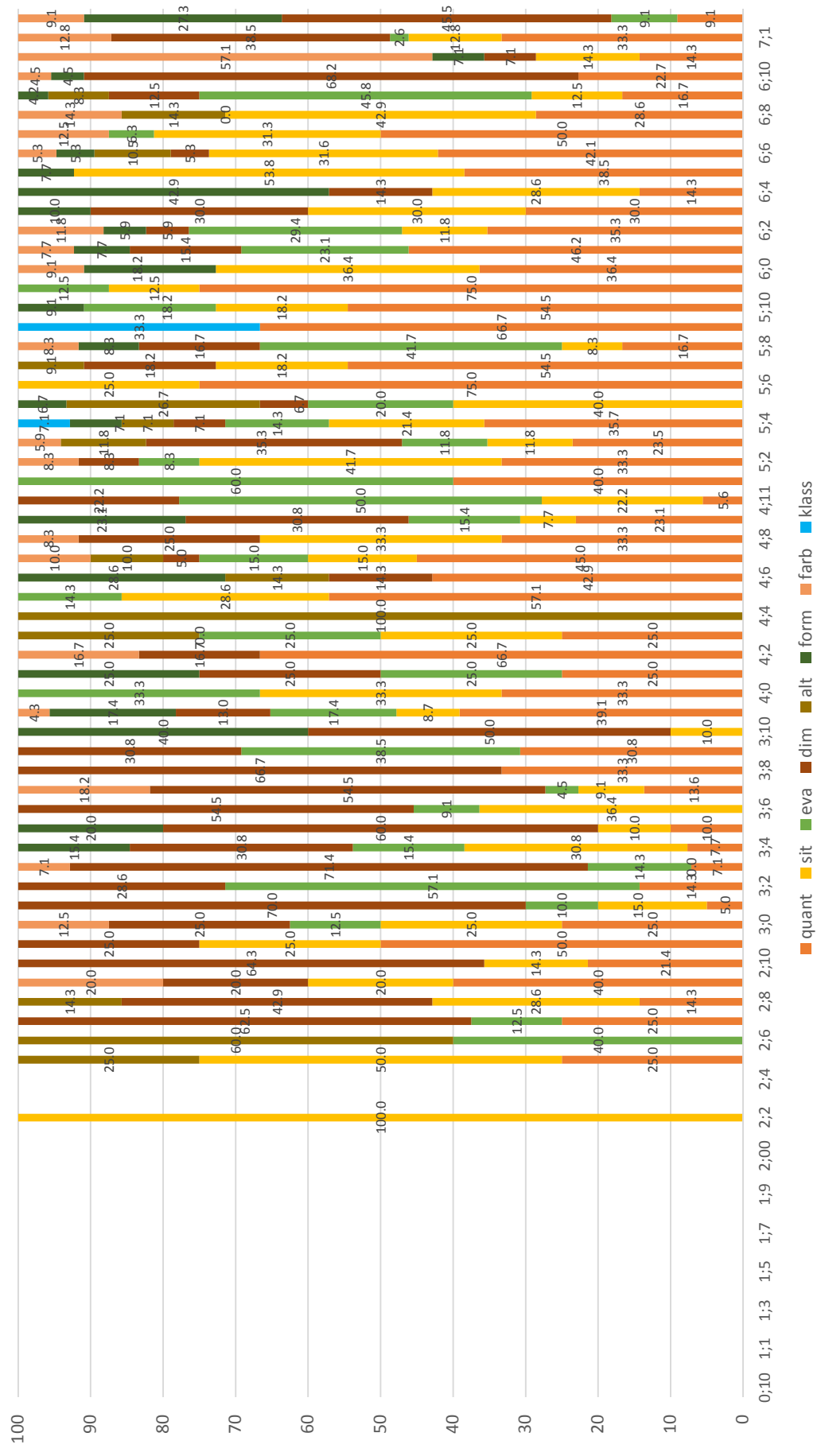


Abb. 6.45: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Cosima



Carolines Erwerbsverlauf (Abb. 6.43) verläuft so: Evaluativa/Dimensionsadjektive 1;9 → Farbadjektive/situierende Adjektive 1;10 → quantifizierende Adjektive/Formadjektive 1;11 → altersangegebende Adjektive 2;2. Erwähnenswert ist hier, dass sie offenbar den Einstieg über Evaluativa findet, der anschließend von 1;10-2;0 abgelöst wird durch den übermäßigen Gebrauch der Dimensionsadjektive *groß* und *klein*. Paulines Erwerbsverlauf (Abb. 6.44) verläuft Evaluativa/situierende Adjektive 1;11 → Dimensionsadjektive 2;0 → quantifizierende Adjektive/Formadjektive 2;1 → Farbadjektive 2;2 → altersangegebende Adjektive 2;3 → klassifizierende Adjektive 5;10. Auch bei ihr lässt sich feststellen, dass der Einstieg über Evaluativa erfolgt, die anschließend für kurze Zeit komplett verschwinden (2;0-2;3), um nur zögerlich ab 2;4 wieder aufzutreten. Währenddessen kommt es bei ihr zu einem vermehrten Gebrauch anderer Adjektive, v. a. lassen sich hier 2 Phasen eines gehäuftens Auftretens von Dimensionsadjektiven (*groß*, *klein*) feststellen, einmal von 2;0-2;10 und ein zweites Mal von 3;4-5;0. Cosimas Erwerbsabfolge (Abb. 6.45) verläuft ein wenig anders, denn im Gegensatz zu Caroline und Pauline steigt sie nicht über Evaluativa ein, sondern über situierende Adjektive ab 2;2, gefolgt von quantifizierenden und altersangegebenden Adjektiven 2;5 → Evaluativa 2;6 → Dimensionsadjektive 2;7 → Farbadjektive 2;9 → Formadjektive 3;4 und klassifizierende Adjektive 5;4. Auch bei ihr lässt sich sehr deutlich eine Phase der Dimensionsadjektive (auch hier *groß*, *klein*) ausmachen, von 2;7- ca 3;10. Die Daten decken sich nur teilweise mit der Datenlage anderer Autoren (s. Kap. 4.3), wonach mittige Adjektive i. d. R. früher erworben werden als am Rand gelegene Adjektive (z. B. Blackwell 2005). Zwar ist auch in den Daten dieser Arbeit zu erkennen, dass beispielsweise Evaluativa und Dimensionsadjektive zu den frühen Adjektiven gehören und klassifizierende Adjektive, wenn überhaupt, eher später erscheinen. Dennoch lässt sich aber auch beobachten, dass determiniererähnliche Adjektive (vor allem situierende) bei allen drei Kindern ebenfalls zu den frühen Adjektiven gehören. Es haben jedoch alle drei Kinder gemeinsam, dass Form-, Farb- und Altersadjektive später erscheinen. Es lässt sich in den Daten somit recht gut zeigen, dass Adjektive, die einer subjektiven Sprechereinschätzung unterliegen und somit fast immer möglich sind, früher erscheinen als solche, die Objektwissen erforderlich machen. Darüber hinaus scheinen die Kinder phasenweise die Wörter *groß* und *klein* zu verwenden; evtl. dienen diese Wörter als Einstieg in die Art von Adjektiven, die ein stärkeres Objektwissen erforderlich machen, denn sie liegen quasi mittig zwischen den beiden Polen Subjektivität und Objektivität, indem sie den Referenten selbst in Relation zum Sprecher und seinen Erwartungen setzen. Darüber hinaus wurde von Rohde

(1993:79) festgestellt, dass *groß* und *klein* anfangs häufig andere Dimensionen ersetzt, die sich erst nach und nach konstituieren. Die phasenweise Verwendung von Dimensionsadjektiven in dieser Arbeit lässt sich zweifelsohne ebenfalls auf die gehäufte Verwendung von *groß* und *klein* als Türöffner in die Welt der Dimensions- und eventuell sogar weiterer Adjektivarten verstehen. Die Verwendung dieser ‚Türöffner‘ lässt nach, sobald damit weitere Adjektive erkundet wurden, was sich daran zeigt, dass *groß* und *klein* später weniger gebraucht werden. Dass die Verwendung dieser beiden Adjektive typisch für das Kleinkindalter ist und später, sobald die Kinder größer werden, nachlässt, gehörte bereits zu den Beobachtungen des Ehepaars Stern (1928:255).

Bei der dreifachen Gruppierung des Adjektivspektrums, wobei es sich um eine starke Vereinfachung im Sinne ‚links‘, ‚mittig‘, ‚rechts‘ handelt, ergibt sich folgendes Bild:

Abb. 6.46: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Caroline

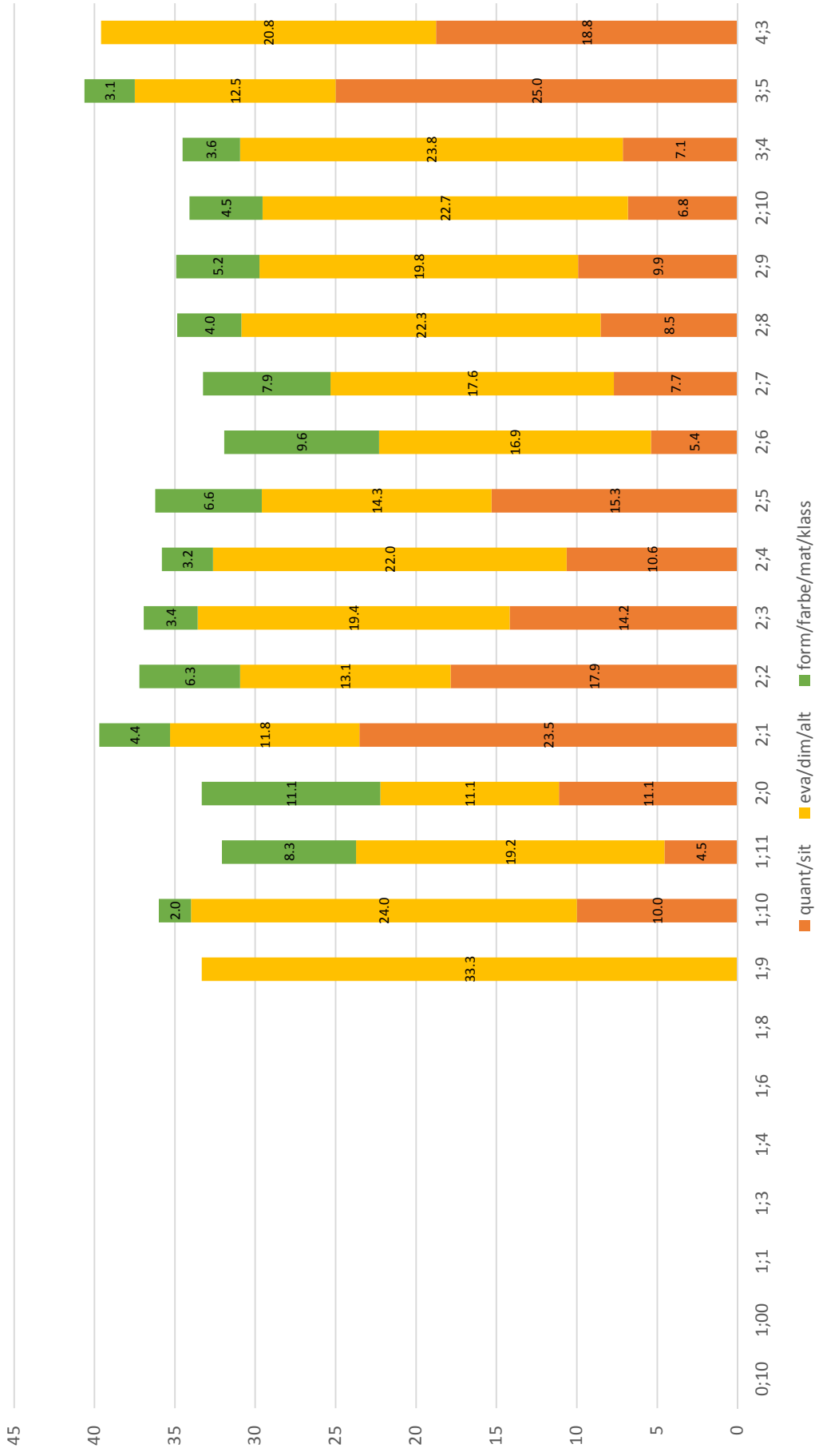


Abb. 6.47: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Pauline

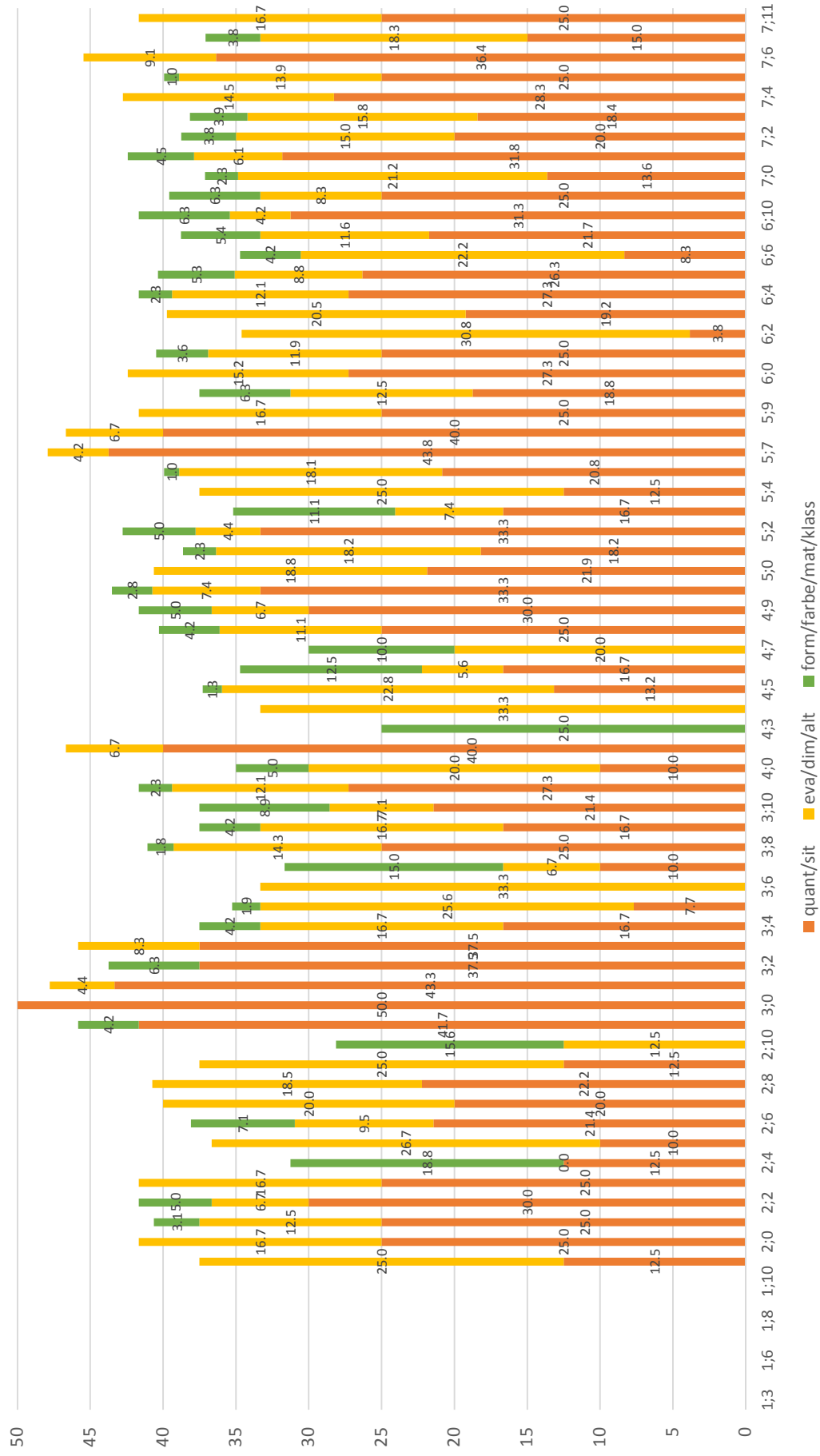
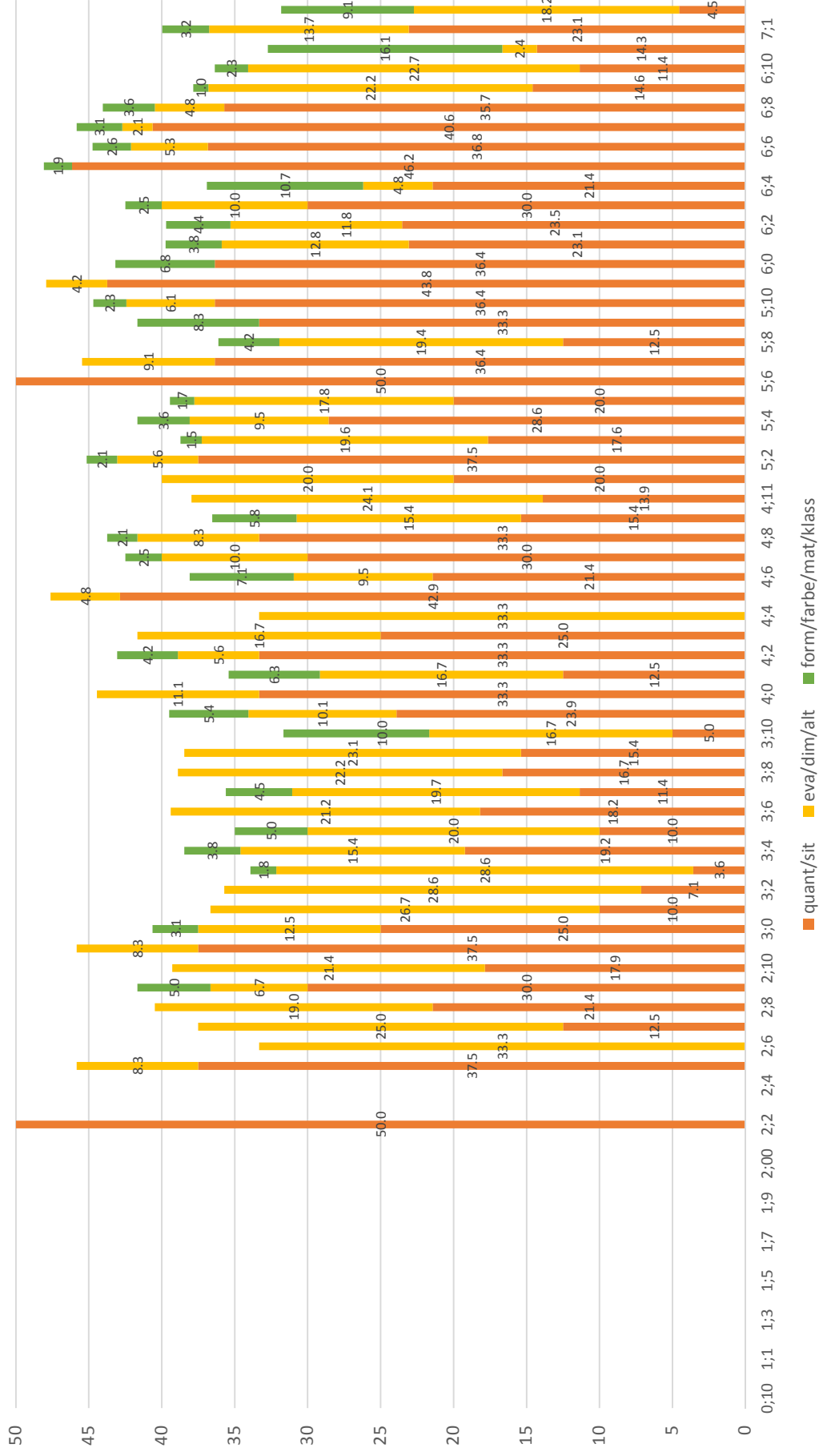


Abb. 6.48: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP mit Nomen bei Cosima



Caroline (Abb. 6.46) beginnt mit mittigen Adjektiven und beginnt erst im nächsten Monat mit determiniererähnlichen und nomenähnlichen Adjektiven. Pauline (Abb. 6.47) beginnt direkt im ersten Monat der Adjektivverwendung mit mittigen und determiniererähnlichen Adjektiven, gefolgt von nomenähnlichen. Cosima (Abb. 6.47) beginnt mit determiniererähnlichen, gefolgt von mittigen, gefolgt von nomenähnlichen. Es lässt sich also nur schwer etwas verallgemeinern, mit welchen Adjektiven die Kinder einsteigen. Jedoch zeigt sich ganz klar, dass sie zumindest nicht über nomenähnliche Adjektive einsteigen, denn diese kommen bei den drei Kindern zuletzt.

6.3.5.2 Adjektive in NP ohne Nomen

Zum Vergleich der NP mit Nomen werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse der NP ohne Nomen auf ihre Adjektivverwendung hin vorgestellt.

Abb. 6.49: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 1)

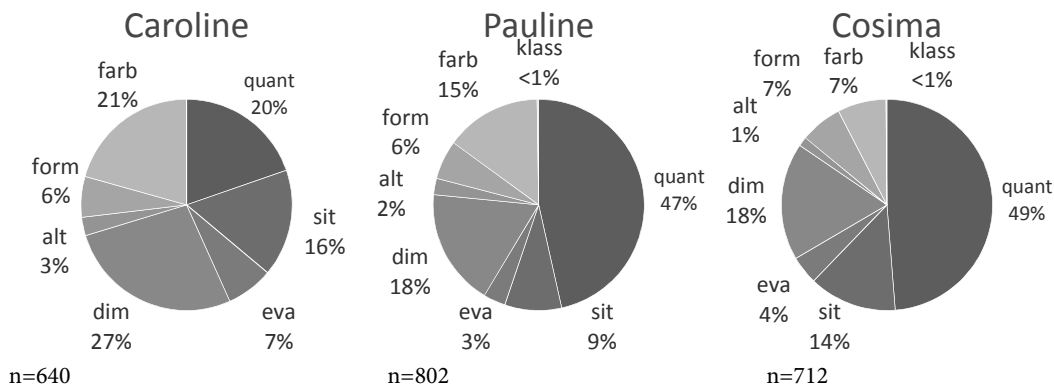
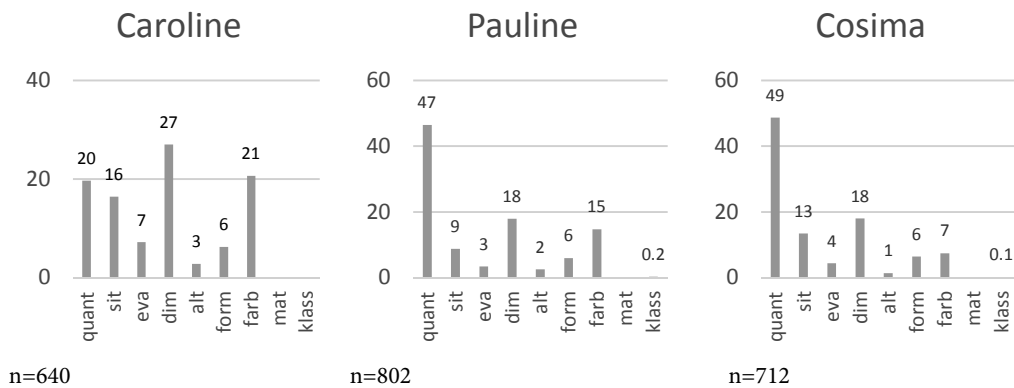


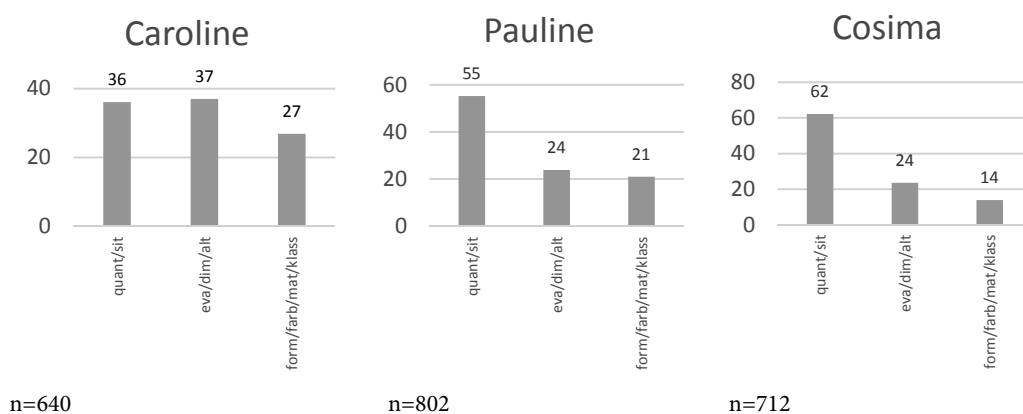
Abb. 6.50: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Tokens (Version 2)



Die Häufigkeitsabfolgen der Kinder (Abb. 6.49/6.50) lauten wie folgt: Caroline: 27% Dimensionsadjektive → 21% Farbadjektive → 20% quantifizierende Adjektive → 16% situierende Adjektive → 7% Evaluativa → 6% Formadjektive → 3% Altersadjektive. Paulines Häufigkeitsabfolge lautet 47% quantifizierende Adjektive → 18% Dimensionsadjektive → 15% Farbadjektive → 9% situierende Adjektive → 6% Formadjektive → 3% Evaluativa → 2% Altersadjektive. Cosimas Abfolge lautet 49% quantifizierende Adjektive → 18% Dimensionsadjektive → 14% situierende Adjektive → jeweils 7% Form- und Farbadjektive → 4% Evaluativa → 1% Altersadjektive → 1% klassifizierende Adjektive. Bei allen drei Kindern spielen offenbar quantifizierende Ausdrücke, vor allem Zahlen, in NP ohne Nomen eine bedeutsame Rolle. Es bestehen einige Unterschiede zu Adjektiven in NP mit Nomen (Kap. 6.3.5.1), die jedoch weiter unten diskutiert werden (Kap. 6.3.5.2).

Grundsätzlich kann aber, vor allem bei Pauline und Cosima, gezeigt werden, dass quantifizierende Ausdrücke in NP ohne Nomen eine herausragende Rolle spielen. Die Einteilung dieser Häufigkeiten in die drei Gruppen links, mittig, rechts, zeigt ebenfalls eine starke Tendenz, dass in NP ohne Nomen eher determiniererähnliche Adjektive bevorzugt werden:

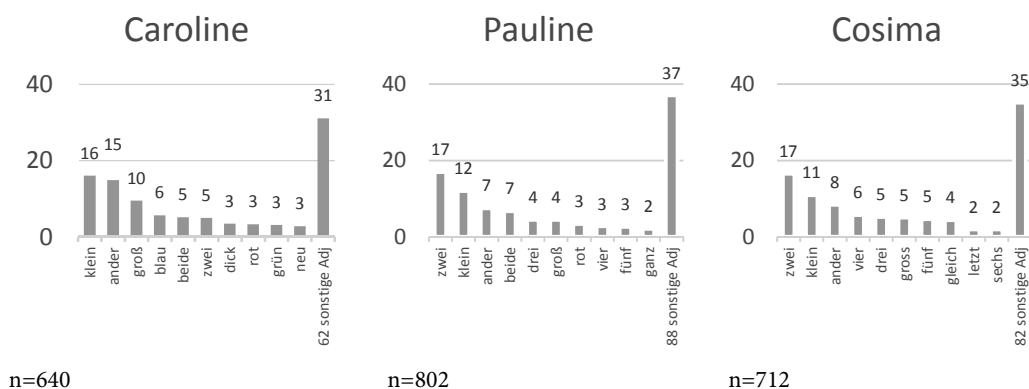
Abb. 6.51: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, nach Tokens (Version 2), dreifach gruppiert



In Abb. 6.51 zeigt sich, dass zwar bei Caroline keine Häufung der determiniererähnlichen Adjektive besteht, sondern dass sich die Adjektivtypen bei ihr relativ gleich verteilen. Bei Pauline und Cosima hingegen zeigt sich klar, dass über die Hälfte der produzierten Adjektive den determiniererähnlichen Ausdrücken zugeordnet werden kann. Vermutlich kann dies damit begründet werden, dass in NP ohne Nomen grundsätzlich mehr Adjektive vorkommen; da NP ohne Nomen jedoch

stärker situationsgebunden und subjektbezogener sind, verlagert sich der adjektivische Schwerpunkt eher an den linken Rand.

Abb. 6.52: Die 10 häufigsten Adjektivwörter in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Wie auch schon in den häufigsten Adjektiven der NP mit Nomen (Abb.6.40) sind Adjektive in NP ohne Nomen ebenfalls durch ein hohes Maß an Repetition gekennzeichnet. So machen bei Caroline die häufigsten 10 Adjektive (*klein, ander, groß, blau, beide, zwei, dick, rot, grün, neu*) insgesamt 69% aller Adjektiväußerungen aus; nur bei ca. 31% handelt es sich um andere Adjektive. Bei Pauline und Cosima ist das Verhältnis ähnlich: Paulines 10 häufigste Adjektive (*zwei, klein, ander, beide, drei, groß, rot, vier, fünf, ganz*) ergeben 63% aller Adjektiväußerungen, bei Cosima sind es ca. 65% (*zwei, klein, ander, vier, drei, groß, fünf, gleich, letzt, sechs*). Es handelt sich dabei also hauptsächlich um Dimensionsadjektive, Quantoren (v. a. Zahlen), aber auch Farbadjektive. Erwähnenswert ist hier, dass *klein* fast doppelt so häufig erscheint als *groß*, was auch schon in anderen Studien bemerkt wurde (Rohde 1993:71). Eventuell hängt dies mit der semantischen Doppeldeutigkeit zusammen, wonach *klein* nicht nur für alle möglichen weiteren Dimensionen wie *kurz, wenig, leer* gebraucht wird, sondern eben auch *niedlich* sein kann (z. B. *das kleine Kätzchen, ein kleines Baby*) und somit eigentlich als Evaluativum gewertet werden müsste.

Wie auch bereits in NP-Adjektiven mit Nomen erscheint auch hier wieder das Antonympaar *groß-klein*, da es offenbar auch in NP ohne Nomen als Ersatz für andere Dimensionsadjektive steht.

Wie auch in Abb. 6.41 (Adjektive in NP mit Nomen) wurden die Repetitionen auch hier herausgerechnet, um ein genaueres, unverfälschtes Bild über die häufigsten Adjektivtypen zu erhalten. Folgende Ergebnisse konnten diesbezüglich ermittelt werden:

Abb. 6.53: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima nach Types

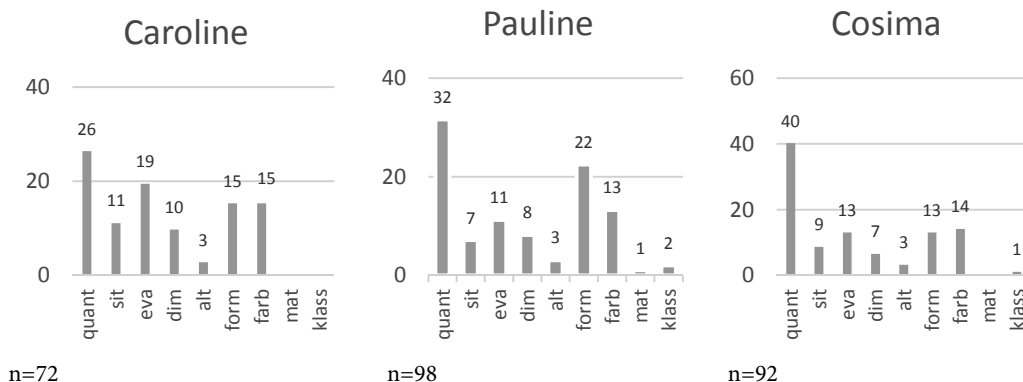
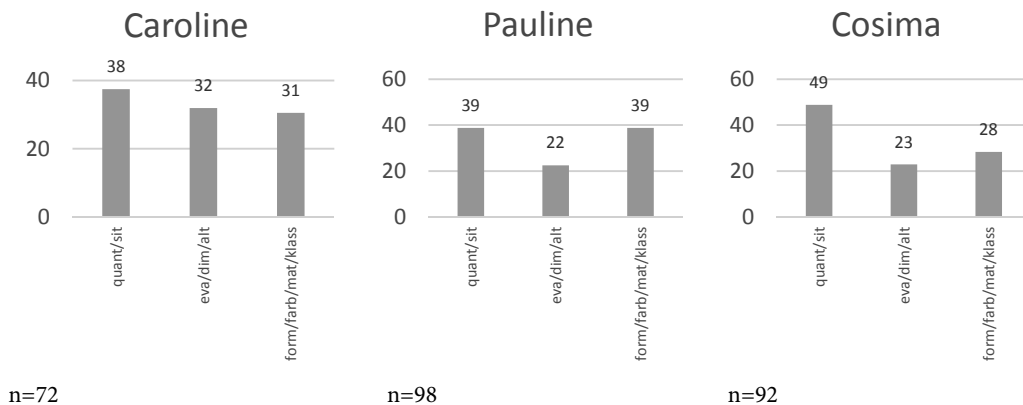


Abb. 6.54: Häufigkeiten der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima, dreifach gruppiert, nach Types



Wie auch bereits in NP mit Nomen kann auch bei NP ohne Nomen nach Entfernen des Verzerrungsfaktors ‚Repetition‘ festgestellt werden, dass die Kinder überwiegend quantifizierende Ausdrücke (Zahlen) verwenden (Abb. 6.53). Betrachtet man das komplette Adjektivspektrum, indem es in 3 Säulen zerlegt wird (Abb. 6.54), ist allerdings festzustellen, dass kein Bereich überwiegt (evtl. nur bei Cosima, die etwa zur Hälfte quantifizierende Ausdrücke verwendet).

Vergleicht man die Abb. 6.49 und 6.53 ist zu sehen, dass Evaluativa und Formadjektive insgesamt weniger Repetitionen aufweisen als quantifizierende, situierende, Farb- und Dimensionsadjektive. Letztere weisen ein hohes Maß an Wiederholungen auf, was ein Hinweis darauf ist, dass dem Kind dort weniger Lexeme bekannt sind. Das ist hinsichtlich der Dimensionsadjektive durch die auch hier auftretende, übermäßige Verwendung der Wörter *groß* – *klein*, zu erklären; im Falle der Farbadjektive durch das ohnehin beschränkte Farbvokabular des Wortschatzes, der ja, vor allem bei Kindern, nur aus den Grund- und einigen Mischfarben besteht.

Bei quantifizierenden Ausdrücken handelt es sich überwiegend um die Zahlenreihe 1-10, jede Zahl größer als 10 ist dem Kind ganz offensichtlich zu abstrakt. Situierende Ausdrücke sind stark durch die übermäßige Verwendung von *ander* (welches auch im Sinne von *neu* benutzt wird) geprägt.

Der Erwerbsverlauf für häufigsten Adjektive in NP ohne Nomen wurde ebenfalls ermittelt und es ergibt sich folgendes Bild:

Abb. 6.55: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline

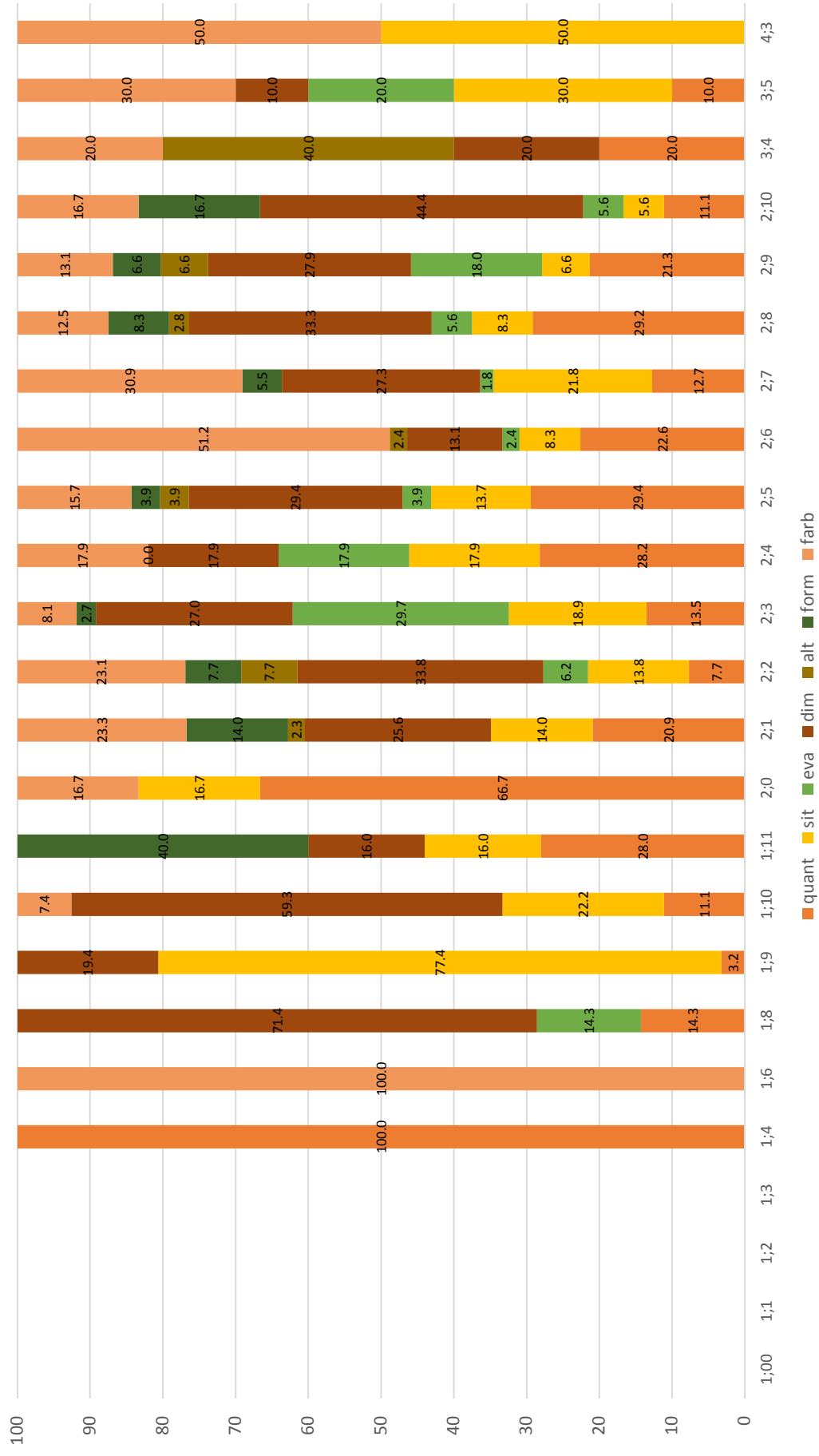


Abb. 6.56: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Pauline

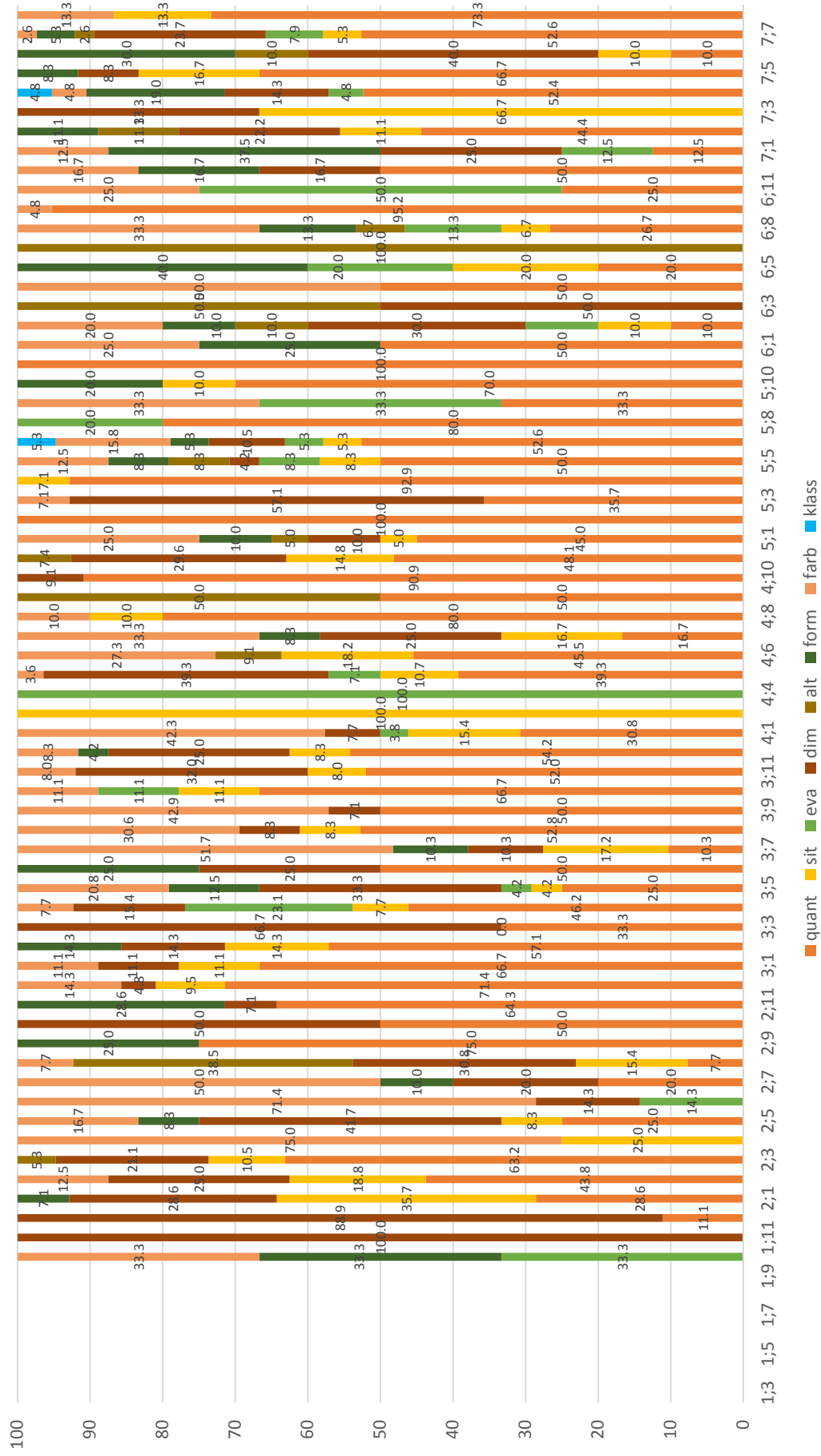
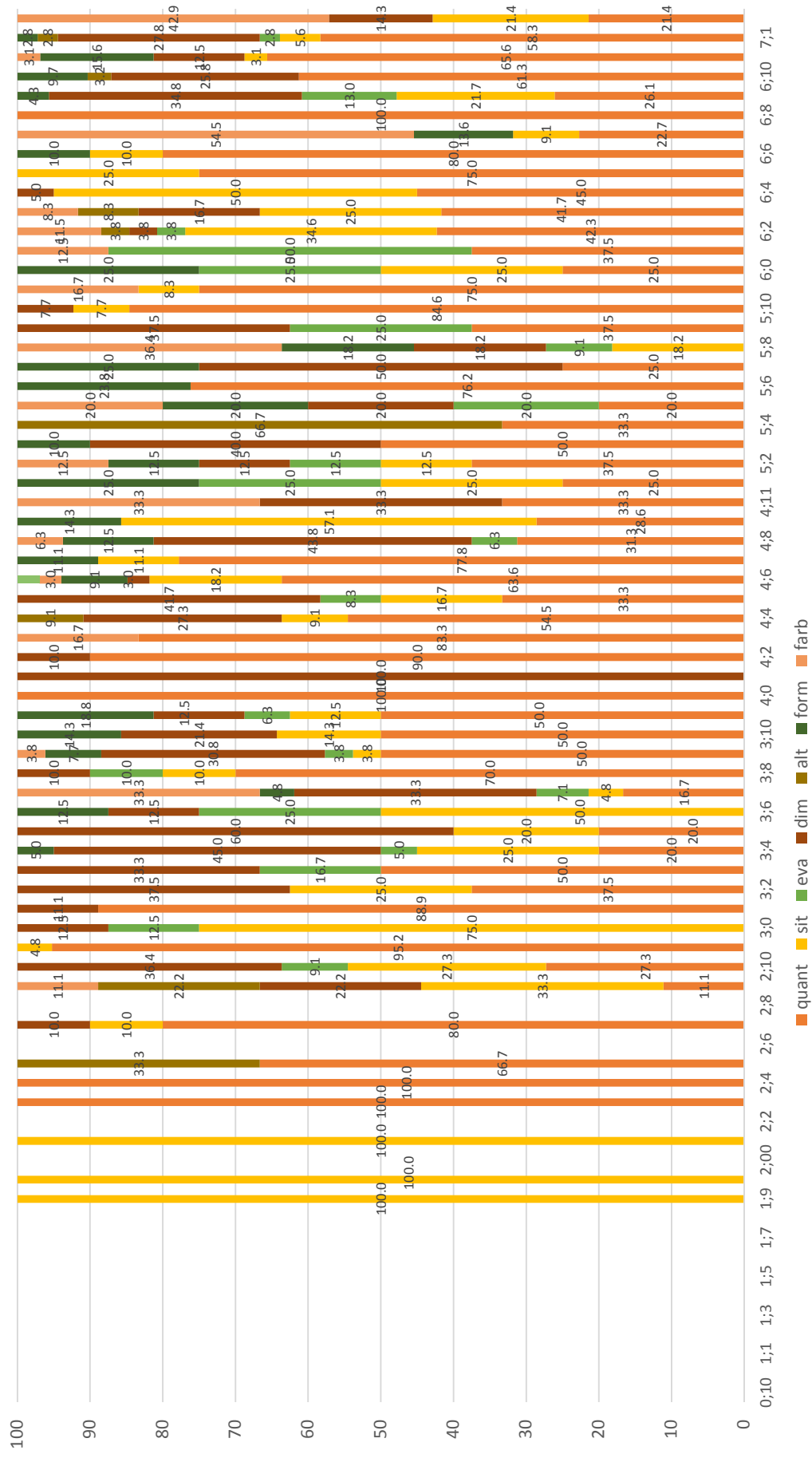


Abb. 6.57: Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Cosima



Carolines Erwerbsverlauf (Abb. 6.55) verläuft folgendermaßen: Quantifizierende Adjektive 1;4 → Farbadjektive 1;6 → Dimensionsadjektive/Evaluativa 1;8 → situierende Adjektive 1;9 → Formadjektive 1;11 → Altersadjektive 2;1. Die häufigen Farben und Zahlen kommen also sehr früh; beide verschwinden anschließend für kurze Zeit und kommen dann, anfänglich recht zögerlich, wieder, um sich neu zu etablieren. Während sie nicht produziert werden, erscheinen die Dimensionsadjektive (v. a. *klein* und *groß*) und die situierenden Adjektive. Paulines Abfolge (Abb. 6.56) lautet Farb-/Formadjektive/Evaluativa 1;10 → Dimensionsadjektive 1;11 → quantifizierende Adjektive 2;0 → situierende Adjektive 2;1 → klassifizierende Adjektive 5;7. In ihrem Erwerb lässt sich erkennen, dass sie über die Dimensionsadjektive *groß* – *klein* einsteigt, aus denen sich andere Adjektive generieren. Cosimas Abfolge (Abb. 6.57) verläuft situierende Adjektive 1;9 → quantifizierende Adjektive 2;3 → Altersadjektive 2;5 → Dimensionsadjektive 2;7 → Farbadjektive 2;9 → Evaluativa 2;10 → Formadjektive 3;4. Cosima steigt somit vom linken Rand ein, indem sie vorerst situierende und anschließend quantifizierende Adjektive produziert, die anschließend von Dimensionsadjektiven ergänzt werden. Jedes Kind findet also in Adjektiv-NP ohne Nomen mehr oder weniger seinen eigenen Weg in den Adjektivgebrauch. Dass Dimensionsadjektive jedoch recht früh erscheinen und eine gewisse Triggerfunktion zu haben scheinen, ist bei allen drei Kindern relativ deutlich zu erkennen.

Eine Gruppierung der drei Kategorien ‚links‘, ‚rechts‘, ‚mittig‘ ergibt folgendes:

Abb. 6.58: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Caroline

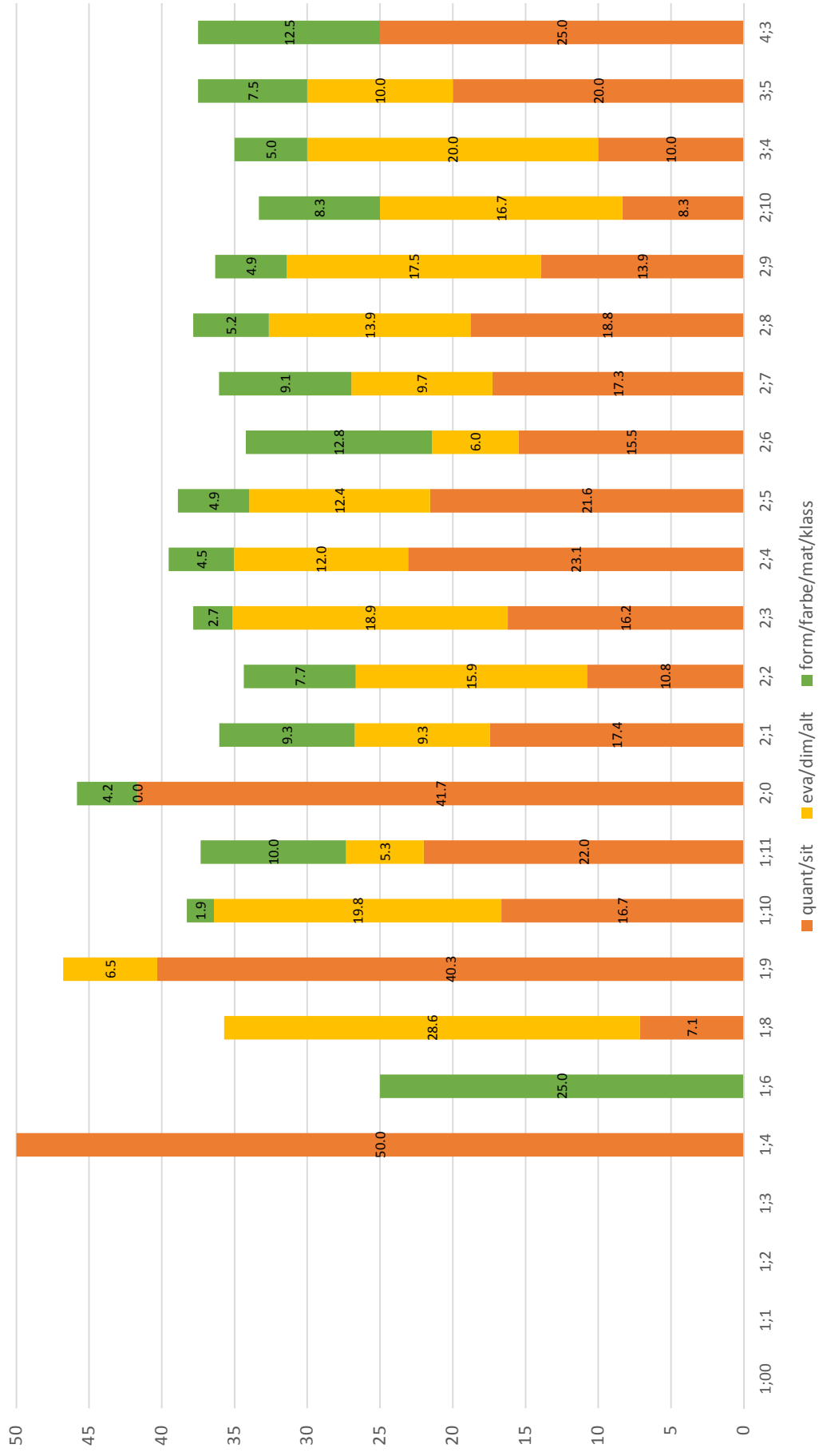


Abb. 6.59: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Pauline

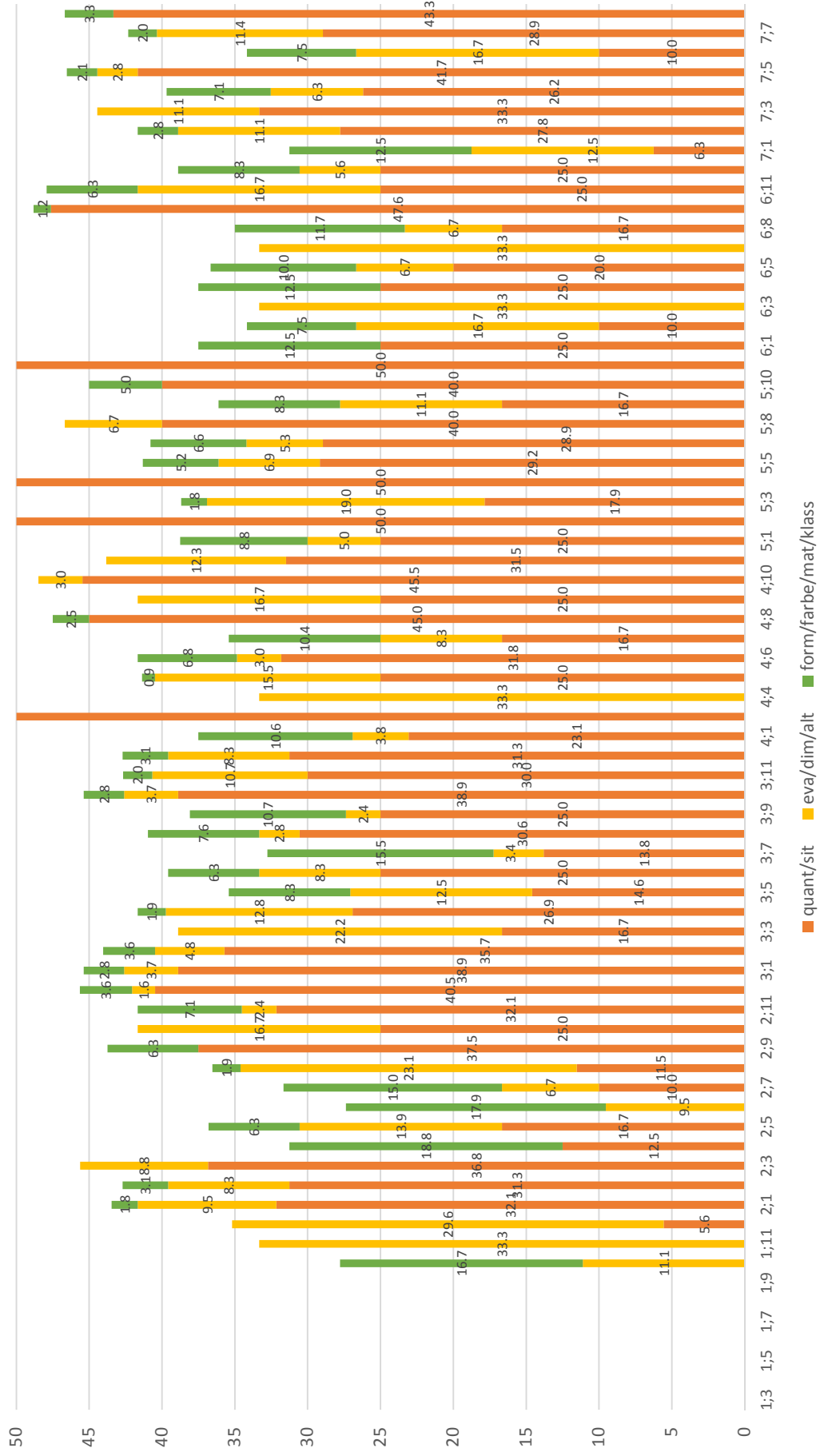
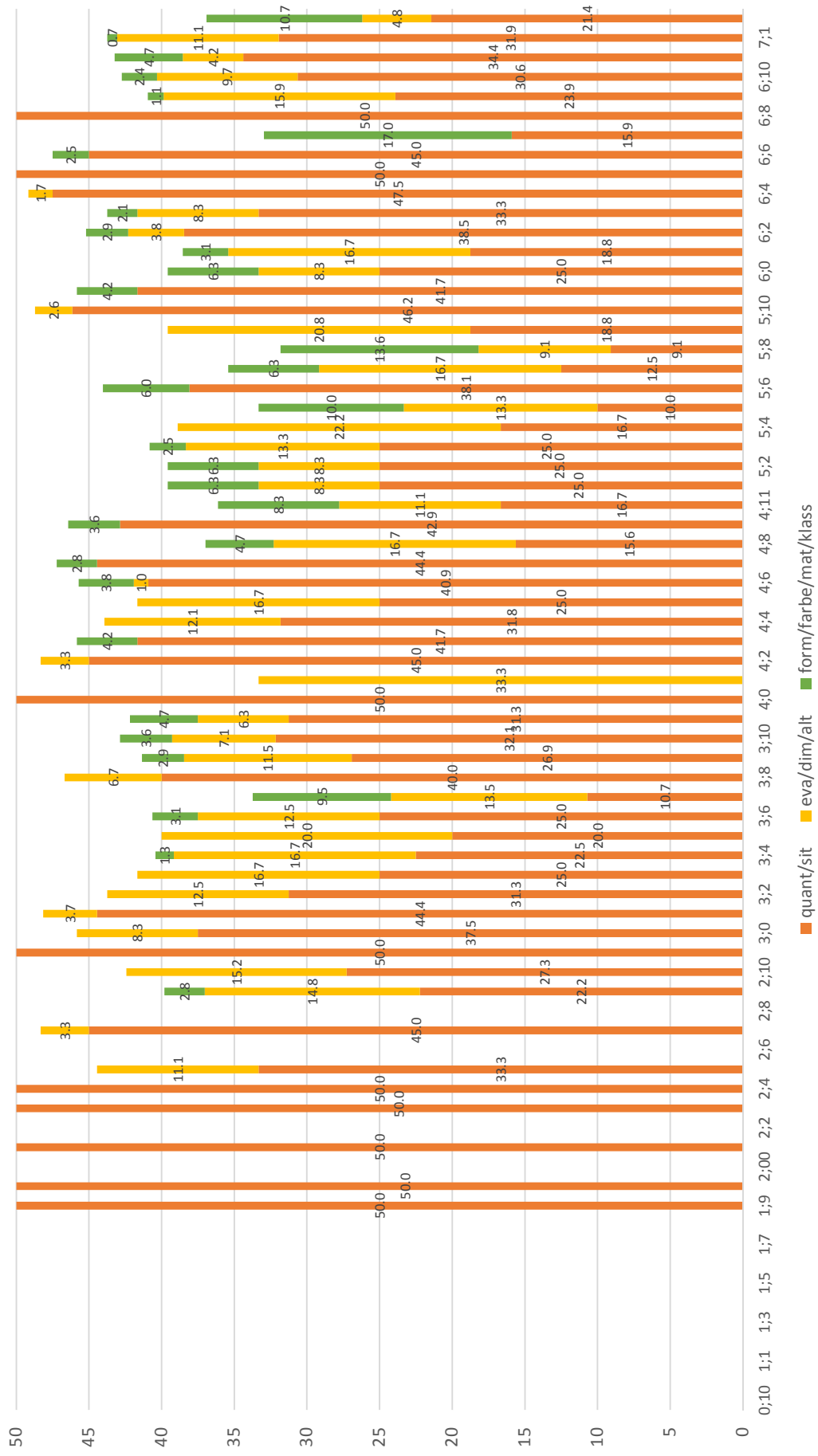


Abb. 6.60: Gruppierter Erwerbsverlauf der Adjektive in NP ohne Nomen bei Cosima



Carolines gruppierter Verlauf (Abb. 6.58) ergibt quantifizierende/situierende Adjektive 1;4 → Form-/Farb-/Material-/klassifizierende Adjektive 1;6 → Evaluativa/Dimensions-/Altersadjektive 1;8. Paulines gruppierter Verlauf (Abb. 6.59) ergibt Evaluativa/Dimensions-/Altersadjektive sowie Form-/Farb-/Material-/klassifizierende Adjektive bei 1;10 → quantifizierende/situierende Adjektive 2;0. Cosimas gruppierter Verlauf (Abb. 6.60) ergibt quantifizierende/situierende Adjektive 1;9 → Evaluativa/Dimensions-/Altersadjektive 2;5 → Form-/Farb-/Material-/klassifizierende Adjektive 2;9. Es lassen sich somit keine Regularitäten im gruppierten Verlauf erkennen.

6.3.5.3 Vergleich der Adjektive in NP mit und ohne Nomen

Generell weisen Adjektive in NP mit und ohne Nomen den Trend auf, dass linke, determiniererähnliche (quantifizierende und situierende Adjektive) und mittige, ‚echte‘ Adjektive (Dimensions-, Bewertungs- und Altersadjektive) häufig und früh erscheinen, rechte, nomenähnliche Adjektive (Form-, Farb-, Material- und Klassenadjektive) hingegen später erscheinen und generell seltener sind. Es wurde argumentiert, dass dies an der subjektiven Einschätzbarkeit durch den Sprecher liegt, die im Allgemeinen leichter und häufiger möglich ist und daher früher erscheint. Im Gegensatz dazu hängt die Verwendung nomenähnlicher Adjektive mit konkretem Wissen über Objekte zusammen, weshalb diese für Kinder anfangs weniger zugänglich sind. Für NP ohne Nomen gilt diese Beobachtung umso mehr, da diese stärker abhängig sind von der jeweiligen Kommunikationssituation, was sich auch quantitativ darin zeigt, dass mittige Adjektive (Abb. 6.39) darin signifikant seltener vorkommen als in Adjektiv-NP mit Nomen (Abb. 6.51): Caroline produziert in NP 404 Belege (56%), in NP ohne Nomen 237 Belege (37%). Pauline produziert in NP 278 Belege (41%), in NP ohne Nomen 191 Belege (24%). Cosima produziert in NP 274 Belege (43%), in NP ohne Nomen 169 Belege (24%). Aufgrund der unterschiedlichen Korpusgrößen erweisen sich diese Unterschiede als höchstsignifikant (Caroline $\chi^2=48,77$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=722$, $N2=640$, Pauline $\chi^2=50,51$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=676$, $N2=801$ und Cosima $\chi^2=54,71$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=643$, $N2=712$).

Ein weiterer, deutlicher Unterschied zwischen den beiden Varianten besteht darin, dass in Adjektiven in NP ohne Nomen mehr quantifizierende und tendenziell auch mehr Farbadjektive, jedoch weniger Evaluativa produziert werden: Caroline produziert in NP ohne Nomen 21% ($n=132$) Farbadjektive, in NP mit Nomen beträgt der Anteil der Farbadjektive nur 12% ($n=89$). Ebenso verhält es sich bei Pauline: 15%

(n=118) vs. 6% (n=40), aber nicht bei Cosima: 7% (n=52) vs. 6% (n=38). Die ermittelten Werte ergeben bei Caroline und Pauline höchste Signifikanz Caroline $\chi^2=17,19$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=722$, $N2=640$, Pauline $\chi^2=29,82$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=676$, $N2=801$, jedoch nicht bei Cosima $\chi^2=1,27$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=643$, $N2=712$.

Auch der Anteil der quantifizierenden Adjektive unterscheidet sich bei allen drei Kindern höchst signifikant: Caroline verwendet diese in NP ohne Nomen zu 20% (n=126), in NP mit Nomen hingegen nur zu 7% (n=52), d.h. $\chi^2=46,55$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=722$, $N2=640$. Diese hohe Signifikanz ist symptomatisch bei den anderen Kindern: Pauline 47% (n=372) vs. 34% (n=228), d. h. $\chi^2=24,57$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=676$, $N2=801$. Ebenso höchst signifikant sind auch Cosimas Ergebnisse 49% (n=347) vs. 28% (n=178), d. h. $\chi^2=63,1$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=643$, $N2=712$.

Komplementär dazu steht die Verwendung der Evaluativa, denn diese werden in NP ohne Nomen höchst signifikant weniger verwendet: Caroline produziert in NP ohne Nomen nur 7% (n=46) Evaluativa, im Gegensatz zu NP mit Nomen, in denen sie diese zu 19% (n=137) produziert, d. h. $\chi^2=40,53$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=722$, $N2=640$. Auch Pauline und Cosima zeigen dieses höchst signifikante Muster in ihren Sprachdaten zu Evaluativa (Pauline 3% (n=27) bzw. 15% (n=104), $\chi^2=64,46$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=676$, $N2=801$; Cosima 4% (n=31) bzw. 13% (n=84), also $\chi^2=33$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=643$, $N2=712$).

Einen Erklärungsversuch dazu liefert die folgende Überlegung: Bezüglich der quantifizierenden Adjektive kann der Unterschied dadurch begründet werden, dass NP ohne Nomen zu einem deutlich höheren Maß mit der Kommunikationssituation verbunden sind. Deshalb funktionieren quantifizierende Adjektive, wobei es sich zu einem großen Teil um Zahlen handelt, auch ohne Nomen. In Kap. 4.3 wurde erläutert, dass ein Zahlenkonzept immer stark gebunden ist an das zugehörige Nomen: Im Falle von *drei Katzen* ist es nicht möglich, sich das Konzept DREI unabhängig vom zu zählenden Objekt KATZE vorzustellen; das Objekt ist somit in der Zahl impliziert. Dadurch wird das Objekt zu einem gewissen Grad redundant, was dessen Weglassbarkeit in NP ohne Nomen erklärt.

Dass Caroline und Pauline in NP ohne Nomen eher mehr Farbadjektive verwenden als NP mit Nomen, ist eventuell dadurch zu erklären, dass Farben zwar im Vergleich zur Form weniger salient (s. Macnamara 1972:4; Bornstein 1985:80, Kap. 4.3), dafür aber als alleinstehendes Merkmal eines Objekts hingegen sehr salient und unterscheidungsstark sind. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass Kinder in Spontanbildungen anfangs häufig indirekt eine bestimmte Objektsfarbe auf andere Objekte übertragen (z. B. *Apfelsinenvogel* für einen orangefarbenen Vogel, Vogt

2004:39). Farben sind also stark merkmalttragend, besonders in Spielsituationen, in denen sie häufig das einzige Unterscheidungsmerkmal liefern (z. B. bei gleichförmigen Bauklötzen) oder die Benennung der Form zu kompliziert wäre (z. B. *sternförmig, oval*). Die Bezugnahme auf ein Objekt mittels Farbadjektiv ohne darauf folgendes Nomen (z. B. *Ich mag das grüne lieber*) ist von diesem Standpunkt aus betrachtet also sinnvoll. Hinzu kommt, dass Form zwar salienter ist als Farbe, es jedoch bei 3-jährigen mit Eintritt der Farbvokabularerwerbs eine kurze Phase gibt, in der Farbe salienter als Form ist (Pitchford/Mullen 2006:145).

Evaluativa kommen in NP ohne Nomen jedoch deutlich seltener vor als in NP mit Nomen. An dieser Stelle kann nur spekuliert werden, dass es eventuell feste Adjektiv-Nomen-Verbindungen gibt, die schwer zu separieren sind: *der liebe Gott, eine schöne Bescherung!, eine wunderschöne Prinzessin, ein komischer Kauz, das hässliche Entlein*. Begriffe dieser Art funktionieren, auch aufgrund einer Idiomatisierung, also nur gut in Kombination mit einem Nomen, was ein Hinweis darauf ist, dass Evaluativa an sich wenig merkmalttragend und häufig bedeutungsleer zu sein scheinen. Das Herstellen von Referenz ist also mit einem bloßen Evaluativum besonders schwer. Im Korpus kommen alleinstehende Evaluativa häufig nur in Form von Rückbezügen vor („*Hier ist die Prinzessin*“ – „*eine schöne.*“). Evaluativa sind darüber hinaus auch noch eher sprecherbezogen: Deutet ein Sprecher auf eine Gruppe von Kindern und sagt etwas wie „Schau, das niedliche dort, das meine ich“ ist es für den Hörer quasi unmöglich, das Objekt (d. h. das Kind) eindeutig zu identifizieren, da der Hörer eventuell ein ganz anderes Kind für *niedlich* befinden würde.

Bezüglich der häufigsten Adjektivwörter haben NP mit und ohne Nomen die Gemeinsamkeit, dass in ihnen besonders häufig die Adjektive *klein, groß, ander* und *zwei* vorkommen. Darüber hinaus lässt sich als Unterschied ausmachen, dass in NP ohne Nomen noch häufiger verschiedene Farbwörter und Zahlbegriffe auftreten. Das Erfassen der Dimension mithilfe der Übergeneralisierung von *groß* und *klein* sowie situierenden, quantitativen, ‚linken‘ Adjektiven (*ander, zwei*) scheint sich also in der situativ gebundenen sowie in der weniger situativ gebundenen Variante, also jeweils mit oder ohne Nomen, nur wenig zu unterscheiden. Dass Farb- und Zahladjektive in NP ohne Nomen die häufigsten Adjektive darstellen, wurde bereits weiter oben diskutiert. Eventuell kann hier noch angemerkt werden, dass *rot* das häufigste Farbadjektiv ist, was eventuell mit der kulturell geprägten Sozialisierung von Farben bei Kindern zusammenhängt, denn Rot ist eine geschlechtstypische Farbe für Mädchen. Aus diesem Grund sind Mädchen in Spielsituationen vielleicht häufiger

von roten Objekten umgeben, die im Input also auch dementsprechend frequent sind. Diese Diskussion wird im nächsten Kapitel fortgesetzt.

Bestimmte Adjektivarten, vor allem die Dimensionsadjektive, weisen in beiden NP-Varianten ein hohes Maß an Wiederholungen auf, was auf mangelndes Lexemwissen (bzw. Übergeneralisierungen) bei gleichzeitig hohem Funktionswert schließen lässt. Dies lässt sich besonders gut bei den Adjektiven *groß* und *klein*, aber im Fall von NP mit Nomen auch bei den situierenden und bei NP ohne Nomen auch bei quantifizierenden und situierenden Adjektiven feststellen. Der umgekehrte Fall, also einhergehend mit breiterem Lexemwissen bei bestimmten Types, lässt sich in NP mit und ohne Nomen bei Evaluativ- und Formadjektiven erkennen.

Beim Vergleich der Erwerbsabfolgen der Adjektive in NP mit und ohne Nomen ist festzustellen, dass bei Caroline und Pauline fast alle Adjektive in NP ohne Nomen früher erscheinen als in NP mit Nomen (bei Caroline: quantifizierende Adjektive bei 1;4 vs. 1;11, Farbadjektive bei 1;6 vs. 1;10, Dimensionsadjektive bei 1;8 vs. 1;9, Evaluativa bei 1;8 vs. 1;9, situierende Adjektive bei 1;9 vs. 1;10, altersangebende Adjektive bei 2;1 vs. 2;3 / bei Pauline: Farbadjektive bei 1;10 vs. 2;2, Formadjektive bei 1;10 vs. 2;1, Evaluativa bei 1;10 vs. 1;11, Dimensionsadjektive bei 1;11 vs. 2;0, quantifizierende Adjektive bei 2;0 vs. 2;1, klassifizierende Adjektive bei 5;7 vs. 5;10) Bei Cosima ist dieser Effekt weniger deutlich, denn bei ihr erscheinen nur situierende und quantifizierende Adjektive früher (1;9 vs. 2;2 bzw. 2;3 vs. 2;5); Alters-, Dimensions-, Farb- und Formadjektive erscheinen bei ihr zum selben Zeitpunkt. Es lässt sich also zumindest bei Caroline und Pauline recht eindeutig, und teilweise bei Cosima, feststellen, dass alle Adjektivtypen tendenziell früher ohne Nomen erscheinen als mit. Die zeitliche Verzögerung beträgt dabei stets nur wenige Monate. Eventuell ist dies mit noch mangelndem nominalen Lexemwissen zu erklären, denn determiniererähnliche und mittige Adjektive sind davon unabhängig. Außerdem scheint es ein Hinweis darauf zu sein, dass die situative Wahrnehmung anfangs noch stärker ausgeprägt und leichter zugänglich ist als die konzeptuelle (welche vom Nomen ausgeht).

6.3.6 Erster Exkurs: Farbadjektive

Farbadjektive stellen im Erwerb eine Besonderheit dar. Dies zeigt sich nicht nur in den bisherigen Ergebnissen dieser Arbeit, z. B. dass in NP ohne Nomen etwas mehr Farbadjektive produziert werden als in NP mit Nomen (Kap. 6.3.5.3). Auch andere Untersuchungen zeigen, dass der Farbadjektiverwerb im Vergleich zu anderen Adjektiven leicht verzögert auftritt, obwohl Kinder bereits früh in der Lage sind,

Farben visuell voneinander zu unterscheiden. Als Gründe können zusammenfassend mangelnde situative Relevanz, Zuweisungsschwierigkeiten (es gibt von jeder Farbe unzählige Nuancen), farbliche Vorlieben des Kindes, kulturelle Prägungen (z. B. Rot gilt in unserem Kulturkreis als ‚Mädchenfarbe‘), das Image der Farben (Schwarz hat ein schlechteres Image als Rosa), und mit Sicherheit einiges mehr, genannt werden. (Kap. 4.3).

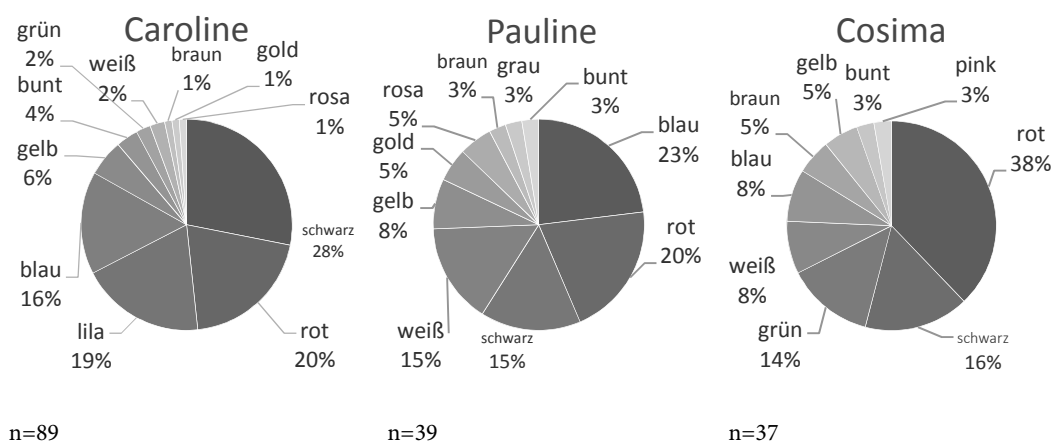
Da Farben sich also vom Erwerb anderer Adjektive abheben, wurde in dieser Arbeit eine Zählung der häufigsten Adjektive sowie deren Erwerbsverlauf durchgeführt. Des Weiteren wurde untersucht, mit welchen Nomen sich Farbadjektive vorzugsweise verbinden und s. g. Adjektiv-Nomen-Schemata (A-N-Schemata) bilden.

6.3.6.1 Farbadjektive in NP mit Nomen

Zur Zählung der häufigsten Farbadjektive wurden alle Farbwörter extrahiert, die vor einem Nomen platziert wurden (z. B. *blaue Socken*, *rote Schuhe*). Dabei wurden auch feststehende Begriffe mit in die Zählung einbezogen (z. B. *Schwarzer Peter*), die allerdings insgesamt selten vorkamen. Bei fast allen Farbzählungen handelt es sich um spontane Produktionen. Helligkeitszuordnungen wurden den Grundfarben zugeordnet (z. B. *hellblau* → *blau*, *dunkelgrün* → *grün*).

Folgende Ergebnisse konnten auf diese Weise ermittelt werden:

Abb. 6.61: Häufigkeiten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Der Häufigkeitszählung (Abb. 6.61) werden folgende Häufigkeiten entnommen: Carolines Häufigkeitsabfolge lautet schwarz 28% → rot 20% → lila 19% → blau 16% → gelb 6% → bunt 4% → grün/weiß 2% → braun/gold/rosa 1%. Paulines Abfolge

lautet blau 23% → rot 20% → schwarz/weiß 15% → gelb 8% → gold/rosa 5% → braun/grau/bunt 3%. Cosimas Abfolge lautet rot 38% → schwarz 16% → grün 14% → weiß/blau 8% → braun/gelb 5% → bunt/pink 3%. Es zeigt sich, dass sich bei den Kindern gut dreiviertel der Farbtokens auf 3-4 Farbwörter verteilen: *Schwarz, Rot, Lila, Blau* bei Caroline; *Blau, Rot, Schwarz, Weiß* bei Pauline und *Rot, Schwarz, Grün* bei Cosima.

Schwarz und *Rot* sind dabei unter den häufigsten Adjektiven bei allen drei Kindern. Im Fall von Schwarz hängt das eventuell mit ausgeprägten Konnotationen zusammen: Schwarz steht konnotativ für Gruseliges, Tod, Trauer usw. Daneben ist es auch rein visuell eine Farbe, die neben jeder anderen Farbe auffällt. Einige wenige Belege entfallen hier zwar auf feststehende Begriffe (v. a. *Schwarzer Peter*), jedoch handelt es sich bei der überwiegenden Mehrheit um A-N-Verbindungen, die in der Situation selbst entstanden sind (z. B. *Schwarze Stifte, schwarze Punkte*). Rot hingegen weist zwar auch starke Konnotationen auf, wie z. B. Liebe, Blut, Aggression, Gefahr, und ist darüber hinaus auch eher kontrastbildend zu anderen Farben. Darüber hinaus ist sie aber auch eine Farbe, die sehr häufig in Spielsituationen auftaucht und als ‚Mädchenfarbe‘ eher dem weiblichen Geschlecht zugeordnet wird. Diese Geschlechtszuordnung hat zur Folge, dass diese Farbe frequent ist im Input sowie in der visuellen Umgebung des Kindes. Dies wird auch dadurch verstärkt, dass die Bezugspersonen in den Transkripten ebenfalls weiblich sind.

Zu den eher seltenen Farbwörtern gehören hier vor allem die Farben Braun, Gold, Rosa, Grau, Bunt, Pink. Die seltene Verwendung von Braun und Grau ist evtl. auf die ‚Unfreundlichkeit‘ und negativen Konnotationen der Farben (z. B. ‚graue Maus‘) zurückzuführen, was generell dazu führt, dass diese Farben bei Kindern, besonders häufig bei Mädchen, wenig akzeptiert sind. Gold ist eine Farbe, die generell selten ist und außerdem eher auf das Material schließen lässt als auf eine Farbe (z. B. *goldene Krone*, seltener sind Farbhinweise wie *goldenes Haar*). Bunt ist keine Farbe, sondern eher eine indirekte farbliche Bezugnahme (eine Art farblicher Default), denn er ist undefinierbar und bedeutet bestenfalls ‚Farbe x plus 1‘. Dass Rosa und Pink auch zu den seltenen Farben gehören, ist ein eher überraschendes Ergebnis. Hier kann eventuell spekuliert werden, dass die Vorliebe für diese Farben bei Mädchen eher ein jüngeres Phänomen ist; die Aufnahmen sind jedoch bereits vor ca. 2 Jahrzehnten entstanden, als Kinderspielzeuge und -kleidung vielleicht noch eher in den Grundfarben produziert wurden.

Darüber hinaus lässt sich noch feststellen, dass die häufigsten Farben der Kinder zugleich oft Komplementärkontraste zueinander darstellen: Bei Caroline *Rot – Blau*,

bei Pauline *Rot – Blau* und *Schwarz – Weiß* sowie bei Cosima *Rot – Grün*, evtl. auch *Schwarz – Weiß*. Diese Beobachtung, dass Kinder eine Vorliebe für kontrastreiche Farben haben und dagegen Grau und Braun später erworben werden machten auch andere Forscher (Pitchfort/Mullen 2006; Wiesner 1964, s. Kap. 4.3). Eventuell kann hier eine Verbindung zum Adjektiverwerb anderer Farbadjektive gezogen werden, denn wie bereits in Kap. 6.3.5 festgestellt wurde, scheinen Kinder im Erwerb der Adjektive Antonympaare, allen voran *groß – klein*, zu bevorzugen. Kontrastreiche Farben, vor allem Komplementärfarben, die sich im Farbkreis gegenüber liegen, folgen eventuell als ‚visuelle Antonyme‘ genau diesem Muster. So wie *groß – klein* den Eintritt in die Welt der dimensional Adjektive darstellt, kann eventuell daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass bestimmte farbliche Antonympaare ebenfalls als Eintritt in die Welt der Farben benutzt werden. Dies erklärt vielleicht auch, warum Grau und Braun so selten von den Kindern benutzt werden: Sie sind keine Farben im eigentlichen Sinne, d. h. im gewöhnlichen Farbkreis nicht angelegt und somit ‚unbunt‘, und demzufolge gibt es zu ihnen auch keine Komplementärfarbe.

Im nächsten Schritt der Untersuchung wurde geschaut, in welchem Alter welche Farbadjektive zum ersten Mal produziert werden⁵⁹. Folgende Ergebnisse konnten dafür ermittelt werden:

Tab. 6.1.: *Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Caroline*

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Rot	1;10	Weiß	2;5
Schwarz	1;11	Grün	2;6
Lila	1;11	Braun	2;6
Bunt	2;2	Rosa	2;6
Blau	2;3	Gold	2;8
Gelb	2;3		

Durchschnittsalter: 2;3

Tab. 6.2.: *Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Pauline*

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Blau	2;2	Bunt	3;7
Rosa	2;6	Braun	3;10
Weiß	2;10	Grau	3;10
Schwarz	3;4	Gelb	3;11
Rot	3;7	Gold	5;3

Durschnittsalter; 3;6

⁵⁹ Eine Darstellung als Säulendiagramm ergab aufgrund der geringen Tokenzahl kein aufschlussreiches Bild.

Tab. 6.3.: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP mit Nomen bei Cosima

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Schwarz	2;9	Weiß	5;3
Grün	3;3	Gelb	6;0
Rot	3;7	Braun	6;1
Blau	3;7	Bunt	6;10
Pink	4;7		

Durchschnittsalter: 4;7

Problematisch an der Zählung ist, dass das erstmalige Auftreten im Korpus nicht bedeuten kann, dass das jeweilige Farbwort vorher noch nie produziert wurde. Schließlich liefen die Aufnahmen nur etwa 30 Minuten mehrmals pro Woche und somit nicht permanent. Es ist daher immer möglich, dass Farbwörter bereits vorher genannt wurden, jedoch außerhalb der Aufnahme⁶⁰.

Tendenziell lässt sich erkennen, dass häufige Farbwörter eher früh und seltene Farbwörter eher spät auftreten (vgl. Abb. 6.61 und die Tab. 6.1/6.2/6.3). Die Neigung zur Antonymbildung in Abb. 6.61 würde vermuten lassen, dass diese jeweiligen Antonyme eher auch nacheinander oder gleichzeitig erworben werden. Doch dies lässt sich zumindest anhand der Aufnahmen nicht feststellen, so liegen zwischen den Antonympaaren jeweils mehrere Monate. Eventuell kann jedoch ein Hinweis daraus gezogen werden, dass die Antonympaare der Kinder fast immer vor dem Durchschnittsalter des ersten Auftretens der Farbwörter erworben sind. Somit kann zumindest gesagt werden, dass der Erwerb der Antonympaare auf einen relativ frühen und engen Zeitraum begrenzt ist.

Eher unbeliebte Farbwörter (*braun, grau*) sowie Farbwörter mit unklarem oder fragwürdigem Farbwortstatus (*bunt, gold*) erscheinen tendenziell erst nach dem Durchschnittsalter des ersten Auftretens. Im Fall von *braun* und *grau* hat dies damit zu tun, dass es sich dabei nicht um typische Kinderfarben handelt, da sie eher kontrastarm sind. *Gold* ist hingegen in der (sprachlichen) Umgebung des Kindes wenig frequent und vor allem auf bestimmte Kontexte, v. a. Märchen, beschränkt (*die goldene Krone, die goldene Kugel*). *Bunt* ist, wie bereits erwähnt, wahrscheinlich eine Art Default. Defaults können sich naturgemäß erst entwickeln, nachdem sich das zugrunde liegende Konzept – in diesem Fall FARBE – etabliert hat.

Bezüglich der Feststellung anderer Autoren, dass Farbadjektive oftmals verzögert auftreten, liefert die Untersuchung keine eindeutigen Ergebnisse. Zum einen kann

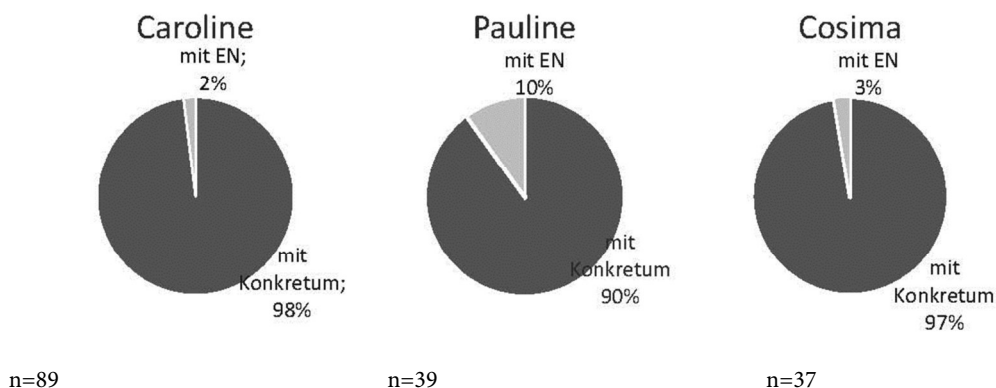
⁶⁰ Allerdings gilt das prinzipiell für alle Tokens im Korpus. Das ist ein Grund, warum Korpusarbeit nur begrenzt aussagekräftig ist.

dies bei Caroline nicht behauptet werden, denn sie äußert ihr erstes Adjektiv im Alter von 1;9 (s. Abb. 6.14) und ihr erstes Farbwort bereits einen Monat später bei 1;10. Zum anderen lassen sich bei Pauline und Cosima nur leichte Verzögerungen feststellen: Pauline produziert ihr erstes Adjektiv mit 1;11 (s. Abb. 6.15), das erste Farbadjektiv bei 2;2. Cosima produziert ihr erstes Adjektiv mit 2;2 (s. Abb. 6.16); ihr erstes Farbadjektiv jedoch erst mit 2;9. Es lässt sich somit evtl. nur bei Cosima von einer Verzögerung von 7 Monaten sprechen, bei Pauline und erst recht Caroline kann nicht wirklich von einer Verzögerung gesprochen werden. Im hier verwendeten Korpus konnte allerdings nicht geprüft werden, ob es sich dabei auch um korrekte Bezeichnungen handelt. So berichten auch die Sterns, dass zwar Farbenwörter an sich schon früh verwendet werden (bei ihren Kindern ab2;6), jedoch „mit fortwährenden Verwechslungen der einzelnen Farben; *rot* wurde für *blau* gesagt, und umgekehrt.“ (Stern/Stern 1965: 257). Der richtige Gebrauch setzte bei den Kindern der Sterns erst ab 3;0 ein, was von den Autoren auf ein „Aufmerksamkeits- und Interessenmanko“ zurückzuführen ist (ebd., S. 258f.). Somit kann bei den untersuchten Kindern nicht gesagt werden, ob die früh geäußerten Farbwörter tatsächlich richtig verwendet wurden.

Im nächsten Schritt der Untersuchung wurde der Fokus vom Farbadjektiv auf das Nomen verlagert. Es wurde gezählt, mit welcher Art von Nomina – Konkreta, Abstrakta, Eigennamen – sich die jeweiligen Farbadjektive überwiegend verbinden. Die Zuordnung der Belege, also um welche Nomenart es sich handelt, ist problematisch (s. dazu Kap. 3.2.3). Daher erfolgte die Annotation eher rigoros anhand der der semantischen Unterteilung von Helbig/Buscha (2005) (s. Kap. 3.2.3, Abb. 3.2): Als Konkreta wurden alle Individuativa (*Kind*, *Rose*), Stoffnamen (*Gold*, *Milch*, *Schnee*) und Sammelnamen (*Obst*, *Familie*, *Gepäck*) gewertet. Zu den Abstrakta wurden Eigenschaften (*Härte*, *Klugheit*), Beziehungen (*Verwandtschaft*), Zustände/Vorgänge (*Hoffnung*, *Arbeit*) und gedankliche Systeme (*Theorie*, *Physik*) gezählt. Als Eigennamen wurden alle Personennamen (*Goethe*, *Franz*, *Robert*), alle Individualnamen für Tiere (*der Schäferhund Bello*), geographische Namen (*Deutschland*, *Berlin*, *Zugspitze*) und Produktnamen (*Sixtinische Madonna*, *Titanic*). Auch die Wörter *Mama* und *Papa* wurden als Personennamen, also Eigennamen, annotiert, da sie vom Kind überwiegend als solche verwendet werden. Besondere Verwendungen, in denen beispielsweise aus einem Personennamen ein Gattungsbegriff gemacht wurde (z. B. „Ich lese gerade einen *Goethe*“ oder „Ich spiele am liebsten mit *Barbies*.“) wurden in diesem Fall dennoch als Personennamen gewertet, um die für die Statistik notwendige ‚klare Linie‘ beibehalten zu können.

Folgende Nomenarten verbinden sich am häufigsten mit Farbadjektiven:

Abb. 6.62: Häufigkeit der Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima



In Abb. 6.62 wird deutlich, dass alle drei Kinder Farbadjektive überwiegend mit konkreten Nomen verbinden: Caroline zu 94% (84 Belege), Pauline zu 97% (38 Belege) und Cosima zu 95% (35 Belege). Dies ist nicht sonderlich überraschend, wenn man bedenkt, dass es sich dabei größtenteils auch um konkrete Objekte (z.B. farbige Bauklötze, Stifte) handelt. Interessant ist hierbei vielmehr, wie es bei den Kindern zu einen nicht unerheblichen Anteil an Eigennamen kommt (Caroline produziert 6% Eigennamen (5 Belege), Pauline 3% Eigennamen (1 Beleg) und Cosima 5% Eigennamen (2 Belege), was weiter unten diskutiert wird.

Darüber hinaus weist das Ergebnis erhebliche Unterschiede zur Gesamtverteilung im Korpus auf (s. u. Kap. 6.3.8.1, Abb. 6.77), wonach Carolines Verteilung Konkreta 69% (6863 Belege), Abstrakta 4% (317 Belege) und Eigennamen 27% (1633 Belege) lautet, ganz ähnlich wie Pauline: Konkreta 71% (6385 Belege), Abstrakta 3% (282 Belege), Eigennamen 26% (2135 Belege) und Cosima: Konkreta 61% (5702 Belege), Abstrakta 3% (284 Belege), Eigennamen 36% (2496 Belege). Vergleicht man die Signifikanzen dieser zwei Korpora miteinander, ist festzustellen, dass die Unterschiede hoch bis höchst signifikant sind (für Konkreta bei Caroline: $\chi^2=14,01$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=89$, $N2=8813$; Pauline $\chi^2=12,12$, $df=1$, $N1=39$, $N2=8803$; $p<0,001$ und Cosima $\chi^2=12,49$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=37$, $N2=8471$ sowie für Eigennamen bei Caroline $\chi^2=9,78$, $df=1$, $p<0,01$, $N1=89$, $N2=8813$; Pauline $\chi^2=9,97$, $df=1$, $p<0,01$, $N1=39$, $N2=8803$ und Cosima $\chi^2=10,27$, $df=1$, $p<0,01$, $N1=37$, $N2=8471$). Diese Datenlage lässt den Schluss zu, dass alle drei Kinder in Kombination mit Farbwörtern mehr Konkreta und weniger Eigennamen verwenden als üblich.

Aufgrund dieser auffälligen Verteilung wurde darüber hinaus geschaut, bei welchen Farbadjektiven es zu einer Kombination mit einem Eigennamen kommt:

Abb. 6.63: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline

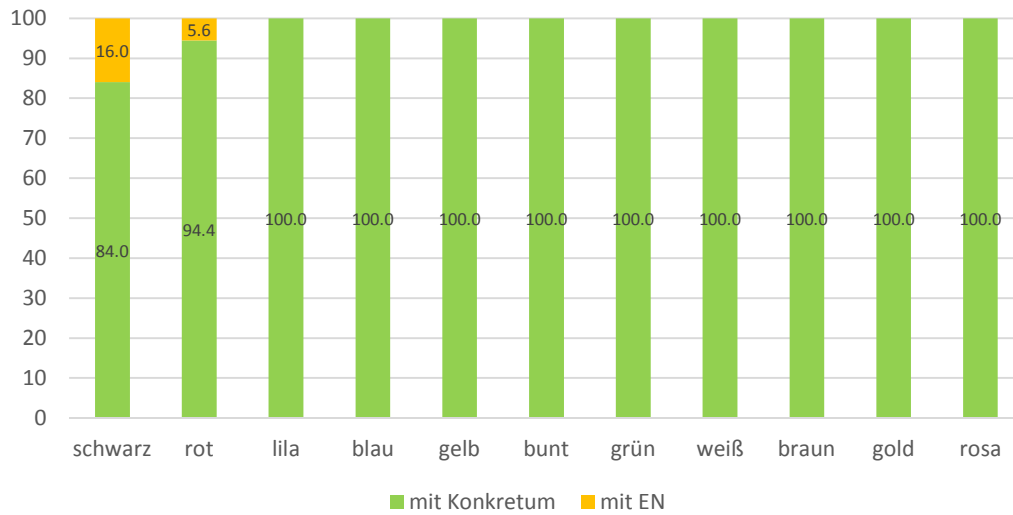


Abb. 6.64: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline

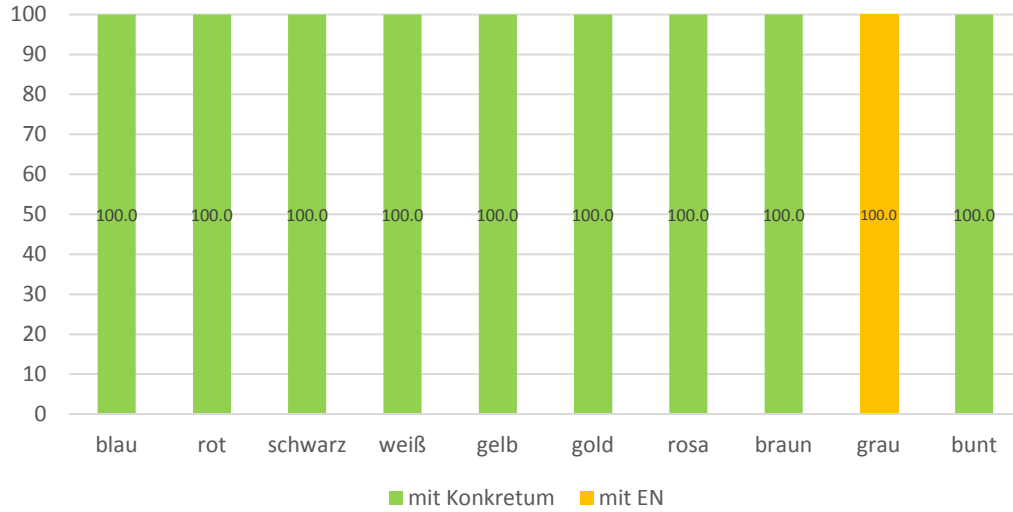
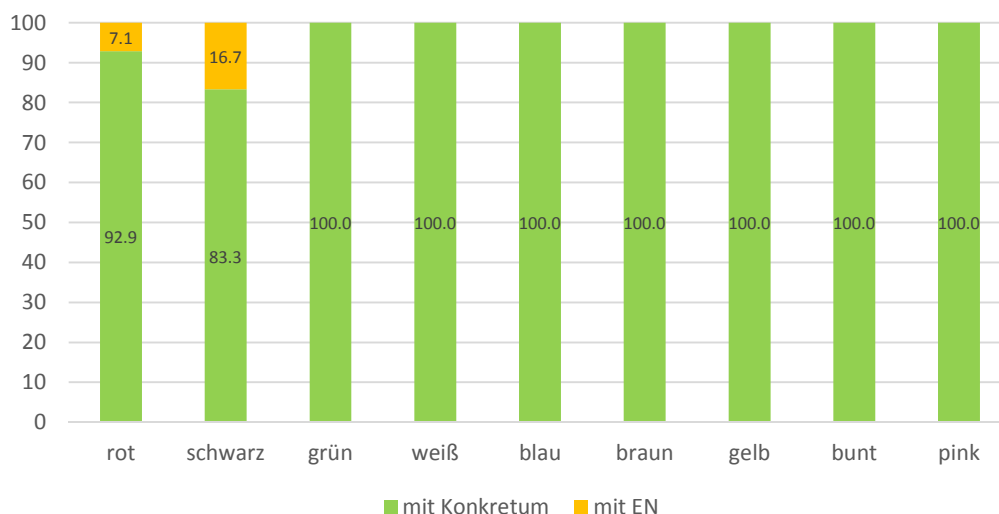


Abb. 6.65: Einzelne Farbadjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima



In den Abb. 6.63-6.65 zeigt sich, dass es sich bei Caroline und Cosima um die Farben Schwarz und Rot, bei Pauline um die Farbe Grau handelt, die in Kombination mit einem Eigennamen produziert wurden. Kombinationen aus Farbwort und Abstraktum sind nicht belegt.

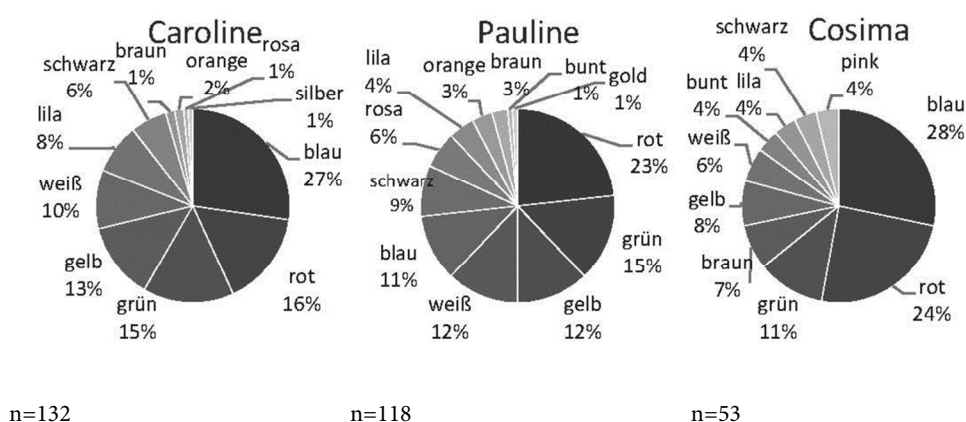
Bei Caroline fiel dabei in der Aufnahme 4x die Phrase *Schwarzer Peter*, ein Kinderspiel, und 1x *die rote Mami*, wobei es um eine rote Spielzeugente ging, die auch gleichzeitig eine ‚Mami‘ mit vielen Küken war (und somit kein Eigenname im eigentlichen Sinn). Bei Pauline fiel 1x die Phrase *der graue Alpha*, also eine Automarke und somit ein Eigenname, der eigentlich als Gattungsname verwendet wird und somit eigentlich ein konkretes Objekt ist. Bei Cosima fiel ebenfalls einmal die Phrase *Schwarzer Peter* und einmal *der rote Niklas*. Letzterenfalls wurde das Kind aufgefordert, rote Dinge zu benennen; aus dem Transkripts kann die Vermutung gezogen werden, dass der ebenfalls anwesende Niklas ein rotes Kleidungsstück trug. Bei diesen Beispielen handelt es sich also eher um Ausnahmen, da es sich dabei nicht um Eigennamen im eigentlichen Sinn, sondern unter den gegebenen kommunikativen Umständen um Konkreta handelt. Somit kann also geschlussfolgert werden, dass Farbadjektive in der Kindersprache nur zusammen mit konkreten Objekten (z. B. *der blaue Stift*) und Imitationen (z. B. *Schwarzer Tee*) verwendet werden. Farblichen Metapher (z. B. *ein schwarzer Tag*), Farbradikalisierungen (z.B. *schwarze Hautfarbe*) und Farbbezeichnungen aus Technik/Kosmetik (z.B. *zinnoberrot*) sind demnach ein Merkmal der Erwachsenensprache und kommen im Input offenbar zu selten vor, als dass sie von den Kindern schon früh erfasst werden können. Eventuell erscheinen diese Begriffe den Kindern auch unlogisch, denn

schwarzer Tee ist nicht schwarz, schwarze Haut auch nicht, und die genaue Nuanceunterscheidung, wie sie in Begriffen wie *Zinnoberrot* versucht wird, ist evtl. aus kindlicher Sicht unnötig und nicht nachvollziehbar.

6.3.6.2 Farbadjektive in NP ohne Nomen

Im folgenden Schritt wurden die häufigsten Farbadjektive der NP ohne Nomen untersucht.

Abb. 6.66: Häufigkeiten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Caroline, Pauline und Cosima



Die Häufigkeitsabfolgen für die Farben in NP ohne Nomen (Abb. 6.66) lauten für Caroline blau 27% → rot 16% → grün 15% → gelb 13% → weiß 10% → lila 8% → schwarz 6% → orange 2% → braun/rosa/silber 1%; für Pauline rot 23% → grün 15% → gelb/weiß 12% → blau 11% → schwarz 9% → rosa 6% → lila 4% → orange/braun 3% → bunt/gold 1% und für Cosima blau 28% → rot 24% → grün 11% → gelb 8% → braun 7% → weiß 6% → bunt/schwarz/lila/pink 4%. Auch hier machen die kontrastreichen Farben den Großteil der Häufigkeitszählung aus: Caroline *blau – rot*; Pauline *blau – rot – grün, weiß – schwarz*; Cosima *blau – rot*. Die Häufigkeit der Antonympaare, wie er für Adjektive allgemein diskutiert wird und außerdem auch in den NP mit Nomen schon erkannt wurde (Abb. 6.61), gilt also auch für NP ohne Nomen. Eventuell ist diese Tatsache in NP ohne Nomen sogar noch eindeutiger, da hier Imitationen von Idiomen und feststehenden Begriffen (z. B. *schwarzer Kater*) ausgeschlossen sind. Unbeliebte Farbwörter (braun, grau) und Farbwörter mit unklarem Status (bunt, gold, Silber), aber auch ‚Mädchenfarben‘ wie Rosa und Lila, sind darüber hinaus auch hier eher selten.

Im folgenden Schritt der Untersuchung wurde das erstmalige Auftreten der Farbwörter gezählt:

Tab. 6.4: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Caroline

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Grün	1;6	Silber	2;4
Gelb	1;10	Schwarz	2;4
Weiß	2;0	Rosa	2;5
Lila	2;1	Orange	2;6
Blau	2;1	Braun	2;7
Rot	2;2		

Durchschnittsalter 2;2

Tab. 6.5: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Pauline

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Rot	1;10	Rosa	2;7
Lila	2;4	Grün	3;0
Blau	2;4	Bunt	3;7
Weiß	2;5	Orange	3;8
Schwarz	2;5	Braun	3;11
Gelb	2;6	Gold	6;8

Durchschnittsalter: 3;1

Tab. 6.6: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive in NP ohne Nomen bei Cosima

Farbwort	Alter	Farbwort	Alter
Schwarz	2;9	Blau	3;7
Rot	3;7	Gelb	4;11
Grün	3;7	Pink	5;2
Weiß	3;7	Lila	5;11
Bunt	3;7	Braun	7;2

Durchschnittsalter: 4;5

Bei Caroline werden die Farbantonyme *blau* – *rot* nur einen Monat versetzt voneinander erstmalig produziert. Bei Pauline wird *weiß* – *schwarz* und bei Cosima *blau* – *rot* im selben Monat erstmalig produziert. Dabei scheint es sich demzufolge um einen Hinweis zu handeln, dass Farbwörter in NP ohne Nomen antonymisiert erworben werden.

Unbeliebte Farben (*braun*) und Farbwörter mit unklarem Status (*bunt*, *gold*, *silber*) werden erst später, also nach dem Durchschnittsalter des erstmaligen Auftretens, erworben, ebenso die ‚Mädchenfarben‘ *pink* und *lila*.

Dass Farbwörter in NP ohne Nomen besonders verzögert erworben werden, kann hier ebenfalls nicht behauptet werden. Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch evtl. fehlerhafte Verwendung wie bereits weiter oben in den Farbwörtern mit Nomen

angesprochen wurde (s. Kap. 6.3.6.1). Carolines erstes Farbwort wird bereits im frühen Alter von 1;6 produziert; die ersten Adjektive generell schon ab 1;4 (vgl. Abb. 6.23). Paulines erstes Farbwort erscheint bei 1;10, im selben Monat, in dem auch andere Adjektive erstmalig erscheinen (vgl. Abb. 6.24). Nur bei Cosima liegt eine Verzögerung von etwa einem Jahr vor, denn ihr erstes Farbwort erscheint bei 2;9, wohingegen die ersten generellen Adjektive bereits bei 1;9 produziert werden (vgl. Abb. 6.25). Der Default *bunt* erscheint nur bei Pauline und Cosima und gehört ebenfalls wie bei NP mit Nomen zu den Farbadjektiven, die eher später erworben werden. Ebenfalls eher spät erworben werden unbeliebte Farben und Farben mit unklarem Status (*braun, grau, rosa, bunt, silber, gold*).

6.3.6.3 Vergleich der Farbadjektive in NP mit und ohne Nomen

Es zeigt sich im Vergleich, dass in beiden NP-Varianten kontraststarke Farben sehr häufig verwendet werden. Insgesamt ist es recht schwer, einzelne Farben beider Varianten miteinander auf ihre Häufigkeit zu vergleichen, sodass man hier keine eindeutige Symptomatik feststellen kann und bestimmte Gemeinsamkeiten und Unterschiede wohl eher auf Zufällen beruhen, die aus der jeweiligen Spielsituation heraus entstanden sind. Eine symptomatische und somit erwähnenswerte Gemeinsamkeit ist, dass die Farbe Schwarz bei allen drei Kindern in NP mit Nomen viel häufiger ist als in NP ohne: Caroline 28% (n=25) vs. 6% (n=8), Pauline 15% (n=6) vs. 9% (n=10) und Cosima: 16% (n=6) vs. 4% (n=2), was sich aber aufgrund der verschiedenen Korpusgrößen nur bei Caroline als höchst signifikant erweist ($\chi^2=20,31$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=89$, $N2=132$). Das liegt nur zu einem eher geringen Teil an feststehenden Begriffen wie *Schwarzer Tee*, *Schwarzer Kater*. Ein Großteil der Bildungen sind echte Produktionen, z. B. *schwarze Stifte*, *schwarze Punkte*. Ansonsten ähneln sich die Häufigkeitsverteilungen der beiden NP-Varianten sehr, d.h. die häufigen und weniger häufigen Farben sind in beiden Varianten gleich bzw. weniger häufig.

Eine bedeutsame Gemeinsamkeit beider NP-Varianten scheint zu sein, dass häufig vorkommende Farbadjektive komplementär zu einander und somit Quasi-Antonyme sind: Bei Caroline in beiden Varianten *rot – blau*, bei Pauline in NP mit Nomen *rot – blau* und *schwarz – weiß*, in NP ohne Nomen *blau – rot – grün* und *schwarz – weiß*; bei Cosima in NP mit Nomen *rot – grün* und *schwarz – weiß* und in NP ohne Nomen *blau – rot*. *Blau – rot* scheint damit das häufigste Antonympaar der Farben zu sein, ähnlich wie *groß – klein* in den Dimensionsadjektiven.

Interessant ist bei den Farbantonymen auch noch der Erwerbsverlauf: Während Farbadjektive in NP mit Nomen nicht unbedingt eng nacheinander erworben werden, werden Farbadjektive in NP ohne Nomen sehr nah beieinander erworben. Eine Ursache hierfür könnte sein, dass NP mit Nomen generell seltener Farbausdrücke aufweisen als NP ohne (vgl. Abb. 6.37 und 6.49). Die generell seltenere Verwendung der Farbausdrücke vor Nomen führt somit zu einem verzögerten Auftreten der Antonyme im Korpus.

Die allgemeine Vermutung, Farbausdrücke würden verzögert erworben werden im Vergleich zu anderen Adjektiven, kann für beide NP-Varianten nur für Cosima festgestellt werden. Caroline und Pauline erwerben Farbausdrücke für beide Varianten in etwa zur selben Zeit wie andere Adjektive. Eventuell entsteht dieser Eindruck durch die oftmals falsche Zuordnung der Farben, was schließlich in den Transkripten, mit denen in dieser Arbeit gearbeitet wurde, nicht nachgeprüft werden kann (s. auch bei den Sterns 1965:257f.). Es besteht daher Grund zur Annahme, dass dieser Prozess langwieriger ist als der Erwerbsprozess anderer Adjektive. Die reine Verwendung von Farbausdrücken, egal, ob sie nun richtig oder falsch angewendet werden, ist jedoch nicht unbedingt verzögert, wie die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen.

Farbadjektive in NP ohne Nomen scheinen etwas früher aufzutreten als solche in NP mit Nomen. Das lässt sich zumindest am Durchschnittsalter des erstmaligen Auftretens bei allen drei Kindern beobachten: Das Durchschnittsalter bei Caroline in NP mit Nomen beträgt 2;3; in NP ohne Nomen 2;2. Ähnlich verhält es sich bei den beiden anderen Kindern (Pauline 3;6 vs. 3;1; Cosima 4;7 vs. 4;5). Vergleicht man einzelne Farbadjektive direkt miteinander, lässt sich dieser Trend jedoch nur bei manchen Farbwörtern feststellen:

Tab. 6.7: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Caroline

Farbwort	Mit N	Ohne N
Schwarz	1;11	2;4
Rot	1;10	2;5
Lila	1;11	2;1
Blau	2;3	2;2
Gelb	2;3	1;10
Grün	2;6	1;6
Weiß	2;5	2;0
Braun	2;6	2;7
Rosa	2;6	2;5

Tab. 6.8: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Pauline

Farbwort	Mit N	Ohne N
Blau	2;2	2;4
Rot	3;7	1;10
Schwarz	3;4	2;5
Weiß	2;10	2;5
Gelb	3;11	3;7
Gold	5;3	6;8
Rosa	2;6	3;9
Braun	3;10	3;11
Braun	3;7	3;7

Tab. 6.9: Erstmaliges Auftreten der Farbadjektive mit und ohne Nomen bei Cosima

Farbwort	Mit N	Ohne N
Rot	3;7	3;7
Schwarz	2;9	2;9
Grün	3;3	3;7
Weiß	5;3	3;7
Blau	3;7	3;7
Braun	6;1	7;2
Gelb	6;0	4;11
Bunt	6;10	3;7
Pink	4;7	5;2

Für den Direktvergleich in den Tab. 6.7-6.9 wurden alle Farbadjektive in NP ohne Nomen mit NP mit Nomen in Vergleich gesetzt, die auch in beiden Varianten vorkommen – ein Vergleich des ersten Auftretens wäre ansonsten nicht möglich. Es ist ersichtlich, dass bei Caroline 5 von 9 Farbadjektiven ohne Nomen früher erscheinen als mit Nomen. Bei Pauline sind es 4 von 9, bei Cosima 2 von 9. Somit erscheinen Farbwörter in NP ohne Nomen zwar im Durchschnitt früher als in NP mit Nomen, jedoch einzeln im direkten Vergleich betrachtet handelt es sich dabei nur um wenige Farbwörter.

6.3.7 Zweiter Exkurs: Zahladjektive

Zahladjektive spielen in kindlich geäußerten NP, vor allen in denen ohne Nomen (s. Abb. 6.49), eine gewisse Rolle.

Zahlen in pränominaler Position funktionieren deutlich anders als andere Adjektive. Durch ihre determinierernahe Position im Adjektivspektrum erscheinen

sie eher determinierend als im klassischen Sinne eigenschaftshinzufügend. Ihr Erwerb erfolgt nicht über reines Lexemwissen oder Antonyme, sondern vielmehr über die Wahrnehmung und Abstraktion von Zahlenreihen und Zähloperationen (im Sinne Piagets, s. Kap. 4.3). Auch ihr Flexionsverhalten unterscheidet sich von dem ‚gewöhnlicher‘ Adjektive, denn sie werden i. d. R. innerhalb einer NP nicht flektiert⁶¹.

Die Wahrnehmung von Zahlen wird durch kognitive Grenzen eingeschränkt: Es ist möglich, wenige Objekte, vielleicht 3 oder 4, mit einem Blick zu erfassen und somit zu ‚zählen‘. Bei mehreren Objekten, schätzungsweise ab 5 oder 6, sind die meisten Menschen nicht mehr in der Lage, diese auf einen Blick zu erfassen, sondern müssen eine Zähloperation durchführen. Es ist anzunehmen, dass diese Zählbarkeitsgrenze, die beim Erwachsenen irgendwo zwischen 4,5 oder 6 liegt, bei Kindern etwas tiefer liegt, eventuell schon bei 3. Das Zählen, welches Kinder benötigen, um größere Mengen zu erfassen, muss schließlich erst noch erworben werden; i. d. R. erfolgt dies erst mit dem Eintritt in das Schulalter.

Dennoch verwenden Kinder recht früh schon große Zahlen, wie in folgendem Beispiel:

Dialogbeispiel 6.1: Pauline, 4;8

MUT: hast du überschnapp+Wasser getrunken?

CHI: ja.

%exp: lacht

ROB: überschnapp+Wasser?

%exp: lacht

CHI: Robert, du hast Schnaps getrunken.

%exp: jault auf

%exp: lacht

CHI: und **tausend** Flaschen Schnaps und **tausend** Bier .

Es ist davon auszugehen, dass das Kind im Falle von *tausend Flaschen Schnaps* und *tausend Bier* keine Vorstellung von der Größe der Zahl Tausend hat. Derartig hyperbolische Größenordnungen finden sich auch bei den anderen Kindern im Korpus, z. B. bei Caroline im Alter von 2;9: im Satz *zweihundert Meter musst du dann lesen* - vermutlich ist damit die Anzahl der Buchseiten gemeint, die die Mutter noch von einer Geschichte lesen soll, somit ist die Aussage zu verstehen als *Du sollst noch viel mehr lesen*. Auch bei Pauline finden sich solche Belege: *fünftehtausend Kilometer Stau* (7;5) und *zehntausend Cevapcici* (5;7). Aus diesen Beispielen kann geschlussfolgert werden, dass Kinder große Zahlen, von denen sie keine Vorstellung haben, einfach als Synonym für *viel* verwenden. Überzogene Größenordnungen, die

⁶¹ Es gibt seltene, überwiegend erwachsenensprachliche Situationen, in denen eine Art Flexion vorliegt, z. B. *der Saft zweier Zitronen* (für dieses Beispiel danke ich Clemens Knobloch).

synonym einfach für eine große Menge stehen, kennen Kinder auch aus dem Input (z. B. *Ich habe dir schon **tausend** Mal gesagt, dass...*). Ab wann eine Zahl tatsächlich als ‚hyperbolisch‘ bezeichnet werden kann, ist nicht genau zu definieren. Es ist möglich, dass nicht nur sehr große Zahlen wie Hundert, Tausend oder gar Zehntausend hyperbolisch verwendet werden, sondern eventuell auch schon Zahlen wie Zehn, Zwanzig, Dreißig. Dass solche relativ kleinen Zahlen bereits so verwendet werden können, lässt sich an dem davon abgeleiteten Adjektiv *zig* erkennen, das unbestimmte große Mengen denotiert, wie im Beispiel *Es standen **zig Autos** auf dem Parkplatz*.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Häufigkeiten und Erwerbsreihenfolgen der Zahlen in NP mit und ohne Nomen dargestellt. Darüber hinaus wird geschaut, mit welchen Nomen sich Zahladjektive am häufigsten verbinden.

6.3.7.1 Zahladjektive in NP mit Nomen

Folgende Zahladjektive werden von den Kindern in NP mit Nomen am häufigsten verwendet:

Abb. 6.67: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Caroline

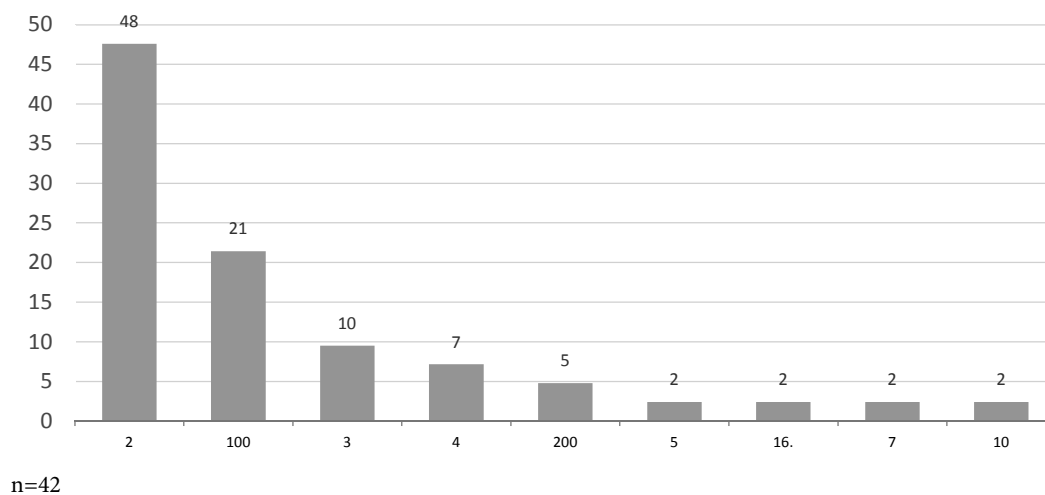
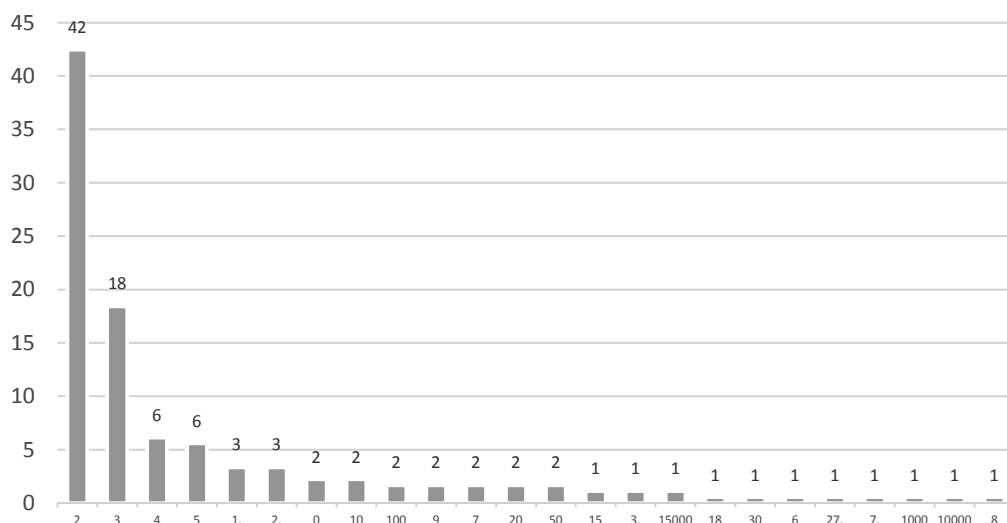
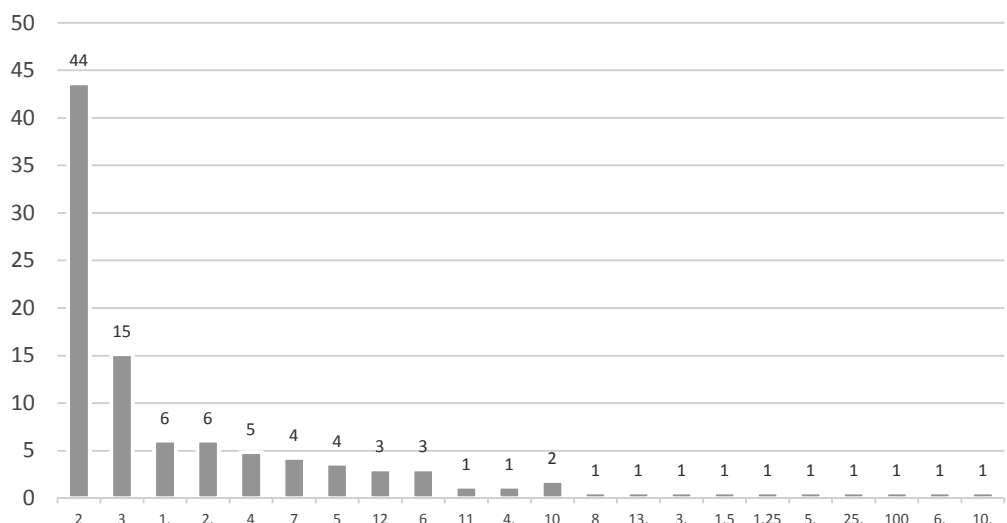


Abb. 6.68: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Pauline



n=179

Abb. 6.69: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Cosima



n=165

In den Abb. 6.67-6.68 ist ersichtlich, dass bei allen drei Kindern knapp die Hälfte der geäußerten Zahladjektive auf die Zahl Zwei entfällt. Das hat mit Sicherheit damit zu tun, dass *zwei* häufig in Opposition zu *eine* benutzt wird. In dieser Arbeit wurde an mehreren Stellen diskutiert, dass es sich bei einer NP nicht um ein Baukastensystem handelt, wie die Einteilung Det + A + N suggeriert, sondern dass es sich zweifelsohne um eine Kontinuum mit verschwommenen Grenzen handeln muss, in denen immer wieder ‚Grenzfälle‘ auftauchen, die nicht genau einzuordnen sind. So gibt es Artikel mit Determinativcharakter und Determinative mit Artikelcharakter (s. z. B. Kap. 3.2). Bei den Zahlen, besonders im Fall der Zahl Zwei, muss davon ausgegangen werden,

dass diese aufgrund ihrer Opposition zum Artikel *eine* eher eine determinierende Funktion hat. Eventuell ist bei den Folgezahlen Drei, Vier, Fünf usw. ebenfalls noch immer eine leicht determinierende Resttendenz zu erkennen, weshalb diese Zahlen bei den Kindern – fast analog zu ihrer Chronologie – in abnehmender Reihenfolge am häufigsten vorkommen. Höhere Zahlen, also Zahlen >5, sind seltener, bis auf die Zahl Hundert bei Caroline, die aber ausschließlich in hyperbolischer Verwendung mit abstrakten Nomen mehrfach vorkommt (*hundert Mark, hundert Wochen, hundert Jahre*). Vielleicht lässt dies die Vermutung zu, dass Zahlen, die mit einem Blick zu erfassen sind, also Zahlen <5, eher determinativ benutzt werden und Zahlen >5 eher adjektivisch, bzw. im Falle sehr großer, hyperbolischer Zahlen eher adjektivisch im Sinne von *viel*. Diese Vermutung wird auch dadurch gestützt, dass in einem Satz wie *Dort drüben sitzen zwei Mädchen* die deterministische Funktion von *zwei* kommunikativ im Vordergrund steht: Dass es zwei sind, spielt keine bedeutende Rolle im Diskurs, doch der unbestimmte Artikel *eine* ist an dieser Stelle falsch, und von *viele* kann auch nicht die Rede sein. Also ist *zwei* das Quasi-Determinativum der Wahl. In einem Satz wie *Ich habe zum Frühstück zehn Brote gegessen* hingegen ist die Zahl Zehn nicht determinativ; vielmehr steht in diesem Fall das Kriterium Menge stärker im Vordergrund, weshalb es sich dabei eher um ein Adjektiv handelt.

Im folgenden Teil werden die Ergebnisse der Zählung des erstmaligen Auftretens vorgestellt:

Tab. 6.10: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Caroline

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Zwei	1;11	Vier	2;3
Drei	2;2	Hundert	2;5
Fünf	2;2	Zweihundert	2;9
Sieben	2;2	sechzehnt	2;9
Zehn	2;2		

Durchschnittsalter: 2;4

Bei Caroline (Tab. 6.10) ist ersichtlich, dass die Zahlen relativ chronologisch erworben werden: Zu Beginn erscheint die Zahl Zwei, im nächsten Monat folgen die Zahlen Drei, Fünf, Sieben und Zehn, im nächsten Monat die Vier und ab 2;5 die hyperbolischen Zahlverwendungen Hundert und Zweihundert. Zuletzt erscheint bei 2;9 auch die Ordinalzahl Sechzehnt. Die hyperbolischen Zahlen sowie die Ordinalzahlen erscheinen zudem erst nach dem Durchschnittsalter von

2;4. Kardinalzahlen, vor allem kleine Kardinalzahlen <5, scheinen die Grundlage für die adjektivische Zahlverwendung sowie hyperbolische und Ordinalzahlen zu bilden.

Tab. 6.11: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Pauline*

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Zwei	2;2	Zehntausend	5;7
Drei	2;2	Fünf	5;8
Vier	3;2	Erst	5;8
Zehn	4;1	Neun	5;9
Sieben	4;5	Sechs	5;9
Tausend	4;8	Zweit	6;1
Hundert	4;10	Dreißig	6;4
Siebter	4;10	Fünzig	6;5
Null	5;3	Dritt	7;4
Acht	5;3	Fünfzehntausend	7;5
Achtzehn	5;5	Fünfzehn	7;6
Zwanzig	5;7	Siebenundzwanzig	7;7

Durchschnittsalter: 5;4

Bei Pauline (Tab. 6.11) verläuft der Zahlwortwerb ähnlich. Zu Beginn werden die Zahlen Zwei und Drei bei 2;2 erworben, anschließend die Vier und schließlich ab 4;8 – kurz vor dem Durchschnittsalter von 5;4 - finden sich erste hyperbolische Verwendungen (Tausend, Hundert usw.) sowie weitere, kleinere Zahlen wie Sieben, Acht. Auch hier gilt, dass Kardinal- vor Ordinalzahlen erworben werden.

Tab. 6.12: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP mit Nomen bei Cosima*

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Zwei	2;5	Zwölf	5;10
Drei	2;8	Zehn	5;10
Erst	3;1	Hundert	5;11
Fünf	3;11	Fünft	6;1
Vier	4;2	Dreizeht	6;3
Sieben	4;3	Eineinhalb	6;7
Zehnte	4;3	Eineinviertel	6;7
Sechs	4;6	Elf	6;8
Zweit	4;7	Fünfundzwanzig	6;11
Acht	4;7	Dritt	7;1
Viert	5;7	Sechst	7;1

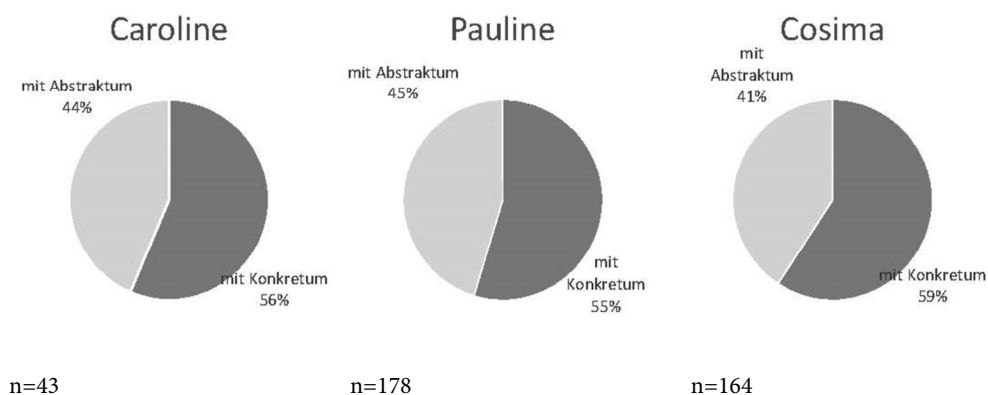
Durchschnittsalter: 5;3

Auch bei Cosima (Tab. 6.12) ist Zwei die erste Zahl bei 2;5, gefolgt von der Drei im Alter von 2;8. Anschließend erscheinen die ersten Ordinalzahlen. In den folgenden Monaten werden die Zahlen zwischen 5-10 erworben, sodass auch hier von einer gewissen Chronologie des Zahlenerwerbs ausgegangen werden kann. Danach, ab 5;11, kommt es zu hyperbolischen Verwendungen. Interessant ist bei Cosima darüber hinaus, dass auch Bruchzahlen (eineinhalb Reihen, eineinviertel Reihen) bei 6;7 verwendet werden; diese sind auf den schulischen Einfluss zurückzuführen.

Die Daten bestätigen die Ergebnisse von Bittner (1999) zum Erwerb der Quantorenreihenfolge (s. Kap. 4.2 dieser Arbeit). Anhand eines Datenkorpus von 9 Kindern stellte sie fest, dass sich die Quantoren aus dem unbestimmten Artikel heraus entwickeln und innerhalb der Erwerbsreihenfolge stets aufeinander Bezug nehmen: ein → kein → mehr → viele → zwei → drei. Die Erkenntnisse aus den Daten der vorliegenden Arbeit lassen die Vermutung zu, dass dieses Bezugnehmen fortgesetzt wird, denn die Zahlen nehmen in der Erwerbsreihenfolge stetig zu und enden schließlich in überzogenen, metaphorisierten Ausdrücken, die synonym für viel stehen. Die Zahl Zwei, die in Opposition zum unbestimmten Artikel ein steht, kündigt also den Einstieg in das Konzept der Zahlen an. Der unbestimmte Artikel ein ist die Grundlage für den Zahlwörterwerb. Eventuell lässt sich daraus auch generalisieren, dass die Herstellung von Referenz, die sich als Determinierer in einer NP manifestiert, die Grundlage für den Erwerb des Zahlensystems bildet.

Da alle hier untersuchten Zahladjektive Begleiter eines Nomens sind, wurde ebenfalls gezählt, um welche Art von Nomen es sich dabei handelt. In folgenden Abbildungen werden die Ergebnisse dargestellt:

Abb. 6.70: Häufigkeit der Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima



Der Abb. 6.70 lässt sich entnehmen, dass Zahladjektive bei allen drei Kindern ungefähr gleich häufig Begleiter von Konkreta und Abstrakta sind, wobei Konkreta bei allen Kindern etwas häufiger sind. Eigennamen kamen bei dieser Zählung nicht vor. Damit unterscheiden sich Zahladjektive als Begleiter deutlich von Farbadjektiven, die überwiegend Konkreta und zu einem kleinen Teil Eigennamen, dafür aber keine Abstrakta, begleiten (Kap. 6.3.6.1, Abb. 6.62).

Darüber hinaus weist das Ergebnis erhebliche, in fast allen Kategorien signifikante Unterschiede zur nominalen Gesamtverteilung im Korpus auf: Carolines Zahl-Konkreta 70% (n=30) vs. 69% (n=6863), Zahl-Abstrakta 30% (n=13) vs. 4% (n= 317), Zahl-Eigennamen 0% vs. 27% (n= 1633); Paulines Zahl-Konkreta 71% (n=126) vs. 71% (n= 6385), Zahl-Abstrakta 29% (n=51) vs. 3% (n= 282), Zahl-Eigennamen 1% (n=1) vs. 26% (n= 2135); Cosimas Zahl-Konkreta 73% (n=120) vs. 61% (n= 5702) , Zahl-Abstrakta 27% (n=44) vs. 3% (n= 284), Zahl-Eigennamen 0% vs. 36% (n= 2495) (vgl. Kap. 6.3.8.1, Abb. 6.77). Unter Berücksichtigung der verschiedenen Korpusgrößen ergeben sich somit folgende Irrtumswahrscheinlichkeiten: Für Caroline, Konkreta $\chi^2=1,63$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=43$, $N2=8813$, Abstrakta $\chi^2=84,62$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=43$ $N2=8813$, Eigennamen $\chi^2=9,77$, $df=1$, $p<0,01$, $N1=43$, $N2=8813$; für Paulines Konkreta $\chi^2=0,27$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=178$, $N2=8803$, Abstrakta $\chi^2=315,28$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=178$, $N2=8803$, Eigennamen $\chi^2=54,02$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=178$, $N2=8803$ und schließlich für Cosima, Konkreta $\chi^2=2,51$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=164$, $N2=8471$, Abstrakta $\chi^2=242,66$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=164$, $N2=8471$, Eigennamen $\chi^2=325$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=164$, $N2=8471$. Zahladjektive bei allen drei Kindern werden also sehr häufig mit Abstrakta, jedoch sehr selten mit Eigennamen produziert. Die Verwendung von Konkreta mit Zahladjektiven ist hingegen genauso oft anzutreffen wie Konkreta in allen NP der Kinder.

Die folgenden grafischen Darstellungen zeigen, welche Zahladjektive sich tendenziell mit welchen Nomen verbinden:

Abb. 6.71: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline

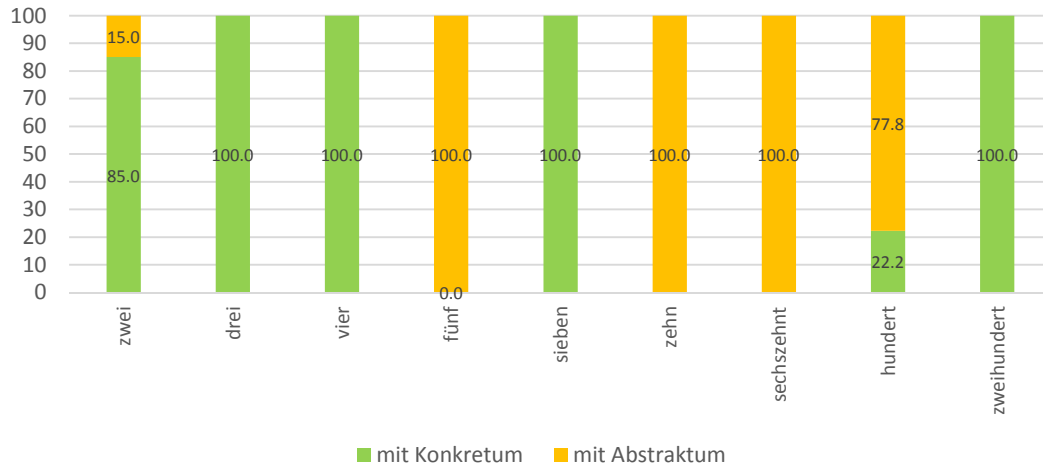


Abb. 6.72: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline

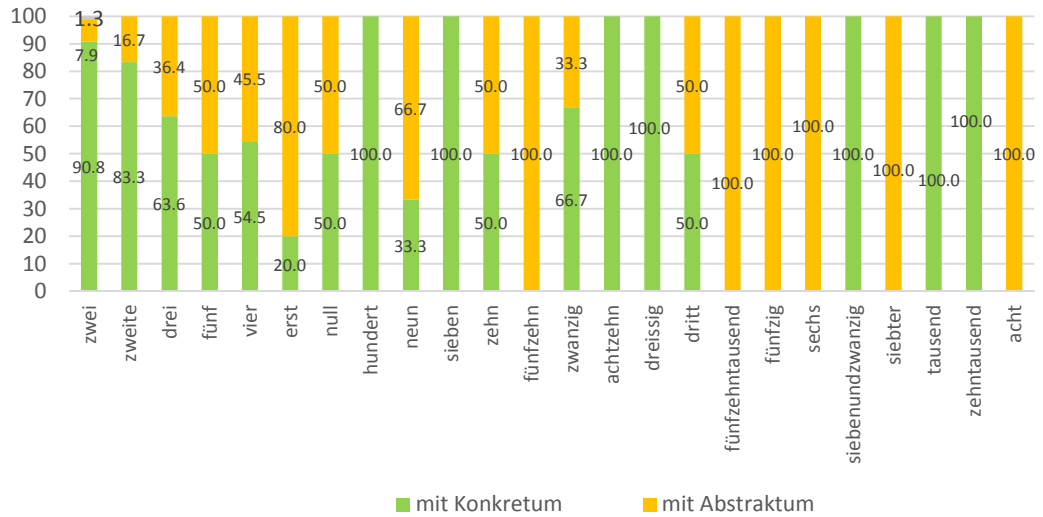
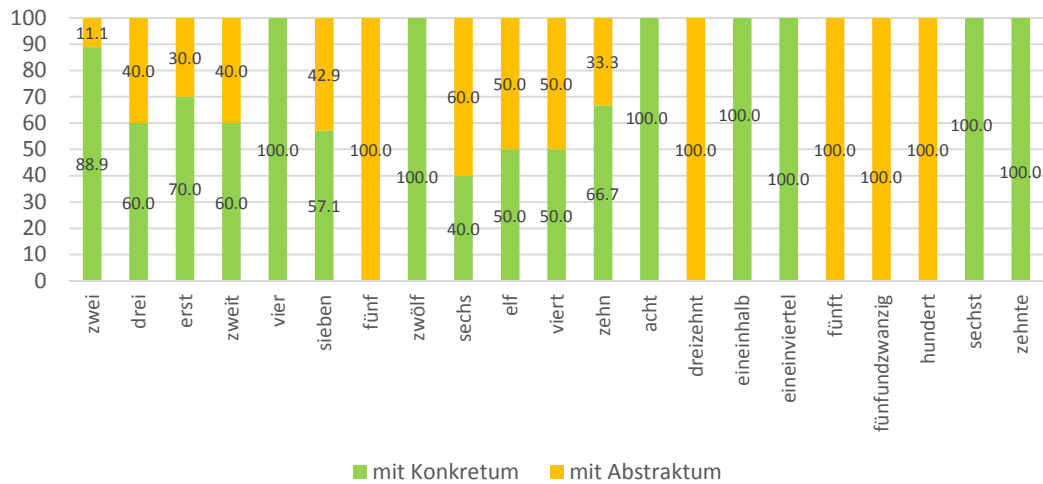


Abb. 6.73: Einzelne Zahladjektive mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima

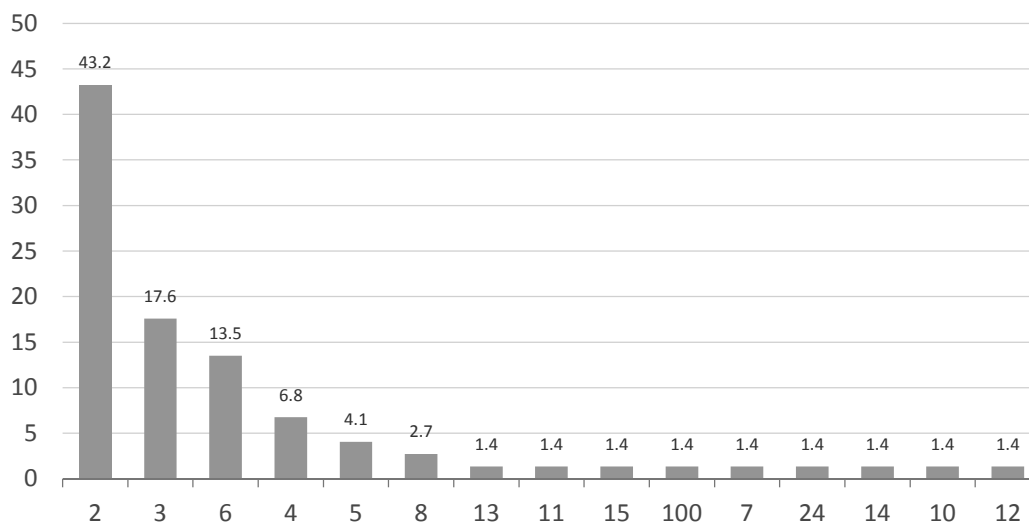


Aus den Abb. 6.71-6.73 wird ersichtlich, dass die Zahl Zwei überwiegend - im Durchschnitt aller drei Kinder zu 88% - Konkreta begleitet. Die Zahl Drei begleitet Konkreta durchschnittlich nur noch in 75% der Fälle. Die Vier hingegen durchschnittlich zu 85%, doch die Fünf wieder in allen drei Fällen nur noch zu 17%. Mengen, die auf einen Blick erfasst werden können, erscheinen also überwiegend mit Konkreta; je schwieriger es wird, eine Menge auf einen Blick zu erfassen, desto mehr verringert sich der Anteil der Konkreta zugunsten von Abstrakta. Abstrakte Zahladjektive begleiten also tendenziell abstrakte Konzepte.

Hyperbolische Zahlen, wie z. B. Hundert, werden hingegen bei Caroline und Pauline überwiegend von Abstrakta begleitet, jedoch nicht bei Cosima. Auch die Zahl Zweihundert bei Caroline sowie die Zahlen Tausend und Zehntausend bei Cosima sind jeweils Begleiter eines Konkretums. Demnach lässt sich bezüglich hyperbolischer Zahlen keine eindeutige Aussage treffen. Bezüglich der Abnahme von Konkreta und gleichzeitiger Zunahme der Abstrakta in den Zahlen <5 lässt sich jedoch ein Trend erkennen.

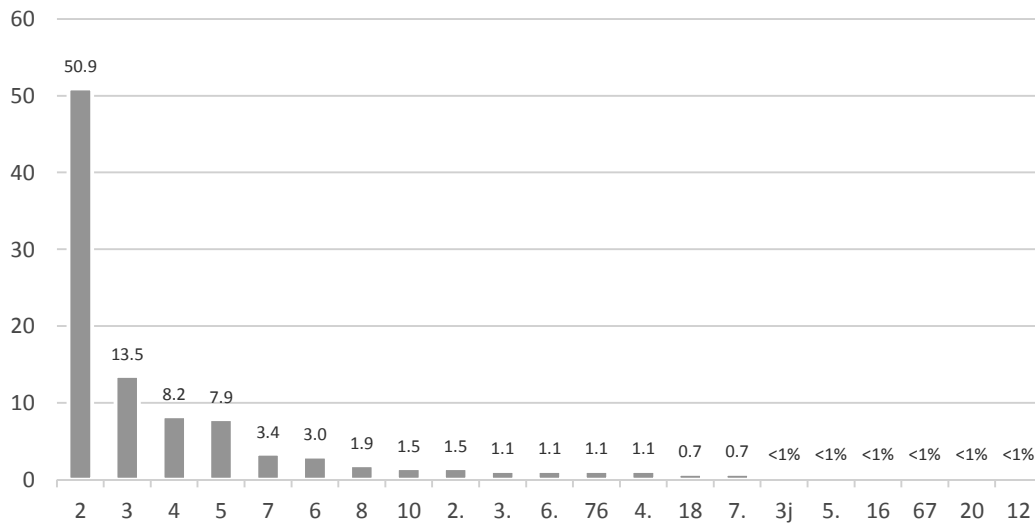
6.3.7.2 Zahladjektive in NP ohne Nomen

Abb. 6.74: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Caroline



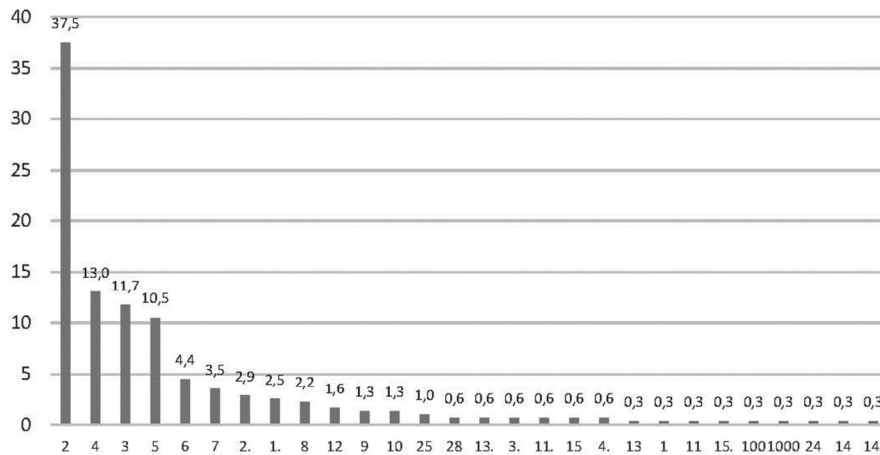
n=74

Abb. 6.75: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Pauline



n=267

Abb. 6.76: Häufigkeiten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Cosima



n= 315

Die Abb. 6.75-6.76 zeigen die häufigsten Zahladjektive in NP ohne Nomen. Auch hier ist ersichtlich, dass die Zwei bei allen drei Kindern knapp die Hälfte der verwendeten Zahlen ausmacht. Darüber hinaus werden Zahlen umso seltener, je höher sie sind, d. h. der Großteil der Zahlen in NP ohne Nomen sind jene, die auf einen Blick ersichtliche Objekte denotieren (Anzahl <5) und somit eher determinativ operieren. Diese kleinen Zahlen, v. a. aber die Zahl Zwei, stellen somit eine weitere Opposition zum unbestimmten Artikel *eine* dar. Hyperbolische

Verwendungsweisen mithilfe der Zahlen Hundert und Tausend sind bei Caroline und Cosima zu beobachten, eventuell gehört die Siebenundsechzig bei Pauline ebenfalls dazu.

Im Folgenden ist das erstmalige Auftreten der Zahladjektive ohne Nomen der Mädchen dargestellt:

Tab. 6.13: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Caroline

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Sechs	1;10	Elf	2;8
Fünf	1;10	Fünfzehn	2;8
Acht	1;11	Sieben	2;8
Zwei	2;0	Vierundzwanzig	2;8
Vier	2;0	Vierzehn	2;8
Drei	2;1	Zehn	2;8
Hundert	2;5	zwölf	2;8
Dreizehn	2;8		

Durchschnittsalter: 2;4

Bei Caroline (Tab. 6.13) ist zwar zu erkennen, dass kleinere Zahlen früher und größere später erworben werden. Jedoch kann hier nicht von einer chronologischen Tendenz gesprochen werden, eher im Gegenteil: Ihr Erwerbweg der Zahlen ohne folgendes Nomen erscheint fast schon willkürlich. Hyperbolische Verwendungsweisen (*Hundert*) erscheinen nach dem Durchschnittsalter von 2;4. Ordinalzahlen kommen bei ihr in dieser NP-Variante nicht vor.

Tab. 6.14: Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Pauline

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Zwei	2;0	Sechst	4;10
Drei	2;2	Siebte	4;10
Vier	2;3	Dreijährig	6;2
Fünf	2;3	Zwölf	6;11
Dritt	2;11	Sechzehn	7;0
Sechs	3;0	Sechundsiebzig	7;4
Acht	3;0	Siebenundsechzig	7;4
Zehn	3;1	Zwanzig	7;4
Achtzehn	3;8	Viert	7;7
Sieben	3;10	fünft	7;11
Zweit	3;10		

Durchschnittsalter: 4;9

Pauline (Abb. 6.14) erwirbt Zahladjektive in NP ohne Nomen hingegen recht geordnet, d. h. weitgehend chronologisch, beginnend mit der kleinsten Zahl Zwei. Ordinalzahlen folgen später. Erste hyperbolische Verwendungen finden sich erst im 8. Lebensjahr, nach dem Durchschnittsalter von 4;9.

Tab. 6.15: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Cosima*

Zahlwort	Alter	Zahlwort	Alter
Vier	2;3	Elft	4;3
Fünf	2;3	Zweit	4;4
Eins	2;4	Neun	4;6
Zwei	2;7	Dritt	4;6
Sechs	2;11	Hundert	4;6
Sieben	2;11	Zehn	4;7
Acht	2;11	Zwölf	5;10
Fünfundzwanzig	2;11	Elf	6;4
Achtundzwanzig	2;11	Vierzehnt	6;4
Fünfzehn	2;11	Dreizehn	6;7
Erst	3;1	Vierundzwanzig	6;8
Drei	3;8	Dreizehnt	6;11
Viert	3;9	Fünfzehnt	6;11
Tausend	4;2	vierzehn	6;11

Durchschnittsalter: 4;4

Die Zahladjektive in NP ohne Nomen bei Cosima (Tab. 6.15) lassen keine chronologische Tendenz erkennen, bis auf dass kleinere Zahlen <5 eher früh und Zahlen >5 eher spät erworben werden. Auch Ordinalzahlen werden erst später erworben. Hyperbolische Zahlen finden sich ebenfalls erst nach dem Durchschnittsalter von 4;4.

6.3.7.3 Vergleich der Zahladjektive in NP mit und ohne Nomen

Beim Vergleich der häufigen Zahladjektive in NP mit Nomen (Abb. 6.67-6.69) und ohne Nomen (Abb. 6.74-6.76) wird deutlich, dass diese in den beiden NP-Varianten ungefähr gleich verteilt sind: Kleinere Zahlen, das sind Zahlen <5, sind am häufigsten; größere Zahlen sind seltener. Das kann eventuell darauf zurückzuführen sein, dass kleinere Zahlen kleinere Objektmengen denotieren und darüber hinaus schon im frühen Alter kleinere Zähloperationen von Zahlen <5 bewältigt werden können. Große Zahlen sind visuell schwerer mit einem Blick zu erfassen und erfordern daher eine Zähloperation, die von kleinen Kindern vorerst nicht angewendet wird, da

Zahlen >5 erst noch erworben werden müssen. In beiden Varianten kommen sowohl Kardinal- als auch Ordinalzahlen vor (außer bei Caroline, die Ordinalzahlen ausschließlich in NP mit Nomen verwendet). Auch hyperbolische Zahlenverwendung (z. B. *15000 km Stau, 10000 Cevapcici*) finden sich in beiden Varianten.

Kleinere Unterschiede finden sich hingegen im erstmaligen Auftreten der Zahladjektive der NP mit und ohne Nomen. Während zu den ersten Zahlen in NP mit Nomen die Zwei, gefolgt von der Drei, gehört, und sich diese chronologische Tendenz auch in den höheren Zahlen fortzusetzen scheint, gilt diese Tendenz in NP ohne Nomen nur für Pauline. Caroline und Cosima hingegen beginnen bereits mit größeren Zahlen; die ‚Einstiegszahlen‘ Zwei und Drei erscheinen erst kurze Zeit später. Eventuell ist das ein Hinweis darauf, dass Zahladjektive ohne Nomen einfacher zu denotieren sind als in NP mit Nomen. Diese Überlegung wird dadurch gestützt, dass Zahlen in NP ohne Nomen durchschnittlich früher erscheinen als in NP mit Nomen (Pauline 4;9 vs. 5;4/Cosima 4;4 vs. 5;3/Caroline beide Varianten zur selben Zeit). Hyperbolische Zahlen erscheinen in allen Fällen erst nach dem jeweiligen Durchschnittsalter, denn offensichtlich erfordert die überzogene, metaphorisierte Verwendung abstrakter Zahlenwerte vorerst eine gewisse Sicherheit und Souveränität im Umgang mit Zahlen allgemein.

Im direkten Vergleich aller Zahlen, die sowohl in NP mit als auch ohne Nomen auftraten, ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 6.16: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Caroline*

Zahlwort	Mit N	Ohne N
Zwei	1;11	2;5
Drei	2;2	2;1
Vier	2;3	2;9
Fünf	2;2	1;10
Sieben	2;2	2;8
Zehn	2;2	2;8
Hundert	2;5	2;5

Tab. 6.17: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Pauline*

Zahlwort	Mit N	Ohne N
Zwei	2;2	2;0
Zweite	6;1	3;10
Drei	2;2	2;2
Fünf	2;8	2;3
Vier	3;2	5;8
Erst	5;8	4;7

Null	5;3	3;6
Sieben	4;5	3;10
Zehn	4;1	3;1
Zwanzig	5;7	7;4
Achtzehn	5;5	3;8
Dritt	7;4	2;11
Sechs	5;9	3;0
Siebter	4;10	4;10

Tab. 6.18: *Erstmaliges Auftreten der Zahladjektive mit und ohne Nomen bei Cosima*

Zahlwort	Mit N	Ohne N
Zwei	2;5	2;7
Drei	2;8	3;8
Erst	5;3	3;1
Zweit	4;7	4;4
Vier	4;2	2;3
Sieben	4;6	2;11
Fünf	3;11	2;3
Zwölf	5;10	5;10
Sechs	2;5	2;11
Elf	6;8	6;4
Viert	5;7	3;9
Zehn	4;3	4;7
Acht	4;7	2;11
Dreizehnt	6;3	6;11
Fünfundzwanzig	6;11	2;11
Hundert	5;1	4;6
Dritt	7;1	4;6

Der Trend, dass das Adjektiv ohne Nomen früher erscheint als mit Nomen, lässt sich auch bei den Zahladjektiven feststellen. Zwar erscheinen bei Caroline (Tab. 6.16) nur 2 von 7 Zahladjektiven ohne Nomen früher als mit Nomen. Doch bei Pauline und Cosima lässt sich zeigen, dass 9 von 14 bzw. 11 von 17 Zahladjektiven ohne Nomen früher erscheinen als mit Nomen.

6.3.8 Nomenarten

In den Kap. 3.2.3 wurde gezeigt, dass sich Nomen anhand verschiedener Kriterien unterteilen lassen: Dem Grad der Referentialität, dem Modus der Wahrnehmbarkeit und dem morphologischen Bildungsmuster. Darüber hinaus lässt sich aus der

bisherigen Studienlage festhalten, dass Nomen vor Verben, Simplicia vor Komposita, Basiskategorien vor anderen Kategorien, Konkreta vor Abstrakta und reguläre Komposita vor Spontankomposita erworben werden (s. Kap. 4.4).

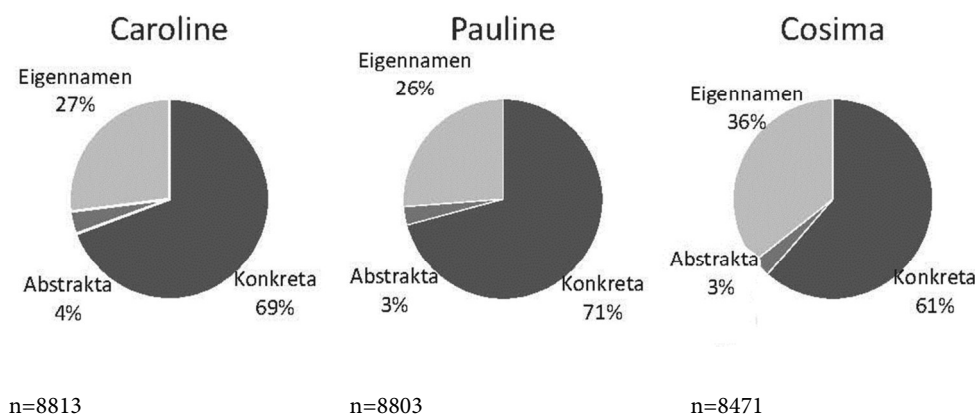
Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse folgender Zählungen vorgestellt: Das Verhältnis der Häufigkeiten sowie der Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen, regulärer Komposita und Spontankomposita. Darüber hinaus wurde durch den Erwerb des Spontandiminutivs *-chen* sowie dem Aufkommen des Defaultnomens *Ding* versucht darzustellen, ab wann das Kind das Nomenkonzept vermutlich internalisiert hat.

6.3.8.1 Konkreta – Abstrakta – Eigennamen

Um das Verhältnis der Nomenarten im Korpus zu untersuchen, wurden alle NP der Kinder, die ein Nomen aufwiesen, extrahiert und annotiert. Es spielte dabei keine Rolle, ob die jeweilige NP stark, schwach oder gar nicht attribuiert wurde, denn der Fokus lag hierbei nur auf dem Nomen selbst.

Das Verhältnis von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen aller Nomen bei den drei Kindern gestaltet sich wie folgt:

Abb. 6.77: Häufigkeiten von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima



Die Ergebnisse der Kinder untereinander ähneln sich sehr. Alle drei Kinder verwenden überwiegend, zu gut zwei Dritteln, Konkreta. Etwa ein Drittel entfällt auf Eigennamen, wobei es sich überwiegend um Personennamen, hier vor allem das Wort *Mama*, handelt. Nur bei einem geringen Teil der Nomen handelt es sich um Abstrakta. Da es sich in den Aufnahmesituationen überwiegend um Spielsituationen mit der Bezugsperson handelt, ist es wenig überraschend, dass dabei sprachlich am

häufigsten konkrete Objekte und die Namen der Bezugspersonen (*Mama, Frau Rigol*) und Geschwister denotiert werden.

Abstrakta sind bei allen drei Kindern sehr selten. Das könnte damit zusammen hängen, dass Abstrakta immer abstrakte Konzepte sind, die mit mehr Weltwissen einhergehen als beispielsweise Konkreta und somit mehr Lexemwissen und Erfahrungsraum erfordern. Darüber hinaus handelt es sich bei Abstrakta häufig um deverbale oder deadjektivische Ableitungen (*hoffen* → *Hoffnung*, *hart* → *Härte*), sodass diese Ursprungskonzepte wohl vorher erworben sein müssen. Ein weiterer Grund für die geringe Produktion von Abstrakta ist die räumliche Wahrnehmbarkeit ihrer Referenten: Konkrete Objekte und Personen, die mittels Eigennamen denotiert werden, sind klar abgegrenzt von der Umgebung und außerdem taktil erfahrbar. Deshalb ist es möglich, Eigennamen und Konkreta mit weiteren Konzepten mental zu verknüpfen, z. B. BALL = RUND, KLEIN, SPIELZEUG usw. Genauso können Personen mit ihren individuellen äußerlichen Merkmalen, z. B. Haarfarbe und Größe, mental verknüpft werden. Eine mentale Verknüpfung dieser Art ist bei Abstrakta nur selten möglich. Darüber hinaus, und vielleicht ist das die wichtigste Ursache, ist es nicht möglich, im Falle von Abstrakta die für den Spracherwerb unerlässlichen generischen Bilder zu etablieren (s. Kap. 5.1.4).

Selbst, wenn Abstrakta grundsätzlich erworben sind im Sinne von im Korpus zählbar, bedeutet dies nicht, dass die richtige Bedeutung von Anfang an feststeht. Das Konzept, welches Abstrakta denotieren, ändert sich i. d. R. im Laufe der Jahre, d. h. es werden allmählich weitere Facetten hinzugefügt, wie Szagun/Schäuble (2010) am Beispiel des Erwerbs des Wortes *Mut* zeigen konnten. In ihrer Untersuchung hatten jüngere Kinder eine ganz andere Vorstellung von dem Konzept *Mut* als ältere Kinder und Erwachsene. Demnach assoziierten kleine Kinder das Konzept *Mut* eher mit physischer Stärke und dem Überwinden von Angst, wohingegen ältere Kinder und Erwachsene das Konzept eher mit psychologischen Kriterien verbinden, z. B. dem inneren Gefühl von Selbstsicherheit und Zuversicht (ebd., S. 299f.). Abstraktverständnis unterliegt also einem stetigen Bedeutungszuwachs und -wandel; bei konkreten Objekten, z. B. Bäumen, Tassen, Katzen, Häusern, sind Unterschiede, sind Bedeutungswandel i. d. R. nicht oder kaum vorhanden.

In folgenden Abbildungen wird der Erwerbsverlauf der drei Nomenarten gezeigt:

Abb. 6.78: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline

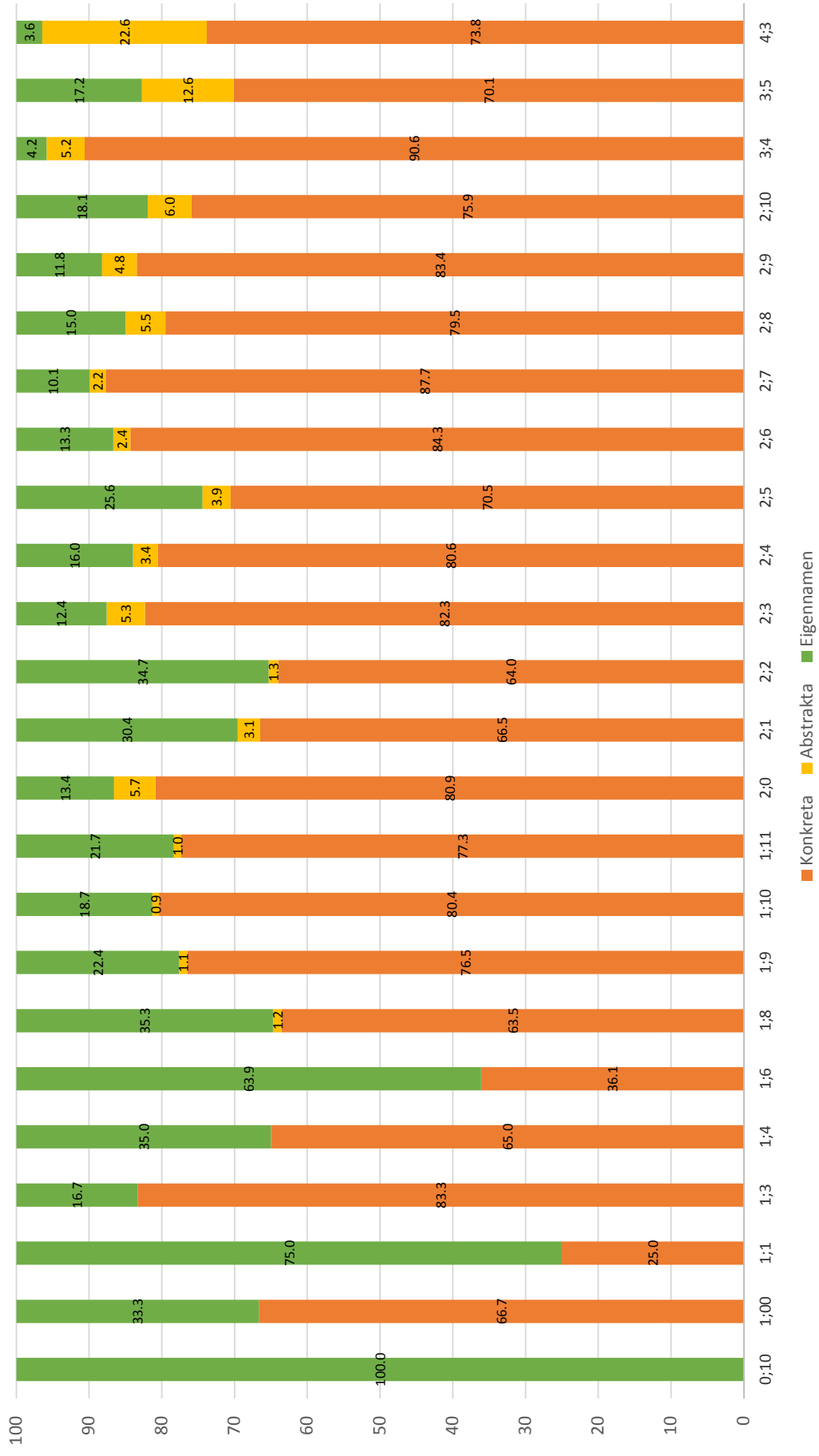
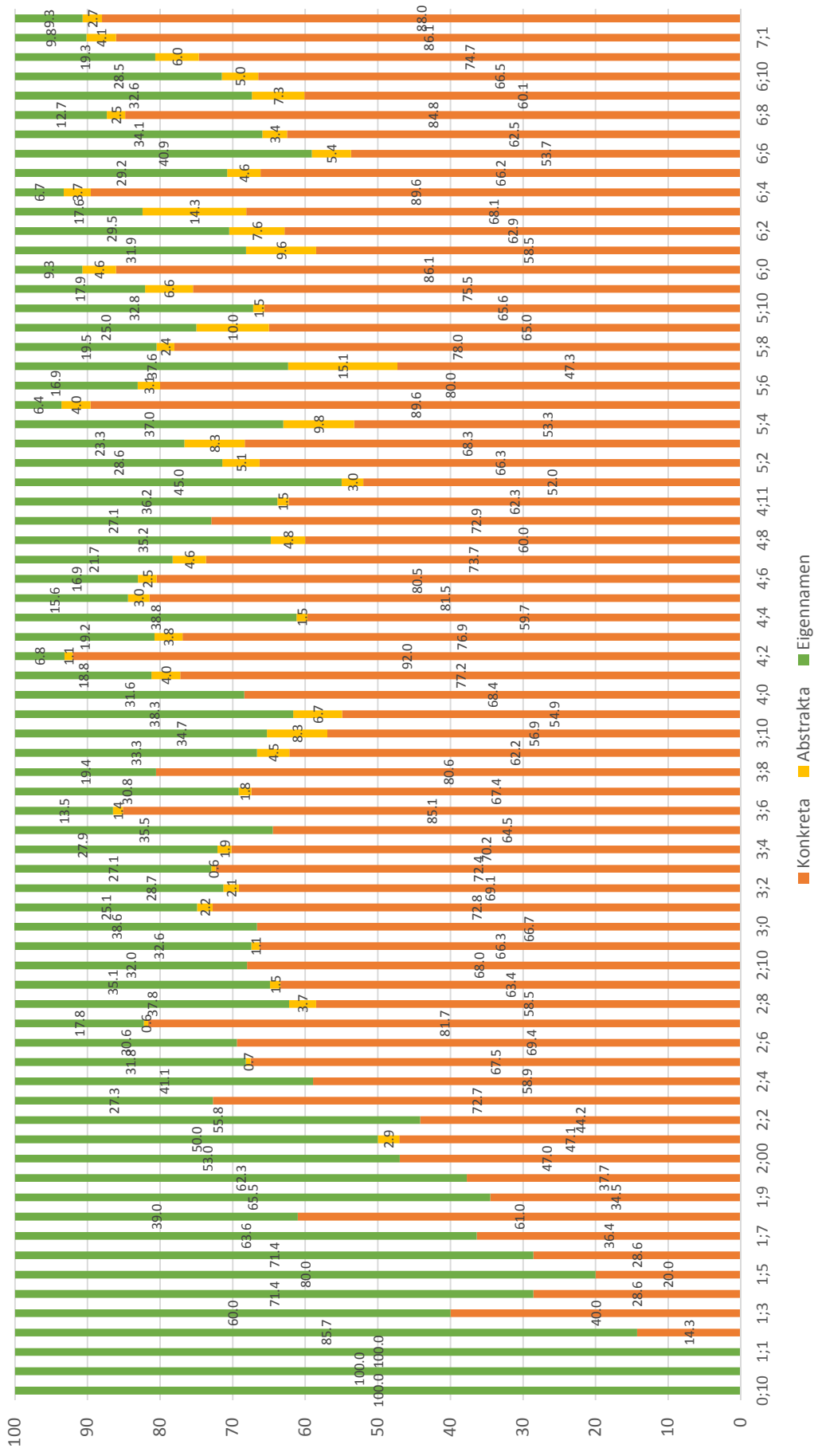


Abb. 6.79: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline



Abb. 6.80: Erwerbsverlauf von Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima



Interessanterweise gestaltet sich auch der Erwerbsverlauf der Nomenarten bei allen drei Kindern (Abb. 6.78-6.79) nahezu gleich: Anfänglich überwiegen Eigennamen, besonders das Wort *Mama* (außer bei Pauline, die in den ersten beiden Monaten überwiegend Konkreta produziert, aber auch danach erst einmal auf Eigennamen ‚umschaltet‘). Bei Caroline dauert die Eigennamenphase von 0;10-ca. 1;6, bei Pauline etwa von 1;3-1;8 und bei Cosima etwa von 0;10- 2;2. Erst nach dieser Phase nähern sich Konkreta, die vorher eher in der Minderheit waren, langsam dem Gesamtdurchschnitt von ca. zwei Dritteln an, wie er in den Abb. 6.77 bereits zu erkennen ist. Hat diese ‚Annäherung‘ der Konkreta stattgefunden, setzen bei den Kindern langsam Abstrakta ein. Es zeigt sich also tendenziell, dass Eigennamen (*Mama*) anfänglich überwiegen, anschließend überwiegt die Bildung von Konkreta, wonach sich schließlich das Konzept der Abstrakta entwickelt. Dies hängt eventuell mit dem Grad der Referentialität zusammen, die die unterschiedlichen Nomenarten mit sich bringen: *Mama*⁶² ist stark referentiell und benötigen daher wenig Attribution; Konkreta und Abstrakta sind hingegen weniger referentiell und benötigen viel Attribution (s. Kap. 3.2.3). Dass die Kinder also erst überwiegend Eigennamen und erst dann Konkreta produzieren, hängt damit zusammen, dass sie vorher die NP-Felder noch nicht erworben haben, die zur Bildung von Attributen notwendig wären (vgl. die Erwerbsverläufe der Attribute in NP mit Nomen Kap. 6.3.3.1, Abb. 6.14-6.19, aus denen ersichtlich ist, dass etwa zum selben Zeitpunkt, zu dem Konkreta auftreten, die Vor- und Nachfelder entwickeln). Außerdem ist die Wahrnehmbarkeit von Konkreta und Eigennamen höher, d. h. beide grenzen sich visuell von ihrer Umgebung ab und sind somit sensorisch erfahrbar (visuell, taktil usw.). Dies ist jedoch nicht der Fall bei Abstrakta. Die ersten Abstrakta-Belege im Korpus sind im Übrigen die Wörter *Vorsicht*, *Unfall*, *Hilfe* bei Caroline; *Sommer*, *Hilfe*, *Zeit* bei Pauline und *Mittag*, *Angst*, *Geburtstag* bei Cosima. Einige dieser Begriffe entstammen feststehenden, idiomatisierten Verbalphrasen wie *Hilfe brauchen*, *Unfall bauen*, *Angst haben*, *Geburtstag feiern* und bei *Vorsicht* (und evtl. auch *Hilfe*) handelt es sich vielleicht eher um eine Interjektion als um ein Nomen. Die Wörter *Sommer*, *Zeit* und *Mittag* hingegen sind abstrakte Zeitbegriffe, die nicht einfach eine imitierte Verbalphrase oder Interjektion sein können, sondern ein echtes abstraktes Konzept ohne generisches Bild darstellen. Eventuell kann hier vermutet

⁶² Allerdings kann nicht immer eindeutig gesagt werden, ob *Mama* als Eigenname oder Gattungsname verwendet wird. Vermutlich durchläuft dieses Wort mehrere Stationen: Angefangen als (Quasi-)Eigenname wie im Beispiel „Mama, wo bist du?“, zum Gattungsnamen wie in „Die Mama von der kleinen Ente dort drüben...“ zum zweistelligen Prädikat wie in „X ist die Mama von Y“. Für diesen Hinweis danke ich Clemens Knobloch.

werden, dass der Weg in die Welt der Abstrakta über zeitliche Konzepte entsteht. Zu dieser Überlegung passt auch, dass Abstrakta überwiegend von Zahladjektiven begleitet werden (s. Abb. 6.70), denn Zahlen können Abstrakta greifbar machen, was sich im Korpus in häufigen Zahl+Abstrakta-Verbindungen wie *hundert Wochen, sieben Tage, zwei Stunden* zeigt.

Dass Abstrakta bei allen drei Kindern erst später erscheinen, hängt wohl auch damit zusammen, dass sich die Sprachebene von kontextuell gebunden zu weniger kontextuell gebunden entwickelt. Konkreta und Eigennamen sind oftmals kontextgebunden; das Erscheinen von Abstrakta ist erst möglich, wenn das Kind kontextuell ungebundenes Sprechen erworben hat, wie es u. a. durch das Symbolspiel erworben wird. Wahrscheinlich ist das auch der Grund, warum taubstumme Kinder keine abstrakten Begriffe benutzen können, da ihre Sprache in der jeweiligen Situation stark gestisch verankert sein muss und somit die Loslösung vom Kontext nicht stattfinden kann (Lurija/Judovič 1970:55).

6.3.8.2 Reguläre Komposita

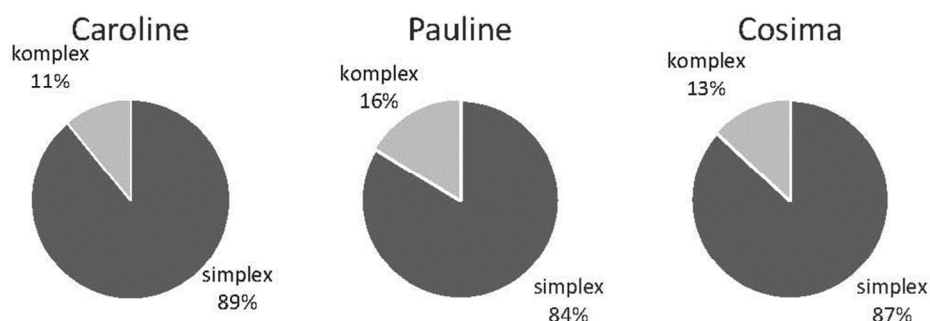
Da Komposita sich in ihrer Entstehung von rechts nach links ausdehnen (s. hierzu das Beispiel *Schneeseekleerehfee* aus Kap. 3.2.3) sind sie im weiteren Sinne eine Art Vorfeldmarkierung in NP. Dieser Gedanke wird auch dadurch gestützt, dass es Komposita gibt, die ursprünglich wohl eine Adjektiv-Nomen-Konstruktion waren, z. B. *schneller Zug* → *Schnellzug*, *roter Specht* → *Rotspecht*, *fertige Pizza* → *Fertigpizza*, *russisches Brot* → *Russischbrot*, *flüssiges Waschmittel* → *Flüssigwaschmittel*. Wie nah beieinanderliegend A-N-Konstruktionen und Kompositabildung sind, wird noch deutlicher im Englischen, wo koexistente Varianten nur über die Orthografie (Getrennt- oder Zusammenschreibung) oder Intonation beurteilt werden können (z. B. *black bird*: Mit Initialbetonung (*BLACK bird*) bedeutet es ‚Amsel‘, mit Sekundärbetonung (*black BIRD*) bedeutet es ‚schwarzer Vogel‘) (Benczes 2003:8). Auch anderen Vorfeldkonstruktionen in NP gelingt über die Komposition der Sprung vom Vorfeld in den Nukleus, so z. B. *Mamakind*, welches wohl ursprünglich eine Genitiv-Konstruktion gewesen sein muss: *Mamas Kind* (s. Kap. 3.2.3). Kompositabildung ist demnach eher ein syntaktisches als ein morphologisches Problem, weshalb in dieser Arbeit auch die Kompositabildung der Kinder untersucht wurde.

Gliedvertauschungen und -markierungen, die das Prinzip der Komposition verdeutlichen und wie sie auch bei Elsen (1999) diskutiert werden (s. Kap. 4.4), sind auch im Korpus dieser Arbeit belegt: So produziert Caroline bei 2;1 das Wort

Nusserde und meint eigentlich *Erdnuss*. Pauline produziert bei 5;4 *Wurstebrot*, wobei es sich einerseits wahrscheinlich um eine Analogie zu *Käsebrot* handelt, andererseits ist es ein Hinweis darauf, dass das Kind das Schwa in *Käse* als Fugenelement deutet und nicht als reguläres Phonem; diesen Fehler überträgt es auf *Wurstbrot*, also → **Wurstebrot*. Wie auch bei Elsen (1999:171) diskutiert wird, hat diese Schwa-Übertragung wahrscheinlich auch rhythmische Gründe, sodass auch davon ausgegangen werden muss, dass das Kind einen Weg gesucht hat, den Rhythmus von *Käsebrot* auf *Wurstbrot* mithilfe des Schwas zu übertragen.

Folgende Ergebnisse konnten bei der Kompositahäufigkeit ermittelt werden:

Abb. 6.81: Häufigkeiten regulärer Komposita bei Caroline, Pauline und Cosima



Tests zu Abb. 6.81:

Caroline: χ^2 (df=1, N=8810) = 3185,2=, $p < 0,001$

Pauline: χ^2 (df=1, N=8807) = 2264,45=, $p < 0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, N=8471) = 2664,32=, $p < 0,001$

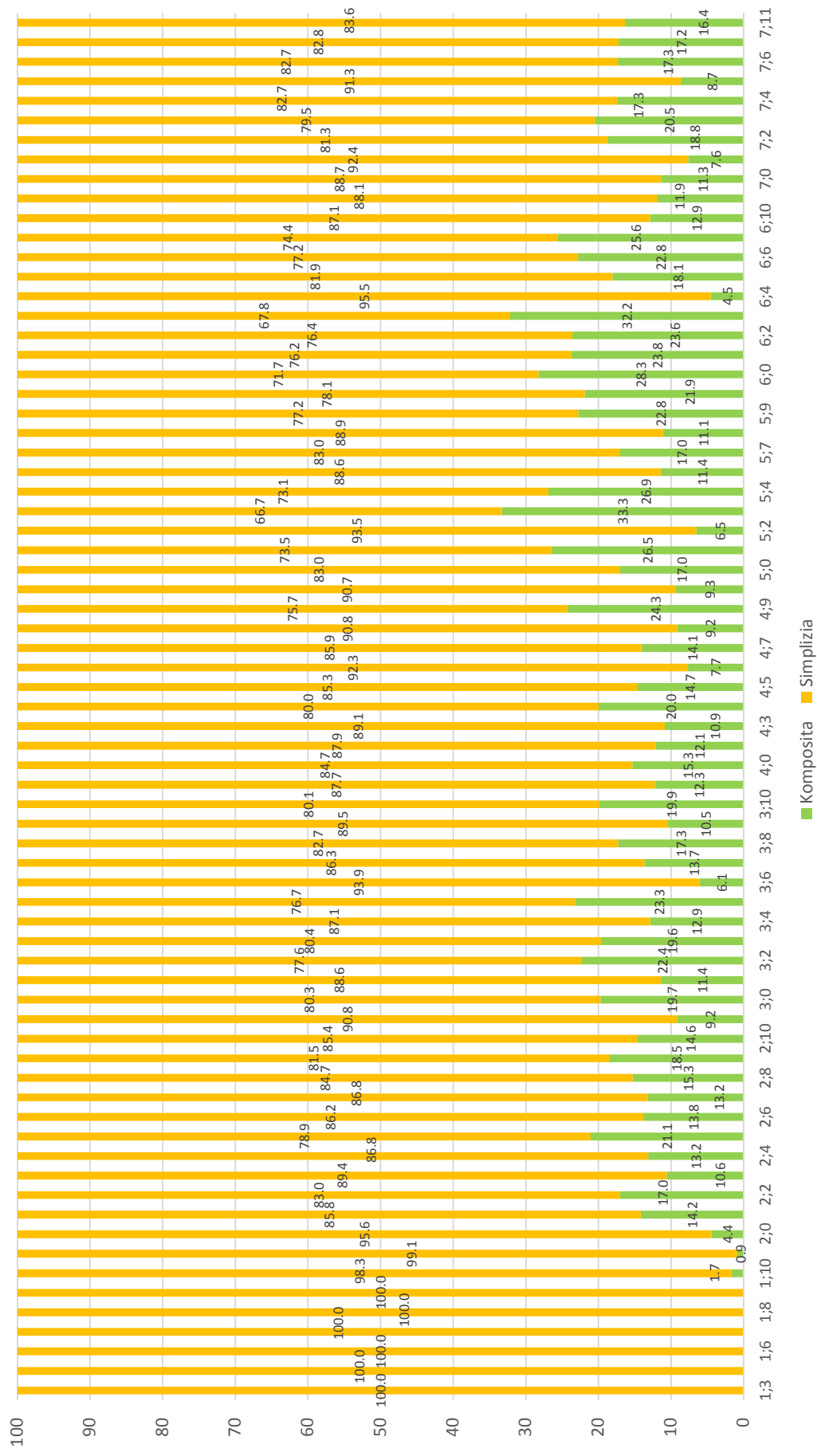
Alle drei Kinder verwenden höchst signifikant Simplizia. Komposita sind zwar selten, jedoch ganz und gar nicht marginal. Bei allen drei Kindern sind Komposita etwa gleich häufig. Im Durchschnitt der drei Kinder ergibt sich ein Gesamtwert von immerhin ca. 13%.

Der Erwerbsverlauf der Komposita ist in folgenden Grafiken dargestellt:

Abb. 6.82. Erwerbsverlauf regulärer Komposita bei Caroline



Abb. 6.83: Erwerbsverlauf regulärer Komposita bei Pauline



Die Abbildungen zeigen, dass alle drei Kinder mit Simplizia beginnen und Kompositabildung erst in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres einsetzt. Auffällig ist dabei eine Etablierungsphase, die bei Caroline (Abb. 6.82) etwa von 1;8-1;11, bei Pauline (Abb. 6.83) etwa von 1;10-2;0 und bei Cosima (Abb. 6.83) etwa von 1;8-2;3 andauert; erst danach nähert sich der prozentuale Anteil der Komposita dem Durchschnittswert (s. Abb. 6.81) an.

Die Abb. 6.82-6.84 relativieren gleichzeitig den Durchschnittswert von 13% aus Abb. 6.81: In Abb. 6.81 errechnet sich der jeweilige Durchschnitt der drei Teilgrafiken unter Einbeziehung aller Simplizia, die vor Beginn der Etablierungsphase produziert wurden. Beim Betrachten der Abb. 6.82-6.84 wird deutlich, dass der ‚eigentliche‘ Durchschnitt, dessen Ermittlung ja erst dann Sinn macht, wenn Kompositabildung eingesetzt hat, höher liegt, in manchen Monaten sogar über 30%. Berechnet man die Durchschnittswerte ab dem etablierten Einsetzen von Komposita, beträgt der Durchschnitt bei Caroline 13%, bei Pauline 16,5% und bei Cosima 14,3% und somit im Mittel etwa 15%.

Ein weiterer Hinweis, der die Vermutung stützt, dass Komposita eher syntaktische als morphologische Verfahren sind, ist, dass sie etwa im selben Zeitraum auftreten, in dem die Vor- und Nachfelder der NP der Kinder einsetzen (vgl. hierzu Abb. 6.11-6.19). Dagegen spricht allerdings, dass es sich bei Komposita zweifelsohne zu einem relativ hohen Anteil um reine Imitationen handeln muss. Das verspätete Einsetzen im Vergleich zu Simplizia wäre dann darauf zurückzuführen, dass Komposita mehr Morpheme aufweisen, die im mentalen Lexikon zu viel Speicherplatz einfordern würden. Interessant ist hierbei deshalb viel mehr das Auftreten spontaner Komposita, das im nächsten Abschnitt der Arbeit dargestellt wird.

6.3.8.3 Spontankomposita

Spontankomposita erfolgen aufgrund einer Abstraktion des Bildungsschemas regulärer Komposita und sind somit ein kognitiver Fortschritt im Bildungsverhalten, was bereits in anderen Arbeiten untersucht wurde (z. B. die Stern-Tagebücher, das Elsen-Tagebuch, s. Kap. 4.4).

Spontankomposita sind anhand von Korpora schwer zu untersuchen, da sie immer nur spontan in der Situation entstehen und deshalb nur von engen Bezugspersonen als Spontankompositum gewertet werden können. Das ist auch der Grund, warum Tagebuchuntersuchungen hierfür wertvolle Quellen darstellen. Wenn z. B. das Wort *Weinetropfen* (=Tränen) aus dem Elsen-Korpus (1999) als Spontankompositum gewertet wird, dann ist dies nur möglich, weil die Bezugsperson sich sicher ist, dass

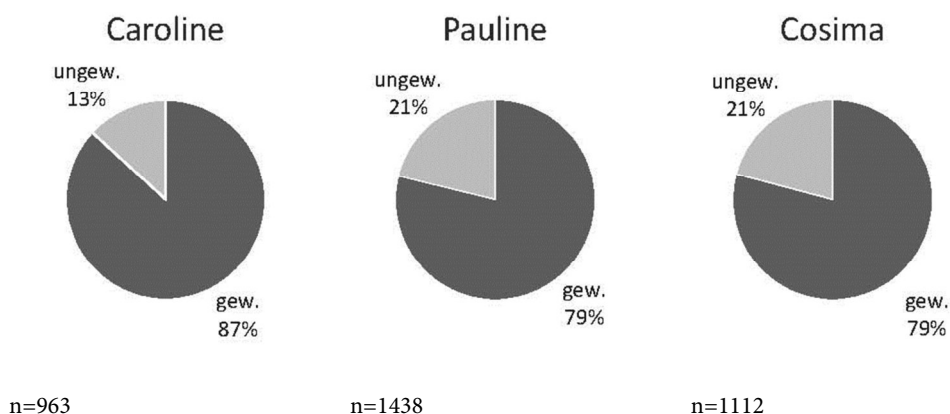
das Kind dieses Wort aus dem Input nicht extrahiert haben kann und es sich somit um eine echte spontane, situativ induzierte Bildung handelt, die analog zu ‚Regentropfen‘ gebildet wurde. Wäre jedoch *Weinetropfen* spaßeshalber ein fester lexikalischer Bestandteil des häuslichen Umfelds, sodass es auch im Input vorkommen würde und würde das Kind dieses Wort übernehmen und anschließend produzieren, so würde es sich in diesem Fall per Definition nicht um ein Spontankompositum handeln, sondern um ein reguläres.⁶³ Zwei Merkmale der Spontankomposita sind demzufolge, dass diese entweder nur in der Situation selbst spontan eingesetzt werden und dann wieder verschwinden (was die Sterns (1928) als ‚Meteore‘ bezeichneten) oder dass sich diese in der Sprechergruppe kurzweilig etablieren und spaßeshalber verwendet werden (z.B. das Wort *Kellnerinnenhaus* für ‚Restaurant‘, welches von den Sterns einige Zeit verwendet wurde, nachdem es vom Sohn spontan produziert wurde).

In jedem Fall sind aber Spontankomposita an eine bestimmte Situation oder im Fall ihrer temporären Etablierung an eine eher kleine Sprechergemeinschaft gebunden, was zur Folge hat, dass über diese Sprechergemeinschaft hinaus keine Zuordnung zum denotierten Objekt mehr stattfinden kann. Oder anders ausgedrückt: Reguläre Komposita wie *Apfelbaum*, *Hausschuh*, *Pfannkuchen* sind allen kompetenten Sprechern des Deutschen bekannt; doch Wörter wie *Legosache*, *Weißemann* (=Schneemann) und *Kitzelkind* (=Kind, das gekitzelt wird) (Elsen 1999:172f.) sind Sprechern, die nicht zu dieser Sprechergemeinschaft gehören und in der Situation nicht anwesend sind, unbekannt. Die Zuordnung von Spontankomposita ist also stark kontextuell gebunden. Aus diesem Grund wurde bei der Korpusarbeit das Kriterium der *kontextlosen Zuordnung* angelegt: Wörter wie *Apfelbaum*, *Hausschuh* und *Pfannkuchen* sind ohne Kontext bekannt und einem Objekt zuzuordnen; somit handelt es sich dabei sehr wahrscheinlich um gewöhnliche Komposita; Wörter wie *Legosache*, *Kitzelkind* und *Weißemann* benötigen den Kontext, in dem sie produziert wurden, somit handelt es sich um ungewöhnliche Komposita und deshalb wahrscheinlich Spontanbildungen.

Folgende Ergebnisse wurden bei dieser Untersuchung erzielt:

⁶³ Im Korpus dieser Arbeit finden sich ebenfalls interessante Belege für Spontankomposita, die wahrscheinlich eine Analogiebildung sind: *Vortisch* (Pauline bei 4;8, analog zu *Nachtisch*), *Wurstebrot* (Pauline bei 5;4, analog zu *Käsebrot*) und das Adjektiv *riesenheiß* (Cosima bei 6;9, analog zu *riesengroß*),

Abb. 6.85: Häufigkeiten von Spontankomposita bei Caroline, Pauline und Cosima



Tests zu Abb. 6.85:

Caroline: χ^2 (df=1, N=963) = 248,52, $p < 0,001$

Pauline: χ^2 (df=1, N=1438) = 234,71, $p < 0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, N=1112) = 177,02, $p < 0,001$

In Abb. 6.85 wird zwar deutlich, dass zwar alle Kinder höchst signifikant häufig gewöhnliche Komposita bilden (alle drei $p < 0,001$). Dennoch ist zu erkennen, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Komposita, durchschnittlich 18%, Bildungen sind, die nicht ohne Kontext zuzuordnen sind (Caroline 13%, Pauline 21% und Cosima 21%). Freilich sind dort auch Bildungen einbezogen, die beim Annotieren zwar nicht ohne Kontext zuzuordnen sind, bei denen es sich aber trotzdem um reguläre Komposita handelt, z. B. solche, die nur in der Familie oder in der Region verwendet werden. Dennoch muss es sich dabei auch zu einem Teil, der nicht genauer zu ermitteln ist, um Spontanbildungen handeln.

Beispiele für Komposita, die nicht ohne Kontext zuzuweisen sind und bei denen es sich wahrscheinlich um Spontankomposita handelt, sind bei Caroline bei 2;3 *Steinmutter*, *Sandkastenschaukelkreis*, bei 2;4 *Streifensonne*, *Kinderhund*, bei 2;5 *Nilpferdfisch*, *Fischwalross* u. v. m. Bei Pauline finden sich Wörter wie bei 2;2 *Eisbärbuch*, *Plutokiste*, bei 2;3 *Nichtschienen*, bei 2;5 *Puzzlekönner*, *Schiffskatze*, bei 2;6 *Apfelzeug*, bei 2;8 *Almutsweg*, bei 2;9 *Blumenfutter*, *Erdbeerfinger* u. v. m. und bei Cosima bei 2;6 *Mausepuzzle*, bei 2;7 *Salzstäbchen*, bei 2;8 *Apfelrinde*, *Papabauch*, bei 2;11 *Niklaspuppe*, bei 3;0 *Popokante*, bei 4;1 *Aua-Hand*, bei 6;7 *Dadamädchen* (=kindisches Mädchen), bei 6;9 *Gernesserin* u. v. m.

Die Abbildungen 6.86-6.88 zeigen den Erwerbsverlauf der Spontankomposita:

Abb. 6.86: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Caroline

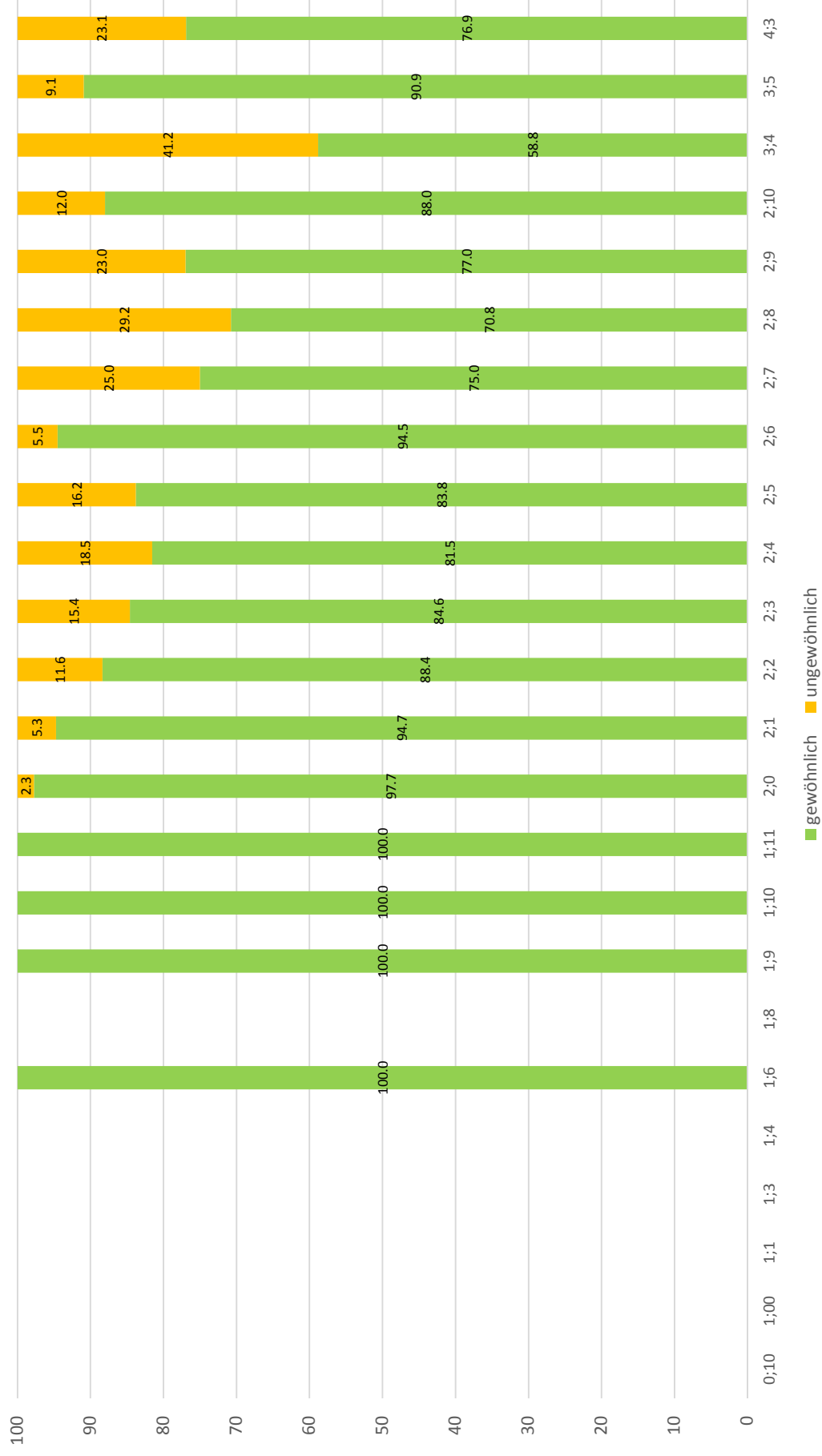
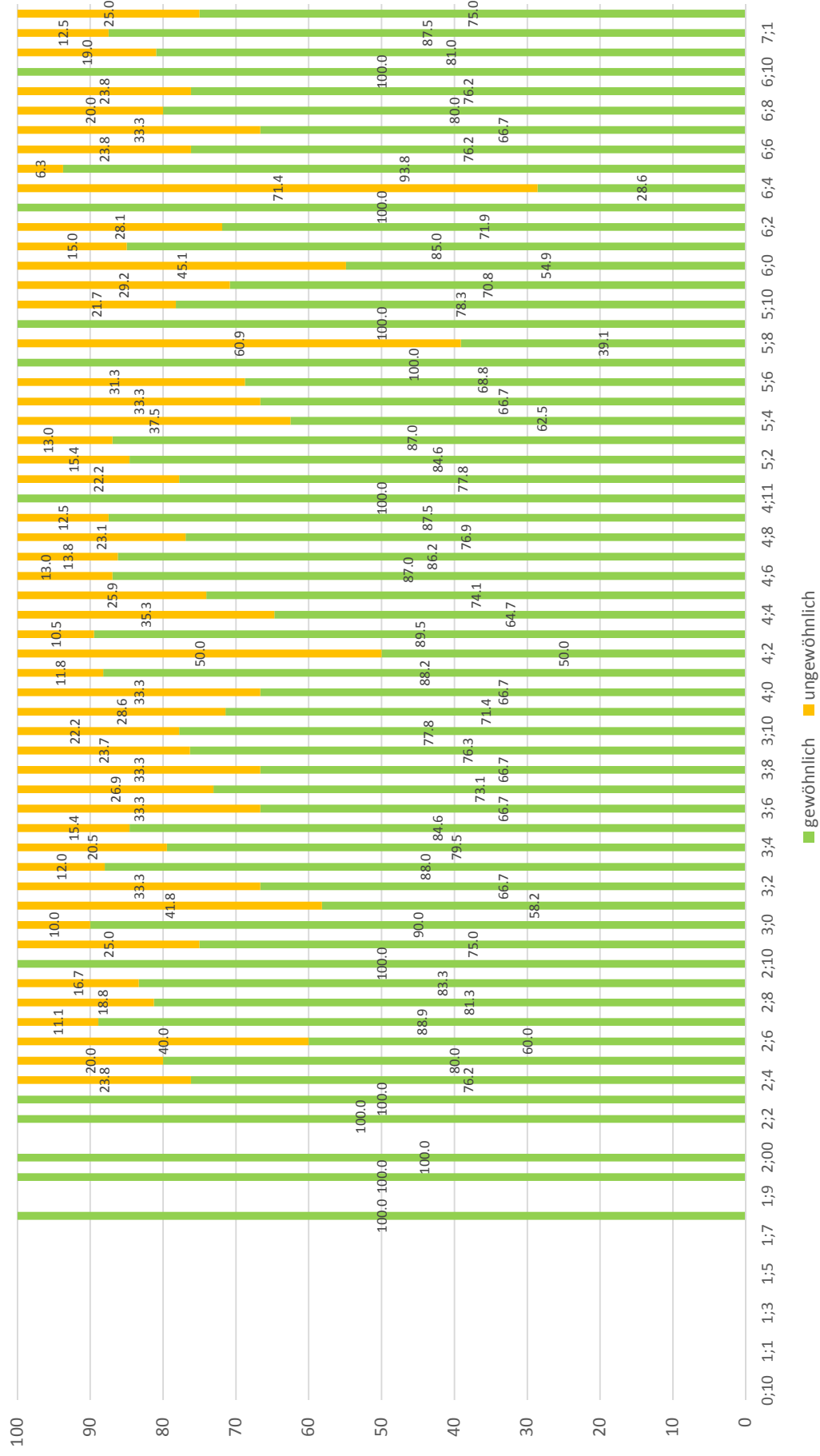


Abb. 6.87: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Pauline



Abb. 6.88: Erwerbsverlauf der Spontankomposita bei Cosima



In den Erwerbsverläufen der Kinder ist zu sehen, dass ungewöhnliche Komposita immer nur wenige Monate nach dem ersten Auftreten gewöhnlicher Komposita produziert werden: Caroline produziert ab 1;6 erste gewöhnliche Komposita; ab 2;0 kommt es zu ungewöhnlichen Komposita, wobei es sich wahrscheinlich um Spontanbildungen handelt. Bei Pauline kommt es ab 1;10 zu gewöhnlichen Kompositabildungen, ungewöhnliche folgen ab 2;0. Bei Cosima liegen zwischen den beiden Kompositaarten nur 6 Monate: Gewöhnliche produziert sie ab 1;8, ungewöhnliche ab 2;4. Es kann also darauf geschlossen werden, dass das Bildungsmuster der Komposition von den ersten Imitationen an betrachtet nur wenige Monate benötigt, bis es selbstständig und flexibel angewendet werden kann.

Spontankomposita füllen einerseits Lemmalücken, da der eigentliche Begriff noch unbekannt ist. In diese Richtung deuten beispielsweise die Begriffe *Salzstäbchen* (für Salzstange) und *Apfelrinde* (für Apfelschale) von Pauline. Dabei handelt es sich um eine analogische Herleitung aufgrund ähnlicher Konzepte. *Stäbchen* anstatt *Stange* und *Rinde* anstatt *Schale*. Andererseits stellen Spontankomposita auch eine Vermeidungsstrategie dar, wenn Konzepte nur mit anspruchsvollen, syntaktischen Operationen denotiert werden können, wie in den Fällen *Almutsweg*, *Puzzlekönner*, die von Pauline im Alter von 2;5 bzw. 2;8 produziert werden. Normalerweise würden (erwachsene) Sprecher diese Konzepte mit einer Nomen-Relativsatz-Konstruktion denotieren: *Der Weg, auf dem die Almut wohnt* und *jemand, der puzzeln kann*. Allerdings ist Pauline in diesem Alter noch nicht in der Lage, Relativsätze zu produzieren; die ersten Relativsätze äußert sie in den Transkripten erst ab 4;1. (vgl. Abb. 6.18). Das Motiv der Vermeidung komplexer Syntax (i. d. R. Nachfeldkonstruktionen) kann auch in anderen Beispielen vermutet werden: *Steinmutter* (eigentlich *Mutter aus Stein*), *Streifensonne* (eigentlich *Sonne mit Streifen*), *Blumenfutter* (eigentlich *Futter für die Blumen*), *Mausepuzzle* (eigentlich *Puzzle mit der Maus*). In diesem Fall handelt es sich bei den Spontanbildungen um Ausweichmanöver. Darüber hinaus werden Spontankomposita auch oft eingesetzt, um gleichrangige Konzepte miteinander zu einer Art Kopulativspontankompositum verbinden, wie in den Beispielen *Nilpferdfisch*, *Fischwalross*.

In jedem Fall aber sind Spontankomposita ein Hinweis auf ein internalisiertes Bildungsmuster, das abstrahiert wurde und aus verschiedenen Motiven heraus spontan angewendet werden kann.

6.3.8.4 Echte und unechte Nomen?

Der Erwerb der Wortbedeutung scheint nach folgendem Muster zu verlaufen: Mit ca. 8 Monaten entwickelt das Kind die Objektpermanenz, also das Wissen, dass Objekte auch dann existieren, wenn sie sich außerhalb des kindlichen Gesichtsfeldes befinden. Kurze Zeit später kommt es deshalb zum frühen Herstellen von Referenz in Form von Zeigegesten, die auch schon von ersten, kontextgebundenen Wortvorläufern begleitet sein können. Im Alter von ca. 12 Monaten kommt es zu den ersten Objektwörtern, die auch in immer wieder neuen Kontexten eingesetzt werden und somit kontextuell ungebunden sind. Daraus ergibt sich in den nächsten Monaten die Einsicht, dass jedes Objekt sprachlich benannt werden kann (s. g. Benenneinsicht), wodurch es mit ca. 18 Monaten zu einen Vokabelspurt auslösen kann. Der Vokabelspurt ist dadurch gekennzeichnet, dass innerhalb kürzester Zeit die Wortschatzgröße exponentiell ansteigt (s. eine ausführliche Darstellung dazu in Kap. 5).

Die Ergebnisse dieser Arbeit haben bisher u. a. gezeigt, dass diese frühen Nomen, die ab ca. 12 Monaten auftreten, i. d. R. nicht attribuiert sind. Attribuierung, mindestens in Form eines vorangestellten Artikels, setzt erst etwas später ein (Caroline bei 1;1, Pauline bei 1;10 und Cosima bei 1;8). Andere Attribute, z.B. attributive Adjektive oder Nachfeldattribute, etablieren sich erst anschließend in den Folgemonaten (s. Abb. 6.11-6.19).

Eine bisherige Erkenntnis dieser Arbeit zeigt außerdem: Zeitlich gesehen gibt es einen Zusammenhang zwischen der in der Literatur formulierten Benenneinsicht, dem daraus folgenden Vokabelspurt und dem Auftreten der ersten Attribute um das Nomen. Die dekontextualisierte Verwendung echter Nomen (Kauschke/Stam 2004) geht nicht nur einher mit der Attribution dieser, sondern macht diese auch erforderlich. Denn häufig müssen Nomen, die in einem Kontext A erworben werden, modifiziert werden, um in Kontext B zu passen. Diese Modifizierung eines Konzepts gelingt nur über Attribution. Deshalb kann aus den Ergebnissen dieser Arbeit auch die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Unterscheidung zwischen echten und unechten Nomen auch anhand der Attribution vollzogen werden kann oder anders ausgedrückt: Erst, wenn Kinder in der Lage sind, Nomen mit passenden Attributen zu versehen, kann von einer echten Wortverwendung gesprochen werden.⁶⁴

In dieser Arbeit wurden zwei weitere Parameter zur echten Nomenverwendung angesetzt: Erstens, die Spontansuffigierung mit *-chen*. Dabei handelt es sich um ein äußerst produktives Suffix, welches regulär bei einigen Nomen vorkommt (z. B.

⁶⁴ Das zählt nur für Nomen, die potentiell attribuiert oder unattribuiert auftreten können, anders als Nomenverwendungen, die i. d. R. auch ohne Artikel stehen können, wie die Plural-NP im Satz *Lehrer haben es schwer*.

Dornröschen, Rotkäppchen, Lätzchen, Stiefmütterchen). In diesen Fällen ist das Suffix aber nicht trennbar vom Rest des Wortes, was daran zu erkennen ist, dass diese Wörter beim Weglassen von *-chen* unkenntlich werden: **Dornrose, *Rotkappe, *Latz, *Stiefmutter*⁶⁵. Zwar existieren sowohl *Latz* als auch *Stiefmutter*, jedoch haben diese Versionen im Vergleich zum Ursprungswort nicht dieselbe Semantik. Obwohl es aber vergleichsweise wenig feststehende Begriffe mit *-chen* gibt, was ein Hinweis darauf ist, dass dieses Suffix einmal produktiv war, es jedoch nicht mehr ist, ist es zweifelsohne möglich, jedes beliebige konkrete Nomen (und ggf. auch Personennamen) damit zu suffigieren: *Tisch* → *Tischchen*, *Stuhl* → *Stühlchen*, *Kind* → *Kindchen*, *Caroline* → *Carolinchen*. Die Bewusstheit, dass jedes Objektwort mit *-chen* suffigiert werden kann, erfordert wiederum die Bewusstheit, ein Objektwort überhaupt als solches zu erkennen. Deshalb lässt das Auftreten des Spontandiminutivs *-chen* den Rückschluss zu, dass das Kind erkannt haben muss, was Objektwörter, also konkrete Nomen, sind.

Folgender Erwerbsverlauf lässt sich für die spontane Verwendung des Suffixes *-chen* darstellen:

⁶⁵ Zuweilen spielt die Werbesprache mit dem Weglassen regulärer *chen*-Diminutive, wenn beispielsweise aus dem Wort *Schäppchen* Wortneuschöpfungen werden wie *Megaschnapp, Schnapp des Jahres*.

Abb. 6.89: Erwerbsverlauf der Spontandiminutive bei Caroline

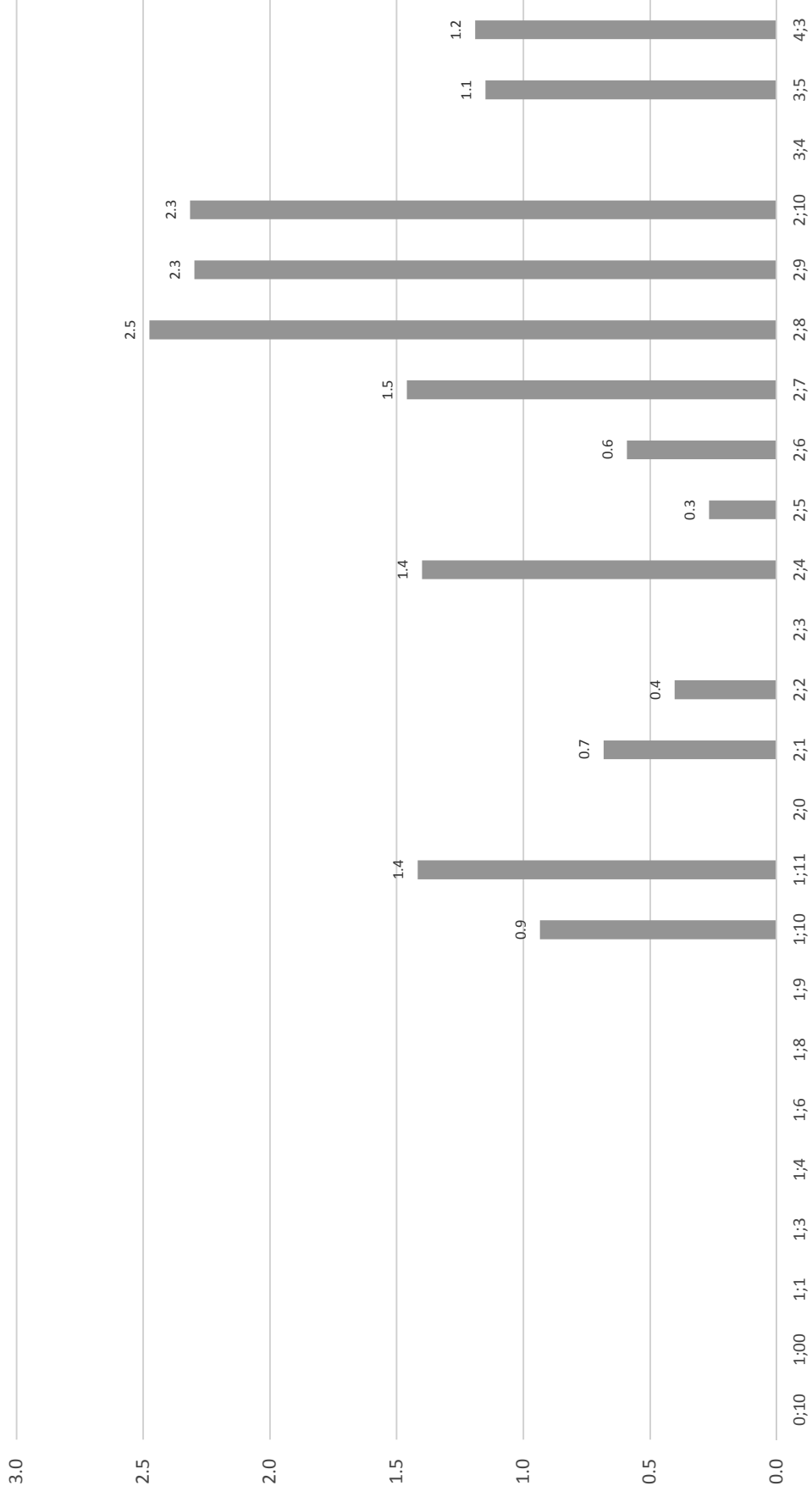


Abb. 6.90: Erwerbsverlauf der Spontanminimie bei Pauline

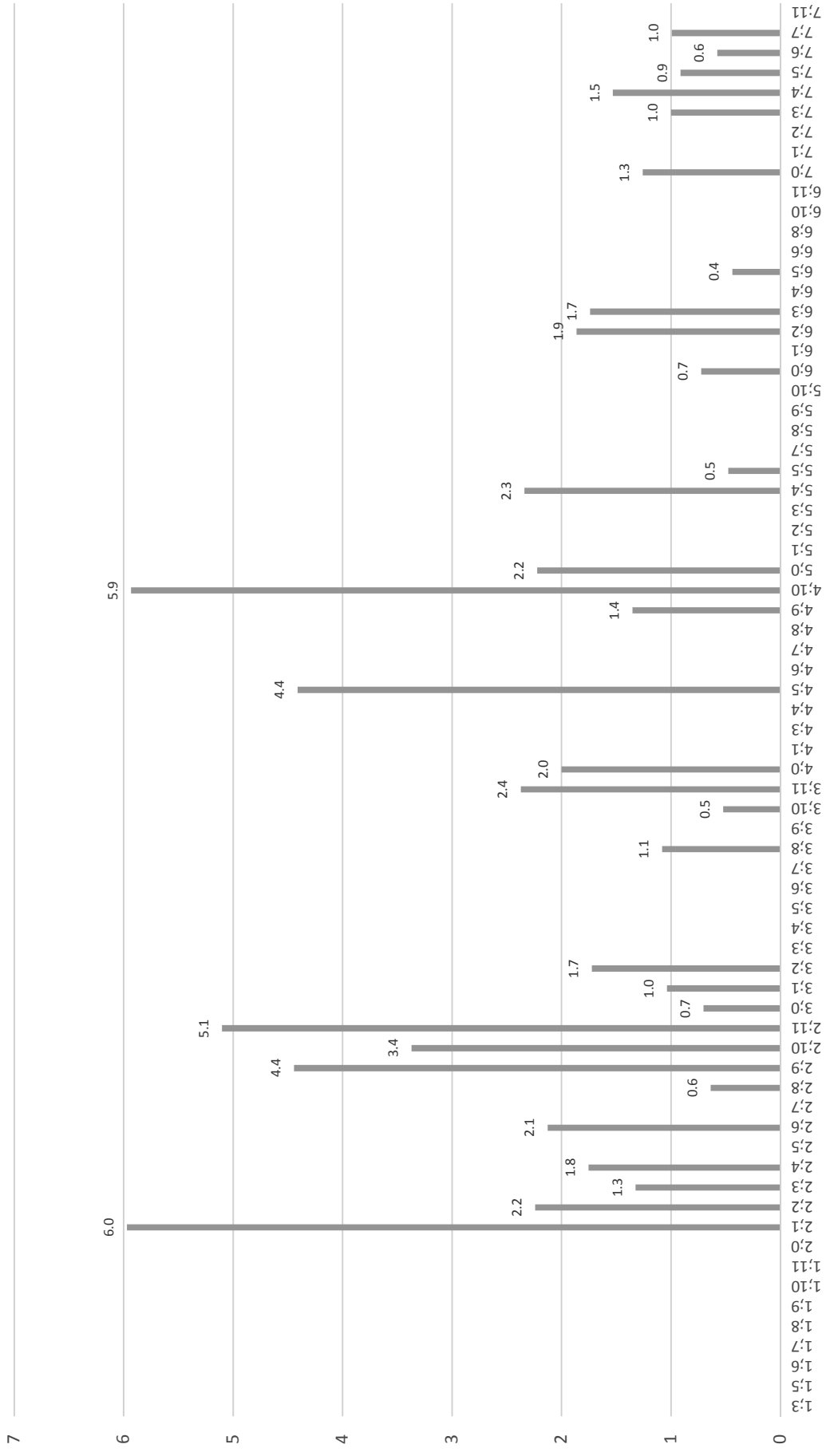
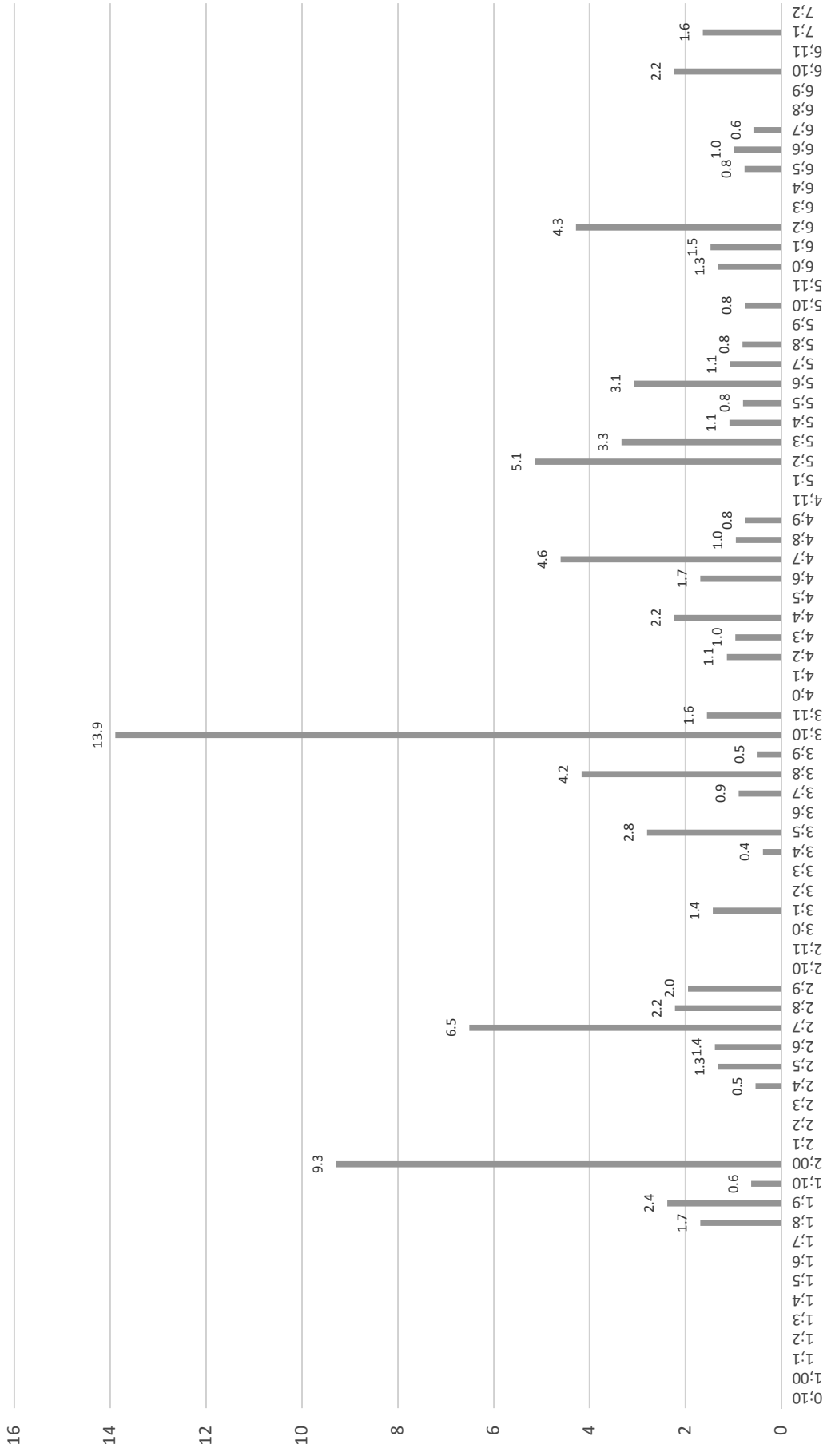


Abb. 6.91: Erwerbsverlauf der Spontanimmunität bei Cosima



In den Abb. 6.89-6.91 ist deutlich zu erkennen, dass die Suffigierung konkreter Nomen mit *-chen* über den gesamten Aufnahmezeitraum hinweg relativ konstant auftritt. Vor allem bei Pauline (Abb. 6.90) und Cosima (Abb. 6.91) gibt es darüber hinaus Monate, in denen es zu einem gehäuften Auftreten des *chen*-Diminutivs kommt: Bei Pauline gleich zu Beginn im Monat 2;1 sowie in den Monaten 2;9-2;11, 4;5 und 4;10. Bei Cosima hingegen sind es die Monate 2;0, 2;7 und 3;10, in denen *-chen* häufiger verwendet wird. Wahrscheinlich handelt es sich dabei um gehäuft auftretende, spielerische Verwendungsweisen.

Interessant bei diesem gehäuften Auftreten ist, dass sie zeitlich betrachtet eng zusammen fallen mit dem gehäuften Auftreten der Dimensionsadjektive, die u. a. durch das Adjektiv *klein* geprägt sind (Pauline benutzt Dimensionsadjektive phasenweise häufig von 2;0-2;10 und 3;4-5;0 und Cosima von 2;7-3;10) (vgl. Abb. 6.43-6.45). Die Referenz auf die Dimension von Gegenständen ist also eng verwandt mit der Diminutivverwendung; das semantische Konzept dahinter ist dasselbe (vgl. *der kleine Tisch* vs. *das Tischchen*).

Auf jeden Fall jedoch kann *-chen* nur verwendet werden, wenn das Kind die Bewusstheit erlangt hat, dass es sich bei der Verwendung eines mit *-chen* suffigierten Nomens um ein konkretes Objekt handelt. Das erste Auftreten des Diminutivs bei den Kindern (Caroline bei 1;10, Pauline bei 2;1 und Cosima bei 1;8) fällt ebenfalls zeitlich in etwa zusammen mit dem Auftreten erster Attribute (vgl. die Abb. 6.14-6.16) und ist somit ein weiterer Hinweis echter Wortverwendung.

Einen weiteren Hinweis auf echte Wortverwendung ist durch die Verwendung des Wortes *Ding* als Default für konkrete Nomen gegeben. Alle drei Kinder verwenden *Ding* hin und wieder für konkrete Nomen; dabei handelt es sich häufig um eine Ersatzstrategie für fehlende Lexikoneinträge. Doch obwohl in vielen Fällen der Lexikoneintrag zu *Ding* fehlt, steht über der Verwendung dieses Defaults, dass dieser nur für konkrete Nomen verwendet werden kann.

Folgende Erwerbsverläufe für *Ding* lassen sich ermitteln:

Abb. 6.92: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Caroline

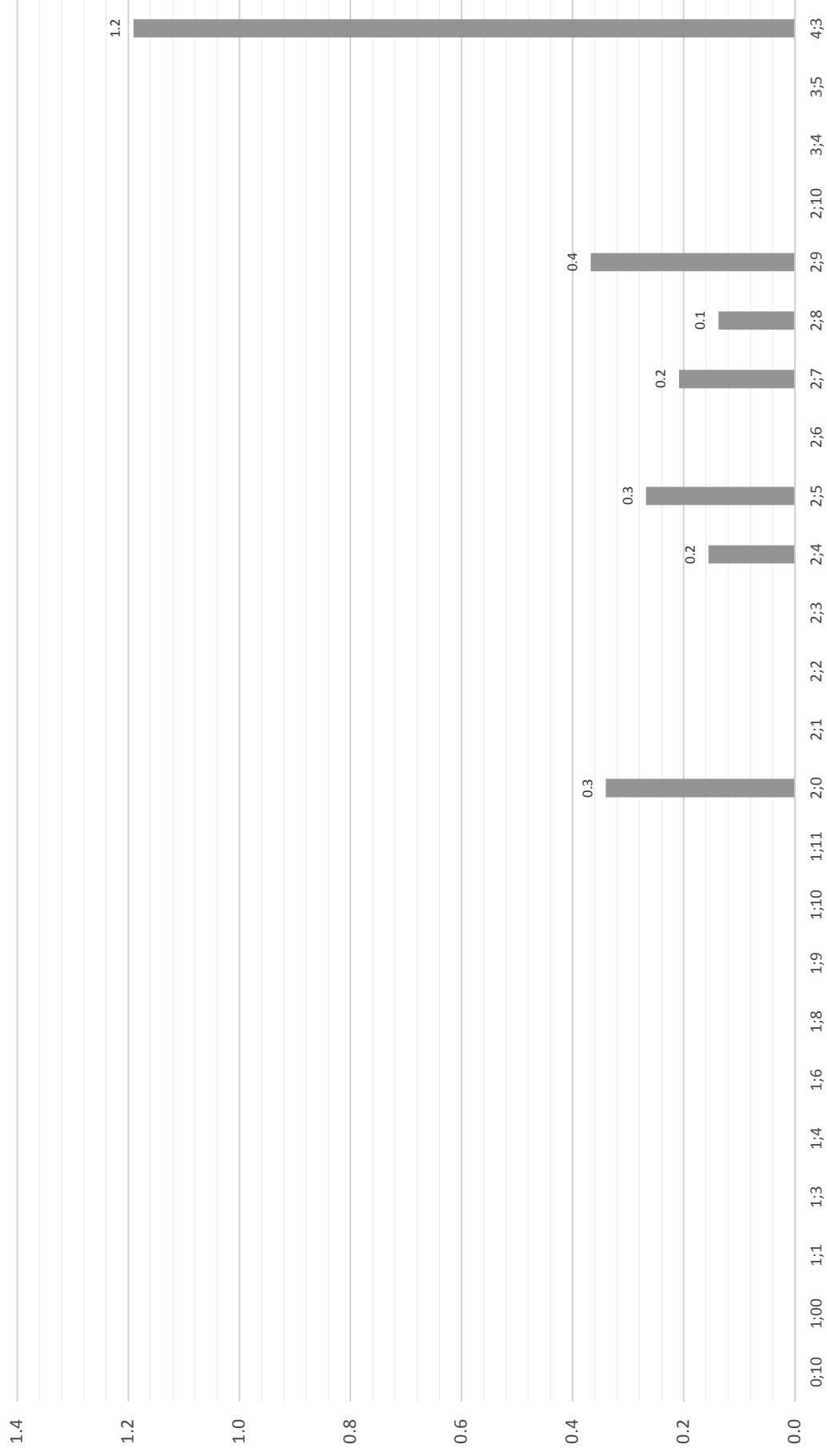


Abb. 6.93: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Pauline

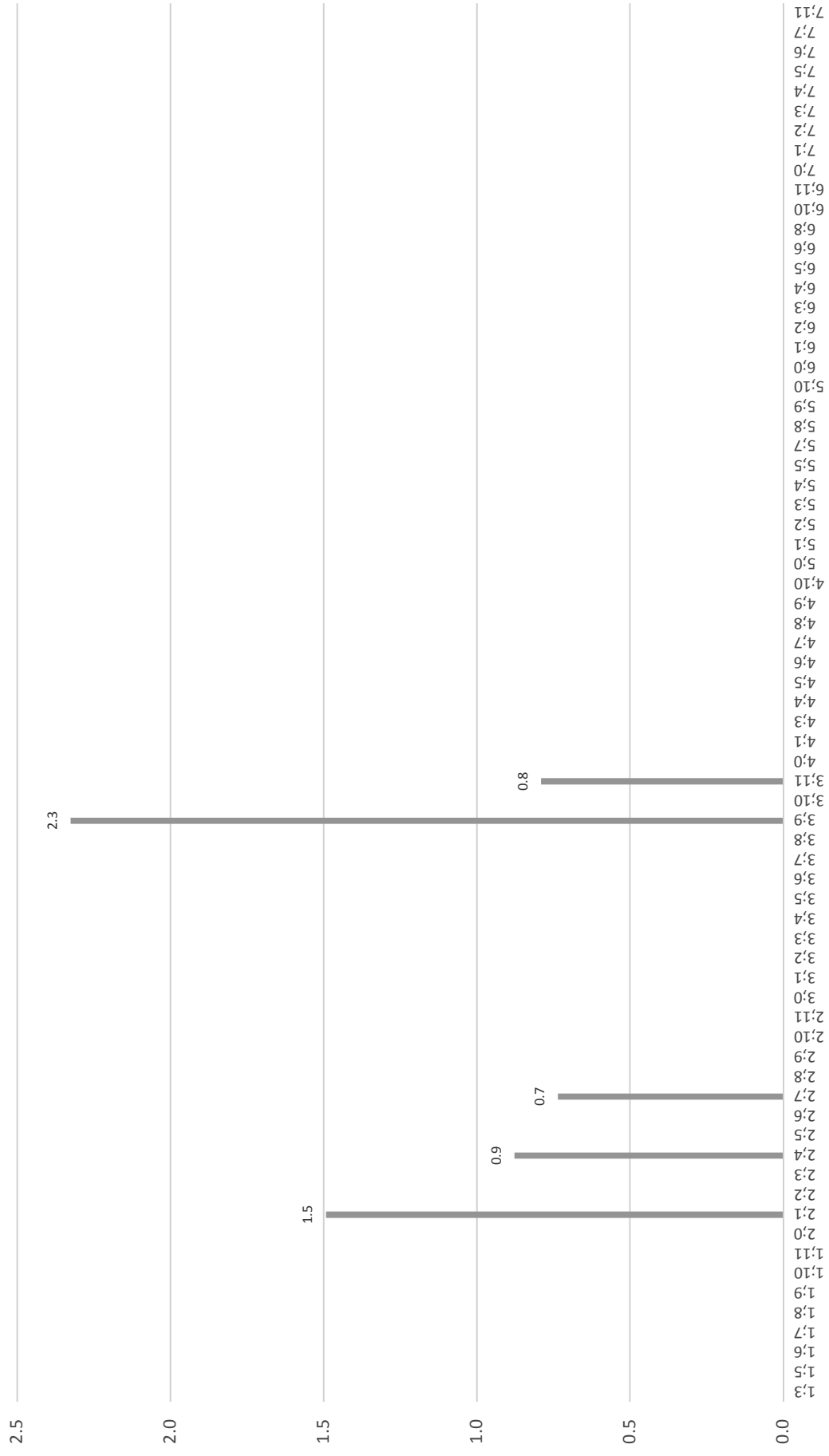
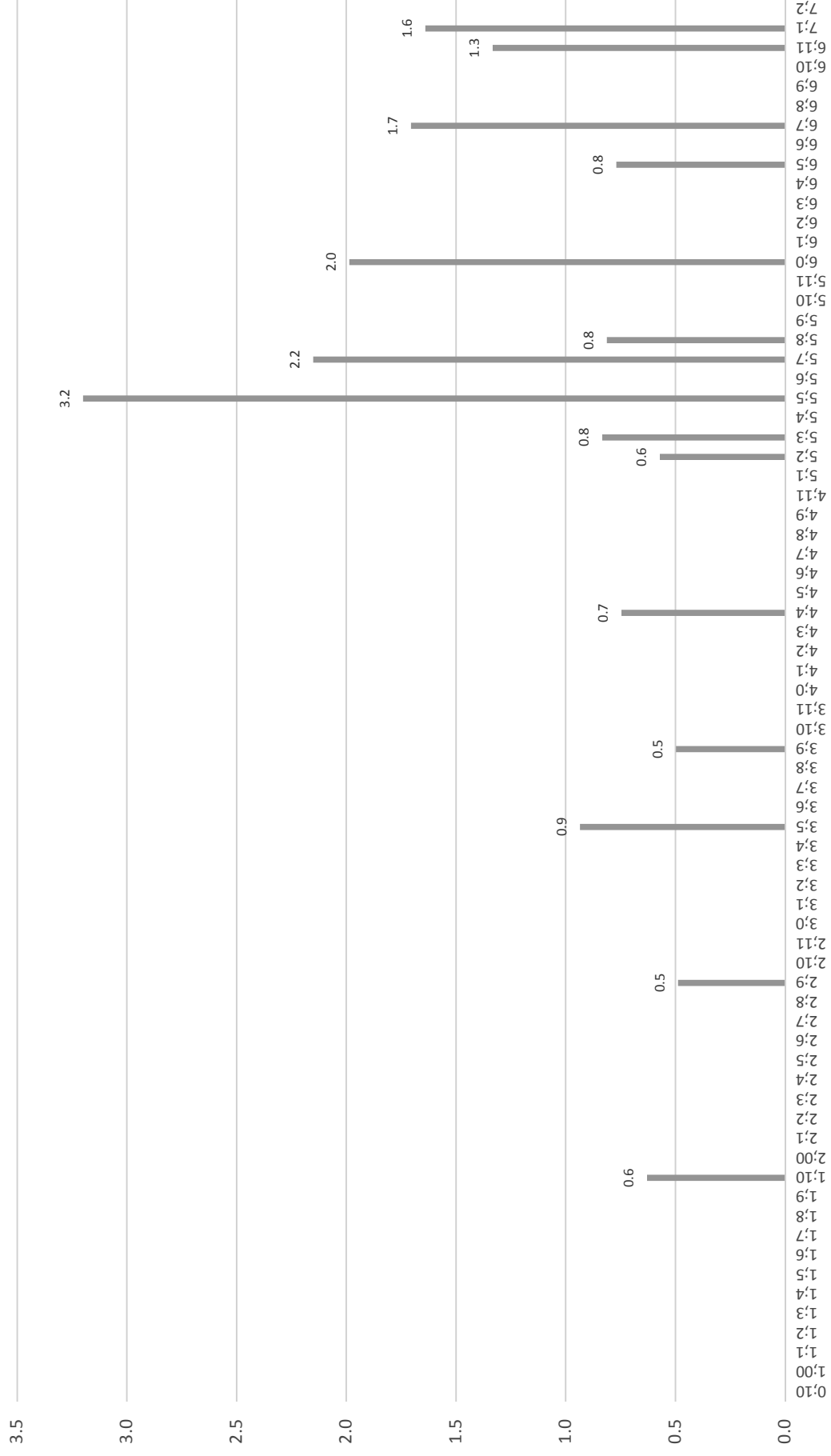


Abb. 6.94: Erwerbsverlauf der Ding-Verwendung bei Cosima



Aus den Abb. 6.92-6.94 wird ersichtlich, dass *Ding* von allen drei Kindern ebenfalls erst in dem Zeitraum auftritt, in dem jeweiligen Kind bewusst wird, dass Dinge Namen haben. Es tritt in etwa zur selben Zeit auf wie andere Attribute (vgl. Abb. 6.14-6.16) und das *chen*-Suffix (vgl. Abb. 6.89-6.91).

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Verwendung echter Wörter durch Benenneinsicht, Vokabelspurt, Attribution der Nomen, morphologische Markierung mittels *-chen* und dem Einsatz des Defaults *Ding* Hinweise für eine erfolgte Abstrahierung des Wortbegriffes sind.

6.3.9 Schematabildungen

Schematisierungsprozesse bilden einen Hauptbeobachtungspunkt der Spracherwerbtheorie, die im Zuge der Konstruktionsgrammatik diskutiert und erforscht wird. Kinder scheinen sprachliche Schemata jeglicher Art zu extrahieren, besonders dann, wenn diese im Input sehr frequent sind. Diese äußern sich vor allem in Pivot-Konstruktionen und item-based constructions, welche allmählich schrittweise erweitert werden (s. dazu ausführlich Kap. 2.1.2.2).

Schematisierungen sind in allen grammatischen Konstellationen denkbar. In NP äußern sie sich dementsprechend in Komposita, häufigen Adjektiv-Nomen-Verbindungen, bestimmten, wiederholten Nachfeldkonstruktionen u. v. m. Im Folgenden werden einige Belege für NP-Schemata aus den Transkripten gezeigt und diskutiert.

Dialogbeispiel 6.2: Caroline bei 2;9

- *MOT: ein echter Vogel ein lebendiger Vogel?
- *CHI: nee ein Buchvogel
- *MOT: ach so
- *CHI: des da
- *CHI: hat immer so **gräuselige Haare** und so
gräuselige Ohren
gräuselige Gesicht und **gräuselige Bein**
- *MOT: ist das ein Gespenstervogel
- *CHI: und **gräuselig**
- *CHI: nee **gräuselige Bein** und **gräuseligen Kopf**
- *CHI: **gräuseliger** Bauch
- *MOT: alles gräuselig?
- *CHI: ja dis da **gräuselig** und die Füße **gräuselig** .
- *CHI: und dis da alles **gräuselig**
- *MOT: und was macht der da in der Stadtbibliothek?
- *CHI: ah da der fliegt immer so

Im Dialogbeispiel 6.2 bedient das Kind das A-N-Schema [*gräuselig* + X]. Dabei ist auffällig, dass das Schema so häufig eingesetzt wird, bis eine auffällige Redundanz zustande kommt, weshalb kompetente Sprecher diese Konstruktion eher verkürzen würde, etwa zu „...hat immer so gräuselige Haare und Ohren“. Dass dies nicht geschieht ist wahrscheinlich ein Hinweis darauf, dass das Kind sich fest an dem Schema entlang orientiert und deshalb zu einer Auslassung („Ellipse“) nicht fähig ist. Ein weiterer Hinweis darauf ist die Tatsache, dass im Beispiel die Deklination des Adjektivs noch nicht sicher stattfindet. Das ist ein Hinweis auf eine Top-down-Operation, denn offensichtlich geschieht erst das Füllen der Slots mithilfe von Schemata und erst anschließend wird das ‚Fine-Tuning‘ durchgeführt, indem die eingesetzten Schemata angepasst, also dekliniert, werden.

Beim Beispiel [*gräuselige* + X] handelt es sich um eine Pivot-Konstruktion nach dem Schema PX oder Standbein-Spielbein-Konstruktion (s. Kap. 2.1.2.2). Darüber hinaus ist an diesem Beispiel interessant, dass die jeweils flexiblen Glieder der Konstruktion untereinander semantisch verwandt sind, denn es handelt sich dabei um Körperteile, die im mentalen Lexikon wie in einer Mindmap untereinander strukturiert sein müssen. Das X in Pivot-Schemata ist eventuell nicht komplett frei in seiner Handhabung, eventuell gilt bei einem akuten Einsatz von X, dass die eingesetzten Mitglieder (X_n) untereinander semantische Relationen aufweisen müssen (im Beispiel 6.2 in etwa Körperteile).

In einer anderen Dialogsequenz handelt es sich um ein Kompositionsschema XP oder Spielbein-Standbein-Konstruktion:

Dialogbeispiel 6.3: Pauline bei 3;5

- *CHI: des is das Baby, **Babyhase** .
- *CHI: **Babyhase**, hier.
- *CHI: **Babyhase** .
- *RIG: ja, ich bin noch sehr beschäftigt.
- *RIG: ich kann jetzt noch nicht so.
- *CHI: ich leg dir schon mal alle hinne
- *CHI: Vat [///] **Mutterhase** .
- *CHI: **Vaterhase** .
- *RIG: ja.
- *CHI: **Bruderhase** .
- *RIG: *lacht*.
- *ROB: kann ich noch
- *ROB: kann ich noch bisschen Knete von dir,
Pauline?
- *CHI: **Schwesterhase**
- *RIG: ja, du.
- *CHI: **Grossmutterhase**

Das Kind wendet in Dialogbeispiel 6.3 das Schema X + *Hase* an. Auch hier ist die semantische Relation der flexiblen Glieder untereinander zu erkennen; sie lässt sich sogar schrittweise nachvollziehen: Das Kind kommt während des Kompositionsprozesses von *Baby* zu *Mutter* und von *Mutter* zu *Vater*, anschließend noch von *Bruder* zu *Schwester*.

In einer anderen Sitzung bildet das Kind Cosima bei 5;5 verschiedene Komposita mit ebenfalls untereinander semantisch verwandten flexiblen Gliedern: *Kleiderschrank* → *Rockerschrank* → *T-Shirt-Schrank* → *Strumpfhosenschrank* → *Wurstschrank* → *Kühlschrank* → *Heißschrank*. Dem Wort *Rockerschrank* wurde ein Fugensuffix hinzugefügt (eigentlich müsste es entweder *Rockschrank* oder, analog zum Plural, *Röckeschrank* lauten), der einen Hinweis darauf ist, dass es sich dabei um eine Umformung von *Kleiderschrank* handelt, die etwa folgendermaßen verlaufen sein muss: *Kleid* → *Kleider* → *Kleiderschrank* zu *Rock* → **Rocker* → **Rockerschrank*. Darüber hinaus ist an den Beispielen *Kühlschrank* und *Heißschrank* zu erkennen, dass *Heißschrank* aufgrund der Antonymität *kühl-heiß* entstanden ist. Zum Beispiel *Heißschrank*, was eigentlich *Backofen* bedeuten sollte, wurde im Transkript durch die Interviewerin vermerkt, dass das Kind trotz Hilfestellungen nicht auf das eigentliche Wort *Backofen* kam, obwohl dieses Wort dem Kind bekannt ist. Das Schema X + *Schrank* war demzufolge in diesem Moment so präsent, dass dadurch der eigentliche Lexikoneintrag blockiert wurde. Ein weiteres Beispiel, wo es zu einer lexikalischen Blockade durch ein erworbenes Schema kommt, findet sich bei Pauline (3;0): *Schlafzimmer* → *Wohnzimmer* → *Babyzimmer* → *Esszimmer* → *Klavierzimmer* → *Küchenzimmer* → *Häschenzimmer*. Das Wort *Küchenzimmer*, welches aufgrund des Schemas X + *Zimmer* entstanden ist, blockiert das Wort *Küche*. Auch hier sind die flexiblen Glieder untereinander semantisch verwandt.

Schematabildungen lassen sich nicht nur direkt in Dialogsequenzen nachweisen, sondern auch über die Aufnahmen hinweg. So produziert Caroline bei 2;8 das Wort *Babyfuchs*, woraufhin in den Folgemonaten weitere Wortbeispiele folgen, die nach diesem Schema produziert werden: *Babykrokodil* (2;9), *Babyfisch* (2;9), *Babyschlange* (2;9), *Babywolf* (2;10) und *Babywühlmaus* (4;3). Semantische Verwandtschaft lässt sich auch hier nachweisen.

Weitere, über die Monate verteilte Schemata, die auch zu Spontankomposita führen, sind bei Caroline und Pauline zu finden: Caroline produziert bei 2;7 die Wörter *Schokoladenjogurt* und *Nussjogurt*, woraus bei 2;9 schließlich *Kaffeejogurt* wird.

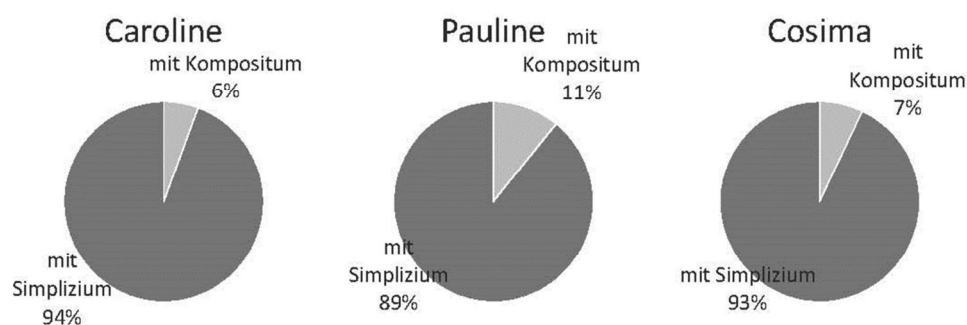
Pauline entdeckt in einem weiteren Beispiel das Schema [X + Sachen], woraus sich über die Jahre hinweg folgende Bildungen entwickeln: *Einkaufssachen* (3;0), *Kaufladensachen* (3;1), *Bettsachen* (3;10), *Kinderspielsachen* (5;3), *Spielsachen* (6;1), *Duplosachen* (6;5), *Legosachen* (6;5), *Leuchtesachen* (7;5), *Leuchtesachen* (7;7), *Tischsachen* (7;7), *Autosachen* (7;7) und *Arztsachen* (7;7). Die große Zeitspanne, unter der das Schema immer wieder verwendet wird, zeigt, wie fest Schemata im mentalen Lexikon installiert sind und von dort aus operieren.

6.3.9.1 Adjektiv-Nomen-Schemata

In dieser Arbeit werden vor allem häufige Adjektiv-Nomen-Verbindungen diskutiert. Es wird dabei grundsätzlich davon ausgegangen, dass den häufigsten Adjektiven in NP mit Nomen (s. Abb. 6.40) extrahierte Schemata zugrunde liegen, z. B. das kleine X, das große X, ein anderes X usw. Aus diesem Grund wurde ermittelt, mit welchen Nomen sich die 10 häufigsten Adjektive verbinden, und zwar in semantischer (Konkreta, Abstrakta, Eigennamen) und syntaktischer (mit und ohne Kompositum) Hinsicht.

Die Zählung der 10 häufigsten Adjektive in Verbindung mit Kompositum oder Simplizium kam zu folgendem Ergebnis:

Abb. 6.95: Häufigkeit der A-N-Schemata mit Komposita bei Caroline, Pauline und Cosima



Tests zu Abb. 6.95:

Caroline: χ^2 (df=1, N=242) = 216,7 = $p < 0,001$

Pauline: χ^2 (df=1, N=360) = 144,03 = $p < 0,001$

Cosima: χ^2 (df=1, N=389) = 29,97 = $p < 0,001$

Abb. 6.95 zeigt, dass A-N-Schemata sich bei Caroline nur zu 7% (n=35), bei Pauline zu 9% (n=33) und bei Cosima zu 17% (n=68) mit einem Kompositum verbinden. Somit machen Komposita in A-N-Schemata einen geringeren Anteil, bei Caroline und Pauline sogar noch geringer als Komposita im Gesamtkorpus, wo die Kompositaquote bei 11% (Caroline), 16% (Pauline) liegt, aus. Bei Cosima hingegen liegt der Kompositaanteil in A-N-Schemata höher mit 17% höher als im Gesamtkompositakorpus, wo er nur bei 13% (s. Abb. 6.81) liegt. Der Unterschied bei Cosima gilt aber nicht als signifikant ($\chi^2=6,11$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=389$, $N2=8471$); bei Caroline ($\chi^2=8,04$, $df=1$, $p<0,01$, $N1=484$, $N2=8809$) und Pauline ($\chi^2=13,17$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=360$, $N2=8807$) hingegen schon.

Da also 2 der 3 Kinder in A-N-Schemata weniger Komposita produzieren, ist eventuell davon auszugehen, dass Komposita als Kopf in einer NP mit A-N-Schema syntaktisch gehemmt werden. Offenbar ist die Verwendung eines Schemas zwar generell effizient aus kommunikativer Hinsicht, aber mit derartig kognitivem Aufwand verbunden, dass die Prozessionskapazität beim Produzieren der NP leicht unterdrückt wird. Eine andere Art der Hemmung, die sich in Form einer lexikalischen Blockade äußert, wurde bereits in Kap. 6.3.9 gezeigt (Anwendung des Schemas $X+Zimmer \rightarrow *Küchenzimmer$ blockiert das eigentliche Wort *Küche*; ebenso $*Heißschrank$ blockiert *Backofen*).

Die folgende Zählung zeigt, welche der 10 häufigen Adjektive sich überwiegend mit Komposita verbinden und welche nicht:

Abb. 6.96: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Caroline

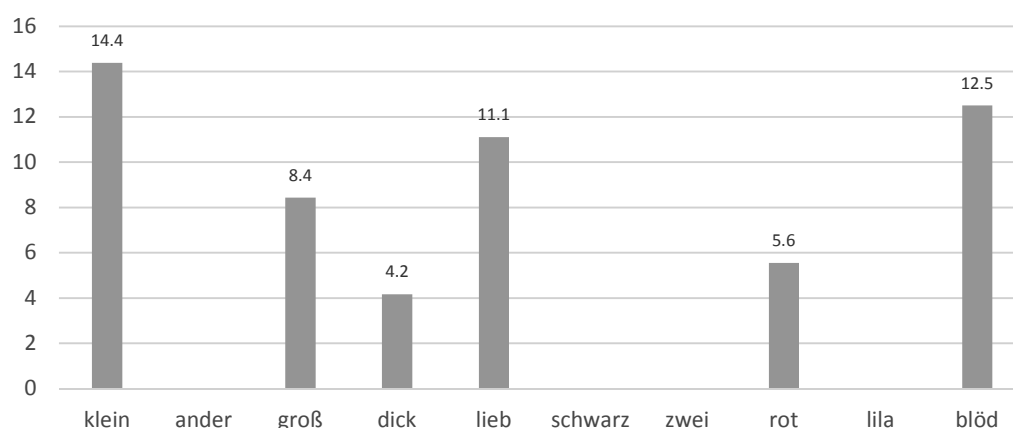


Abb. 6.97: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Pauline

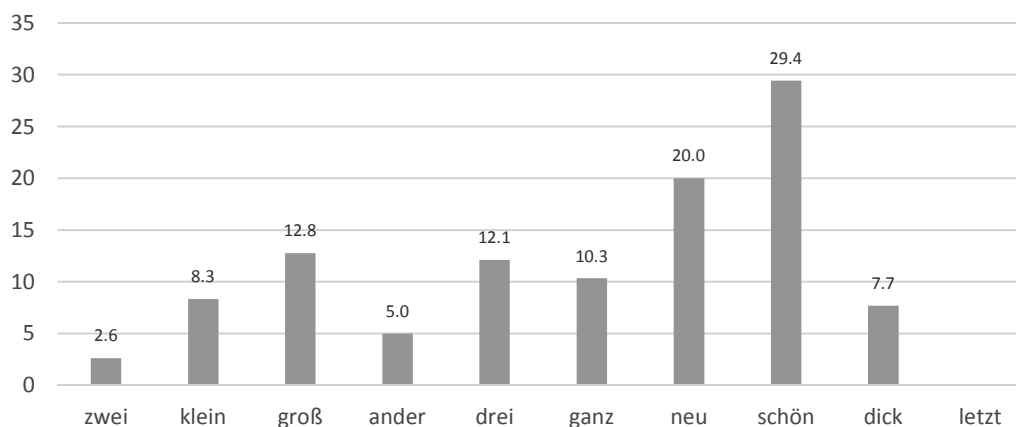
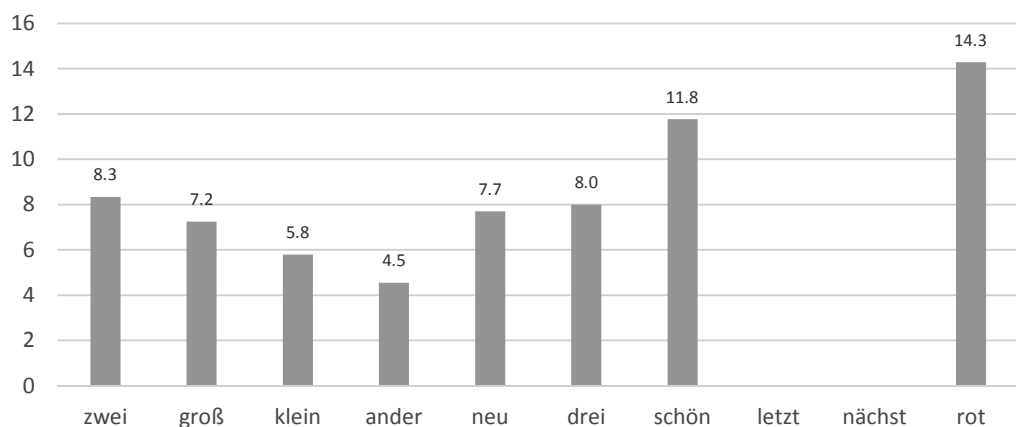


Abb. 6.98: Häufigkeit A-N-Schemata mit Komposita bei Cosima



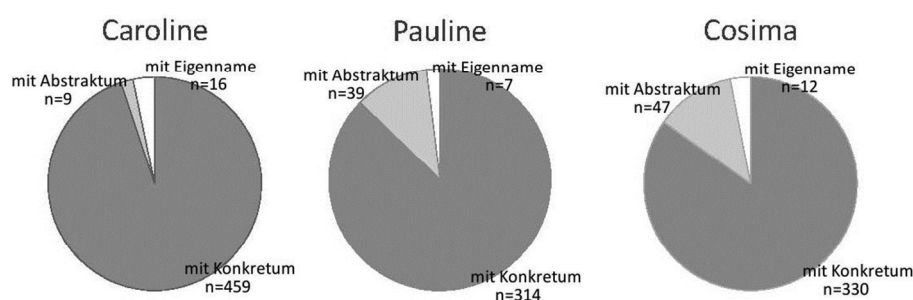
In den Abb. 6.96-6.98 wird deutlich, dass die Adjektive, die sich am häufigsten mit Komposita verbinden, eher mittige, ‚echte‘ Adjektive sind und Adjektive, die sich selten oder gar nicht mit Komposita verbinden, eher (linke) Randadjektive sind. Carolines Adjektive vor Komposita (Abb. 6.96) sind die Adjektive *klein*, *groß*, *lieb*, *blöd*. Der Prozentwert, zu dem sich diese Adjektive mit Komposita verbinden, liegt sehr nah am Kompositaprozentsatz des Gesamtkorpus von 13%. Die Adjektive, die hingegen nicht von Komposita gefolgt werden, sind *ander*, *zwei*, *schwarz* und *lila* – zwei Randadjektive (*ander*, *zwei*) und aber auch zwei Farbadjektive (*schwarz*, *lila*). Bei Pauline (Abb. 6.97) ist zu sehen, dass *schön*, *neu*, *drei* und *groß*, also ebenfalls überwiegend mittige Adjektive, am häufigsten mit Komposita verbunden sind. *Zwei*, *ander* und *letzt* hingegen verbinden sich selten mit Komposita, wobei es sich um Adjektive des linken Randes handelt. Bei Cosima ist diese Tendenz ebenfalls vorhanden. Die sich mit Komposita verbindenden häufigsten Adjektive sind *rot*,

schön und *zwei*, also, bis auf *zwei*, überwiegend mittige Adjektive und jene Adjektive, die sich nicht oder nur zu geringem Anteil mit Komposita verbinden, sind die Adjektive *letzt*, *nächst* und *ander*.

Ob sich ein Adjektiv mit Kompositum verbinden kann oder nicht, scheint also zu einem gewissen Maß abhängig zu sein von der Position des Adjektivs im nominalen Spektrum. Je linker, determiniererähnlich das Adjektiv ist, desto seltener ist es gefolgt von einem Kompositum und je mittiger, ‚adjektivhafter‘ es ist, desto eher wird es von einem Kompositum begleitet. Eventuell ist der Grund dafür im Kompositionsverhalten von Adjektiv-Nomen-Komposita zu suchen. Beim Erstglied solcher Komposita handelt es sich i. d. R. um mittige Adjektive wie *Edelgas*, *Falschgeld*, *Sauerkirsche*, *Weißbrot*, *Niedrigstpreis*, *Kleinstwohnung* (Eisenberg 2004: 226). Es ist anzunehmen, dass mittige Adjektive wie *edel*, *falsch*, *sauer* usw. also nicht nur kompositionsfreudig sind, sondern dass sie sich konzeptuell aufgrund der strukturellen Nähe zum Nomen selbst zu bestehenden Komposita ‚hingezogen‘ fühlen und dementsprechend häufiger im Vorfeld von NP stehen, deren Kopf ein Kompositum ist.⁶⁶

Auch die Semantik des Nomens der A-N-Schemata wurde untersucht. In folgender Abbildung werden die Ergebnisse dieser Untersuchung gezeigt:

Abb. 6.99: Häufigkeit der A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline, Pauline und Cosima



Alle drei Kinder produzieren in A-N-Schemata überwiegend Konkreta. Carolines Kombinationen der A-N-Schemata mit den einzelnen Nomenarten belaufen sich auf Konkreta 95% (n=459), Abstrakta 2% (n=9) und Eigennamen 3% (n=16). Pauline produziert darin 87% Konkreta (n=314), Abstrakta zu 11% (n=39) und Eigennamen 2% (n=7). Cosima produziert darin 85% Konkreta (n=330), Abstrakta zu 12% (n=47) und Eigennamen 3% (n=12). Die Ähnlichkeiten im Produktionsverhalten der Kinder

⁶⁶ Zu Adjektiv-Nomen-Verbindungen siehe auch Schlücker (2014).

untereinander sind demnach beachtlich. Ebenso beachtlich ist, dass alle drei Kinder fast überall höchst signifikante Unterschiede zur Verteilung im Gesamtkorpus aufweisen: In A-N-Schemata produzieren sie mehr Konkreta, etwas mehr Abstrakta und deutlich weniger Eigennamen als in der Gesamtverteilung des Korpus (vgl. Abb. 6.81). Für Caroline zeigt sich im Konkretavergleich $\chi^2=78,89$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=484$, $N2=8813$, im Abstraktavergleich $\chi^2=4,09$, $df=1$, $p>0,05$, $N1=484$, $N2=8813$ und im Eigennamenvergleich $\chi^2=72,88$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=484$, $N2=8813$. Für Pauline zeigt sich dabei für Konkreta $\chi^2=37,96$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=360$, $N2=8803$, für Abstrakta $\chi^2=59,56$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=360$, $N2=8803$ und für Eigennamen $\chi^2=96,09$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=360$, $N2=8803$. Für Cosima ergeben sich ebenfalls höchst signifikante Unterschiede für Konkreta $\chi^2=52,54$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=389$, $N2=8471$, für Abstrakta $\chi^2=78,81$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=389$, $N2=8471$ und für Eigennamen $\chi^2=127,46$, $df=1$, $p<0,001$, $N1=389$, $N2=8471$.

Die Unterschiede sind evtl. so zu erklären, dass es sich bei den häufigsten Adjektiven überwiegend um zwei, klein, ander, groß handelt. Ihrer Natur nach begleiten vor allem die überrepräsentierten Adjektive groß und klein in der Kindersprache vornehmlich Konkreta in Spielsituationen und nur selten Eigennamen. Der große Anteil an Abstrakta kommt vermutlich durch zeitliche Ausdrücke (Woche, Jahr) zustande, die sich vorzugsweise mit Zahlen und anderen determiniererähnlichen Ausdrücken verbinden.

Die folgenden Grafiken zeigen die 10 häufigsten Adjektive in A-N-Schemata und ihr individuelles Verbindungsverhalten mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen:

Abb. 6.100: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Caroline

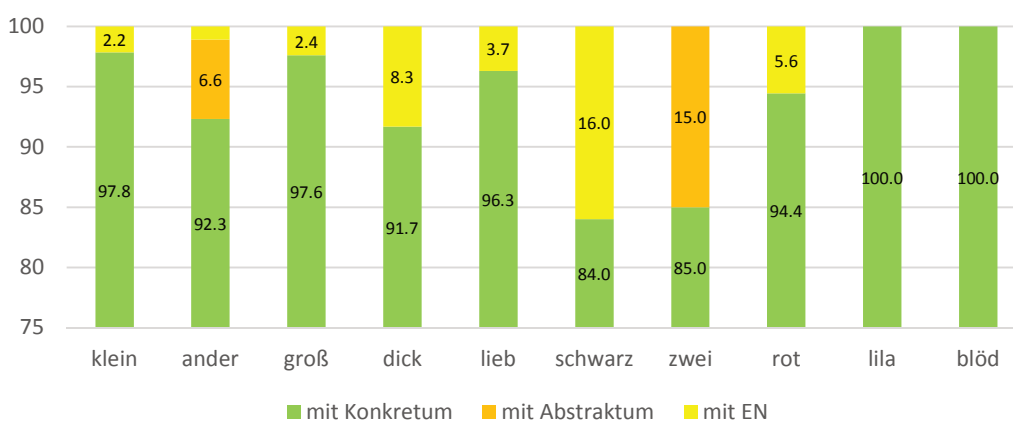


Abb. 6.101: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Pauline

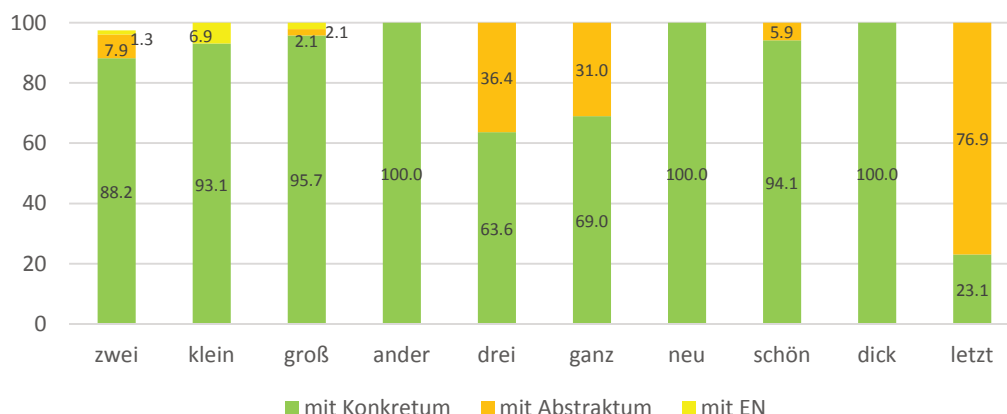
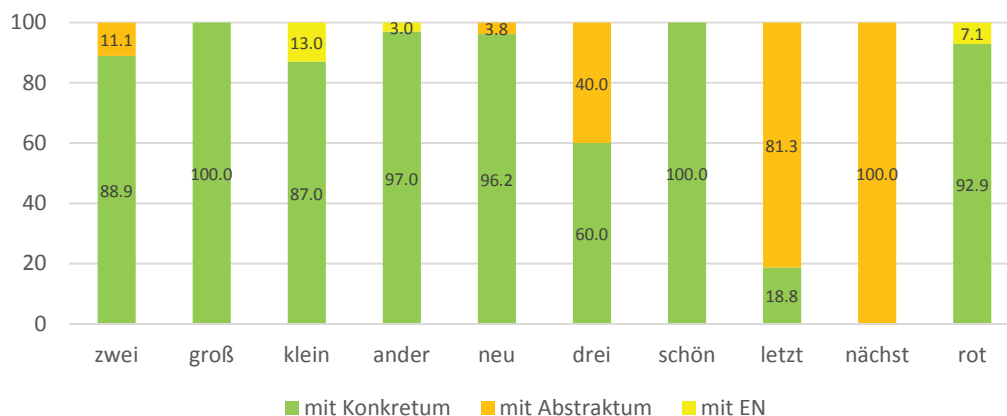


Abb. 6.102: Häufigste A-N-Schemata mit Konkreta, Abstrakta und Eigennamen bei Cosima



Aus den Abbildungen 6.100-6.102 wird ersichtlich, dass die vorkommenden Abstrakta alle von linken Adjektiven begleitet werden, also die, die dem Determinierer am ähnlichsten sind: Bei Caroline (Abb. 6.100) *ander*, *zwei*; bei Pauline (Abb. 6.101) *drei*, *ganz*, *letzt* und bei Cosima (Abb. 6.102) *drei*, *letzt*, *nächst*. Offenbar gelingt es am ehesten mit determiniererähnlichen Ausdrücken, schwer zu erfassende, zeitliche Ausdrücke wie *Woche*, *Tag*, *Zeit* greifbar zu machen. Hingegen kommen diese linken Adjektive seltener mit Konkreta vor, was wohl damit zusammenhängt, dass bei konkreten Objekten häufiger die Eigenschaft des jeweiligen Objekts eine Rolle spielt, wie beispielsweise die Größe (*der kleine Ball*) oder die Bewertung (*eine schöne Halskette*).

Der relativ hohe Anteil an Eigennamen in Verbindung mit dem Adjektiv *schwarz* bei Caroline (Abb. 6.100) ist durch die häufige Produktion der Phrase *schwarzer Peter* zu erklären. Dass Eigennamen (v. a. Personennamen) ansonsten eher selten Teil einer A-N-Verbindung sind, hängt damit zusammen, dass diese unter normalen

Umständen monoreferentiell sind, wodurch nur selten die Notwendigkeit zur Modifikation entsteht.

6.3.9.2 Vergleich der A-N-Schemata in NP mit und ohne Nomen

Ein Vergleich von A-N-Schemata mit und ohne Nomen ist nicht möglich, denn freilich gibt es keine Adjektiv-Nomen-Verbindungen *ohne* Nomen. Es lässt sich jedoch das erste Auftreten der häufigsten Adjektive der A-N-Schemata mit dem ersten Auftreten derselben Adjektive ohne Nomen vergleichen. Zudem ist es außerdem möglich zu ermitteln, mit welchen Nomen A-N-Schemata zuerst auftreten.

Tab. 6.19: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Caroline

Adjektiv	Erstes Auftreten m. N.	Nomen?	Erstes Auftreten o. N.
Klein	1;9	Ball	1;8
Ander	1;10	Papier	1;9
Groß	1;10	Butter	1;9
Dick	1;10	Schwein	1;11
Lieb	2;0	Sterne	2;3
Schwarz	1;11	Hund	2;4
Zwei	1;11	Stück	2;5
Rot	1;10	Pulli	2;5
Lila	1;11	Blumen	2;1
Blöd	2;3	Hexe	2;2

Tab. 6.20: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Pauline

Adjektiv	Erstes Auftreten m. N.	Nomen?	Erstes Auftreten o. N.
Zwei	2;2	Autos	2;0
Klein	2;0	Bus	1;11
Groß	2;1	Mama	1;11
Ander	1;11	Seite	2;1
Drei	2;2	Nicht-Schienen	2;2
Ganz	2;2	Steine	2;9
Neu	2;3	Schuhe	4;6
Schön	2;7	Mercedes	6;2
Dick	2;10	Bauch	2;9

Tab. 6.21: Erstmaliges Auftreten der A-N-Schemata mit und ohne Nomen bei Cosima

Adjektiv	Erstes Auftreten m. N.	Nomen?	Erstes Auftreten o. N.
Zwei	2;5	Bagger	2;7
Groß	2;7	Baby	2;7
Klein	2;7	Mandarine	2;10
Ander	2;9	Popo	1;9
Neu	2;5	Puzzle	2;5
Drei	2;8	Jahre	3;8
Schön	2;7	Buch	3;0
Letzt	5;5	Mal	4;6
Nächst	5;4	Woche	2;9
Rot	3;7	Farbe	3;7

Die häufigsten Adjektive bei Caroline – *klein, ander, groß* – treten ohne Nomen früher auf als mit. Ebenso verhält es sich bei Pauline: Ihre häufigsten Adjektive in den A-N-Verbindungen – *zwei, klein, groß* – treten ohne Nomen früher auf als mit. Eventuell ist dies ein Hinweis darauf, dass sich A-N-Schemata zumindest bei diesen beiden Kindern auf dem referentiellen Ursprung heraus entwickeln und es demzufolge noch wenige Monate länger braucht, bis diese Schemata soweit etabliert sind, dass sie mit einem Nomen auftreten können. Bei Cosima hingegen ist das aber nicht der Fall. Die häufigsten Nomen *zwei, groß, klein* treten nicht früher ohne Nomen auf, sondern in etwa zur selben Zeit.

Bei den häufigsten Nomen, mit denen A-N-Schemata zuerst auftreten, handelt es sich bei allen drei Kindern überwiegend um konkrete Simplizia, nur wenige Eigennamen (bei Pauline bei 2;1 *groß + Mama*, bei 2;7 *schön + Mercedes*) und erst später wenige Abstrakta (bei Cosima bei 2;8 *drei + Jahre*, bei 5;4 *nächst + Woche* und bei 5;5 *letzt + Mal*). Es gibt nur einen Beleg für ein Kompositum bei Pauline: Bei 2;2 *drei + Nicht-Schienen*.

Es lässt sich also generell sagen, dass A-N-Schemata anfänglich überwiegend mit Konkreta und Simplizia verbunden werden, offenbar ist das die einfachste Nomenform generell. Bei den frühen Verbindungen ist dies natürlich auch darauf zurückzuführen, dass Abstrakta und Komposita noch nicht sicher gebildet werden können. Jedoch ist es dem Kind ab einem bestimmten Zeitpunkt (etwa mit 2 Jahren) möglich, sowohl Abstrakta als auch Komposita zu verwenden, dennoch kommen diese in den späteren A-N-Verbindungen kaum vor. Außerdem ist das Kind grundsätzlich von Anfang an in der Lage, Eigennamen zu verwenden, was jedoch in den A-N-Verbindungen ebenfalls nur zweimal belegt ist: Bei Pauline bei 2;1 *groß + Mama* und bei 2;7 *schön + Mercedes* (vgl. dazu Abb. 6.82-6.84 und 6.78-6.80). Im Fall

von *Mercedes* kann außerdem davon ausgegangen werden, dass dieses Wort vom Kind ohnehin als Gattungsname verwendet wurde. Dass es hier als Eigenname gewertet wurde, geschah aus rein praktischen Gründen, die die Korpusarbeit erleichtern sollten.

Im folgenden Kapitel werden alle Erkenntnisse aus dieser Arbeit noch einmal grundlegend zusammengefasst und diskutiert. Darüber hinaus wird ein generelles Fazit aus der gesamten Arbeit gezogen.

6.4 Zusammenfassung

Der grundlegende Aufbau der produzierten NP. Alle drei Kinder verwenden zu ähnlichen Teilen NP mit Nomen (z. B. *Ich habe **einen roten Ball***)⁶⁷ bedeutend häufiger als NP ohne Nomen (z. B. *Ich habe **ein roten.***) (s. Kap. 3.2, 3.3 u. 6.3.1). NP ohne Nomen sind dennoch nicht selten, sondern machen etwa ein Viertel der Gesamtmenge aus. Referentialisierung eines Objekts (s. Kap. 5) kann also über beide Varianten entstehen.

Eventuell verläuft jedoch ein früher Spracheinstieg (<12 Monate) eher über NP ohne Nomen; ein späterer Einstieg (>12 Monate) eher über NP mit Nomen (s. Kap. 6.3.1.2). Der Grund dafür besteht darin, dass NP mit Nomen individuelle lexikalische Einträge erforderlich machen, also Nomen, die einzelne Objekte denotieren, wie *Haus, Ball, Katze*, die aber im frühen Sprachbeginn noch nicht vorhanden sind. NP ohne Nomen hingegen benötigen zwar auch lexikalische Einträge wie *das da, die anderen, mehr*. Diese Einträge sind aber nicht auf nur einen Referenten beschränkt, sondern können zahlreiche verschiedene Objekte denotieren, denn *das da drüben* kann sowohl auf ein Haus, einen Ball oder eine Katze verweisen. NP ohne Nomen sind somit in ihrer Anwendung ökonomischer und deshalb beim frühen Sprachbeginn häufiger zu beobachten (s. Kap. 3.2 u. 3.3).

Der Einstieg über NP ohne Nomen ist darüber hinaus vermutlich ein Hinweis auf den expressiven (=pronominalen) Erwerbsstil, da hier häufig mit *das da* operiert wird; ein Einstieg über NP mit Nomen kann hingegen als Hinweis auf den referentiellen (=nominalen) Erwerbsstil interpretiert werden (s. Kap. 2.1).

⁶⁷ Bei den Beispielen in dieser Zusammenfassung handelt es sich nicht um originale Beispiele aus dem Korpus, sondern um frei erfundene, da sie hier mit dem Ziel, Prinzipien innerhalb der NP beispielhaft zu zeigen, verwendet werden.

Häufigkeiten und Erwerbsverläufe aller NP-Attribute in NP mit und ohne Nomen.

Kinder besetzen in der Erwerbsphase beider NP-Varianten deutlich häufiger das Vorfeld (z. B. *die kleine Maus*) als das Nachfeld (z. B. *Mäuse, die ich gesehen habe*). Nachfeldbesetzung ist aber in NP ohne Nomen weitaus häufiger als in NP mit Nomen. Dies lässt sich durch den lokalisierenden Gehalt des Nachfelds erklären, womit in NP ohne Nomen stärker operiert werden muss, da sie überwiegend situationsbezogen geäußert werden. Lokalisierung wird in NP ohne Nomen vor allem über Adverbiale (z. B. *das dort, die da*), in NP mit Nomen vor allem über Präpositionalphrasen (z. B. *das Buch auf dem Tisch*) erzeugt (s. Kap. 3.2., 3.3, 5 u. 6.3.2).

Die häufigsten Vorfeldattribute in beiden NP-Varianten sind Artikel und Adjektive, doch NP ohne Nomen haben zum einen mehr Adjektive und zum anderen weniger Artikel als NP mit Nomen. Eventuell ersetzen somit Adjektive in NP ohne Nomen die fehlende Benennleistung, die ansonsten im Fall der NP mit Nomen durch das Nomen erbracht wird (z. B. *die blauen*, wenn damit ‚blaue Stifte‘ gemeint sind, das Nomen *Stift* jedoch vorher genannt wurde). Dass NP ohne Nomen weniger Artikel aufweisen, ist eventuell ein Hinweis darauf, dass diese eher für Mehrfachobjekte verwendet werden, die mit Plural-NP denotiert werden. Diese Überlegung würde auch erklären, warum in NP ohne Nomen Adjektive häufiger vorkommen, denn wenn weder Nomen noch Artikel genannt werden, sind Adjektive (und theoretisch auch Genitive und Appositionen) die einzig verbleibende Benennungsoption. Andere Vorfeldattribute (z. B. Genitive, Appositionen) kommen in beiden NP-Varianten selten vor, was vermutlich dadurch zu erklären ist, dass ihr Gebrauch von Eigennamen abhängig und somit stark beschränkt ist (s. Kap. 3.2.2, 3.3, 5.2 u. 6.3.2).

Nachfeldbesetzung in NP mit Nomen geschieht am häufigsten über Präpositionalphrasen und Relativsätze. In NP ohne Nomen erfolgt dies, wie bereits erwähnt, am häufigsten über Adverbiale; Präpositionalphrasen sind deutlich seltener als in NP mit Nomen. Andere Nachfeldattribute (wie Nebensätze) sind in beiden NP-Varianten selten. Im Gegensatz zum Vorfeld, welches sich in beiden Varianten noch ähnelt, unterscheiden sich die Nachfelder in den beiden Varianten quantitativ und auch qualitativ somit erheblich voneinander. Wahrscheinlich ist das durch die stärkere Situationseinbettung der NP ohne Nomen zu erklären: Eine Phrase wie *die dort* ist stark deiktisch und auf eine verweisende Geste angewiesen. Enthält eine Phrase jedoch ein Nomen, wird die Notwendigkeit einer Zeigegeste reduziert.

Im Fall einer NP mit Nomen wird eher die lokale Zuordnung über Präpositionalphrasen oder die restriktive Einschränkung über einen Relativsatz relevant (s. Kap. 3.2.4, 3.3, 5 u. 6.3.2).

NP mit Nomen und NP ohne Nomen setzen in etwa zur selben Zeit ein; es lässt sich jedoch zeigen, dass die einzelnen Attribute in NP ohne Nomen früher erworben werden als in NP mit Nomen. Das Vorfeld wird in beiden Varianten grundsätzlich vor dem Nachfeld erworben. Eventuell erzeugt der Anstieg des Lexemwissens generell den Wunsch, Referenz zu spezifizieren, was zu mehr Attribution führt (s. Kap. 3.2, 3.3, 5.1.5, 5.2, u. 6.3.1.2).

Die Vorfelder in NP mit und ohne Nomen werden anfänglich durch Determinierer bestimmt und später durch Adjektive, anschließend durch andere Vorfeldattribute, ergänzt. Die Nachfelder beider Varianten unterscheiden sich im Erwerbsverlauf insofern, dass NP mit Nomen anfänglich häufig Adjektive (durch Imitationen) und Präpositionalphrasen, NP ohne Nomen hingegen eher Adverbiale aufweisen. Grundsätzlich lässt sich in beiden Varianten jedoch der Trend erkennen, dass kurze Nachfeldattribute früh und lange später erscheinen. Vor allem scheint sich das Schuleintrittsalter durch das vermehrte Aufkommen von Nebensätzen bemerkbar zu machen, da die Kinder von da an mit der Schriftsprache und außerdem einem stärker formell geprägten Kontext konfrontiert werden. Auch die zunehmende kognitive Verarbeitungskapazität scheint dabei eine Rolle zu spielen (s. Kap. 3.2, 3.3 u. 6.3.3).

Attribute in beiden NP-Varianten werden zusammengefasst von links nach rechts erworben oder anders ausgedrückt: Attribute in NP mit und ohne Nomen entwickeln sich aus der situativen, Referenz erzeugenden Sphäre heraus (s. Kap. 3.4).

Häufigkeiten und Erwerbsverläufe aller Determiniererarten in NP mit und ohne Nomen. Die häufigsten Artikel⁶⁸ in NP mit Nomen sind der bestimmte (*der, die, das*) und der unbestimmte Artikel (*ein, eine*), was vermutlich diskursive Gründe hat, da beide Artikelarten zum Initiieren und Aufrechterhalten eines Gesprächs beitragen. Vor allem der unbestimmte Artikel ist ein Gesprächsinitiator (*Ich habe neulich **eine** Katze gesehen...*); der bestimmte Artikel ist ein Gesprächsfortführer (... **die** Katze war schwarz).

Der Determinierereinstieg im Erwerbsverlauf der NP mit Nomen erfolgt größtenteils über den reduzierten Artikel (*ne, de, ə*), der als Slot-Markierer vor einzelnen Nomen

⁶⁸ In dieser Arbeit wird der Begriff ‚Artikel‘ allumfassend für alle determinierenden Artikel und Pronomen verwendet, die vor einem Nomen auftreten können (z. B. *der, die das, meine, welche, einige* usw.), s. Kap. 3.2.1)

zu Beginn des zweiten Lebensjahres platziert wird. Daraus generieren sich anschließend die beiden häufigsten Artikelarten, bestimmter und unbestimmter Artikel. Daraus entwickeln sich schließlich die anderen Artikelformen. Der Erwerb weiterer Artikelformen beruht auf dem Wunsch, weitere Verweisoptionen zu haben (s. Kap. 3.2.1, 4.2 und 6.3.4)

In NP ohne Nomen ist der bestimmte Artikel zum einen der häufigste und zum anderen der früheste Artikel im Erwerbsverlauf. Das ist überwiegend darauf zurückzuführen, dass *das da* als Default für alle Objekte verwendet werden kann. Darüber hinaus bleibt der bestimmte Artikel aber der häufigste Artikel in NP ohne Nomen, da er auch allein stehend genügend Verweisspezifität erzeugen kann, ohne das Nomen explizit zu nennen – im Gegensatz zu NP mit Nomen, die es sich auch ‚leisten‘ können, wenig spezifische Determinierer wie *eine* zu verwenden, ohne dabei an Spezifität zu verlieren. Andere Artikelformen generieren sich in NP ohne Nomen, ebenfalls wie bei NP mit Nomen, aus dem bestimmten Artikel heraus. Tendenziell erscheinen außerdem Determinierer in NP ohne Nomen früher als in NP mit Nomen (s. Kap. 3.2.1, 3.3, 5.1.3 u. 6.3.4).

Adjektive. In den Ergebnissen zeigt sich tendenziell, dass in beiden NP-Varianten die Adjektive des linken (quantifizierend wie *viele*, situierend wie *obere*) und mittigen (Evaluations-, Dimensions- und Altersadjektive wie *schön*, *groß*, *neu*) Spektrums häufiger und früher erscheinen als Adjektive des rechten Spektrums (Form-, Farb-, Material-, Klassenadjektive wie *rund*, *blau*, *hölzern*, *amerikanisch*) (s. Kap. 3.2.2 u. 6.3.5).

Besonders häufig sind dabei die Adjektive *klein*, *groß* und *ander*, welche eine hohe Tokenzahl aufweisen und somit sehr oft wiederholt werden. Häufige Wiederholungen sind ein Grund für die häufige Zählung der linken und mittigen Adjektive, es werden aber alle Typen des Spektrums (situierende, quantifizierende, evaluierende, dimensionale, altersangebende, formbezogene, farbbezogene, materialbezogene und klassifizierende Adjektive) etwa gleich häufig verwendet, wie die Type-Analyse zeigt. Der Grund für das häufige Wiederholen der linken und mittigen Adjektive ist vermutlich, dass die subjektive Einschätzung eines Objekts durch den Sprecher leichter fällt, flexibler einsetzbar ist und außerdem vermutlich im Input häufiger vorzufinden ist (s. Kap. 6.3.5).

Das häufigere Auftreten der Adjektive *groß* und *klein* wird als Einstieg in die Welt der Dimensionsadjektive diskutiert. Grundsätzlich zeigt sich besonders an den Adjektiven *groß* und *klein* eine Antonymisierungsmöglichkeit, was wahrscheinlich

eine bessere, strukturelle Anordnung im mentalen Lexikon erwirkt (s. Kap 4.3 u. 2.1.2).

Bei Adjektiven, die ohne Nomen auftreten, finden sich deutlich mehr quantifizierende und situierende Adjektive, was auf der starken Einbindung der NP ohne Nomen im kommunikativen Kontext beruht. Darüber hinaus weisen NP ohne Nomen mehr Farbadjektive auf, vermutlich deshalb, weil sie häufig als Distinktor für sortale gleiche Objekte verwendet werden (z. B. farbige Stifte, Bauklötze usw.). Evaluativa sind hingegen eher in NP mit Nomen häufiger anzutreffen, was vermutlich auf eine gewisse Untrennbarkeit bestimmter Adjektiv-Nomen-Konzepte (z. B. *schöne Prinzessin*, *blöde Kuh*) zurückzuführen ist. Die Unterschiede sind teilweise höchst signifikant. Es zeigt sich außerdem, dass fast alle Adjektivarten ohne Nomen früher als mit Nomen einsetzen (s. Kap. 3.2.2, 3.3, 6.3.5).

Dass der Erwerb von Adjektiven in vielen Fällen über Antonympaare erfolgt, lässt sich auch bei Farbadjektiven beobachten: Die häufigsten Farben der Kinder in beiden NP-Varianten sind untereinander kontrastiv bis komplementär zueinander, was quasi gleichzusetzen ist mit Antonymität (z. B. *rot-blau*). Auch der Erwerb der quasi-antonymen Farbpaare erfolgt relativ früh und zeitnah zueinander.

Farben, die selten auftreten, sind entweder Farben mit konnotativem Imageproblem (*grau*, *braun*), von hoher Seltenheit (*gold*), von geringer Spezifik (*bunt*) oder bedingt durch Modeeinflüsse (*rosa*) (s. Kap. 3.2.2, 4.3 u. 6.3.6).

Es finden sich im Korpus bei keinem der Kinder Hinweise, dass Farbwörter verzögert auftreten. Der fehlerhafte Gebrauch früher Farbwörter, wie er häufig beobachtet wird (s. Kap. 4.3) ist jedoch nicht auszuschließen. Zwar gehören sie nicht zu den ersten Adjektivarten, aber auch nicht zu den letzten. Grundsätzlich ist aber zu beobachten, dass Farbadjektive ohne folgendes Nomen etwas früher erworben werden als mit Nomen (s. Kap. 6.3.6).

Farbadjektive in NP mit Nomen erscheinen überwiegend mit Konkreta. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Aufnahmesituation überwiegend in Spielsituationen mit farbigen Spielzeugen (also konkreten Objekten) stattfanden und darüber hinaus den Kindern abstrakte, metaphorische Ausdrücke (z. B. *ein schwarzer Tag*) noch weitgehend unbekannt sind (s. Kap. 3.2.2, 3.3, 6.3.5).

Bezüglich Zahladjektiven zeigt sich, dass das Zahladjektiv *Zwei* sowohl in NP mit als auch ohne Nomen das häufigste Zahladjektiv ist. Ebenfalls häufig sind generell Zahlen <5. Zahlen >5 sind, je größer sie sind, desto seltener, ebenso wie hyperbolische Zahlen (z. B. *fünfzehntausend Kilometer Stau*). Eventuell werden Zahlen <5 eher determinativ, Zahlen >5 eher adjektivisch verwendet. Diese Vermutung kommt

zustande, da sich eine Tendenz zeigt, dass kleinere Zahlen eher Konkreta und größere Zahlen eher Abstrakta begleiten. Auch wird die Tatsache dadurch gestützt, dass Zahlen <5 schneller visuell erfassbar sind, d. h. die Durchführung einer Zähloperation ist unnötig. Da die Zahlen in ihrer Häufigkeit sowie Erwerbsabfolge mehr oder weniger chronologisch erscheinen, ist davon auszugehen, dass sie – ähnlich dem Quantorenerwerb (s. Kap. 4.2) – untereinander ein in sich aufbauendes Konzept darstellen, das sich aus dem unbestimmten Artikel *ein* generiert. Eventuell lässt sich außerdem vermuten, dass sich das Zählen aus der Zähloperation sortal gleicher Objekte entwickelt. Darüber hinaus erscheinen Zahladjektive in NP ohne Nomen auch hier tendenziell früher als in NP mit Nomen (s. Kap. 3.2.2, 3.3, 4.3 u. 6.3.7).

Nomenarten in NP mit Nomen. Kinder verwenden am häufigsten Konkreta (z. B. *Katze, Ball, Stuhl*) und etwas seltener Eigennamen, letzterenfalls handelt es sich v. a. um Personennamen, z. B. *Mama*, was in dieser Arbeit als Personennamenname gezählt wurde, da er überwiegend als solcher gebraucht wurde (und nur selten als Gattungsname wie etwa in *die Mama von dem anderen Kind*). Abstrakta werden von den Kindern selten verwendet. Dass Konkreta und Personennamen häufig sind, hängt v. a. mit deren sensorischer Erfahrbarkeit und der daraus resultierenden Fähigkeit zum Produzieren eines generischen Bildes zusammen. Ebenso spielt das kontextgebundene Sprechen, welches anfänglich überwiegt, eine bedeutende Rolle (s. Kap. 3.2.3, u. 6.3.8.1).

Der Erwerbsverlauf gestaltet sich so, dass alle drei Kinder anfänglich überwiegend den Personennamen *Mama* produzieren, dann allmählich und schließlich überwiegend Konkreta. Erst, wenn Konkreta regulär verwendet werden, setzen Abstrakta ein. Die Fähigkeit zur Abstraktaverwendung hängt zeitlich offenbar mit dem Einsetzen des Symbolspiels zusammen (s. Kap. 5.1.1). In diesem Zusammenhang ist auch erwähnenswert, dass Konkreta und Abstrakta im Gegensatz zu Personennamen wahrscheinlich deshalb später produziert werden, weil sie multireferentiell sind und deshalb attribuiert werden müssen. Aus diesem Grund erscheinen sie erst zu einem Zeitpunkt, zu dem auch langsam die ersten Attribute (wie Artikel und Adjektiv) einsetzen. Die davor häufig verwendeten Eigennamen benötigen im Gegensatz dazu aufgrund ihrer Monoreferentialität weniger Attribution. Ein Beispiel wäre, dass ein Nomen wie *Bild*, welches in einem Raum mit zahlreichen Bildern produziert wird, genauere Modifikation benötigt (z. B. *das kleine Bild dort drüben mit den vielen Blumen*); *Mama* hingegen denotiert nur eine einzige

Person im Umfeld des Kindes, weshalb es nicht attribuiert werden muss (s. Kap. 3.2.3 u. 6.3.8.1).

Zum selben Zeitpunkt, zu dem Attribution einsetzt, produzieren die Kinder auch erste Komposita, die schließlich durchschnittlich insgesamt ca. 15% der Nomen ausmachen. Kurze Zeit später, nachdem das Kompositionsmuster internalisiert wurde, sind Kinder in der Lage, Spontankomposita zu bilden. Spontanbildungen beweisen, dass das zugrundeliegende Bildungsmuster extrahiert wurde. Als Spontankomposita wurden im Korpus jene Komposita markiert, die nicht kontextlos zugewiesen werden können (z. B. *Saalfisch*, *Steinmutter*, *Streifensonne*; im Gegensatz zu regulären Komposita, die von allen Sprechern des Deutschen kontextlos zugewiesen werden können, z. B. *Apfelbaum*, *Turnschuh*, *Weihnachtsbaum*). Spontankomposita machen im Korpus ca. ein Viertel aller Kompositionen aus und sind somit recht häufig. Es wird vermutet, dass Spontankomposita aufgrund von Lemmalücken, aber auch spielerisch aus Übungsgründen, produziert werden (s. Kap. 2.1.2.3, 3.2.3, 6.3.8.2 u. 6.3.8.3).

Im selben Alter liefert die Verwendung des selbstständig angehängten Diminutivs *-chen* (z. B. *Tisch* → *Tischchen*, *Kind* → *Kindchen*) sowie der Einsatz des Defaults *Ding* für konkrete Objekte (z. B. *das andere*, *kleine Ding da drüben*) weitere Hinweise, dass die Kinder das grundsätzliche Prinzip, dass Objekte über Nomen denotiert werden, verinnerlicht haben (s. Kap. 3.2.3 u. 6.3.8.4)

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Verwendung „echter“ Wörter (Kauschke, z. B. 2012:44) im Gegensatz zu Performativen und Imitationen gekennzeichnet ist durch die Benenneinsicht, den Vokabelspurt, die Attribution der Nomen, die Bildung von Spontankomposita, selbstständig *chen*-suffigierten Konkreta und die Bezeichnung als *Ding*.

Schematisierungen in Form von Adjektiv-Nomen-Verbindungen der 10 häufigsten Adjektive. Schemata sind Einheiten im mentalen Lexikon, die so fest installiert sind, dass sie u. U. lexikalische und syntaktische Hemmungen erzeugen können, indem dadurch etablierte Ausdrücke verhindert (s. die Beispiele *Küchenzimmer* anstatt *Küche* und *Heißschrank* anstatt *Backofen* für lexikalische Hemmung und für syntaktische Hemmung s. Abb. 6.95 aus der hervorgeht, dass in Adjektiv-Nomen-Verbindungen seltener Komposita als Kopf auftreten). Das flexible Glied, welches ergänzend zu einem festen Schema auftritt, ist dabei weniger flexibel, als es vorerst scheint, denn es besteht immer eine semantische Relation unter flexiblen Gliedern, die der Reihe nach eingesetzt werden (s. Dialogbeispiel 6.2 *gräuselig* + X in

Kap. 6.3.9.1, wo X immer semantisch verwandt ist mit dem nächsten X) (s. Kap. 2.1.2.2 u. 6.3.9).

Bei den wenigen Adjektiven in A-N-Schemata, die sich mit Komposita verbinden, handelt es sich vorzugsweise um Adjektive des mittigen Spektrums, s. g. echte Adjektive wie Evaluativa usw. Dem Nomen ferne, linke Adjektive hingegen, erscheinen seltener mit Komposita. Die Nomennähe eines Adjektivs scheint sich daher günstig auf die Kompositabildung auszuwirken (s. Kap. 3.2.2 u. 6.3.9).

Semantisch kommt es in A-N-Verbindungen am ehesten zu Verbindungen mit Konkreta, die wiederum am ehesten mit mittigen Adjektiven erscheinen. Auch Abstrakta kommen recht häufig vor, wenn, dann aber überwiegend mit linken Adjektiven. Eigennamen werden aufgrund ihrer eindeutigen Verweisfähigkeit selten modifiziert und sind dementsprechend selten auch lexikalischer Kopf einer A-N-Verbindung. Die kognitiv einfachste und somit im Spracherwerb wahrscheinlichste A-N-Verbindung ist demnach die Konstellation mittiges Adjektiv + konkretes Simplizium, z. B. *großer Käfer*, *kleines Baby*. Noch einfacher wäre hingegen eine A-N-Verbindung ohne Nomen, z. B. eine Zeigegeste in Kombination mit *der große*__, *kleines*__, denn die untersuchten Attribute erscheinen ohne Nomen tendenziell früher als mit Nomen (s. Kap. 2.1.2.2 u. 6.3.9).

7 Fazit

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die NP aufgrund ihres frühen und häufigen Gebrauchs – und darüber hinaus dank ihres enorm variablen Erscheinungsbildes – ein interessanter und aussagekräftiger Forschungsgegenstand für den Spracherwerb ist.

Die auffällige Übereinstimmung der Häufigkeiten und Erwerbsverläufe der Kinder in fast allen hier untersuchten Bereichen lässt vermuten, dass es zugrunde liegende Mechanismen gibt, die dazu führen, dass grammatische Strukturen tendenziell nach demselben Bauplan konstruiert werden. Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass die Kinder alle denselben Input hören, aus dem sie auf dieselbe Art und Weise Informationen extrahieren und generalisieren. Interessant wäre eine Auswertung und Korrelation der Input-NP der drei Mädchen mit deren Output-NP, die in den Transkripten durch die jeweiligen Bezugspersonen gegeben sind. Dass eine Korrelation in vielerlei Hinsicht besteht, konnte ausführlich von Korecky-Kröll (2011) gezeigt werden. Zu testen wäre, ob nicht nur morphologische Aspekte der Input-NP (wie bei Korecky-Kröll weitgehend untersucht) den Output des Kindes beeinflussen, sondern auch syntaktische Aspekte. Da die NP aller drei Kinder in der Arbeit jedoch große Ähnlichkeiten zueinander aufweisen, muss davon ausgegangen werden, dass sie einem größeren, universellen Einfluss aus derselben Sprechergemeinschaft unterliegen. Die Input-NP der Bezugspersonen weisen vermutlich ebenfalls starke Ähnlichkeiten untereinander auf.

Die Ergebnisse der Arbeit lassen außerdem vermuten, dass nicht etwa grammatische Kategorien, sondern vielmehr die Fähigkeit, Regeln zu erkennen und zu verarbeiten, ein angeborener, universeller Mechanismus ist. Dieser Mechanismus scheint durch viele kleinere Ordnungsprinzipien unterstützt zu werden, die zur Strukturierung der vorerst ungefilterten Informationen beitragen.

Zu diesen Ordnungsprinzipien gehören z. B., dass Einheiten nach dem Grad der erzeugenden Spezifik – von wenig bis hoch spezifisch – erworben werden. Wenig spezifische Elemente, wie unbestimmte Artikel oder determiniererähnliche Adjektive sind dafür stärker deiktisch als Elemente des anderen Schwerpunkts, der objektiven Sphäre in Lexemnähe. Oder anders ausgedrückt kann hier auch behauptet werden, dass die Spezifikentwicklung sich von der Geste hin zum Lexem, welches das Objekt denotiert, entwickelt.

Ein weiterer Ordnungsmechanismus ist der Hang zur Antonymisierung von Adjektiven, wie er beispielsweise bei der Abspeicherung dimensionaler Adjektivpaare wie *groß-klein*, evaluativer Adjektivpaare wie *schön-hässlich* und sogar Farbadjektive

wie *rot-blau* zu beobachten ist. Auch linke Adjektive werden eventuell als Antonyme gespeichert: *ober-unter*, auch ‚grenzüberschreitend‘ wie *eine-andere* (s. Dialogbeispiel 3.1 in Kap. 3.2.1) oder sogar bei Determinierern, wie *keine-eine/alle, dieser- jener*.⁶⁹

Auch die sprachliche Kreativität scheint ein unterstützender Mechanismus im Spracherwerb zu sein. Sprachliche Kreativität zeigt sich an unterschiedlichen Konstruktionen; in dieser Arbeit wurde sie an der Bildung spontaner Kompositionen gezeigt. Es scheint, als würden Spontankomposita spielerisch gebildet werden, um das zugrunde liegende Schema der Komposition zu üben, um es zu verfestigen. Spontankomposita haben also nicht nur die Funktion, Lemmalücken aufzufüllen (wenngleich das auch eine ihrer Hauptfunktionen ist), sondern auch die, eine Verfestigung einer Grammatikstruktur zu erwirken.

Ein weiterer Ordnungsmechanismus ist die Wiederholung bestimmter Strukturen oder Wörter. Wiederholungen zeigen sich in häufig verwendeten, wiederkehrenden Schemata, v. a. Adjektiv-Nomen-Konstruktionen, die häufig eingesetzt werden. Wiederkehrende Konstruktionen werden aber auch im Nachfeld von NP beobachtet, z. B. bei Relativsätzen.

Die Aufgabe all dieser Ordnungsmechanismen ist es, den stetigen Inputfluss sinnvoll zu strukturieren. Der Input spielt demnach mit Abstand die größte, wichtigste Rolle beim Erwerb der Sprache. Der nativistische Gedanke, Input habe nur eine Auslösefunktion, indem er bereits vorhandene Kategorien lediglich aktiviere, ist demnach nicht tiefgreifend genug. Vielmehr scheinen Kategorien die Folge von Ordnungsprinzipien zu sein, die notwendig (und vielleicht universell) sind, um mit dem Input umgehen zu können.

In welcher Form sich solche Kategorien und schließlich Wortarten und Grammatik manifestieren, hängt von den Kategorien der Inputsprache ab. Beispielsweise ist das Deutsche, wie viele andere Sprachen, durch eine hohe Anzahl nominaler Ausdrücke gekennzeichnet, weshalb diese Kategorie bei deutschsprachigen Kindern schon früh angelegt ist. Dass alle Sprachen Ausdrücke kennen müssen, die Objekte denotieren, liegt nicht etwa an einer intern angelegten Wortklasse *Nomen*, sondern vermutlich daran, dass die Welt aus Objekten besteht, auf die natürlich Bezug genommen werden muss. Das Sprechen über Objekte ist eine elementare Form der Kommunikation. Bezugnahme auf ein Objekt geschieht nicht nur über die Verwendung eines Nomens in Form von Sprache, sondern auch durch die Verwendung von Gesten. Die Zeigegeste ist dabei die einfachste Form der

⁶⁹ Denkbar ist Antonymisierung auch im Nachfeld, z. B. *der hier - der dort, das Buch auf dem Tisch - das Buch unter dem Tisch*.

Bezugnahme auf ein Objekt, weshalb sie bei Kindern schon sehr früh, noch vor dem Erwerb des Nomens, stattfindet. In gewisser Weise ist sie sogar die Voraussetzung für den Nomenerwerb.

Neben der Fähigkeit, Regeln zu erkennen und mithilfe von Ordnungsmechanismen zu verarbeiten, ist auch die Fähigkeit (oder vielmehr die Notwendigkeit), Referenz herzustellen, universell. Referenzherstellung ist unerlässlich in der Kommunikation, schließlich ist das Sprechen über Objekte eine der elementarsten Kommunikationssituationen. Referenzerzeugung geschieht mit verschiedenen Mitteln; die von sehr elementar (Zeigen) bis sehr spezifisch (attribuiertes Nomen) reichen. Der Weg von der Zeigegeste zur vollständig attribuierten NP lässt sich anhand des folgenden Referenzstufenmodells, was auf der Grundlage der Daten dieser Arbeit erstellt wurde, zeigen:

Abb. 7.1: Referenzstufenmodell der NP-Entstehung mit besetztem nominalen Slot

Referenzstufe	Referenzform	Alter (in etwa)
1	Wahrnehmbarkeit eines Objekts	Ab Geburt
2	Greifen und Anfassen des Objekts	Ab 0;5
3	Erste elementare Referenzerzeugung: Gestik	Ab 0;10
4	Verbindung von Gestik und Sprache: einzelne Nomen	Ab 1;0
5	Determinier vor dem nominalen Slot	Ab 1;1-1;10
6	Kompositabildungen	Ab 1;6-1;10
6	Adjektive vor dem nominalen Slot	Ab 1;9-2;2
7	Andere Attribute vor dem nominalen Slot	Ab 1;9-2;8
8	Kurze Attribute hinter dem nominalen Slot	Ab 1;9-2;5
9	Lange Attribute hinter dem nominalen Slot	Ab 2;0-2;10

Abb. 7.2: Referenzstufenmodell der NP-Entstehung ohne besetzten nominalen Slot

Referenzstufe	Referenzform	Alter (in etwa)
1	Wahrnehmbarkeit eines Objekts	Ab Geburt
2	Greifen und Anfassen des Objekts	Ab 0;5
3	Erste elementare Referenzerzeugung: Gestik	Ab 0;10
4	Verbindung von Gestik und Sprache: einzelne Determinierer	Ab 1;0-1;10
5	Adjektive vor dem nominalen Slot	Ab 1;4-1;10
6	Andere Attribute vor dem nominalen Slot	Ab 1;11-4;1
7	Kurze Attribute hinter dem nominalen Slot	Ab 1;8-2;2
8	Lange Attribute hinter dem nominalen Slot	Ab 1;11-3;1

In Abb. 7.1 (mit Nomen) und 7.2 (ohne Nomen) wird deutlich, dass die NP mit und ohne Nomen über Referenzstufen, wie bereits erwähnt, von links nach rechts erworben wird. Vorher erzeugte, einzelne Nomen haben keinen direkten Referenzbezug oder sind u. U. reine Performative (s. das *Arm*-Beispiel aus Kap. 2.1.2.2). Erst, wenn die Modifikatoren um das Nomen von links nach rechts erworben sind, kann in diesem Zusammenhang von ‚Verweisen‘ gesprochen werden. Ein einzeln geäußertes Nomen von einem sehr kleinen Kind, was zum Modifizieren noch nicht in der Lage ist, ist daher nur der Benennungsvorgang eines Objekts.

Die einzelnen Referenzstufen erfolgen immer in derselben Reihenfolge. Jede einzelne Stufe ist dabei die Voraussetzung für die nächste. Im ersten Lebensjahr werden dafür die Voraussetzungen für die physische Erfahrbarkeit des Objekts gelegt. Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich schrittweise die Fähigkeit, auf dieses Objekt sprachlich Bezug nehmen zu können. Erst, wenn Bezugnahme reibungslos geschieht, sind Kinder in der Lage, die Kommunikationssituation zu verlassen (siehe auch Bittner 1997: 257) und Abstrakta zu produzieren. Bezugnahme auf konkrete Objekte geschieht vor allem durch einschränkende Modifikatoren in Form von Attributen. Je mehr ein Nomen attribuiert wird, desto stärker hebt es sich aus der Masse anderer, konkurrierender Objekte hervor. Objekte in einem Raum zwischen Sprecher und Hörer stehen ständig in Konkurrenz zueinander, mit jedem hinzugefügten Attribut in einer NP verringert sich somit die Konkurrenzsituation bzw. Verwechslungsgefahr. Ein stark durch Attribute beschränktes Nomen erzeugt also dementsprechend viel Referenz, wodurch die Möglichkeit der Verwechslung mit anderen Objekten verringert wird. Ein Nomen mit wenig Referenzlast aufgrund fehlender Attribute hingegen weist hinsichtlich seiner Referentialisierung mehr Verwechslungsmöglichkeiten auf. Ein Objekt, was durch die Phrase *die kleine, grüne Tasse mit den vielen Punkten hinter der Schüssel dort* denotiert wird, unterliegt nur einer sehr geringen Wahrscheinlichkeit, mit einem anderen Objekt verwechselt zu werden. Würde das Objekt lediglich denotiert werden mit *die kleine Tasse*, ist die Verwechslungsgefahr und somit Konkurrenz zu anderen Objekten weitaus höher.

Kinder lernen im Spracherwerb durch den Zuwachs an Attributen, die Spezifik zu erhöhen und somit gezielter auf Objekte zu verweisen. Der Referiervorgang gelingt dabei einfacher und früher in NP ohne Nomen, da diese unabhängig vom sortalen Kopfnomen eingesetzt werden können und somit nur wenig individuelle lexikalische Abspeicherung erforderlich machen.

Referentialisierung und Konzeptualisierung (welche Einteilung u. a. von Seiler (1976) vorgenommen wurde und schließlich zur Vorstellung der DP führte, s. Kap.

3.4) sind komplementäre Operationen. Sie scheinen aber zu Beginn des Spracherwerbs kaum voneinander unterschieden zu werden, weshalb Kinder anfänglich sowohl mit Objektwörtern (=Nomen) als auch mit Referenzwörtern (=einzelne Artikel) verweisen. Dass Eigenschaft, Referenz und Konzept für Kinder dasselbe ist, zeigte sich schon in den misslungenen ‚Trennungsversuchen‘ von Wort und Konzept, die Piaget (1964) durchführte (s. dazu Kap. 5.1.4). Aufgrund dieser schwierigen Trennung kommt es auch zu Vermischungen der Wortarten, die sich am Beispiel *einer aus weich* (Kap. 3.2.2, Dialogbeispiel 3.4) zeigen. Erst die Notwendigkeit zur Modifikation, die im Laufe der folgenden Monate erkannt und realisiert wird, geschieht von links nach rechts, also aus der situativen, referentiellen Sphäre heraus und endet in der konzeptuellen Sphäre. Der Entstehungsort der voll attribuierten NP ist somit der Determinierer, der seine Information aus der situativen Sphäre heraus bezieht. Dass die Fähigkeit zur Referenzbildung angeboren ist, führt deshalb vermutlich auch zur Annahme einiger Autoren, der Determinierer als Wortkategorie sei angeboren (s. z. B. Valiant 2009: 765). Der Determinierer ist jedoch vielmehr als Versprachlichung der situativen Referenz zu verstehen.

Die Ergebnisse der Arbeiten lassen auch einige formalgrammatische Überlegungen zu. Grundlegend gingen Überlegungen zur NP-Syntax in der Vergangenheit häufig in Richtung der Debatte, was als Kopf der NP bzw. DP zu gelten hat: Das Nomen als lexikalisches Konzept oder der Determinierer als Verbindungsglied zwischen kommunikativem Kontext und Sprache (s. z. B. Van Langendonck 1994; Croft 2001). Grundsätzlich unbestritten ist, dass eine NP als Apprehension eines Objekts zu verstehen ist (Seiler 1985:13f.). Nun bezieht sich diese Aussage überwiegend auf konkrete Objekte, da sich für sie am ehesten eine 1:1-Entsprechung in der Sprache finden lässt – *Stuhl, Flasche, Kind* usw. – auf die sprachlich Bezug genommen werden kann. Auch für Eigennamen (*Susi, Karl, das Weiße Haus, Mama*) gilt diese Aussage zweifelsohne, denn durch Eigennamen denotierte Personen sind auch Objekte im weiteren Sinn. Für Abstrakta (z. B. *Zerstörung, Liebe, Mut*) wird es bereits komplizierter, denn für sie gibt es in der außersprachlichen Welt kein wahrnehmbares Objekt, auf das Bezug genommen werden kann. Jedoch eröffnen abstrakte Konzepte Leerstellen um sich herum, die wiederum mit Objekten besetzt sind: *Jemand* zerstört *etwas*, *jemand* liebt *jemanden/etwas*, *jemand* ist mutig usw. Abstrakta finden somit zwar keine direkte außersprachliche Entsprechung, aber dafür eine indirekte, die über die Leerstellen um sich herum erzeugt wird. Es lässt sich also ganz grundlegend sagen, dass alle Nomen entweder auf außersprachliche Objekte verweisen oder zumindest indirekt damit verbunden sind (Seiler 1985: 16f.).

Nun ist aber ein Nomen, das ein Konzept denotiert, an sich invariant, d. h. Sprecher verstehen unter einem *Stuhl* immer einen bestimmten Gegenstand, der beim Sprecher ein generisches Bild (Brown 1958:85) erzeugt. In der außersprachlichen Realität unterliegt das Nomen *Stuhl* stets bestimmten Strukturoptionen zur Deskription und Restriktion der Basiskategorisierung, also der ständigen Aktualisierung der Systembedeutung. Aktualisierungsmechanismen kommen in Form von Attributen zum Ausdruck (Knobloch 1992b: 339f.). Somit ist mit *der hölzerne Stuhl* ein anderes Objekt gemeint als *der Plastikstuhl auf dem Balkon* oder gar *Auf Stühlen sitz ich nicht gern*; letzterenfalls ist das Nomen sogar eher eine generelle Aussage, die Verbindung zu einem direkten außersprachlichen Objekt ist an dieser Stelle bereits nicht mehr offensichtlich gegeben. Ob ein Gegenstand also mit Attributen aktualisiert werden muss, hängt damit zusammen, ob er in der jeweiligen Situation identifiziert werden muss oder nicht (ebd., S. 345f., eigene Beispiele d. V.).

Die Frage, ob nun der Determinierer oder das Nomen als Kopf der NP bzw. DP zu werten ist, kann in dieser Arbeit nicht abschließend beantwortet werden. Es soll jedoch ein Gedanke vorgestellt werden, der zum Weiterdenken anregen soll: Es gibt nicht direkt zwei Köpfe, aber wohl zwei Schwerpunkte innerhalb einer NP, den verweisenden Schwerpunkt und den inhaltlichen Schwerpunkt. Vermutlich sind nie beide Schwerpunkte gleichzeitig aktiviert, doch es muss davon ausgegangen werden, dass die Aktivierung eines Schwerpunktes immer überwiegt. Welcher Schwerpunkt das ist, wird durch die kommunikative Situation und das Nomen selbst vorgegeben. Der verweisende, oder auch referentielle Schwerpunkt, ist dann aktiviert, wenn die Bezugnahme auf ein außersprachliches Objekt im Vordergrund steht. In einem Satz wie *Gib mir bitte den Stuhl dort drüben* steht die verweisende Komponente im Vordergrund. Hinweise, dass es sich dabei um einen Verweis handelt, bieten die aktualisierenden Attribute *den* und *dort drüben*, denn sie zeigen an, dass es sich nicht um irgendeinen Stuhl handelt, sondern um *den dort drüben*. Phrasen dieser Art, bei denen die Verweisfunktion im Vordergrund steht, müssen daher als Determinansphrase interpretiert werden, da hier der verweisende Schwerpunkt aktiv ist. Ebenso verweisend sind auch Phrasen, die einen Eigennamen als Kopf aufweisen, weil damit auch immer die referentielle Komponente, nicht die inhaltliche, im Vordergrund steht.

Anders zu werten sind jedoch Phrasen, deren nominale Referenten auf einer abstrakten Ebene platziert sind, wie im Beispiel *Auf Stühlen sitz ich nicht gern*. Für die Phrase *Stühlen* ist in der Situation, in der sie geäußert wurde, kein außersprachliches entsprechendes Objekt zu finden, denn die Bezugnahme erfolgt abstrakt über das

dazugehörige generische Bild. Es ist sogar denkbar, dass diese Phrase in einem komplett ‚stuhlfreien‘ Raum geäußert wird und dennoch funktioniert. Das ist auch daran zu erkennen, dass *Stühlen* komplett allein, also unattribuiert (=unaktualisiert) steht. Attribute sind an dieser Stelle nicht nötig, da der lexikalische Inhalt von *Stühlen* ausreicht, um ein generisches Bild vom Objekt *Stuhl* zu erzeugen. In diesem Fall, wo der lexikalische Inhalt im Vordergrund steht, ist der Begriff *Nominalphrase* passender, da hier der inhaltliche Schwerpunkt aktiviert wird.

Abstrakta wie *Liebe*, *Zerstörung*, *Mut* sind gleich doppelt aktiviert am lexikalischen Schwerpunkt und demnach ebenfalls eher NP: Zum einen durch die Referenten, die *jemanden* lieben, *etwas* zerstören oder mutig sind und zum anderen durch das Konzept, das sie denotieren. Abstrakta bedienen also eher die Inhaltssphäre.

Unter einem anderen Gesichtspunkt können aber auch konkrete Objekte sowohl DP als auch NP sein, nämlich unter dem Punkt, dass sie in der jeweiligen Kommunikationssituation anwesend oder auch abwesend sein können. Auf anwesende Objekte kann einfacher verwiesen werden (sogar nur mit Gestik), sodass daraus eine DP entsteht, denn der verweisende Schwerpunkt ist stärker aktiviert als der lexikalische. Dafür spricht auch, dass das Nomen in einer solchen Phrase oft gar nicht erwähnt wird (s. nomenlose NP in dieser Arbeit, Kap. 3.3). Der lexikalische Schwerpunkt wird stärker aktiviert, wenn das denotierte Objekt nicht anwesend ist, denn hier verläuft die Erzeugung der Referenz entweder über ein generisches oder ein anderweitig abgespeichertes Bild: *Erinnerst du dich an den tollen Stuhl aus der Kunstsammlung neulich?* Phrasen dieser Art sollten als NP gewertet werden, da der lexikalische (und nicht der verweisende) Schwerpunkt aktiviert wird.

Ein weiterer Vorschlag ist die Unterteilung der Nomenarten in subjektive und objektive Nomen. Subjektive Nomen manifestieren sich in einer DP. Sie müssten über den Sprecher aktualisiert werden, da sonst die Referenzerzeugung (oder Apprehension im Sinne von Seiler 1985:13) nur schwer gelingt. Der Sprecher muss in Hinblick auf das Hörerwissen entscheiden, mit welchen Attributen (oder Gesten, denn Gesten können analog zu Attributen ein Unterscheidungszeichen sein) er ein Nomen umgibt, um die Referenzherstellung entstehen zu lassen. Objektive Nomen hingegen manifestieren sich als NP, denn ihr lexikalischer Inhalt wird durch das Objekt selbst bestimmt und benötigt nur wenig Aktualisierung. Objektive Nomen benötigen eher weniger Attribute um zur Referenzerzeugung zu führen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen Antworten geben und hoffentlich auch neue Fragen aufwerfen in Hinblick auf sowohl Spracherwerbsthemen als auch sprachpsychologische und formalgrammatische Themen. Das Datenkorpus dieser Arbeit umfasst zwar eine recht geringe Fallzahl von nur drei Kindern – in Anbetracht der Tatsache, dass damit jedoch über 30 000 Phrasen analysiert wurden, können daraus dennoch weitreichende Schlüsse gezogen werden. Eine weitere Möglichkeit bestünde darin, gezieltere Fragestellungen zum NP-Erwerb zu entwickeln und diese anhand einer größeren Anzahl von Kindern, dann jedoch eher in Form einer Querschnittuntersuchung, durchzuführen. Eine höhere Anzahl von Kindern anhand eines Längsschnittkorpus zu untersuchen ist kapazitativ nicht auf eine einzige Forscherin zu beschränken, könnte jedoch in Form eines Großprojekts durchgeführt werden.

Die Ergebnisse der Arbeit lassen vermuten, dass größere Abweichungen vom Referenzstufenmodell (Abb. 7.1 und 7.2), z. B. fehlende Nachfeldentwicklung, verzögertes Einsetzen der Adjektive, fehlende Spontanbildungen usw., eventuell ein Hinweis auf Sprachentwicklungsstörungen sind. Wie groß eine Abweichung jedoch sein muss, um als auffällig zu gelten, kann mit dieser Arbeit nicht geklärt werden. Ein Vergleich der NP entwicklungsverzögerter Kinder könnte hierfür eventuell notwendige Hinweise bringen.

Abschließend möchte ich betonen, dass es sich bei dieser Arbeit um keine reine Spracherwerbsarbeit handelt, wenngleich das auch das ursprüngliche Ziel war. Neben zweifelsohne vielen Befunden zum Spracherwerb lassen sich die Ergebnisse der Arbeit auch in formalgrammatischen und sprachpsychologischen Kontexten deuten, denn Grammatik, Wortverwendung, Grammatikerwerb und kommunikativer Kontext sind alle zusammen miteinander verbunden, wenn es darum geht, Sprache und Sprechen zu beschreiben. Besonders der Grammatikerwerb sollte dabei besondere Berücksichtigung finden, wenn es um die Frage geht, was im Kopf erwachsener Sprecher passiert (ist). Wie bereits im Einleitungskapitel dieser Arbeit möchte ich abschließend erneut Karmiloff-Smith (1995:5) zitieren, die diesen Umstand kurz und bündig beschrieb: „Development, in my view, is the key to understanding the adult mind.“.

Anhang: Rechenbeispiele 1 und 2

Rechenbeispiel 1: Bewertung der Signifikanz zweier Größen desselben Korpus

Zur Demonstration dieses Rechenbeispiels werden die Werte von Caroline aus Kap. 6.3.1., Abb. 6.1 verwendet. In dieser Aufgabe wird das Verhältnis von NP mit und ohne Nomen im gesamten Korpus bewertet. Das gesamte Korpus von Carolines geäußerten NP umfasst insgesamt 12960 NP; einige davon mit Nomen (n=8808) und einige ohne Nomen (n=4152). Es ist also erkennbar, dass es insgesamt etwas mehr NP mit Nomen gibt als ohne; in Prozentzahlen ausgedrückt besteht das Korpus zu 68% aus NP mit Nomen und zu 32% zu NP ohne Nomen.

Die Frage besteht nun darin, ob sich hieraus die Verallgemeinerung ableiten lässt, dass Caroline insgesamt mehr NP mit Nomen produziert oder ob der Wert in diesem Korpus rein zufällig entstanden ist. Andres ausgedrückt könnte gefragt werden, ob sich in dieser Verteilung ein Effekt zeigt oder nicht.

Diese Frage beantwortet man, wenn man diese Verteilung von 68%-32% der offensichtlich effektlosen Verteilung von 50%-50% gegenüberstellt und diese beiden Verteilungen miteinander vergleicht, wie folgende Kontingenztafel zeigt:

	Beobachtete Verteilung	Erwartete Verteilung	Summe
NP mit Nomen	8808	6480	15288
NP ohne Nomen	4152	6480	10632
Summe	12960	12960	25920

Die Spalte *beobachtete Verteilung* erfasst die echten ermittelten Werte von Caroline. Die Spalte *erwartete Verteilung* erfasst den Wert, der sich aus der Gesamtsumme 12960 geteilt durch 2 ergibt. Mit einem Chi-Quadrat-Test wird nun geprüft, inwiefern die beobachtete Verteilung nun von der erwarteten, gleichmäßigen 50-50-Verteilung abweicht (dies muss nicht per Hand gerechnet werden, denn es gibt diverse Freeware online, die die folgenden Werte ermittelt).

Folgende Werte werden in einem Chi-Quadrat-Test ermittelt:

Chi-Quadrat-Wert: 864,242

Freiheitsgrade: 1 (=Tabellengröße 2x2)

Signifikanz: $p < 0,001$

Der p-Wert von $p < 0,001$ ist der wichtigste Wert, denn er sagt aus, dass $p < 0,05$ nicht nur signifikant, sondern mit $p < 0,001$ sogar höchst signifikant ist. Somit ist davon auszugehen, dass die Verteilung bei Caroline von $n=8808$ und $n=4152$ so sehr von der 50-50-Verteilung von $n=6480$ und $n=6480$ abweicht, dass es sich hierbei um einen starken Effekt handeln muss. Caroline produziert also höchst signifikant mehr NP mit Nomen als ohne.

Rechenbeispiel 2: Bewertung der Signifikanz zweier Größen aus unterschiedlichen Korpora

Zur Demonstration werden für dieses Rechenbeispiel die Vergleichswerte der Nachfeldbesetzung in NP mit und ohne Nomen bei Caroline verwendet (Kap. 6.3.2.3). Vergleicht man die Werte der Nachfeldbesetzung in NP mit Nomen (Kap. 6.3.2.1, Abb. 6.5) mit den Werten der Nachfeldbesetzung in NP ohne Nomen (Kap. 6.3.2.2, Abb. 6.8) so sind sich die Token- und Prozentwerte erst einmal recht ähnlich: Von den NP mit Nomen weisen 68 von 4597 attribuierten NP ein Nachfeld auf, das ergibt rund 1%. Von Carolines NP ohne Nomen weisen rund 75 Belege von insgesamt 2757 NP ohne Nomen ein Nachfeld auf, was rund 3% ergibt. Die Belegegrößen ($n=68$; $n=75$) sind so nah beieinander, dass sich daraus nicht ableiten lässt, ob der Unterschied einen Aussagewert hat oder auf einem Zufall beruht. Es müssen also die beiden Korpusgrößen in Bezug zu den Belegen gesetzt werden, denn die beiden Korpora weichen mit $N=4597$ und $N=2757$ quantitativ erheblich voneinander ab, denn es gibt fast doppelt so viele NP mit Nomen als ohne. Die ermittelten relativen Werte von 1% und 3% deuten zwar an, dass NP ohne Nomen mehr Nachfeldbesetzung aufweisen, doch auch hier lässt sich im direkten Vergleich nicht konkret sagen, ob der Effekt auf Zufall beruht oder nicht.

Die Frage lautet also, ob die Unterschiede der gefundenen Belege in Relation zu den beiden Korpusgrößen signifikant ist. Die s. g. Nullhypothese, die sich daraus ergibt, lautet, dass die gefundenen Unterschiede rein zufällig sind. Dazu wird folgende Kontingenztafel erstellt:

	NP mit Nomen	NP ohne Nomen
Anzahl der Nachfeldbelege	68	75
Anzahl der Nicht-Nachfeldbelege		
Alle Belege	4597	2757

Anschließend wird die Tabelle in der mittleren Spalte ergänzt durch die Differenz aller Belege und der Anzahl der Nachfeldbelege, also

Anzahl der Nicht-Nachfeldbelege = Alle Belege – Anzahl der Nachfeldbelege

	NP mit Nomen	NP ohne Nomen	Summe
Anzahl der Nachfeldbelege	68	75	143
Anzahl der Nicht-Nachfeldbelege	4529	2682	7211
Alle Belege	4597	2757	7354

Eine Tabellenkalkulation, die nun das Signifikanzniveau berechnet, inwiefern die beiden Größen nun auf Zufall beruhen oder ob ein Effekt besteht, findet sich im Online-Kurs von Noah Bubenhofer unter www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs (am 21.11.2016) unter Signifikanztest 1 oder auch unter <http://mman.de/Sprache/signifikanz-corpora.htm> (am 21.11.2016) Grundsätzlich funktioniert der Test so, dass über einen Dreisatz die unterschiedlichen Werte hochgerechnet und somit angeglichen werden, sodass ein Chi-Quadrat-Test angewendet werden kann.

Der Test ergibt einen Chi-Quadrat-Wert von 13,92 bei einem Freiheitsgrad von 1, also $df=1$, da es sich um eine 2x2-Tabelle handelt. Der ermittelte p-Werte dazu liegt bei $p<0,001$. Die Wahrscheinlichkeit, dass es sich bei der o. g. Verteilung also um bloßen Zufall handelt, liegt bei weniger als 0,001%. Somit ist höchstwahrscheinlich davon auszugehen, dass NP ohne Nomen mehr Nachfelder aufweisen also NP mit Nomen.

Literaturverzeichnis

- Abbot-Smith, Kirsten und Heike Behrens (2006): How known Constructions Influence the Acquisition of Other Constructions: The German Passive and Future Constructions. In: *Cognitive Science* 30, S. 995-1026.
- Abney, Steven P. (1987): The English Noun Phrase in its Sentential Aspect. Ph.D. Diss. Cambridge: MIT Press.
- Adam, Séverine und Michael Schecker (2011): Position und Funktion: Kognitive Aspekte der Abfolge attributiver Adjektive. In: Schmale, Günter (Hrsg.): Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik. Tübingen: Narr Verlag, S. 157-172.
- Ágel, Vilmos (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: *Info DaF* 35, 1, S. 64-84.
- Alibali, Martha W., DiRusso, Alyssa. A. (1999): The Function of Gesture in Learning to Count: More than Keeping Track. *Cognitive Development*, 14, S. 37-56.
- Arbib, Michael (2012): How the brain got language: The Mirror System Hypothesis. Oxford: Oxford University Press.
- Ariès, Philippe (2003): Geschichte der Kindheit. (15. Aufl) München: Hanser Verlag.
- Baldwin, Dare A. (1995): Understanding the Link between Joint Attention and Language. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): Joint Attention. Its Origins and Role in Development. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 131-158.
- Ballweg, Joachim (2003): Quantifikation und Nominaltypen im Deutschen. Tübingen: Narr Verlag.
- Bechtel, William (1996): What Knowledge Must be in the Head in Order to Acquire Language? In: Velichkovsky, Boris M. und Duange M. Rumbaugh (Hrsg.) Communicating Meaning. The Evolution and Development of Language. New Jersey: Mahwah, S. 45-78.
- Behaghel, Otto (1930): Die Stellung des attributiven Adjektivs im Deutschen. *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung*, 57, S. 161-173.
- Behrens, Heike (2006): The Input-Output Relationship in First Language Acquisition. In: *Language and Cognitive Processes*, 21, S. 2-24.
- Behrens, Heike (2005): Wortarten-Erwerb durch Induktion. In: Knobloch, Clemens und Burkhard Schaefer (Hrsg.): Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven im System und Erwerb. Berlin/New York: de Gruyter, S. 177-198.
- Benczes, Réka (2006): Creative Compounding in English. The Semantics of

- Metaphorical and Metonymical Noun-Noun Combinations. Amsterdam/
Philadelphia: John Benjamins.
- Berlin, Brent and Kay, Paul (1969): Basic Colour Terms: Their Universality and
Evolution. Berkely: University of California Press.
- Bernard-Opitz, Vera (2007): Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS).
Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Eltern und Lehrer. (2. Aufl.). Stuttgart:
Kohlhammer Verlag.
- Bewer, Franziska (2004): Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im
deutschen Erstspracherwerb. In: Gagarina, Natalia und Dagmar Bittner (Hrsg.)
Studies on the Development of Grammar in German, Russian and Bulgarian,
ZASPiL 33, S. 87-140.
- Bickes, Hans und Ute Pauli (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn:
Fink Verlag.
- Bierwisch, Manfred, Blutner, Reinhard, Dölling, Hannes, Goede, Karin, Lang,
Ewald und Ilse Zimmermann (1984): Dimensionsadjektive: Semantische
Struktur und begriffliche Interpretation. In: Zeitschrift für Phonetik,
Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 37, S. 490-512 u. S. 664-686.
- Bisle-Müller, Hansjörg (1991): Artikelwörter im Deutschen. Semantische und
pragmatische Aspekte ihrer Verwendung. Tübingen: Niemeyer.
- Bittner, Dagmar (2000): Sprachwandel durch Spracherwerb? – Pluralerwerb?
In: Bittner, Andreas, Bittner, Dagmar und Klaus-Michael Köpcke (Hrsg.):
Angemessene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie
und Syntax. Hildesheim u. a.: Olms Verlag, S. 123-140.
- Bittner, Dagmar (1999): Erwerb des Konzepts der Quantifikation nominaler
Referenten im Deutschen. In: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.):
Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 51-74.
- Bittner, Dagmar (1997): Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb:
Referenz. In: Folia Linguistica XXXI, S.255-284.
- Blackwell, Aleka A. (2005): Acquiring the English Adjektive Lexikon:
Relationships with Input Properties and Adjectival Semantic Typology. In:
Journal of Child Language 3, S. 535-562.
- Bloom, Paul und Karen Wynn (1997): Linguistic Cues in the Acquisition of
Number Words. In: Journal of child language 24, S. 511-533.
- Bloom, Lois, Tinker, Erin und Cheryl Margulis (1993): The Words Children Learn:
Evidence against a Noun Bias in Early Vocabularies. In: Cognitive Development 8,
S. 431-450.

- Borghi, Anna M, Flumini, Andrea, Cimatti, Felice, Marocco, Davide und Claudia Scorolli (2011): Manipulating Objects and Telling Words: A Study on Concrete and Abstract Words Acquisition. In: *Frontiers in Psychology* (2), S. 1-14.
- Bornstein, Marc H. (1996): Origins of Communication in Infancy. In: Velichkovsky, Boris M. und Duane M. Rumbaugh (Hrsg.) *Communicating Meaning. The Evolution and Development of Language*. New Jersey: Mahwah, S. 139-172.
- Bornstein, Marc. H. (1985): On the Development of Color Naming in Young Children: Data and Theory. In: *Brain and Language* 26, S. 72-93.
- Bower, Gordon H. (1981): Mood and Memory. In: *American Psychologist* 36/2, S. 129-148.
- Braine, Martin D. S. (1963): The Ontogeny of English Phrase Structure. In: *Language* 39, S. 1-14.
- Brandt, Silke, Diessel, Holger und Michael Tomasello (2008): The Acquisition of German Relative Clauses: A Case Study. In: *Journal of Child Language* 34, S. 1-24.
- Bruner, Jerome S. (1995): From Joint Attention to the Meeting of Minds: An Introduction. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 1-14.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1978): The Role of Dialogue in Language Acquisition. In: Sinclair, Anne, Jarvella, Robert J. und Willem J. M. Levelt (Hrsg.) *The Child's Conception of Language*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag, S. 241-256.
- Bühler, Karl (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion von Sprache*. Stuttgart: Fischer Verlag.
- Busse, Dietrich (1987): *Historische Semantik. Analyse eines Programms*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bußmann, Hadomoud (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. (4. Aufl.) Stuttgart: Kröner Verlag.
- Butterworth, George (2003): Pointing is the Royal Road to Language for Babies. In: Kita, Sotaro (Hrsg.): *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition meet*. New Jersey: Erlbaum Publishers, S. 9-34.
- Butterworth, George (1995): Origins of Mind in Perception and Action. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint Attention. Its Origins and*

- Role in Development*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 29-40.
- Butterworth, George (1992): The Ontogeny and Phylogeny of Joint Visual Attention. In: Whiten, A. (Hrsg.): *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford: Blackwell, S. 223-232.
- Cameron-Faulkner, Thea, Lieven Elena und Michael Tomasello (2003): A Construction-based Analysis of Child Directed Speech. In: *Cognitive Science*, 27, S. 843-873.
- Clahsen, Harald (1984): Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. In: *Linguistische Berichte* 89, S. 1-31.
- Clark, Eve V. (1987): The Principle of Contrast: A Constraint on Language Acquisition. In: MacWhinney, Brian (Hrsg.): *Mechanisms of Language Acquisition*. London, Hillsdale: Erlbaum Publishers, S. 1-34.
- Clément, Danièle (2005): *Syntaktisches Grundwissen. Eine Einführung für Deutschlehrer*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chomsky, Noam (2010): Some Simple Evo Devo Theses: How True Might they be for Language? In: Larson, Richard K., Déprez, Viviane und Hiroko Yamakido (Hrsg.) *The Evolution of Human Language. Biolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 54-62.
- Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. London, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York u. a.: Praeger Verlag.
- Chomsky, Noam (1973): *Strukturen der Syntax*. Paris: Mouton.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Dabrowska, Ewa (2004): *Language, Mind and Brain. Some Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dabrowska, Ewa (2000): From Formula to Schema: The Acquisition of English Questions. In: *Cognitive Linguistics* 11, S. 83-102.
- Dabrowska, Ewa (1997): The LAD Goes to School: A Cautionary Tale for Nativists. In: *Linguistics* 35, S. 735-766.
- Darwin, Charles R. (1877): A Biographical Sketch of an Infant. In: Krause,

- Ernst (Hrsg., 1885) *Gesammelte kleinere Schriften von Charles Robert Darwin. Ein Supplement zu seinen größeren Werken*. Leipzig: Günthers Verlag.
- Desrochers, Stéphán, Morissette, Paul und Marcelle Ricard (1995): Two Perspectives on Pointing in Infancy. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 85-102.
- Deutsch, Werner (1993): *Nicht nur Frau und Mutter – Clara Sterns Platz in der Geschichte der Psychologie*. Vortragsmanuskript der Tagung ‚Psychologie im soziokulturellen Wandel – Kontinuitäten und Diskontinuitäten‘ vom 5.-8. September 1993 in Berlin. Abrufbar im Netz am 20.06.2016 unter <http://journals.zpid.de/index.php/PuG/article/viewFile/156/193>.
- Deutsch, Werner und Theo Herrmann (1976): *Psychologie der Objektbenennung*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber Verlag.
- Dhillon, Rajdip (2010): Examining the ‘Noun Bias’: A Structural Approach. In: *Proceedings of the 33rd Annual Penn Linguistics Colloquium* 16, 1, Art. 7, S. 49-60.
- Diessel, Holger (2013): Construction Grammar and First Language Acquisition. In: Trousdale, Graeme und Thomas Hoffmann (Hrsg.) *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, Oxford: Oxford University Press, S. 347-364.
- Diessel, Holger (2013): Where does Language Come from? Some Reflections on the Role of Deictic Gesture and Demonstratives in the Evolution of Language. In: *Language and Cognition* 5 (2-3), S. 239-249.
- Diessel, Holger (2009): On the Role of Frequency and Similarity in the Acquisition of Subject and Non-Subject Relative Clauses. In: Talmy Givón und Masayoshi Shibatani (Hrsg.) *Syntactic Complexity*. Amsterdam: John Benjamins, S. 251-276.
- Diessel, Holger und Michael Tomasello (2005): A New Look at the Acquisition of Relative Clauses. In: *Language* 81, S. 882-906.
- Diessel, Holger und Michael Tomasello (2000): The Development of Relative Clauses in Spontaneous Child Speech. In: *Cognitive Linguistics* 11-1/2, S. 131-151.
- Dittmann, Jürgen (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Beck Verlag.
- Dudengrammatik (2009): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Band 4. (8. Aufl.) Mannheim, Zürich: Dudenverlag.

- Dunham, Philip J. und Chris Moore (1995): Current Themes and Research in Joint Attention. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, S. 15-28.
- Eichinger, Ludwig M. (2007): Adjektiv und Adkopula. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 143-188.
- Eichinger, Ludwig M. (2000): *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. (4. Aufl.) Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik Band 2: Der Satz*. (3. Aufl.) Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Eisenberg, Peter (2004): *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. (2. Aufl.) Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Elsen, Hilke (1999): *Ansätze zu einer funktionalistisch-kognitiven Grammatik. Konsequenzen aus Regularitäten des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Niemeyer.
- Elsen, Hilke (1996): Two Routes to Language: Stylistic Variation in One Child. In: *First Language* 16 (47), S. 141-158.
- Emonds, Joseph E. (1985): *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Dordrecht: Foris.
- Fahle, Manfred (2007): How Can Language Cope with Color? Functional Aspects of the Nervous System . In: Plümacher, Martina und Peter Holz (Hrsg.) *Speaking of Colors and Odors*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 35-60.
- Frevel, Claudia und Clemens Knobloch (2005): Das Relationsadjektiv. In: Knobloch, Clemens und Burkhard Schaefer (Hrsg.): *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 151-175.
- Fricke, Ellen (2012): *Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Fühmann, Franz (2010): *Die dampfenden Häuse der Pferde im Turm von Babel*. (5. Aufl.) Rostock: Hinstorff Verlag.
- Fuhrhop, Nanna und Rolf Thieroff. Was ist ein Attribut? In: Ágel, Vilmos, Feilke, Helmuth, Linke, Angelika, Lüdeling, Anke und Doris Tophinke (Hrsg.) (2006): *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33 (2), S. 306-342.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. München: ibidem.

- Engelen, Bernhard (1984): *Einführung in die Syntax der deutschen Sprache. Band I: Vorfragen und Grundfragen*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Gentner, Dedre und Boroditsky, Lera (2009): Early Acquisition of Nouns and Verbs: Evidence from Navajo. In V. Gathercole (Hrsg.): *Routes to Language: Studies in Honor of Melissa Bowerman*. Taylor & Francis, New York, NY, S. 5-36.
- Gentner, Dedre (1982): Why Nouns are Learned before Verbs: Linguistic Relativity versus Natural Partitioning. In: Kuczaj, Stan A. *Language development 2*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 38-62.
- Gentner, Dedre (1981): Some Interesting Differences between Verbs and Nouns. In: *Cognition and Brain Theory* 4(2), S. 161-178.
- Glinz, Hans (1975): *Deutsche Grammatik II. Kasusyntax – Nominalstrukturen – Wortarten – Kasusfremdes*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Goldfield, Beverly A. und Reznick J. Steven (1990): Early Lexical Acquisition: Rate, Content, and Vocabulary Spurt. In: *Journal of Child Language* 17, S. 171-183.
- Gopnik, Myrna (1990a): Feature-Blind Grammar and Dysphasia. In: *Nature*, 344 (6268), S. 715.
- Gopnik, Myrna (1990b): Feature Blindness: A Case Study. In: *Language Acquisition*, 7 (2), S. 139-164.
- Grannis, Oliver C. (1972): The Definite Article Conspiracy in English. In: *Language Learning* 22, S. 275-289.
- Granzow-Emden, Matthias (2002): *Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“*. Tübingen: Narr Verlag.
- Grassmann, Susanne, Stracke, Marén und Michael Tomasello (2009): Two-Year-Olds Exclude Novel Objects as Potential Referents of Novel Words Based on Pragmatics. In: *Cognition* 112, S. 488-493.
- Graumann, Andrea (2007): Color Names and Dynamic Imagery. In: Plümacher, Martina und Peter Holz (Hrsg.) *Speaking of Colors and Odors*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 129-140.
- Grimm, Hannelore (1975): On the Child's Acquisition of Semantic Structure Underlying the Word Field of Prepositions. In: *Language and Speech* 18, S. 97-119.
- Grimm, Hannelore (1973): *Strukturanalytische Untersuchungen der Kindersprache*. Bern: Huber.

- Groba, Agnes (2014): *Der Erwerb von Adjektiven in der bilingualen und monolingualen Entwicklung aus psycho- und neurolinguistischer Perspektive*. Online-Veröffentlichung der Digitalen Bibliothek Thüringen, abrufbar unter http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-29679/Dissertation_groba.pdf (Abrufdatum: 23.06.2016)
- Hall, D. Geoffrey (1998): Semantic Knowledge and the Acquisition of Proper Names. In: *Developmental Science* 1, S. 261-265.
- Hein, Anna Katharina (2003): *Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel. Die kulturkritische Perspektive als Herausforderung für die Grundschule im 21. Jahrhundert*. Münster: Literaturverlag Münster.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (2005): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (1988): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: VEB Verlag.
- Himmelmann, Nikolaus P. (1997): *Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur*. Tübingen: Niemeyer.
- Hoffmann, Ludger und Oksana Kovtun (2007): Determinativ. In: Hoffmann, Ludger: *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 293-356.
- Höhle, Barbara (2012): Erstspracherwerb: Wie kommt das Kind zur Sprache? In: Höhle, Barbara (Hrsg.) *Psycholinguistik*. (2. Aufl.) Berlin: Akademie Verlag, S. 125-140.
- Höhle, Barbara (2012): Spracherwerbstheorie: Wie kommt die Sprache zum Kind? In: Höhle, Barbara (Hrsg.) *Psycholinguistik*. (2. Aufl.) Berlin: Akademie Verlag, S. 141-156.
- Holler, Anke (2007): Interrogativum. In: Hoffmann, Ludger: *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 445-482.
- Huneke, Hans-Werner (2004): *Sprechen zu Tieren. Formen und Funktionen tiergerichteten Sprechens*. München: Iudicum Verlag.
- Hurewitz, Felicia, Papafragou, Anna, Gleitman, Lila und Rochel Gelman (2006): Asymmetries in the Acquisition of Numbers and Quantifiers. In: *Language Learning and Development* 2 (2), S. 77-96.
- Ingram, David (1989): *First Language Acquisition. Method, Description, and Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaltenbacher, Erika (1990): *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kameyama, Shinichi (2007): Persondeixis, Objektdeixis. In: Hoffmann, Ludger:

- Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 577-600.
- Karmiloff-Smith, Anette (1995): *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Karmiloff-Smith, Anette (1979): *A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kathage, Andrea (2008): *Zur kommunikativen Entwicklung des Kindes. Grundlagenstudie zur Entwicklung eines Kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes*. Aachen: Shaker Verlag.
- Kauschke, Christina, Nutsch, Cornelia und Judith Schrauf (2012):
Verarbeitung von konkreten und abstrakten Wörtern bei Kindern im Schulalter. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44 (1), S. 2-11.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Kauschke, Christina (2007): *Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben*. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Kauschke, Christina und Anke Stan (2004): Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen. In: *Linguistische Berichte* 198, S. 191-220.
- Kauschke, Christina und Christoph Hofmeister (2002): Early Lexical Development in German: A Study on Vocabulary Growth and Vocabulary Composition in the Second and Third Year of Life. In: *Journal of Child Language* 29, S. 735-757.
- Kauschke, Christina (2000): *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Kauschke, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, S. 128-156.
- Kappert, Klaus-Peter und Clemens Knobloch (2000): Sprachentwicklung: Im Kopf und um ihn herum. In: Feilke, Helmut, Kappert, Klaus-Peter und Clemens Knobloch (Hrsg.) *Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen*. Heft 8. Siegen: SISIb.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

- Klos, Verena (2007): Die Bedeutung des kollektiven Symbol- und Fiktionsspiels für den Erstspracherwerb. In: Feilke, Helmut, Kappest, Klaus-Peter und Clemens Knobloch (Hrsg.) *Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen*. Heft 16. Siegen: SISIb.
- Kniffka, Gabriele (1996): *NP-Aufspaltung im Deutschen*. Hürth: Gabel.
- Knobloch, Clemens und Krüger, Josephine (2015): Zum Erwerb syntaktischer Konstruktionen. In: Durscheid, Christa und Jan Georg Schneider (Hrsg.) *Handbuch Satz, Schema, Äußerung*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 77-103.
- Knobloch, Clemens (2013): „Ein Teil, das fehlt, geht nie kaputt“ – Ellipsen in Grammatik und Kommunikation. In: Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Die Ellipse. Neue Perspektiven auf ein altes Phänomen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Knobloch, Clemens (2001): Psychologische Ansätze bei der Erforschung des frühkindlichen Spracherwerbs. In: Auroux, Sylvain, Koerner, E.F.K., Niederehe, Hans-Josef und Kees Versteegh (Hrsg.) *Geschichte der Sprachwissenschaften. Ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 2. Teilband. Berlin, New York: de Gruyter.
- Knobloch, Clemens (1999): Kategorisierung, grammatisch und mental. In: Redder, Angelika und Jochen Rehbein (Hrsg.) *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, S. 31-50.
- Knobloch, Clemens (1998): Reference: Grammaticalizing Joint Attention. In: *Pragmatics and Cognition* 6 (1/2), S. 245-264.
- Knobloch, Clemens (1992a): Eigennamen als Unterklasse der Nomina und in der Technik des Sprechens. In: *Sprachwissenschaft* 17/1992, Heft 3/4, S. 451-473.
- Knobloch, Clemens (1992b): Funktional-grammatischer Aufbau der Nominalphrase im Deutschen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Sonderdruck. Berlin, New York: de Gruyter.
- Korecky-Kröll, Katharina (2011): *Der Erwerb der Nominalmorphologie bei zwei Wiener Kindern: Eine Untersuchung im Rahmen der Natürlichkeitstheorie*. Dissertation, Universität Wien. Philologisch-kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Korecky-Kröll, Katharina und Wolfgang U. Dressler (2009): The Acquisition of Number and Case in Austrian German Nouns. In: Stephany, Ursula und Maria D. Voeikova (Hrsg.) *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition*. Berlin, New York: de Gruyter, S. 265-302.
- Kühnhold, Ingeburg, Putzer, Oskar und Hans Wellmann (1978): *Deutsche Wortbildung. Das Adjektiv*. Düsseldorf: Schwann Verlag.

- Köpcke, Klaus-Michael und David A. Zubin (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Linguistische Berichte* 93, S. 26-50.
- Lefèvre, Michel (2011): Qualifikation und subjektive Bewertung: Attributive Adjektive in modalisierender und bewertender Funktion. In: Schmale, Günter (Hrsg.): *Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 83-96.
- Lieven, Elena, Behrens, Heike, Jennifer Spears und Michael Tomasello (2003): Early syntactic Creativity: A Usage-Based Approach. In: *Journal of Child Language* 30, S. 333-370.
- Lindenberg, Andreas und Irmgard Wagner (2011): *Statistik macchiato. Cartoonkurs für Schüler und Studenten*. München: Pearson Studium.
- Ludington, Jason D. (2013): Cross-Situational Learning of Foreign Vocabulary Reveals a Possible Noun Bias in Adulthood. In: *Theory and Practice in Language Studies* Vol. 3, No. 4, S. 545-555.
- Lurija Aleksander R. und Faina J. Judovič (1970): *Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Macnamara, John (1982): *Names for things. A Study of Human Learning*. Cambridge, London: MIT Press.
- Macnamara, John (1972): Cognitive Basics of Language Learning in Infants. In: *Psychological Review* 79, S. 1-13.
- MacWhinney, Brian und Catherine Snow (1985): The Child Language Data Exchange System (CHILDES). In: *Journal of Child Language*, 12, S. 271-296.
- Mangold-Allwin, Roland, Barattelli, Stefan, Kiefer, Markus und Hanns G. Koelbing (1995): *Wörter für Dinge. Von flexiblen Konzepten zu variablen Benennungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marillier, Jean-François (2011): Adjektive, Quantoren und Determinative: auch ein Beitrag zur Theorie der NG. In: Schmale, Günter (Hrsg.): *Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 43-56.
- Markman, Ellen M., Wasow, Judith L. und Mikkel B. Hansen (2003): Use of the Mutual Exclusivity Assumption by Young Word Learners. In: *Cognitive Psychology* 47, S. 241-275.
- Markmann, Ellen M. (1994): Constraints on Word Meaning in Early Language Acquisition. In: *Lingua* 92, S. 199-227.
- Markman, Ellen M. (1990): Constraints Children place on Word Meanings. In: *Cognitive Science* 14, S. 57-77.

- Mietzel, Gerd (2005): *Wege in die Psychologie*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Mills, Anne E. (1985): The Acquisition of German. In: Slobin, D. (Hrsg.) *The cross-linguistic study of Language Acquisition*, S. 141-254.
- Mugdan, Joachim (1977): *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik. Untersuchungen zu sprachlichen Regeln und ihrer Beherrschung durch Aphasiker, Kinder und Ausländer, am Beispiel der deutschen Substantivdeklination*. Tübingen: Narr Verlag.
- Musolino, Julien (2003): The Semantics and Acquisition of Number Words: Integrating Linguistic and Developmental Perspectives. In: *Cognition* 93 (2004), S. 1-41.
- Nelson, Katherine (1976): Some Attributes of Adjectives Used by Young Children. In: *Cognition* 4, S. 13-30.
- Olsen, Susan (1991): Die deutsche Nominalphrase als ‚Determinansphrase‘. In: Olsen, Susan/Fanselow, Gisbert (Hrsg.): *>DET, COMP und INFL< Zur Syntax funktionaler Kategorien und grammatischer Funktionen*. Boston/Berlin: de Gruyter, S. 35-56.
- Penner, Zvi (1995): *Störungen im Erwerb der Nominalphrase im Schweizerdeutschen. Ein spontansprachliches Diagnoseverfahren*. Luzern: Schweizerische Zentralestelle für Heilpädagogik.
- Piaget, Jean (1984): *Probleme der Entwicklungspsychologie*. Frankfurt/Main: Syndikat.
- Piaget, Jean und Alina Szeminska (1975): *Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Piaget, Jean (1974): *Abriss der genetischen Epistemologie*. Freiburg i. Breisgau: Walter Verlag.
- Piaget, Jean (1973): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Piaget, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien u. a.: Molden Verlag.
- Piaget, Jean (1964): *The Child's Conception of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, Jean (1954): *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct. The New Science of Language and Mind*. London: Penguin Books.
- Pinker, Steven (1989): *Learnability and Cognition. The Acquisition of Argument Structure*. London, Cambridge/Mass.: MIT Press.
- Pitchford, Nicola und Kathy Mullen (2006): The Developmental Acquisition of Basic Colour Terms. In: *Progress in Colour Studies 2: Psychological Aspects*, S. 139-158.

- Pittner, Karin und Judith Berman (2007): *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch*.
Tübingen: Niemeyer.
- Plag, Ingo, Braun, Maria, Lappe, Sabine und Mareile Schramm (2009):
Introduction to English Linguistics (2. Aufl.) Berling, New York: de Gruyter.
- Plag, Ingo (2003): *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge
University Press.
- Plümacher, Martina (2007): Color Perception, Color Description and Metaphor.
In: Plümacher, Martina und Peter Holz (Hrsg.) *Speaking of Colors and Odors*.
Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 61-84.
- Pospeschill, Markus (2004): *Konnektionismus und Kognition*. Stuttgart:
Kohlhammer.
- Preyer, William (1882): *Die Seele des Kindes*. Leipzig: Quine, Willard van Orman
(1980): *Wort und Gegenstand*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Ramers, Karl Heinz (2000): *Einführung in die Syntax*. München: Fink Verlag.
- Ramscar, Michael, Dye, Melody, Muenke Popick, Hanna und Fiona
O'Donnell-McCarthy (2011): *How Children Learn to Value Numbers:
Information Structure and the Acquisition of Numerical Understanding*.
Online verfügbar am 13.7.2015 unter
http://psych.stanford.edu/~michael/papers/2011_ramscar_numbers.pdf
- Raver, C. Cybele und Bonnie Leadbeater (1995): Factors Influencing Joint
Attention between Socioeconomically Disadvantaged Adolescent Mothers
and their Infants. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint
Attention. Its Origins and Role in Development*. Mahwah, New Jersey:
Erlbaum Associates, S. 251-272.
- Rizzi, Silvana (2013): *Der Erwerb des Adjektivs bei bilingual deutsch-italienischen
Kindern*. Tübingen: Narr Verlag.
- Rohde, Andreas (1993): Die Funktion direkter Antonymie im Erwerb von
Adjektiven. In: Börner, Wolfgang und Klaus Vogel (Hrsg.): *Wortschatz
und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS-Verlag.
- Rosch, Eleanor (1978): Principles of Categorization. In: Rosch, Eleanor und
Barbara B. Lloyd (Hrsg.) *Cognition and categorization*, Hillsdale, NJ:
Erlbaum Associates, S. 27-48.
- Rothweiler, Monika und Jörg Meibauer (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein
Überblick. In: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.): *Das Lexikon im
Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 9-31.
- Rothweiler, Monika (1999): Neue Ergebnisse zum *fast mapping* bei

- sprachnormalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Meibauer, Jörg und Monika Rothweiler (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 252-277.
- Ruoff, Arno (1981): *Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache. Gesondert nach Wortarten alphabetisch, rückläufig alphabetisch und nach Häufigkeit geordnet*. Tübingen: Niemeyer.
- Sachs, Jaqueline, Bard, Barbara und Marie L. Johnson (1981): Language Learning with Restricted Input: Case Study of Two Hearing Children of Deaf Parents. In: *Applied Psycholinguistics* 2, S. 33-54.
- Sahel, Said und Ralf Vogel (2013): *Einführung in die Morphologie des Deutschen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sahel, Said (2010): Ein Kompetenzstufenmodell für die Nominalphrasenflexion im Erst- und Zweitspracherwerb. In: Mehlem, Ulrich und Said Sahel (Hrsg.): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung*. Freiburg im Breisgau: Welke-Fillibach Verlag, S. 185-209.
- Sampson, Geoffrey (1997): *Educating Eve. The Language Instinct Debate*. London: Cassell.
- Scheerer, Eckart (1993): *Neue Wege in der Kognitionsforschung*. Berichte aus dem Institut für Kognitionsforschung, No. 11. Manuskript Universität Oldenburg.
- Schlipphak, Karin (2008): *Erwerbsprinzipien der deutschen Nominalphrase. Erwerbsreihenfolge und Schemata – die Interaktion sprachlicher Aufgabenbereiche*. Stuttgart: Ibidem.
- Schlücker, Barbara (2014): *Grammatik im Lexikon. Adjektiv-Nomen-Verbindungen im Deutschen und Niederländischen*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schöneck, Werner (2005): Elemente und Strukturen komplexer Wörter. In: Volmert, Johannes (Hrsg.) *Grundkurs Sprachwissenschaft* (5. Aufl.) Paderborn: Fink Verlag.
- Schröder, Astrid, Kauschke, Christina und Ria De Bleser (2003): Messungen des Erwerbsalters für konkrete Nomina. In: *Neurolinguistik* 17 (2), S. 83-114.
- Seidenberg, Mark S und Maryellen C. MacDonald (1999): A Probabilistic Constraints Approach to Language Acquisition and Processing. In: *Cognitive Science* 23(4), S. 569-588.
- Seiler, Hansjakob (1985): Sprache und Gegenstand. In: *Veröffentlichungen der Rheinisch-Westfälischen Akademie der Wissenschaften*, No. 227, S. 9-28.
- Seiler, Hansjakob (1976): Determination: A Universal Dimension for Inter-Language Comparison. In: Seiler, Hansjakob (Hrsg.) *Language Universals*.

- Papers from the conference held at Gummersbach/Cologne, Germany, October 3-8, 1976. Tübingen: Narr Verlag, S. 301-328.
- Sichelschmidt, Lorenz (1989): *Adjektivfolgen. Eine Untersuchung zum Verstehen komplexer Nominalphrasen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sick, Bastian (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der Deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Sigismund, Berthold (1856): *Kind und Welt. Vätern, Müttern und Kinderfreunden gewidmet*. Braunschweig.
- Kasari, Connie, Sigman, Marian, Mundy, Peter und Nurit Yirmiya (1990): Affective Sharing in the Context of Joint Attention Interactions of Normal, Autistic, and Mentally Retarded Children. In: *Journal of Autism and Developmental Disorders* 20/1, S. 87-100.
- Snow, Catherine (2004): *Children's Language. Consensus and Controversy*. New York: Continuum.
- Snow, Catherine (1972): Mothers' Speech to Children Learning Language. In: *Child Development* 43, S. 549-565.
- Spalek, Katharina (2012): Wortproduktion. In: Höhle, Barbara (Hrsg.) *Psycholinguistik* (2. Aufl.) Berlin: Akademie Verlag, S. 53-66.
- Sperber, Dan und Deirdre Wilson (1986): *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Steinig, Wolfgang, Betzel, Dirk, Geider, Franz Josef und Andreas Herbold (2009): *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Steinig, Wolfgang (1976): *Soziolekt und soziale Rolle*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Stenzel, Achim (1997): *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen: Narr Verlag.
- Stern, Clara und William Stern (1907): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth (weitere Auflagen der Jahre 1928/1965/1975 erschienen bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt).
- Sternefeld, Wolfgang (2006): *Syntax. Eine morphologisch motivierte generative Beschreibung des Deutschen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Szagon, Gisela und Martina Schäuble (2010): Children's and Adults' Understanding of the Feeling Experience of Courage. In: *Cognition and Emotion* 3, S.291-306.

- Szagun, Gisela (2008): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Taine, Hippolyte (1876): Notes sure l'Acquisition du langage chez les Enfants et Dans l'Espèce Humaine. In: *Rev. Phil.* 1, S. 3-23.
- Tappe, Heike (1999): *Der Spracherwerb bei Corpus-Callosum-Agenesie. Eine explorative Studie*. Tübingen: Narr Verlag.
- Thielmann, Winfried (2007): Substantiv. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, S. 791-822.
- Tomasello, Michael und Juliane Kaminski (2009): Like Infant, like Dog. In: *Science* 4, Vol. 325, S. 1213-1214.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Tomasello, Michael (2006a): Acquiring Linguistic Constructions. In: Kuhn, Deanna und Robert Siegler (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. Online-pdf unter http://email.eva.mpg.de/~tomas/pdf/tomasello_HoCP2005.pdf am 23.3.2015, S. 1-101.
- Tomasello, Michael (2006b): Why Don't Apes Point? In: Enfield, Nicholas J. und Stephen C. Levinson (Hrsg.) *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*. Oxford, New York: Berg, S. 506-524.
- Tomasello, Michael und Angelika Wittek (2005): Young Children's Sensitivity to Listener Knowledge and Perceptual Context in Choosing Referring Expressions. In: *Applied Psycholinguistics* 26, S. 541-558.
- Tomasello, Michael und Daniel Stahl (2004): Sampling Children's Spontaneous Speech: How much is Enough? In: *Journal of Child Language* 31, S. 101-121.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2000): Do Young Children have Adult Syntactic Competence? In: *Cognition* 74, S. 209-253.
- Tomasello, Michael, Akhtar, Nameera, Dodson, Kelly und Laura Rekau (1997): Differential Productivity in Young Children's Use of Nouns and Verbs. In: *Journal of Child Language* 24, S. 373-387.
- Tomasello, Michael (1995a): Language is not an Instinct. In: *Cognitive Development* 10, S. 131-156.
- Tomasello, Michael (1995b): Joint Attention as Social Cognition. In: Moore, Chris und Philip J. Dunham (Hrsg.): *Joint Attention. Its Origins and Role in Development*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates, S. 103-130.

- Tomasello, Michael (1992): *First verbs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tracy, Rosemarie (2002): *Themenschwerpunkt „Spracherwerb“*. *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Informationsbroschüre 1 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.) *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-49.
- Trost, Igor (2011): Whiskey pur, Service pur, Wahlkampf pur – zur Ausbreitung des postponierten Adjektives im Deutschen. In: Schmale, Günter (Hrsg.): *Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 57-70.
- Trost, Igor (2006): *Das deutsche Adjektiv. Untersuchungen zur Semantik, Komparation, Wortbildung und Syntax*. Hamburg: Buske Verlag.
- Tucker, Nicholas (1979): *Was ist ein Kind?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Valian, Virginia (2009): Abstract Categories or Limited-Scope Formulae? The Case of Children's Determiners. In: *Journal of Child Language* 36, S. 743-778.
- Van der Horst, Lutz (2014): ZDF heute-show: Lutz bei den Spielern. September 2014. Abrufbar am 27.06.2016 im Internet unter <https://www.youtube.com/watch?v=bpWTT79xdH4>.
- Van Langendonck, Willy (1994): Determiners as Heads? In: *Cognitive Linguistics* 5-3, S. 243-259.
- Vargha-Khadem, Faraneh, Watkins, Kate, Alcock, Katherine, Fletcher, Paul und Richard Passingham (1995): Praxic and Nonverbal Cognitive Deficits in a Large Family with a Genetically Transmitted Speech and Language Disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 92, S. 930-933.
- Vater, Heinz (2002): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. (4. Aufl.) München: Fink Verlag.
- Vater, Heinz (1986): Zur NP-Struktur im Deutschen. In: Vater, Heinz (Hrsg.): *Zur Syntax der Determinantien*. Tübingen: Narr Verlag, S. 123-146.
- Vater, Heinz (1975): Pro-Formen des Deutschen. In Schecker, Michael und Peter Wunderli (Hrsg.) *Textgrammatik. Beiträge zum Problem der Textualität*. Tübingen: Niemeyer, S. 20-42.
- Verrips, Maaïke (1990): Models of Development. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.) *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Verronneau, Philippe (2011): Die Reihenfolge attributiver Adjektive in der erweiterten Nominalphrase: Untersuchung von Rechts- und Wirtschaftstexten. In: Schmale, Günter (Hrsg.) *Das Adjektiv im heutigen Deutsch. Syntax, Semantik, Pragmatik*. Tübingen: Narr Verlag, S. 143-156.
- Vogel, Petra M. (2006): „Ich hab danen kleines Problem!“ Zur neuen Kurzform des indefiniten Artikels im Deutschen. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 73, S. 176-193.
- Vogt, Swetlana (2004): *Farbwörter im Gehirn: Eine systematische sprachwissenschaftliche Untersuchung*. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum.
- Wachtel, Martin (2004): *Grammatik und vieles mehr. Linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht der Sekundarstufen*. Frankfurt/M. u. a.: Lang Verlag.
- Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache* (2. Aufl.) Hildesheim: Olms Verlag.
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. (1. Aufl.) Hildesheim u. a.: Olms Verlag.
- Wiese, Heike (1998): *Was unterscheidet Zahlwörter von anderen Ausdrücken?* Elektronisches Dokument der Universitätsbibliothek Frankfurt, online am 18.7.2015 unter <http://publikationen.ub.unifrankfurt.de/opus4/files/14108/HWZahlwrter.pdf>
- Wiesener, Heinrich (1964): *Entwicklungsphysiologie des Kindes*. Berlin u. a.: Springer Verlag.
- Wilson, Frank R. (1998): *The Hand. How its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture*. New York: Pantheon Books.
- Wyler, Siegfried (2007): Color Terms between Elegance and Beauty. The Verbalization of Color with Textiles and Cosmetics. In: Plümacher, Martina und Peter Holz (Hrsg.) *Speaking of Colors and Odors*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, S. 113-128.
- Wynn, Karen (1992): Children's Acquisition of the Number Words and the Counting System. In: *Cognitive Psychology* 24, S. 220-251.
- Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger, Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*, 3 Bände, Boston/Berlin: de Gruyter.

Die Arbeit untersucht die Frage, anhand welchen Musters Kinder im Laufe ihrer frühen und späteren Kindheit die Nominalphrase (NP) mit all ihren variablen Leerstellen erfassen. Dazu wurde ein Längsschnittkorpus bestehend aus mehr als 30.000 NP hinsichtlich der Erwerbsmechanismen der NP-Syntax analysiert. Die Grundlage bildeten dabei Aufnahmen natürlicher Spontansprachdaten dreier Mädchen, die vom ersten bis fünften bzw. achten Lebensjahr aufgezeichnet und transkribiert wurden.

Die Ergebnisse zeigen, dass das Aufkommen der syntaktischen Leerstellen der NP (Artikel, Adjektive, Relativsätze, Präpositionalphrasen, aber auch das Nomen selbst) bei allen drei Kindern ähnlich verläuft: von links nach rechts. Nachdem Kinder über viele Monate hinweg sich nur einzelner Nomen, meistens in Kombination mit einer Zeigegeste, bedienen, folgen als Begleiter der Nomen recht zügig erste Artikel und später Adjektive. Wenn dieses Grundgerüst bestehend aus Artikel, Adjektiv und Nomen etabliert ist, setzen postnominale Attribute ein wie Relativsätze, Präpositionalphrasen und Adverbiale. Adjektive bilden dabei die häufigste Attributionsform, die, ebenso wie auch Artikel, in sich ein eigenes Erwerbsmuster aufweisen.

Josephine Krüger, Jahrgang 1983, studierte deutsche und englische Linguistik sowie Kommunikationswissenschaft an der Universität Siegen und der University of the Sunshine Coast, Australien. Seit 2011 ist sie an der Universität Siegen als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Dieses Buch ist ihre Dissertation.