



BASIK

Berichte und Arbeitspapiere aus der Forschungsstelle Sprachentwicklung und Sprachdidaktik
Instituts für deutsche Sprache und Literatur II
Universität zu Köln

Der Erwerb des Lexikons im frühkindlichen Spracherwerb - eine empirische Studie

Hannah Mirjam Wilhelmy

April 2010

Informationen zu BASIK, den Berichten und Arbeitspapieren aus der Forschungsstelle Sprachentwicklung und Sprachdidaktik des Instituts für deutsche Sprache und ihre Didaktik der Universität zu Köln, finden Sie unter dieser Internetadresse:

<http://www.uni-koeln.de/becker-mrotzek/Forschungsstelle/basik/>

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort der Herausgeber	7
2. Vorwort.....	8
3. Wie kommt das Kind zum Wort?	10
3.1 Objektwahrnehmung.....	10
3.2 Die kindgerichtete Sprache	12
3.3 Erwerb der Wortbedeutung	13
4. Die frühe Lexikonentwicklung	14
4.1 Vorsprachliche Phase	14
4.2 Die Phase des kontextuellen Wortgebrauchs	15
4.3 Die Phase des referentiellen Wortgebrauchs.....	15
5. Der Vokabelspurt.....	17
5.1 Externe Faktoren.....	18
5.2 Kognitive Faktoren	18
5.3 Benenneinsicht.....	18
5.4 Phonologische Entwicklung.....	18
5.5 Syntaktische Entwicklung.....	19
5.6 ‚Fast mapping‘.....	19
5.7 Evaluation der Erklärungsansätze.....	19
6. Die Wortartenverteilung.....	20
6.1 Erklärungsansätze für eine mögliche Nomenpräferenz	21

6.2 Studien zum Erwerb von Nomen und Verben im Deutschen.....	21
6.3 Gegenüberstellung mit Untersuchungsergebnissen anderer Sprachen	22
7. Untersuchungsmethoden.....	24
7.1 Tagebuchstudien.....	24
7.2 Video- und Tonbandaufnahmen	24
7.3 Vokabelchecklisten.....	25
7.4 Unterschiedliche Auswertungsmethoden.....	25
8. Empirische Studie	28
8.1 Fragestellungen	28
8.2 Beschreibung der Stichprobe	29
8.3 Untersuchungsaufbau.....	30
8.4 Datenkorpus	31
8.6 Datenaufbereitung.....	31
8.5 Methoden der Datenauswertung	32
9. Ergebnisse der Studie.....	35
9.1 Die Entwicklung des Wortschatzes.....	36
9.2 Der Vokabelspurt.....	36
9.4 Individuelle Unterschiede	50
9.5 Zusammenfassung.....	51
9.6 Einfluss nicht-sprachlicher Variablen.....	52
10. Schlussbetrachtung	56

Vorwort der Herausgeber

Hervorragende studentische Abschlussarbeiten werden in BASIK für eine gewisse Zeit von uns online gestellt, wenn sie in ihrer Fragestellung und Qualität für andere Studierende und für die Fachwelt von Interesse sein können. Um sie möglichst schnell zur Verfügung stellen zu können und die Verfasser/innen, die sich in der Regel in der Phase von Prüfungen befinden, nicht zu sehr zu belasten, werden die Arbeiten grundsätzlich nicht überarbeitet, gegebenenfalls gekürzt. Dieses Verfahren bringt es mit sich, dass auch einzelne fehlerhafte Passagen nicht korrigiert werden. Dies scheint uns vertretbar, weil wir die hier veröffentlichten Arbeiten aufgrund ihrer herausragenden Qualität für mitteilenswert halten.

Bei diesem Text handelt es sich um eine Examensarbeit vom Sommer 2010. In der Arbeit von Frau Wilhelmy wird der frühkindliche Erwerb des Lexikons anhand von selbst erhobenen Sprachdaten empirisch untersucht. Im ersten Teil wird der aktuelle Forschungsstand zum kindlichen Spracherwerb dargestellt, fokussiert auf den Lexikonerwerb. Im zweiten Teil wird die eigene Untersuchung referiert. Frau Wilhelmy diskutiert nicht nur vorab Grenzen und Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung, sondern geht ebenso kritisch mit ihren eigenen Daten um. Die Erhebung umfasst Daten zur Wortschatzentwicklung von insgesamt 32 Kindern, die von ihren Eltern über einen Zeitraum von fünf Monaten kontinuierlich in eine Online-Datenbank eingegeben wurden. Die Auswertung beschreibt zum einen den Entwicklungsverlauf für die Gesamtstichprobe, zum anderen für ausgewählte Individuen bezogen auf unterschiedliche Zeitpunkte und Wortarten. Zusätzlich werden einige Korrelationen zum Zusammenhang von Lexikonerwerb und Sozialdaten berechnet. Im letzten Teil werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und ins Verhältnis zu anderen Studien gesetzt. Von besonderem Interesse ist das Ergebnis, dass offensichtlich die Stellung in der Geschwisterfolge einen erheblichen Einfluss auf den Lexikonerwerb hat.

Oktober 2010

Michael Becker-Mrotzek ♦ Hartmut Günther

2. Vorwort

Der Spracherwerb des Kindes ist schon seit langer Zeit ein viel untersuchter Gegenstand, dem großes Interesse entgegen gebracht wird. Weniger durchleuchtet ist der Erwerb des frühkindlichen Lexikons im Deutschen. Wie kommt das Kind zu seinen frühesten Wörtern, wie erkennt es deren Inhalt, und wie ordnet es diesen der richtigen lexikalischen Form zu? Wie verläuft die Wortschatzentwicklung bei einzelnen Kindern, und gibt es vielleicht Unterschiede in der Wortartenverteilung?

Zwar findet man im angloamerikanischen Bereich zahlreiche Untersuchungen zum Lexikonerwerb (Bates 1994, Bloom 1976, Nelson 1973 etc.), doch im Deutschen mangelt es an vergleichbaren empirischen Untersuchungen, die zuverlässige Aussagen zur Wortschatzentwicklung treffen könnten.

Schon in den zwanziger Jahren beobachteten und beschrieben Stern/Stern (1928) den Spracherwerb ihrer eigenen zwei Kinder, doch Untersuchungen größerer Stichproben blieben bislang aus. Dennoch wird der Bedeutung des Lexikonerwerbs im frühesten Kindesalter für die spätere Sprachentwicklung immer mehr Geltung entgegengebracht. Kauschke (2000) untersuchte in einer empirischen Studie mögliche Entwicklungszusammenhänge früher lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten mit später auftretenden Störungen im Spracherwerb und betrachtete dabei auch die Komposition des Lexikons. In Anlehnung an die MacArthur-Communicative Development Inventories (Fragebögen, in denen Eltern über Vokabelchecklisten die produktiven und rezeptiven Sprachleistungen ihrer Kinder angeben) wurde für den deutschsprachigen Raum der ELFRA-Test (Grimm 2000) entwickelt, ein Elternfragebogen zur Früherkennung von Risikokindern. Auch hier wird über Vokabellisten der Sprachstand des Kindes anhand der Elternangaben bemessen.

Die vorliegende Arbeit soll die frühe Lexikonentwicklung des Kindes dokumentieren, mit besonderer Beachtung der frühen Zusammensetzung des Wortschatzes unter der Fragestellung, ob Kinder im Deutschen bestimmte Wortarten präferieren und falls ja, wo Erklärungsansätze dafür zu finden sind. Dabei soll der Zeit des Vokabelspurtes ein besonderer Augenmerk entgegen gebracht und untersucht werden, ob es diesen überhaupt gibt und wenn ja, ob er sich bei allen Kindern gleich entwickelt. Vorher jedoch soll dargestellt werden, wie das Kind überhaupt zur Benutzung bedeutungs-tragender Wörter kommt. Woher weiß es, was ein Objekt ist? Wie bewältigt es die Aufgabe, einzelne Wörter aus dem Sprachfluss zu erkennen, und wie lernt es, Wortformen Bedeutungen zuzuordnen und umgekehrt? Im Zusammenhang mit diesen Fragen soll auch die kindgerichtete Sprache genauer betrachtet werden.

Im Anschluss an die Darstellung unterschiedlicher Untersuchungsergebnisse zur Wortartenverteilung und sich daraus ergebender Theorien möchte ich verschiedene Untersuchungsmethoden aufzeigen, um eine mögliche Erklärung für das Zustandekommen divergierender Resultate liefern zu können und möchte das Für und Wider dieser Methoden erörtern.

Der Kern meiner Arbeit besteht aus einer empirischen Studie. Dabei untersuchte ich die Entwicklung des Lexikons von 32 Kindern im Alter von 10 Monaten bis 2 Jahren über einen Zeitraum von 5 Monaten im Hinblick auf individuelle Unterschiede, sowie mögliche Variablen der Wortartenverteilung und deren Ursachen.

Ich möchte meinen Studienteilnehmern für ihre fortwährende fleißige Mitarbeit, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre, danken.

Mein besonderer Dank gilt außerdem Michael Cieslik, der mir bei der Entwicklung der Onlineerfassung, der technischen Aufarbeitung der Daten und der grafischen Darstellung geholfen hat, Hanna Raven für die

Unterstützung bei der Berechnung der Korrelationen, Simon Kasper für seine konstruktiven Anmerkungen und natürlich ganz besonders meinem Mann und meinen beiden „Sprachlernern“ Noah und Leni, die meinem Interesse für das Thema „Spracherwerb“ immer wieder neue Nahrung gegeben und die letzten anstrengenden Prüfungsmonate so tapfer mitgemacht haben.

Vielen Dank auch Herrn Becker-Mrotzek und Herrn Günther für die lobenden Worte und die Würdigung dieser Arbeit. Ihr stets offenes Ohr war eine enorme Stütze.

3. Wie kommt das Kind zum Wort?

„Sprache ist ein Kommunikationssystem“ (Szagun 2006, S. 17). Sie wird charakterisiert durch folgende Merkmale:

- Sprache ist ein Symbolsystem, das willkürliche Symbole benutzt
- Sprache ist kontextfrei
- Sprache wird kulturell vermittelt
- Sprache ist ein kombinatorisches System in dem Sinne, dass sich die Symbole regelhaft immer neu miteinander kombinieren lassen

Das Kind muss also, um „echte Wörter“ zu produzieren, das arbiträre Verhältnis zwischen Bezeichnung und Gegenstand verstehen, um so Einsicht in den Symbolcharakter von Sprache zu erlangen. Dieser Entwicklungsfortschritt bildet die Voraussetzung dafür, dass das Kind Wörter frei und nicht kontextgebunden anwenden kann.

Ein Kind könnte jede Sprache lernen, die es umgibt. Wächst es in Deutschland auf, sagt es *Hund* zu dem kleinen vierbeinigen Tier, das bellt, wird es in England großgezogen, so bezeichnet es das gleiche Objekt als *dog*. Die Zuordnung von Bezeichnendem und Bezeichnetem ist durch die Konventionen einer Sprachgemeinschaft geregelt. Sprache wird also kulturell vermittelt. Somit scheint auch dem Input eine nicht unbedeutende Rolle zuzufallen. Aus diesem Grund sollte auch die Funktion, die die an das Kind gerichtete Sprache (KGS) hat, untersucht werden. Vorher jedoch soll dargestellt werden, wie es das Kind schafft, Objekte als solche zu identifizieren, Wörter aus dem Sprachfluss zu isolieren und beides miteinander zu verbinden. Im Anschluss daran sollen einige Erklärungsmodelle vorgestellt werden.

3.1 Objektwahrnehmung

Schon in seinen ersten Lebensmonaten entwickelt das Kind die Fähigkeit, Objekte als Entitäten wahrzunehmen. Während Piaget Kindern die Erkenntnis der Objektpermanenz¹ erst mit ca. 18 Monaten zuspricht (Piaget 1963), kommen andere Wissenschaftler zu dem Ergebnis, dass diese Fähigkeit schon wesentlich früher anzusetzen sei. Bereits im Alter von 3 Monaten verfolgen Kinder mit den Augen Objekte, die sich aus ihrem Sichtfeld entfernen (Baillargeon 1986, zit. nach: Rohde 2005, S.8) und sind überrascht, wenn zwei zusammengehörige Objekte nicht miteinander verbunden sind und zwei verschiedene Laufbahnen verfolgen.

Spelke formuliert für die Entscheidung, was aus der Sicht von Kindern offenbar als Objekt gilt, wesentliche Kriterien, denen ein Objekt entsprechen sollte: (vgl. Spelke 1990, zit. nach: Bloom 2000 S.94f.).

Alles, was sich mit dem Objekt bewegt, wenn man daran zieht, so, Spelke, gehört für Kinder scheinbar zu einem Objekt (Kohäsionsprinzip). Kleine Kinder scheinen davon auszugehen, dass Objekte nicht plötzlich verschwinden und an einer anderen Stelle wieder auftauchen (Kontinuitätsprinzip), und sie wissen, dass diese nicht durch etwas hindurchgehen können (Soliditätsprinzip). Außerdem nehmen sie an, dass Objekte sich nur dann bewegen, wenn sie durch etwas dazu angetrieben werden (Kontaktprinzip).

Kinder haben also, schon bevor sie Begriffe für Objekte erwerben, ein enormes Wissen darüber aufgebaut, was ein Objekt ist, was man mit ihnen tun kann, wie sie aussehen, wie sie sich bewegen etc..

Gentner (1982) postuliert die These, dass Objekte für Kinder einfacher wahrzunehmen seien als Ereignisse. Um ein Wort erfolgreich zu erlernen, muss das Kind ein Konzept des Gegenstandes bzw. des Ereignisses, der Eigenschaft etc. haben, auf den es das Wort abbilden kann. Laut Gentner sind Objekte wesentlich einfacher zu konzeptualisieren als Aktionen. Unterstützt wird dies zusätzlich durch die Beschreibung von Objekten durch Erwachsene, die auf die Objekte deuten und diese benennen. Genutzte Verben hingegen bezeichnen selten das Ereignis, das gerade durchgeführt wird (Gleitman 1990, Tomasello 1992 zit. nach: Bloom 2000, S.7). Auch wenn Kinder durchaus in der Lage sind, Farben, Eigenschaften, Größe, Anzahl und Bewegung von Objekten wahrzunehmen, scheint die Objektbenennung im frühen Stadium des Spracherwerbs das primäre Ziel zu sein.

3.1.1 Einschränkende Prinzipien

Drei Modelle der einschränkenden Prinzipien versuchen zu erklären, wie das Kind aus den Unmengen des an es gerichteten Inputs die für es relevanten und erleichternden Informationen filtert, die es nutzt, um herauszufinden, auf welches Objekt ein Wort referiert. Die Aufgabe, die an das Kind gestellt wird, ist, einzelne Wörter aus dem Sprachfluss zu isolieren und auf einen Referenten abzubilden. Es muss also einen Zusammenhang zwischen Wort und Bedeutung herstellen. Da dies allerdings ein immenser Aufwand wäre, würde das Kind alle Möglichkeiten in Betracht ziehen, muss es einschränkende Prinzipien geben, die diese Fülle an Möglichkeiten eingrenzen und dem Kind die Informationsverarbeitung erleichtern. Die Fähigkeit diese Prinzipien zu nutzen, muss angeboren sein.

Im Folgenden sollen diese einschränkenden Prinzipien erörtert werden.

3.1.1.1 Das ‚Ganzes-Objekt-Prinzip‘

Das ‚Ganzes-Objekt-Prinzip‘ setzt voraus, dass Kinder Wörter immer zuerst auf ganze Objekte beziehen, nicht auf Teile, Eigenschaften oder Substanzen. Zwar haben sie ein Verständnis von Farbe, Beschaffenheit, Größe und Anzahl, doch ihre ersten Wörter beziehen sich meist auf ganze Objekte. Ein Kind, das das Wort *Katze* hört, während seine Aufmerksamkeit auf diese gerichtet ist, muss also erst einmal das Wort *Katze* aus dem Gesamtinput isolieren und dann herausfinden, worauf dieses Wort referiert. Natürlicherweise bezieht es das Wort auf die Katze als Ganzes und nicht auf ihren Schwanz oder ihre Ohren.

Eine Problematik dieses ‚Ganzes-Objekt-Prinzips‘ besteht darin, dass es zwar erklären kann, wie das Kind zu Wörtern für ganze Objekte kommt, jedoch nicht, warum es auch recht früh Bezeichnungen für z.B. Substanzen (Wasser), Körperteile (Arm) oder Eigenschaften (heiß) erwirbt.

Möglicherweise liegt eine Erklärung darin, dass Eltern die Benennung dieser Teile mit großer Hingabe durch Zeigegesten oder durch direkte Erfahrungsvermittlung (*oh, oh, nein...das ist heiß. Aua..heiß*) unterstützen (Bloom 2000, S.106). Das Kind fasst ein Wort also erst einmal als Bezeichnung des gesamten Gegenstandes auf, ist dieser jedoch schon bekannt, zieht es andere Möglichkeiten in Betracht.

3.1.1.2 Das ‚Exklusionsprinzip‘

Das Kind benötigt also weitere Prinzipien, die in Kraft treten, wenn es eine Bezeichnung für ein Objekt schon kennt. Zieht das Kind der Katze am Schwanz und wird ermahnt, dies zu unterlassen, so erkennt es, dass das Wort *Schwanz* sich nicht auf die Katze beziehen kann, da ihm die Bezeichnung dieser schon bekannt ist.

¹ Die Erkenntnis, dass Dinge weiter existieren, auch wenn sie sich aus dem Blickfeld entfernen.

Dazu zieht es ein weiteres Prinzip zur Hilfe heran: das ‚Exklusionsprinzip‘, das besagt, dass Kinder, wenn sie eine Bezeichnung für einen Referenten schon kennen, nach einem neuen Bezugspunkt suchen, wenn sie ein unbekanntes Wort hören. Zwei unterschiedliche Wörter können sich also nicht auf ein und dasselbe Objekt beziehen. Daraus folgend erwerben Kinder selten Synonyme. Es müssen andere Kriterien herangezogen werden. Das neue Wort kann hier also auf einen Teil des Objektes, eine Eigenschaft etc. referieren.

3.1.1.3 Das ‚Taxonomie-Prinzip‘

Nach dem ‚Taxonomie-Prinzip‘ gehen Kinder davon aus, dass sich Wörter auf Klassen beziehen können. Sie können also Gegenstände gleicher Art bezeichnen, nicht jedoch welche, die thematisch verwandt sind. Das Wort *Hund* z.B. kann Hunde unterschiedlicher Rassen benennen (Schäferhund, Pudel, Dackel), nicht jedoch Hundefutter.

3.2 Die kindgerichtete Sprache

Die Rolle der kindgerichteten Sprache (im Folgenden KGS genannt) ist ein umstrittener Gegenstand. Bedeutende Spracherwerbstheorien klaffen hier weit auseinander. Einigkeit besteht lediglich in der Annahme, dass Input für einen erfolgreichen Spracherwerbsprozess unumgänglich ist. Während die einen diesen jedoch nur als Auslöser eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus sehen (Chomsky 1965, Pinker 1996), erkennen die anderen darin einen wesentlichen Bestandteil des Spracherwerbs, sei es durch Imitation der Erwachsenensprache (Skinner 1957) oder durch das Bedürfnis des Kindes durch Sprache zu kommunizieren, um so an der Kultur teilhaben zu können (Bruner 1987).

Snow (1972) untersuchte die Sprache, die Mütter, aber auch andere erwachsene Personen, an Kinder richten. Sie fand bedeutende Merkmale, die diese von der Sprache unter Erwachsenen unterscheiden:

Prosodische Merkmale:

- langsamere Sprechgeschwindigkeit
- klare Worttrennung
- höhere Tonlage
- variierender Frequenzbereich

Syntaktische Merkmale:

- weniger Komplexität
- kürzere Äußerungen
- viele Fragen/Aufforderungen
- häufige Wiederholungen

Inhaltliche Merkmale:

- Bezug auf die Erfahrungswelt des Kindes

Juszyk und Aslin (1995) zeigten in Experimenten, dass Babys schon mit sieben Monaten in der Lage sind, einzelne Wörter in fortlaufender Sprache zu erkennen. Dabei machen sie sich die Betonungsmuster der gesprochenen Sprache zu nutzen. Ein weiterer Hinweis für die Kinder könnten die Übergangswahrscheinlichkeiten verschiedener Silben sein. Jede Sprache hat bestimmte phonosyntaktische Muster, die nur begrenzt kombiniert werden können. So kann zum Beispiel im Deutschen nach einem /m/ am Wortanfang kein weiterer

Konsonant folgen.

Black und Chiat (1993) untersuchten Zusammenhänge zwischen Betonungsmustern, Silbenzahl und Wortartzugehörigkeit und fanden, dass Verben schwieriger aus dem Input zu segmentieren seien als Nomen. Kinder könnten diese prosodischen Muster nutzen, um Wörter zu kategorisieren.

Fernald sieht den Hauptaspekt der Nutzung dieser speziellen Sprache in der Regulation der Aufmerksamkeit und der Emotionen des Kindes, sowie in dem Bedürfnis des Erwachsenen, seine Gefühle mitzuteilen. Außerdem soll die KGS dem Kind helfen, einzelne Wörter aus dem Sprachfluss zu isolieren und so leichter zu erkennen und auf einen Gegenstand beziehen zu können (Fernald 1993, zit. nach: Szagun, 2006, S.37).

Sowohl die Auseinandersetzung mit den Fällen der ‚Wolfskinder‘² als auch die fehlende Nutzung der KGS in einigen nicht-westlichen Kulturen³ haben gezeigt, dass Input zwar unerlässlich ist, die charakteristischen Merkmale der KGS jedoch nicht dringend erforderlich sind. Dennoch scheint das Kind einige dieser Merkmale im frühen Spracherwerb zu nutzen, um Hinweise auf einzelne Wörter und deren Kategorisierung zu erkennen.

3.3 Erwerb der Wortbedeutung

Für Erwachsene sind Lautbild (Signifikant) und Konzept (Signifikat) untrennbar miteinander verbunden. Sie bilden eine Einheit, sie entstehen, sobald wir uns eine Vorstellung von etwas machen. Kinder jedoch müssen all die konventionellen Bezeichnungen für einen Gegenstand, eine Handlung, eine Eigenschaft etc., die seine Kultur zur Benennung nutzt, erst lernen.

Im Folgenden sollen zwei Theorien erläutert werden, die versuchen zu erklären, wie Kinder Wortbedeutungen erwerben.

3.3.1 Semantische Merkmalshypothese

Laut der semantischen Merkmalshypothese (Clark 1973) werden Wörter nach semantischen Merkmalen gruppiert. Die Bedeutung eines Wortes drückt dann die Summe der semantischen Merkmale aus, die erst nach und nach erworben werden. Dabei geht das Kind zuerst von einigen allgemeinen Merkmalen aus, bevor es allmählich immer spezifischere Merkmale hinzufügt. Ein Hund z.B. ist ein lebendes Objekt, aber kein Mensch, sondern ein Tier. Er hat Fell, vier Beine, er bellt, frisst Knochen oder Fleisch, kann beißen etc. Das Kind hingegen verbindet das Wort *Hund* unter Umständen nur mit dem Attribut *vierbeinig* oder mit den Attributen *hat Fell* und *vierbeinig*. Diese Merkmale haben aber auch Katzen, Pferde oder Meerschweinchen. So kann es zu typischen Fehlern der Wortanwendung kommen (Überdehnung, Unterdehnung etc.), die in Kapitel 3 noch genauer erläutert werden. Diese entstehen meist durch vom Kind wahrgenommene Ähnlichkeiten zwischen Objekten (z.B. ähnliche Form, Größe, Farbe etc.). Clark geht davon aus, dass die meisten wahrgenommenen Merkmale perzeptuelle sind (Clark 1993). Szagun (2006, S. 138) zählt jedoch einige Beispiele aus den Sprechdaten der Kinder von Stern/Stern (1928) auf, die zeigen, dass Kinder Merkmale auch nach funktionalen, emotionalen und lokativen Kriterien unterscheiden.

3.3.2 Prototypentheorie

Die Prototypentheorie (Rosch 1975) besagt, dass es unter den verschiedenen Mitgliedern einer Begriffskategorie (z.B. Vogel) einige gibt, die typischere Merkmale besitzen als andere. Zeigt man Kindern verschiedene Arten von Vögeln (z.B. Pinguin, Amsel, Strauß, Adler etc.) ordnen sie einige nicht der Kategorie Vogel zu, da diese die für sie typischen Kriterien nicht besitzen.

² Vgl. Dittmann 2002 S.110 ff.

³ vgl. Schieffelin 1985, Lieven 1994

Ein Test mit einem Vierjährigen zeigt, dass der Pinguin z.B. nicht als Vogel kategorisiert wird, da er nicht fliegen kann. Der Strauß kann auch nicht fliegen und ist zu groß. Die Mitglieder werden nach Typikalität geordnet. Einige von ihnen erfüllen alle Kriterien und können somit als Prototyp beschrieben werden (die Amsel z.B. ist klein, fliegt, zwitschert, sitzt auf dem Baum, pickt Würmer aus der Erde, hat einen Schnabel). Allmählich erweitert sich die Anwendung des Oberbegriffs auf neue Objekte.

4. Die frühe Lexikonentwicklung

Betrachtet man den frühen Spracherwerb des Kindes, so muss man die Entwicklung lange zurückverfolgen. Denn schon im Mutterleib beginnt das Kind Sprachschallereignisse der Umgebung wahrzunehmen. Es erkennt prosodische Merkmale⁴ der Sprache, die es umgibt. Das Neugeborene erkennt die Sprache seiner Mutter wieder, und es kann seine Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden. Die ersten Lebensmonate des Babys sind durch Schreien (das auch eine kommunikative Funktion hat, jedoch von den meisten Linguisten noch nicht als Vorstufe der Sprache definiert wird) und erste artikulatorische Übungen bestimmt. Durch die Absenkung des Kehlkopfes in den Rachen kann das Kind nun anfangen, erste Klosanten und Vokanten zu produzieren. Während die frühen Klosant-Vokant-Kombinationen der ‚Lallphase‘ noch in allen Sprachen übereinstimmen (*da-da-da*-, *ma-ma-ma* etc.), nehmen sie gegen Ende des ersten Lebensjahres typische Merkmale der Muttersprache an. Dieses Trainieren des Sprachapparates bildet die Voraussetzung für die Produktion erster bedeutungstragender Äußerungen, die sich anfangs noch eine Weile mit dem „Lallen“ überschneiden. Zahlreiche Untersuchungen stimmen darin überein, dass die ersten Wörter mit circa einem Jahr produziert werden. Dennoch haben Studien gezeigt, „[...] dass große individuelle Unterschiede beim Beginn des Spracherwerbs ganz normal sind“ (Fenson et al. 1994, zit. nach: Szagun 2006, S.66). Danach kommt langsam Wort für Wort hinzu, ehe es zu einem beschleunigten Anstieg neu erworbener Wörter kommt. Diese ersten Wörter unterscheiden sich jedoch noch weitestgehend von den späteren Wörtern, die das Kind in einer Phase erwirbt, in der mehrere Wörter pro Tag zu seinem Gesamtvokabular hinzukommen können. Im folgenden Kapitel soll der Verlauf der Lexikonentwicklung und der Prozess des Übergangs von kontextuellem zu referentiellem Wortgebrauch dargestellt werden.

4.1 Vorsprachliche Phase

Schon im ersten Lebensjahr zeigen Kinder Vorformen des Referierens. Zwar haben diese noch keinen festen referentiellen Bezug, dennoch versucht das Kind durch verschiedene Kommunikationsmittel auf etwas hinzuweisen. Grundlage hierfür ist die Fähigkeit, Objekte als Entitäten wahrzunehmen. Diese wird schon sehr früh erworben.

Mit 3 Monaten besitzt das Kind bereits ein Verständnis von Objektpermanenz. Mit ca. 9-12 Monaten kann es dann Kategorien herstellen, und fängt an, diese mit lautlichen Bezeichnungen, die jedoch noch keine echten Wörter, sondern ‚Protowörter‘ sind, zu verknüpfen. Ein vorsprachliches Mittel der Referenz stellt das Herstellen einer gemeinsamen Aufmerksamkeit (*joint attention*)⁵ dar.

⁴ Sprachmelodie, Intonation, rhythmische Muster

⁵ Vgl. Dunham & Moore (1995)

Hierbei versucht das Kind über Gestik oder Mimik die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf ein für ihn interessantes Objekt zu lenken und diese aufrecht zu erhalten. Durch Zeigegesten (*pointing*) oder Hinlangen (*reaching*) stellt es einen gemeinsamen Bezugspunkt her, der durch sprachliche Äußerungen des Erwachsenen unterstützt wird. Diese nonverbalen Ausdrucksmittel werden im Verlauf durch erste deiktische Äußerungen unterstützt (*da!*). Meist führen sie zur Benennung des Gegenstandes, der im gemeinsamen Blickfeld liegt, durch den Kommunikationspartner. Im Laufe der weiteren Sprachentwicklung nimmt die Anzahl der Zeigegesten immer weiter ab, je mehr sich das Kind echten konventionellen Wörtern annähert.

Auch durch kindliche „elementare Hinweislaut“ (Bruner 1987, S. 62) (äh, äh) kann das Kind versuchen, die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf einen bestimmten Gegenstand zu lenken und sich seiner Teilnahme am Handlungsgeschehen zu versichern.

4.2 Die Phase des kontextuellen Wortgebrauchs

Mit dem Auftauchen der ersten Protowörter stellt das Kind eine Verbindung zwischen Gegenständen oder Handlungen einerseits und sprachlichen Ausdrucksformen andererseits her. Es hat verstanden, dass es durch verbale und nonverbale Äußerungen seine Umwelt zum Ausdruck bringen und sich somit verständigen kann. Dennoch haben diese ersten Wörter noch keinen echten Symbolcharakter. Da Kinder einige dieser Wörter bereits in phonetisch konsistenter Form, jedoch in spezifischen Kontexten gebrauchen (z.B. *hallo*, immer dann, wenn es das Telefon in die Hand nimmt) ist es schwierig, diese Vorformen von „echten“ Wörtern klar zu trennen. Kontextgebundene Wörter können aus einem festen Bezugsrahmen zwar nicht isoliert und frei angewendet werden (z.B. *hallo* auch um jemanden zu begrüßen), dennoch spricht man ihnen einen ersten ansatzweise vorhandenen referentiellen Charakter zu. Im Laufe der Zeit werden diese Wörter allmählich dekontextualisiert und konventionalisiert.

4.3 Die Phase des referentiellen Wortgebrauchs

Zwar können die Phase des kontextuellen Wortgebrauchs und des referentiellen Wortgebrauchs nicht klar voneinander getrennt werden, da beide sich durchaus überschneiden, dennoch können klare Aussagen über den Charakter „echter“ Wörter getroffen werden. Kamhi nennt drei Definitionskriterien, nach denen über die Zuordnung zu referentiellen Wörtern entschieden werden kann: Sie müssen phonetisch konsistent⁶ sein, semantische Kohärenz⁷ besitzen und symbolisch autonom⁸ sein (Kamhi 1986, zit. nach: Kauschke 2000, S.11). Nach Kauschke kann dann von einem referentiellen Wort gesprochen werden, „[...] wenn das Kind eine konventionell festgelegte lexikalische Form als unabhängiges und flexibles Zeichen in unterschiedlichen Kontexten und mit einem festen inhaltlichen Bezug verwendet.“ (ebd.). Die ersten Wörter von Kindern bringen die Dinge zum Ausdruck, die sie im alltäglichen Leben umgeben. Sie spiegeln also ihre direkte Erfahrungswelt wider und bezeichnen Personen, Objekte und Handlungen, die in ihrem unmittelbar wahrnehmbaren Umfeld beobachtbar sind. Kinder, die sprechen lernen, erobern nach und nach semantische Felder und vergrößern diese mit der Zeit (siehe Kap. 2.3.1). Als erste Wortfelder nennt Clark (1993, S.28) Nahrungsmittel (Milch, Wasser), Personen (Mama, Papa), Tiere (Hund, Katze), Körperteile (Nase, Hand), Kleidung (Schuh, Jacke), Spielzeuge (Puppe, Ball), Fortbewegungsmittel (Auto, Bus), Haushaltsgegenstände (Tasse, Teller), soziale Ausdrucksformen (Hallo, Tschüss, Danke), räumliche Veränderungen (hoch, runter, auf, zu), sowie onomatopoeische Ausdrücke (guck-guck, wau-wau).

⁶ Wörter haben eine gleichbleibende konstante phonetische Realisierung.

⁷ D.h. sich auf eine untereinander verbundene Gruppe von Objekten oder Ereignissen beziehen.

⁸ das Wort wird flexibel angewendet und ist nicht an spezifische Kontexte gebunden.

Die phonetische Realisierung früher referentieller Wörter kann sich im Laufe der Zeit verändern und gleicht sich der konventionellen lexikalischen Form der Erwachsenensprache allmählich an. Oft werden die Ausdrücke von Außenstehenden gar nicht verstanden. Die Eltern jedoch legen Bedeutung in die Äußerung des Kindes und interpretieren sie als Wort. Bloom nennt diesen Prozess ‚*rich interpretation*‘ (vgl. L.Bloom 1970, zit. nach: P.Bloom 2000). Bei der Produktion der ersten Wörter können einige systematische Fehler entstehen, wie folgende Phänomene zeigen (vgl. Barrett 1995, S371ff.)

- Unterdehnung:

Gebrauch einer Kategoriebezeichnung für einen spezifischen Referenten:

Bsp.: *Buggy* nur für den eigenen Buggy, nicht jedoch für andere.

- Überdehnung:

Bezeichnung einer Klasse von Referenten durch ein spezifisches Wort, das mit anderen Objekten gemeinsame Merkmale teilt.

Bsp.: *Hund* für alle Tiere, *Auto* für alle Fortbewegungsmittel mit Rädern, *Opa* für alle Männer mit grauen Haaren.

- Überlappung:

Wörter, die über- und unterdehnt werden:

Bsp.: *Ei* für alle Gegenstände, die eine ovale Form haben, aber nicht für geöffnete Eier.

- Fehlentsprechung:

Ein Wort bezeichnet das falsche Objekt, das jedoch dem gleichen semantischen Wortfeld zugehörig ist.

Bsp.: *Auto* für ein Flugzeug

Der Erwerb der ersten ca. 50 Wörter verläuft sehr langsam. Mit circa 18 Monaten erreichen viele Kinder diese Vokabularmenge. Hier gibt es jedoch große individuelle Schwankungen. Das Alter, in dem eine Wortmenge von ca. 50 Wörtern erreicht wird, variiert sehr stark, es kann zwischen 17 und 24 Monaten liegen (vgl. Dromi 1999 zit. nach: Szagun 2006, S.117). Dennoch scheint bei den meisten Kindern das Erreichen dieser 50-Wörter-Marke einen besonderen Einschnitt darzustellen (*critical mass*)[□]

Bei vielen kommt es zu einem plötzlichen sprunghaften Anstieg, dem so genannten ‚Vokabelspurt‘. Szagun zufolge muss jedoch „ein Vokabelspurt [...] nicht bei jedem Kind auftreten. Schon gar nicht muss er bei einem Wortschatz von 50 Wörtern auftreten und auch nicht bis zum Alter von 24 Monaten [...]“ (Szagun 2006, S. 119). Im folgenden Kapitel sollen verschiedene Verlaufsmöglichkeiten dieses Wortschatzwachstums dargestellt werden und diskutiert werden, ob es bei allen Kindern einen sicheren Vokabelspurt gibt, wodurch er ausgelöst werden könnte, und welche Faktoren ihn beeinflussen könnten.

5. Der Vokabelspurt

Während der Erwerb erster referentieller Wörter einen langen Zeitraum beanspruchen kann (1-8 Monate, vgl. Bloom et al. 1993), kommen nach dem Erlangen eines Wortschatzes von ca. 50 Wörtern häufig mehrere Wörter am Tag hinzu. Diese Menge ist jedoch relativ, da es hier sehr große individuelle Unterschiede gibt. Vereinzelt kann bei Kindern ein geradezu explosionsartiges Wachstum stattfinden, doch auch ein eher langsamer, flach verlaufender Zuwachs ist möglich. Unklarheit besteht dahingehend, ob es wirklich bei allen Kindern zu einem ausgeprägten, charakteristischen Vokabelspurt kommt, und wann man überhaupt von einem Vokabelspurt sprechen kann. Goldfield & Reznick (1990/1996 zit. nach: Kauschke 2000, S. 13) zeigen in ihren Untersuchungen sprunghafte, aber auch graduelle Verläufe des Wortschatzzuwachses. Mervis & Bertrand (1995) hingegen gehen von einem „[...] universellen Entwicklungsverlauf mit individueller Variation hinsichtlich des Zeitpunktes [...]“ aus (ebd.). In unterschiedlichen Studien (Goldfield & Reznick 1990, Bloom 1993, Robinson & Mervis 1998, Dromi 1999, Clark 1993, Anisfield et al. 1998, Bates et al. 1995 etc.) konnten folgende Verlaufsformen des Wortschatzwachstums beobachtet werden:

- Schneller und sprunghafter Anstieg
- Mehrere kleine Sprünge
- Ausgedehnte Spurtphasen
- Exponentielles Wachstum
- Graduelles, lineares Wachstum
- Abwechselnder Verlauf mehr oder weniger ausgeprägter Wachstumsphasen (vgl. Kauschke 2000, S.14)

Auch hier müssen unterschiedliche Erhebungsmethoden (siehe Kapitel 6) berücksichtigt werden, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Bei allen Kindern wird jedoch immer ein Wortzuwachs verzeichnet, das Lexikon wird also stetig vergrößert.

Bloom geht einen Schritt weiter. Er behauptet „the word spurt is a myth“ (Bloom 2000, S. 34). Bis zu seinem 17. Geburtstag lernt ein Kind an die 60.000 neue Wörter. Würde es in der Zuwachsrate, die beim Eintreffen des so genannten ‚Vokabelspurtes‘ erreicht wird, seinen Wortschatz weiter vergrößern, so käme es gerade einmal auf 4.500 Wörter in diesem Alter. Bloom folgert also, dass zwar mit dem Erreichen der 50-Wort-Marke ein bedeutender Punkt markiert wird, an dem das Kind neue Möglichkeiten des Wortlernens entdeckt hat und diese zunehmend nutzt, jedoch kann nicht von der einen Wortspurtphase gesprochen werden, sondern von einem Beginn eines schnellen und weiter zunehmenden Wortlernprozesses, den das Kind in den folgenden Jahren noch ausbaut. Unterschiede in der Ausprägung des Vokabelspurtes können sich auch in der Wortartenverteilung bemerkbar machen. So gibt es Kinder, die sehr objektbezogen sind. Bei ihnen kann von einer ‚naming explosion‘ gesprochen werden, da ihr Lexikon durch eine hohe Anzahl von Nomen geprägt ist, was sich besonders in der Zeit des Vokabelspurtes niederschlägt. Andere Kinder (besonders in Verb dominierten Sprachen) zeigen einen ausgeglicheneren Wortschatz. Laut Goldfield und Reznick (1990) tritt der Vokabelspurt oft dann auf, wenn Kinder eine einseitige Strategie verfolgen, also z.B. in erster Linie Namen für Dinge lernen. In diesem Fall könnte von einer ‚naming explosion‘ gesprochen werden. Andere Kinder wiederum erwerben eine ausgeglichene Menge an Wörtern verschiedener Wortklassen (also z.B. auch Funktionswörter oder Verben etc.), bei ihnen wächst das Vokabular meist langsamer an, oder es findet gar kein Vokabelspurt statt.

Die Wortartenverteilung im Lexikonerwerb wird im Folgenden (siehe Kapitel 6) noch genauer zu klären sein. Im nächsten Kapitel sollen jedoch zuerst mögliche Erklärungsansätze für einen mehr oder weniger ausgeprägten Vokabelspurt erläutert und diskutiert werden.

5.1 Externe Faktoren

Goldfield und Reznick (1992) beobachteten in ihrer Studie, dass die Kinder, die einen ausgeprägten, sprunghaften Vokabelspurt aufweisen, häufig Erstgeborene sind, während jüngere Geschwisterkinder eher einen graduellen Wachstumsverlauf aufweisen. Zudem ist bei Geschwisterkindern meist eine ausgeglichene Komposition des Lexikons vorzufinden, während Erstgeborene in dieser Spracherwerbsphase besonders den Anteil an Objektbezeichnungen vergrößern. Eine Erklärung dafür könnten familiäre Kommunikationsmuster bieten. Eltern investieren möglicherweise bei ihrem ersten Kind noch mehr Zeit in gemeinsames Bücherlesen und Bilder benennen, was zu einer stärker ausgeprägten Nomenfokussierung führen könnte. Unterstützt wird diese These durch Studienergebnisse, die zeigen, dass Kinder „mittelständischer“ Familien in westlichen Kulturen, in denen Benennungssituationen meist eine große Rolle spielen, einen erheblich höheren Nomenanteil aufweisen als Kinder, die in Kulturen leben, in denen es kein gemeinsames Buchanschauen gibt (siehe Kapitel 5.3). Sprachlicher Input sowie kulturelle und soziale Einflüsse könnten also mitentscheiden über die Komposition des Lexikons.

5.2 Kognitive Faktoren

Kognitivistische Ansätze der Spracherwerbsforschung sehen die kognitive und die sprachliche Entwicklung des Kindes in Abhängigkeit voneinander (vgl. Piaget 1963). Das Erreichen der Erkenntnis der Objektpermanenz z.B. fällt laut Piaget auf einen gemeinsamen Zeitpunkt mit den ersten Wörtern für das semantische Feld des Verschwindens und Wiederauftauchens. Auch die Kategorisierungsfähigkeit könnte Grundlage für den Erwerb von überwiegend Objektbezeichnungen sein. Wie wir jedoch gesehen haben, zeigen neuere Studien (Baillargeon 1986), dass Kinder diesen Entwicklungsstand viel früher erreichen als bisher angenommen. Es scheint zwar, als gäbe es enge Zusammenhänge zwischen spezifischen kognitiven Fähigkeiten und lexikalischem Fortschritt (Spezifitätshypothese), da jedoch nicht immer die kognitive und die sprachliche Entwicklung parallel verlaufen, kann man zwar davon ausgehen, dass beide sich gegenseitig beeinflussen, jedoch nicht eins das andere bedingt.

5.3 Benenneinsicht

Im Laufe des zweiten Lebensjahres scheint das Kind einen bestimmten Punkt zu erreichen, an dem es erkennt, dass alle Dinge, die es umgeben, benannt werden können. Diese Einsicht ginge also Hand in Hand mit einem daraus entstehenden explosionsartigen Wortschatzwachstum, das sich als ‚naming explosion‘ charakterisieren ließe. Der Erwerb anderer Wortklassen lässt sich durch das Erreichen dieses ‚Meilensteins‘ jedoch nur bedingt erklären. Die Benenneinsicht beschreibt also mehr einen kognitiven Wissensfortschritt als einen sprachspezifischen.

5.4 Phonologische Entwicklung

Schon früh fängt das Kind an, seinen Sprachapparat zu trainieren. Auch im zweiten Lebensjahr baut es seine artikulatorischen Fähigkeiten weiter aus. Wenn diese

Übungen zu einer leichteren und schnelleren motorischen Koordination geführt haben, kann das Kind vermehrt neue Wörter produzieren. Das Erreichen bedeutender Fortschritte im Lautinventar könnte somit eine Erklärung für einen zeitgleichen Anstieg des Wortschatzes sein.

5.5 Syntaktische Entwicklung

Anisfield et al. (1998) beobachteten ein häufiges zeitliches Übereinstimmen des beschleunigten Wortschatzwachstums mit dem Beginn erster syntaktischer Äußerungen. Wenn das Kind also beginnt, komplexere Sachverhalte darzustellen, benötigt es viele neue Wörter und vor allem auch Wörter verschiedener Wortklassen, um diese miteinander kombinieren zu können. Diese Erklärung lässt sich jedoch nicht in Einklang bringen mit der Annahme, dass ein ausgeprägter Vokabelspurt oft mit einer hohen Anzahl neuer nominaler Wörter einhergeht. Auch sprechen andere Beobachtungen (Clark 1993), die den Beginn der Nutzung von Mehrwortäußerungen erst nach einem sprunghaften Wortschatzwachstum beschreiben, gegen diese Annahme.

5.6 ‚Fast mapping‘

Da Kinder anscheinend ab dem Erreichen einer bestimmten Entwicklungsstufe in der Lage sind, mehrere neue Wörter am Tag zu lernen, liegt die Vermutung nahe, dass sie dies nicht immer durch explizite Informationen der Erwachsenen tun, sondern ohne sprachliche Instruktion. Studien (vgl. Carey/Bartlett 1978 zit. nach: Meibauer/Rothweiler 1999) zeigten, dass Kinder schon nach einmaligem Hören in der Lage sind, Wörter in ihr Lexikon zu übernehmen. Sie nutzen dabei „[...] grammatische, kontextuelle und kommunikative Informationen aus dem sprachlichen, aber auch aus dem nicht-sprachlichen Kontext“ (Rothweiler 1999, S. 253). So ließe sich erklären, wie Kinder es schaffen, innerhalb kürzester Zeit ihr Lexikon so rasant zu vergrößern, dass sie im Alter von ca. 5 Jahren zwischen 3000 und 5000 Wörter aktiv produzieren können.

5.7 Evaluation der Erklärungsansätze

Abschließend lässt sich nicht klären, wodurch genau ein möglicher Vokabelspurt ausgelöst werden könnte. Ein einzelner Erklärungsansatz kann diesem Phänomen nicht alleine gerecht werden. Viel mehr scheint es, als müssten hier mehrere Faktoren zusammen wirken. So könnte es sein, dass sowohl die Einsicht des Kindes, dass alle Objekte bezeichnet werden können, als auch eine bestimmte Wortmenge (*critical mass*)⁹ und die Fähigkeit Konzepte zu entwickeln, sowie phonologische und allgemein-kognitive Entwicklungsfortschritte gemeinsam die Voraussetzung für ein beschleunigtes Wortschatzwachstum bilden.

Kauschke kommt zu dem Ergebnis, dass „die voraussetzende Einsicht in die Symbolfunktion [...] sich bereits in der ersten Phase der produktiven Lexikonentwicklung etablieren“ muss (Kauschke 2000, S. 24). Anders ließe sich der Erwerb der ersten 50 Wörter nicht erklären. Diese Symboleinsicht, also die Entwicklungsstufe der Erkenntnis, dass ein Konzept durch ein Lautbild repräsentiert werden kann, markiert einen „Meilenstein“ des Spracherwerbs und führt zu einem sprunghaften Anstieg neuer Wörter.

Trotz eines möglichen Erlangens all dieser kognitiven und sprachspezifischen Entwicklungsfortschritte kommt es jedoch nicht zwangsläufig zu einem Vokabelspurt. Auch kann nicht unbedingt von der einen Spurtphase gesprochen werden. Viel mehr lassen sich in diverse Untersuchungen mehrere Spurtphasen erkennen oder sogar gar keine. Ob außersprachliche Faktoren ausreichende Erklärungen dafür bieten können, oder ob es viel mehr einen Zusammenhang zwischen der Worterwerbsstrategie (Benennung von Objekten oder Benennung von verschiedenen Erfahrungsbereichen) und einem möglichen Spurtverlauf (z.B. durch eine ‚naming explosion‘) geben könnte, bleibt zu klären.

⁹ Die critical mass-Hypothese postuliert, dass eine kritische Menge an Wörtern nötig ist, damit das Kind sprachspezifische Muster erkennen kann und diese produktiv verwendet (Bates et al. 1995).

6. Die Wortartenverteilung

Uneinigkeit besteht auch in der Frage, ob Kinder bestimmte Wortarten im frühen Spracherwerb bevorzugen. Gentner (1982) spricht vom so genannten ‚noun-bias‘, also einer ausgeprägten Präferenz für Nomen. Diese These wird von einigen Autoren unterstützt (Macnamara 1982, Nelson 1973, Szagun 2006). Häufig wird berichtet, dass Kinder zuerst Nomen erwerben, Verben hingegen erst später im Wortschatz des Kindes auftreten. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Konzepte von Bezeichnungen für Objekte einfacher zu erfassen sind als die für Ereignisse, da Objekte dauerhaft präsent sind (es sei denn sie entfernen sich oder werden entfernt), während Ereignisse meist nur kurz andauern (vgl. Gentner 1978 zit. nach: Szagun 2006 S.115).

Doch diese Beschreibung des frühen Wortschatzes ist nicht unumstritten. Einige Autoren (z.B. Kauschke) sehen keine allgemeine Bevorzugung von Nomen. Ihre Untersuchungen ergaben, dass im frühen Stadium des Spracherwerbs relationale und personal-soziale Wörter überwiegen. Im späteren Verlauf kommt es hier zu einer vorübergehenden Übergewichtung der Nomen, die dann wieder abnehmen, wenn mehr Verben erworben werden (Kauschke 2000). Kauschke sieht also im Erwerb des Deutschen keine Bevorzugung einer bestimmten Wortklasse.

Auch Autoren, die über Studien anderer Sprachen berichten, sprechen sich gegen eine allgemeine Theorie der Nomenpräferenz aus. Sprachen wie Mandarin, Koreanisch oder Tzotzil zeigen tendenziell eher eine Verbfixierung.

Szagun erklärt diese divergierenden Ergebnisse mit der sich stark unterscheidenden Datenbasis (Größe der Stichprobe), durch die die Wortklassen berechnet wurden (Szagun 2006). Da verschiedene Erhebungsmethoden angewendet wurden, so Szagun, könne dies ausschlaggebend für die auseinander klaffenden Ergebnisse sein. Inwiefern sich die Untersuchungsmethoden auf die Erfassung der Wortarten auswirken wird im folgenden Kapitel genauer beschrieben. Zuvor soll eine Darstellung unterschiedlicher, sprachübergreifender Studien zur Wortartenverteilung sowie möglicher Erklärungsansätze durch sprachimmanente sowie externe Faktoren für eine Wortartenpräferenz erfolgen.

6.1 Erklärungsansätze für eine mögliche Nomenpräferenz

Alle Sprachen dieser Welt unterscheiden zwischen Nomen und Verben in dem Sinne, dass es eine Wortklasse für die Bezeichnung von Objekten gibt und eine Wortklasse, mit der Vorgänge beschrieben werden.

Gentner (1982) fand in ihrer Studie heraus, dass der Nomenanteil im frühen Lexikon englischsprachiger Kinder bei 85 Prozent liegt. Sowohl im passiven Wortschatz als auch im aktiven Wortschatz überwiegen Nomen sehr stark. Eine Nomendominanz erkennt Gentner jedoch auch in allen anderen untersuchten Sprachen. Ihre Erklärung dafür ist die leichtere Konzeptualisierung von Objekten. Die Objektreferenz scheint die einfachste konzeptuelle Basis für den Benennprozess darzustellen. Wie wir bereits gesehen haben, haben Kinder sehr früh vorsprachliches Wissen über Objekte aufgebaut. Sie müssen nun nur noch Wörter für diese Objekte identifizieren und diese auf das Objekt abbilden. Unterstützt wird dieser Prozess beispielsweise durch das Lenken der Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt. Dies kann sowohl von Seiten des Kindes passieren als auch von Seiten des Erwachsenen.

Auch Tomasello erkennt, „[...] dass sich die Prinzipien und Mechanismen, die den Verberwerb leiten, vom Nomenerwerb unterscheiden können. Das anschauliche Angebot erweist sich als die beste Lernvoraussetzung für den Nomenerwerb“ (Tomasello 2000, zit. nach: Kauschke 2007, S. 52).

Ein weiteres Argument für den schwierigeren Erwerb von Verben liegt, so Gentners Annahme, in der unregelmäßigen Form von Verben. Während einige Sprachen ein sehr regelhaftes Morphologiesystem für Verben

haben, stellt der Erwerb der Konjugationen im Deutschen eine schwierige Aufgabe für den Sprachlerner dar. Die Satzposition eines Wortes bietet einen weiteren Hinweis auf eine mögliche Erklärung für die Hervorhebung einzelner Wortarten und somit eventuell auch deren Dominanz im kindlichen Wortschatz. In Sprachen wie dem Deutschen und Englischen werden Nomen meist ans Ende des Satzes gestellt und betont, so dass es dem Kind leichter fällt, diese im Sprachfluss zu erkennen und zu segmentieren.

Auch die Frequenz einer Wortart im Input, das das Kind bekommt, könnte eine bedeutsame Rolle spielen. Somit müsste auch die KGS einer jeweiligen Sprache auf die Häufigkeit der Wortartenverwendung hin untersucht werden.

Studien zeigten, dass besonders in westlichen Kulturen Nomen einen erheblich höheren Anteil haben. Auch der Benennprozess z.B. durch gemeinsames Bücher lesen wird hier wesentlich stärker fokussiert als in anderen Kulturen, in denen die frühesoziale Integration in die Erwachsenenwelt an erster Stelle steht. Kulturelle Aspekte (wie z.B. Bücher, Spielsachen, Interaktionsmuster) könnten somit auch zur Wortartenverteilung einer Sprache beitragen.

Kauschke stellt fest, dass „bestehende Nomenpräferenzen [...] auf einzelsprachliche, kulturelle und soziale Einflüsse zurückgeführt werden“ können (Kauschke 2007, S.32).

Ergebnisse aus Studien zur Wortartenverteilung des Deutschen sollen im Folgenden dargestellt werden. Anschließend findet eine Gegenüberstellung mit Untersuchungsergebnissen anderer Sprachen statt.

6.2 Studien zum Erwerb von Nomen und Verben im Deutschen

Szagun (2006) kommt bei ihrer Untersuchung spontaner Sprechdaten von 17 deutschen Kindern zu dem Ergebnis, dass das frühe Lexikon deutschsprachiger Kinder eine eindeutige Nomenpräferenz aufweist. 60,5 % der ersten 50 Wörter dieser Kinder waren Nomen. Szagun unterstützt Gentners Argumentation, dass dies durch die leichtere Zugänglichkeit zu Objekten durch deren dauerhafte Anwesenheit bzw. die schnelle Vergänglichkeit von Ereignissen zu erklären sei.

Szagun stellt jedoch auch Unterschiede zwischen einzelnen Kindern fest. Sie spricht von ‚referentiellen Kindern‘, deren Wortschatz zu mehr als 50 % aus Nomen besteht, und ‚pronominalen Kindern‘, deren früherer Wortschatz zu weniger als 50 % aus Nomen besteht. Diese Kinder, so Szagun, nutzen überwiegend Funktionswörter und Wörter für soziale Routinen.

Auch Szagun bemerkt im weiteren Lexikonerwerb, wie Kauschke, einen Rückgang des Nomenanteils und einen Anstieg anderer Wortarten, besonders der Verben und der Funktionswörter.

Im Gegensatz zu Gentner und Szagun kommt Kauschke jedoch zu dem Ergebnis, dass nicht von einer Nomenpräferenz im Deutschen gesprochen werden kann. Sie sieht im frühen Lexikon eine starke Dominanz der relationalen und personal-sozialen Wörter. Später, so Kauschke, differenziere sich der Wortschatz dann immer mehr, bis das Kind schließlich mit 3 Jahren ein ausgewogenes Lexikon erworben habe. Kauschke sieht zu verschiedenen Zeitpunkten eine unterschiedliche Dominanz einzelner Wortarten. Doch „zu keinem Untersuchungszeitpunkt konnte eine überproportionale Gewichtung der Nomen festgestellt werden.“ (Kauschke 2000, S. 138)

Szagun vermutet, dass die Ergebnisse der Studien von Kauschke mit denen anderer Untersuchungen vielleicht nicht vergleichbar seien, da sich die Datenbasis stark unterscheidet.

Sowohl die unterschiedlichen Untersuchungsmethoden (die im Folgenden noch differenzierter betrachtet werden sollen) als auch die Größe der Stichprobe (sowohl der Anzahl der Wörter als auch der Anzahl der Probanden) sowie eine unterschiedliche Klassifizierung der Wortarten könnten diese Ergebnisse stark beeinflussen.

Bevor die verschiedenen Methoden zum Erwerb des Lexikons dargestellt werden, sollen noch einige Vergleiche zu anderen Sprachen gezogen werden.

6.3 Gegenüberstellung mit Untersuchungsergebnissen anderer Sprachen

Viele Untersuchungen betrachten den Erwerb einer bestimmten Sprache im Hinblick auf die Wortartenverteilung im frühen Lexikon. Dabei analysieren die meisten die Merkmale des Inputs als mögliche Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den Strukturen und unterschiedlichen Gewichtungen einzelner Wortarten in verschiedenen Sprachen. Besonders die Unterscheidung zwischen verbfinalen und nomenfinalen Sprachen könnte hier eine wichtige Bedeutung haben. Untersuchungen zeigen, dass in vielen Sprachen eine besondere Betonung auf das letzte Wort eines Satzes fällt („*Schau mal, ein Ball!*“, „*Das ist ein Auto!*“, „*Sag mal Katze!*“). Dieses wird somit vom Kind leichter wahrgenommen und segmentiert. Folglich müssten Kinder, die eine Sprache erlernen, in der Nomen in Endposition stehen (Deutsch, Englisch), einen erheblich höheren Nomenanteil haben als Kinder mit verbfinaler Sprache¹⁰ (Koreanisch) oder einer Sprache mit unbestimmter Wortstellung (Türkisch). Im Folgenden sollen einige dieser Studien dargestellt werden.

6.3.1 Türkisch

Obwohl Türkisch häufig als verbfinale Sprache dargestellt wird, hat diese keine festgelegte Satzstellung. Somit kommt dem Verb keine privilegierte Satzposition zu. Türkisch ist eine stark flektierte Sprache. Nomen können häufig ausgelassen werden, der Inhalt wird dann durch verschiedene Markierungen an Verben übernommen. Das Morphologiesystem ist dennoch sehr regelmäßig. Im Spracherwerb türkischer Kinder treten erste Flexionen sehr früh und meist korrekt auf. Küntay und Slobin (2001) zeigten in ihrer Studie der frühen Lexikonentwicklung im Türkischen, dass dort sowohl Nomen als auch Verben gleichermaßen auftreten, Verben sich jedoch der Komplexität der morphologischen Muster der Erwachsenensprache noch mehr annähern. Im Erwerb des Türkischen scheinen Verben somit eine zentralere Rolle zu spielen als im Deutschen.

6.3.2 Tzotzil (Sprache der Mayas)

Tzotzil ist eine sehr verborientierte Sprache. Zwar hat es eine VOS-Satzstellung, was bedeutet, dass das Verb keine prosodisch hervorstechende Satzposition hat, doch im Input von Tzotzil treten Verben wesentlich häufiger auf als Nomen, dies gilt sowohl für die an Erwachsene gerichtete Sprache (EGS) als auch für die KGS. Die Morphologie dieser Sprache ist sehr regelmäßig. Verben enkodieren reichhaltige semantische Informationen. Sowohl die Beschreibung eines Ereignisses als auch ein impliziertes Objekt können beide in einem einzigen Verb verschmelzen. Verben referieren somit nicht klassisch auf Vorgänge und Nomen auf Objekte. Die sehr früh im Lexikon von Tzotzil auftretenden Verben scheinen viel mit den Nomen z.B. des Deutschen gemeinsam zu haben. Während das Deutsche zum Beispiel ein Nomen für einen Kleidungsgegenstand verwendet, benutzt Tzotzil zur Benennung ein Verb, das den Vorgang des Ankleidens beschreibt. (vgl. deLéon 2001)

¹⁰ Verben stehen in der Endposition des Satzes.

6.3.3 Koreanisch

Koreanisch ist eine verbfinale Sprache. Nomen werden sehr häufig ausgelassen, während Verben obligatorisch sind. Gopnik und Choi (1995) zeigten in ihrer Studie, dass im Spracherwerb koreanischer Kinder Verben häufiger auftreten als Nomen. Dies reflektiert den Sprachgebrauch der Erwachsenen, die Verben wesentlich häufiger verwenden als Nomen. Die prosodischen Eigenschaften des Koreanischen ähneln jedoch denen des Deutschen und Englischen. Das Wort in Satzendstellung wird akustisch hervorgehoben. Da Koreanisch eine SOV-Satzstellung hat, fällt somit dem Verb eine besondere Akzentuierung zu.

6.3.4 Mandarin (Chinesisch)

Die Anwendung des MCDI auf den Erwerb von Mandarin zeigte, dass auch im Mandarin der Nomenanteil überwiegt. Tardiff (2001) jedoch beschreibt Mandarin als wesentlich weniger nomenorientiert als z.B. das Englische. Ihre Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse liegt in den verschiedenen Untersuchungssituationen. In unterschiedlichen Aktivitätskontexten zeigte sie, dass die Nutzung der Wortarten stark von dem jeweiligen Kontext abhängig ist. So nutzen Kinder in Spielsituationen mehr Verben, in Benennungssituationen (z.B. Buch lesen) jedoch mehr Nomen. Tardif kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Mandarin sprechende Eltern Verben stärker betonen und auch die Kinder mehr Verben verwenden.

Auch Kauschke schließt ihren Vergleich unterschiedlicher Sprachen mit folgendem Ergebnis ab: „Die Frage, in welchem Maße und unter welchen Bedingungen Kinder unterschiedlicher Sprachen Nomen gegenüber Verben bevorzugen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht abschließend beantwortet werden“ (Kauschke 2007, S.68).

7. Untersuchungsmethoden

Die ersten Wörter eines Kindes möglichst vollständig zu erfassen ist ein äußerst schwieriges Unterfangen. Man ist im Wesentlichen abhängig von der Datenübermittlung der Eltern. Dabei entstehen gewisse Interpretationsleistungen. Zum einen nehmen Eltern die gesprochenen Wörter ihrer Kinder unterschiedlich wahr. Eine Äußerung kann also von dem einen als echtes, gesprochenes Wort klassifiziert werden, während es vom anderen gar nicht als solches wahrgenommen wird. Auch die Erinnerung an gesprochene Wörter des Kindes kann sehr unterschiedlich sein. Während der eine sich noch im Detail an alle Wörter erinnert, hat der andere einen großen Teil schon wieder vergessen. Vor allem in der Untersuchung der Wortartenverteilung kann es so zu bedeutenden Unterschieden kommen. So ist es in elterlich geführten Beobachtungen gut möglich, dass der Nomenanteil überwiegt, da Nomen meist besonders wahrgenommen und erinnert werden (vgl. Gentner 1981, zit. nach: Stenzel 1997, S.52 f.). In künstlich hergestellten Untersuchungssituationen wiederum ist die Gefahr sehr groß, dass das Kind je nach Persönlichkeit nur einen Bruchteil der Wörter spricht, die es schon beherrscht. Einen weiteren bedeutenden Unterschied stellen die Dauer und die Häufigkeit der Untersuchungsmethode dar. Während in den Longitudinalstudien eine relativ detaillierte Beobachtung des Spracherwerbs der Kinder möglich ist, bieten einmalige Untersuchungen spontaner Sprechdaten nur einen Ausschnitt aus dem Wortschatz des Kindes.

Kauschke weist darauf hin, dass “Aussagen über die anteilmäßige Verteilung der Wortarten im kindlichen Lexikon [...] nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Erhebungsmethoden interpretiert werden“ sollten (Kauschke 2007, S.28).

Im Folgenden sollen verschiedene Methoden zur Erfassung des kindlichen Spracherwerbs dargestellt und ihre Vor- und Nachteile diskutiert werden.

7.1 Tagebuchstudien

Die Tradition der Tagebuchstudien reicht weit zurück. Schon im Jahr 1928 untersuchte das Ehepaar Stern/Stern den Spracherwerb seiner drei Kinder. Dabei machten sie über Jahre hinweg Tagebuchaufzeichnungen ihrer frühen Äußerungen und stenographierten diese. Besondere Fortschritte wurden explizit notiert. Viele weitere Sprachaufzeichnungen folgten, in denen meist der Spracherwerb einzelner Kinder genau beobachtet und erfasst wurde. Eine wichtige Rolle bei dieser Erhebungsmethode spielen die Eltern, die alle neuen Wörter mit Zeitangabe notieren müssen. Sie können die Kinder kontinuierlich beobachten und somit alle Wörter relativ lückenlos dokumentieren.

Wie bereits erwähnt ist die Erhebung dieser Daten jedoch stark von Interpretationen der Eltern, was als Wort aufgefasst werden kann, abhängig. Außerdem wurden bisher so nur sehr kleine Stichproblem erfasst, so dass keine Vergleiche zu anderen Kindern gezogen werden konnten. Die bisher dokumentierten Tagebuchaufzeichnungen sind also meist detaillierte Einzelfallstudien.

7.2 Video- und Tonbandaufnahmen

Die Erfassung der Sprechdaten des Kindes wurde in den vergangenen Jahrzehnten häufig durch Video- und Tonbandaufnahmen unterstützt. Dabei werden einzelne Kinder in regelmäßigen Abständen gefilmt oder aufgenommen und diese spontanen Sprechdaten transkribiert und analysiert. Es wird versucht, eine möglichst natürliche Kommunikationssituation herzustellen. Entweder werden die Kinder zuhause gefilmt oder in einem Labor-Spielraum, in dem das Kind verschiedene Spielzeuge zur Verfügung hat. Meist ist auch ein Elternteil anwesend. Miller (1976) beobachtete den Spracherwerb eines Kindes, Clahsen (1982) begleitete drei Kinder

aus einer Familie in ihrer Sprachentwicklung.

Die bisher größte Datenerhebung des Spracherwerbs deutscher Kinder stellt die Oldenburger Corpera dar. Szagun (2004) untersuchte hier 22 Kinder. Dabei wurden spontane Sprechdaten in einer freien Spielsituation aufgenommen. Die Aufnahmen erfolgten bei einem Teil der Kinder alle 5-6 Wochen, beim Rest alle viereinhalb Monate. Sie umfassen jeweils 2 Stunden.

Problematisch an dieser Untersuchungsmethode ist die bruchstückartige Erfassung der produzierten Wörter. Die Aufnahmen werden nur in Abständen aufgenommen und umfassen meist nur eine relativ kurze Dauer, in der das Kind manchmal nur wenige Wörter produziert. Sie erfassen also nur einen kleinen, exemplarischen Ausschnitt des Gesamtvokabulars der Kinder.

7.3 Vokabelchecklisten

Eine wesentlich größere Stichprobe ermöglichen die so genannten Vokabelchecklisten. Sie werden an Eltern verteilt, die dann ankreuzen müssen, welche Wörter ihre Kinder sprechen können. Auch der rezeptive Wortschatz wird so erfragt, sowie erste grammatische Fähigkeiten. Der meist verbreitete Fragebogen ist der CDI (MacArthur Communicative Development Inventory), der mit 1803 Kindern durchgeführt wurde. Es gibt zwei Versionen dieses Fragebogens, eine für Kinder zwischen 6 und 16 Monaten (*infants*) und einen für Kinder zwischen 16 und 30 Monaten (*toddlers*). Der Fragebogen umfasst 396 Wörter (*infants*) bzw. 680 Wörter (*toddlers*). Der CDI hat in den letzten Jahren einige Adaptionen in andere Sprachen erfahren. Für das Deutsche entwickelten Szagun (FRAKIS-Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung) und Grimm (ELFRA-Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern) zwei ähnliche Vokabelchecklisten.

Die Verwendung dieser Fragebögen erlaubt zwar einen genaueren Vergleich gleichaltriger Kinder und erfasst eine wesentlich größere Stichprobe, dennoch stellt auch sie nur einen Ausschnitt des Gesamtvokabulars der Kinder dar. Die Auswahlmöglichkeiten der angegebenen Wörter versuchen zwar die häufigsten ersten Wörter der Kinder darzustellen, doch spezielle Wörter, die die Erfahrungswelt einzelner Kinder benennen, können so nicht erfasst werden. Auch die phonologische

Realisierung der Wörter sowie der Kontext, in dem die Wörter produziert wurden bzw. die Frage, ob das Kind das Wort nur imitiert oder frei produziert, bleiben hier ungeklärt.

Gopnik und Choi (1995) vermuten, dass die ohnehin schon besser erinnerten Nomen durch den erhöhten Nomenanteil der Checklisten die Gewichtung der Nomen in der Wortartenverteilung noch mehr verstärken könnten.

7.4 Unterschiedliche Auswertungsmethoden

Nicht nur die unterschiedliche Fokussierung der erwähnten Untersuchungsmethoden, sondern auch verschiedene Vorgehensweisen in der Auswertung könnten wesentlich dazu beitragen, dass einzelne Studien zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen des Wortschatzerwerbs kommen.

Ein Blick auf einige bisher vorgenommene Wortartenklassifizierungen lässt deutlich werden, dass die unklare Verwendung der Wortklassen verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der kindlichen Wörter zulässt:

Bloom (1976)	Relationale Wörter / substantielle Wörter
Nelson (1973)	Referentielle Wörter / expressive Wörter
Gopnik (1988)	Social words, object words, cognitive-relational words
Goldfield & Reznick (1990)	Nouns / other word classes

Bates et al. (1994)	Nouns, predicates, closed-class words
Menyuk et al. (1995)	Nominals, action words, event words, loclocatives, modifiers, personal-social words
Lieven et al. (1992)/ Pine et al. (1997)	Common nouns, proper nouns, onomatopetic words, interactive words, other words
Dromi (1999)	Words for objects, indeterminant words, words for actions, social words, modifiers
Szagun (2004)	Nomen, Verben, Adjektive, Funktionswörter
Kauschke (2007)	Nomen, Verben, Adjektive, pers.-soziale Wörter, relationale Wörter, Onomatopoeica, Funktionswörter, Sonstige

Tabelle 6-1: Wortartenklassifizierungen verschiedener Studien

„Wortarten sind das Resultat einer theoretisch begründeten Klassifizierung der Wörter einer Sprache nach Form- und Bedeutungsmerkmalen“ (Kauschke 2000, S.85).

Schon in der Erwachsenensprache ist unklar, welche Klassifizierungskriterien ein Wort erfüllen muss, um einer bestimmten Wortart zugerechnet werden zu können. Da die Wörter in der Einwortphase des Kindes noch keine morphologischen und syntaktischen Hinweise geben, fällt eine Zuordnung zu einzelnen Wortarten zwangsläufig noch schwieriger. So herrscht oft eine Mehrdeutigkeit einzelner Wörter, die nicht klar zu einer einzigen Wortart zugeordnet werden können. Nicht zuletzt durch diese Tatsache können weit divergierende Resultate einzelner Studien teilweise erklärt werden.

Kauschke kommt zu dem Schluss, dass die „Methodik der längsschnittlichen Erfassung der Wortartenentwicklung [...] als bislang unzureichend gelöste Frage“ (Kauschke 2000, S.87) anzusehen ist. Es ergebe sich somit die Anforderung, für empirische Studien zur Komposition des frühen Lexikons „ein geeignetes Klassifikationssystem zu entwickeln [...]“ (ebd.).

Die Klassifizierung der Nomen fällt noch relativ leicht, denn diese referieren eindeutig auf Objekte. Während aber z.B. die Klasse der Funktionswörter bei Szagun Wörter für soziale Routinen, expressive Äußerungen, Präpositionen, Partikel wie *an*, *ab*, *aus*, Artikel, Fragewörter usw. umfasst, unterteilt Kauschke diese abermals in personal-soziale Wörter, relationale Wörter und Funktionswörter (Präpositionen, Hilfsverben, Artikel).

Im Folgenden soll nun meine empirische Studie zur Komposition des frühen Lexikons im Spracherwerb des Kindes dokumentiert werden. Dabei werde ich mich in der Wortartenklassifizierung an die vorgenommene Unterteilung von Kauschke (2000) anlehnen, da diese mir am besten geeignet scheint, um den besonderen Anforderungen des frühen kindlichen Lexikons gerecht zu werden.

8. Empirische Studie

8.1 Fragestellungen

Die vorliegende empirische Studie soll den Lexikonerwerb im frühen Spracherwerb dokumentieren. Sie versucht den Beginn des Wortschatzerwerbs im Deutschen während der Einwortphase darzustellen. Dabei wird verschiedenen Fragestellungen nachgegangen. Die Studie möchte einen Beitrag zur Klärung des Lexikonerwerbs im Deutschen mit besonderer Beachtung des Entwicklungsverlaufs, der Wortartenverteilung sowie individueller Unterschiede leisten. Der genaueren Erläuterung dieser Untersuchungsgegenstände sollen drei einleitende Thesen vorangestellt werden.

These 1: Kinder verfolgen unterschiedliche Spracherwerbsstrategien, die sich in der Schnelligkeit der Wortschatzvergrößerung, sowie in der Wortschatzzusammensetzung bemerkbar machen.

These 2: Nicht bei allen Kindern kommt es zu einem Vokabelspurt.

These 3: Ein ausgeprägter Vokabelspurt lässt sich auch als ‚naming explosion‘ charakterisieren. Das Kind erwirbt in dieser Zeit überwiegend Nomen.

8.1.1 Die Entwicklung des Wortschatzes

Zuerst soll die Entwicklung des Gesamtwortschatzes der einzelnen Kinder untersucht und dargestellt werden. Dabei sollen besonders individuelle Unterschiede genauer betrachtet werden. Bei allen ist ein kontinuierlicher Zuwachs in unterschiedlicher Ausprägung zu erwarten. Verschiedene Verlaufsformen des Spracherwerbs sollen dokumentiert und mit möglichen erklärenden Zusammenhängen korrelierend untersucht werden. Auch eventuelle Auswirkungen der Lexikonerweiterung auf die Wortartenverteilung sollen analysiert werden.

8.1.2 Der Vokabelspurt

Weiterhin soll untersucht werden, ob bei allen Kindern ein Vokabelspurt stattfindet, und wie die unterschiedlichen Verläufe sind. Dafür wird die Zuwachsrate im Entwicklungsverlauf beobachtet und analysiert. Aufgrund bereits dargestellter unterschiedlicher Forschungsergebnisse ist davon auszugehen, dass verschiedene Wachstumsmuster oder eventuell eine vollständige Absenz eines Spurtes zu erwarten sind. Hier soll untersucht werden, welche Ursachen mögliche Unterschiede im Zuwachsverlauf haben könnten. Dazu werden einige anamnestic Angaben (Geschlecht, Geschwister, Temperament, Betreuung, Lesehäufigkeit etc.) als mögliche Erklärungszusammenhänge herangezogen.

8.1.3 Die Wortartenverteilung

Es stellt sich die Frage, wie sich die Wortartenverteilung im Lexikonerwerb entwickelt. Es soll untersucht werden, ob Kinder bestimmte Wortarten, wie es z.B. bei einem ‚noun-bias‘ der Fall wäre, bevorzugen. Angesichts der Darstellungsmethode durch elterliche geführte Wortlisten kann davon ausgegangen werden, dass der Nomenanteil hier überwiegt, da Nomen meist besonders wahrgenommen und erinnert werden (vgl. Gentner 1981, zit. nach: Stenzel 1997. S.52 f.). Um mögliche Veränderungen der Komposition des Lexikons in der Entwicklung des Wortschatzes herausfinden zu können, wird die Wortartenverteilung im Entwicklungsverlauf betrachtet. Außerdem soll näher untersucht werden, ob mehr oder weniger ausgeprägte Objektbezogenheit bei einzelnen Kindern vorliegt, was sich durch eine ‚naming-explosion‘ widerspiegeln könnte. Hier werden

abermals äußerliche Faktoren zur Erklärung mit einbezogen.

8.1.4 Individuelle Unterschiede

Spracherwerb verläuft bei Kindern sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sollen in der Studie herausgearbeitet werden, und es soll versucht werden zu erklären, wo Ursachen für diese Unterschiede liegen könnten. Durch die Erklärungsansätze, die die häufigeren Benennungssituationen bei Erstgeborenen durch mehr gemeinsames Bücher lesen als beeinflussendes Kriterium beschreiben (siehe Kapitel 4.1), kann davon ausgegangen werden, dass bei Erstgeborenen ein stärker ausgeprägter Wortzuwachs beobachtet werden kann. Auch eine außerfamiliäre Betreuung könnte das Wortschatzwachstum positiv beeinflussen, da das Kind hier auf eine sprachspezifischere kommunikative Verständigung angewiesen ist, um seine Bedürfnisse mitzuteilen. Vor allem aufgrund vorangegangener Untersuchungen (Kauschke 2000), aber auch persönlicher Erfahrungswerte (durch die Beobachtung meines Sohnes und meiner Tochter) möchte ich die These aufstellen, dass das Geschlecht des Kindes kein Unterscheidungsmerkmal im Wortschatzerwerb darstellt.

8.2 Beschreibung der Stichprobe

Die Daten der vorliegenden Studie stammen von Eltern, die sich bereit erklärt haben, an meiner Studie teil zu nehmen und über einen Zeitraum von ca. 5 Monaten alle neuen Wörter ihrer Kinder kontinuierlich genau zu dokumentieren.

Die Studie umfasst eine Gesamtstichprobe von N=32.

Die Kinder (im Folgenden VP genannt) sind zwischen März 2008 und September 2008 geboren. Zwei Drittel der VP sind im August 2008 geboren. Hier bietet sich also eine gute Vergleichsmöglichkeit. Zwei Kinder (Noah und Carla) wurden bereits 2005 geboren, eins 2007 (Erik). Ihre Daten wurden damals gesammelt und in die Liste übertragen.

Zur Gewinnung der Studienteilnehmer fragte ich Eltern im Freundeskreis sowie Eltern aus einem Forum, deren Kinder alle im August 2008 geboren wurden, ob sie Interesse hätten, an meiner Studie teilzunehmen. Außerdem stammen zwei der Datenlisten von meinen eigenen Kindern.

Die Gesamtstichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben: 50% der VP waren Mädchen, 50% Jungen. Das Durchschnittsalter der Mütter beträgt 29 (von 21 bis 43), das der Väter 31 (von 21 bis 46). Ein Kind wächst bei seiner Mutter und deren Lebenspartnerin auf, alle anderen bei beiden leiblichen Elternteilen. 70,1 % der Kinder sind Erstgeborene, 21,9 % sind Geschwisterkinder, alle von ihnen Zweitgeborene. 3 Eltern gaben an, dass die Geburt des Kindes mit schweren Komplikationen verlief. 4 der VP wurden mehr als 3 Wochen zu früh geboren, eine wies im ersten Lebensjahr keine altersgerechte Entwicklung auf. Das Durchschnittsalter, in dem die Kinder frei laufen konnten, liegt bei 12,6 Monaten. Alle VP haben Deutsch als Muttersprache, eine der VP wird bilingual erzogen. Zwei der Eltern gaben an, beobachtet zu haben, dass die VP schlecht hören könne, zwei dass die VP möglicherweise schlecht hören könne, eine von ihnen wurde bereits operiert (Entfernung der Rachenmandeln und Polypen/Einsetzen eines Paukenröhrchens), zwei sollen in den kommenden Monaten operiert werden. Bei allen anderen VP wurden bisher keine Auffälligkeiten des Hörens festgestellt.

Zur Betreuungssituation wurden folgende Angaben gemacht: 12 VP werden über die komplette Woche außerfamiliär betreut, 4 VP werden 2-3 Mal wöchentlich außerfamiliär betreut, 2 VP gelegentlich, 14 VP werden überhaupt nicht außerfamiliär betreut.

Hinsichtlich des Temperaments der VP gaben 6 Eltern an, dass ihre Kinder „eher zurückhaltend“ seien, 26 beschrieben ihre Kinder als „eher offen“.

Zwei Eltern beantworteten die Frage, ob ihre Kinder gerne Bücher anschauen, mit „Nein“, 30 VP schauen sich, nach Angaben der Eltern, gerne Bücher an. Bezüglich der Häufigkeit des gemeinsamen Bücher Anschauens gaben 12 Eltern an, täglich mit den VP Bücher anzuschauen, 13 schauen mehrmals täglich gemeinsam mit den VP Bücher an, drei 4-5 mal in der Woche, drei 2-3 mal in der Woche, eine weniger als ein mal in der Woche. Interessant ist hier ein Blick auf den Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder und der Häufigkeit des Lesens. Möchte man einen schwächer verlaufenden Vokabelspurt durch die geringere Zeit zum gemeinsamen Benennen erklären, so müssten hier Zusammenhänge erkennbar sein.

8.3 Untersuchungsaufbau

Die Eltern der Kinder wurden gebeten, alle bereits gesprochenen Wörter ihrer Kinder mit ungefährem Datum zu notieren sowie im weiteren Verlauf genaues Tagebuch zu führen. Hierzu wurde ein Onlinefragebogen erstellt, der genaue Auswertungen erlaubte, und den Studienteilnehmern einen schnellen und unkomplizierten Zugriff ermöglichte. (Wortschatzfragebogen siehe Anhang)

Der Fragebogen wurde von den Eltern beim Auftreten neuer Wörter ausgefüllt.

Im Fragebogen wurden das Datum, das neue Wort, die Aussprache und die Äußerungssituation/Kontext erfragt. Außerdem konnten die Eltern eintragen, ob das Kind das Wort frei äußert oder nur nachspricht, sowie, ob es sich um ein neues Wort oder ein wieder aufgenommenes handelt, bzw. eines, das vorher nur nachgesprochen oder anders ausgesprochen wurde oder in anderer Bedeutung verwendet wurde. Diese genaueren Angaben dienten zur leichteren Einordnung, ob ein Wort in die Statistik mit eingeht oder nicht. Außerdem lassen sich dadurch leichter individuelle Lernmechanismen der einzelnen Kinder feststellen (imitiert ein Kind viel oder nicht).

Die Eltern erhielten in regelmäßigen Abständen eine Liste mit allen bis dato eingetragenen Wörtern ihrer Kinder. So konnten Sie nachvollziehen, ob alle Wörter erfasst waren und eventuell fehlende Wörter ergänzen. Dies sollte der exakteren Beobachtung dienen, denn so wurden die Teilnehmer erinnert und erlernte Wörter nicht einfach vergessen. Etwa nach der Hälfte der Studienzeit wurde ein Anamnesefragebogen erstellt, der von den Müttern wieder online ausgefüllt werden konnte. Hier wurden Angaben zur familiären Situation (Alter, Beruf der Eltern, Geschwisterkinder, mit wem wächst das Kind gemeinsam auf), zur Spracherziehung des Kindes (monolingual/bilingual, Häufigkeit des Bücher Anschauens), sowie zur außerfamiliären Betreuung, dem Beginn des Laufens und der allgemeinen Entwicklung des Kindes erfasst, um diese mit den gesammelten Wortdaten korrelierend untersuchen zu können. Weiterhin wurde nach der Persönlichkeit des Kindes gefragt, ob es zu früh geboren wurde, ob es schwerere Komplikationen bei der Geburt gab, und ob die Eltern evtl. schon Hörschwierigkeiten festgestellt hatten. (Anamnesebogen siehe Anhang).

8.4 Datenkorpus

Der dargestellte Untersuchungszeitraum umfasst das Alter zwischen 10 und 24 Monaten. Die meisten Kinder waren zu Beginn der Studie 15 Monate alt, am Ende der Studie knapp 20 Monate. Da es bei einigen Kindern schwierig wurde, alle neuen Wörter zu erfassen, da sie bereits die Phase der Mehrwortäußerungen betreten hatten und über einen enorm großen Wortschatz verfügten, und da ein Großteil der VP während der Studie kein höheres Alter erreichte, konzentriert sich die Analyse also auf die Daten zwischen 10 und 20 Monaten. Insgesamt gingen 2994 Wörter in die Wertung mit ein.

Das Durchschnittsalter, in dem das erste Wort gesprochen wurde, liegt bei 11,7 Monaten. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass Wörter, die vor einem Alter von 10 Monaten auftraten, auf das Alter von 10

Monaten zurück datiert wurden. Das Höchstalter bei der Produktion des ersten Wortes liegt bei 16,5 Monaten. Das durchschnittliche Alter, in dem die Kinder 10 Wörter sprechen, liegt bei 15,3 Monaten. Schon hier lassen sich große individuelle Unterschiede feststellen. Die Spannbreite geht von 10,5 Monate bis 20 Monate. Mit 18 Monaten erreichen die Kinder einen Wortschatz von durchschnittlich 50 Wörtern. Auch hier werden extreme Schwankungen deutlich: Das Lexikon der Kinder umfasst zu diesem Zeitpunkt zwischen 3 und 151 Wörter, vier Kinder erreichen weniger als 10 Wörter, 4 Kinder über 100.

Schaut man sich die Worttypen an, so sind die Eigennamen *Mama* und *Papa* klare Favoriten. Bei 18 von 32 Kindern stellen diese beiden das erste Wort dar, gefolgt von dem relationalen Wort *da* (von 7 Kindern), dem Nomen *Ball* (von 3 Kindern), onomatopoetischen Ausdrücken wie *wauwau*, dem Adjektiv *heiß*, sowie personal-sozialen Wörtern wie *alle*, *hallo*, *ja*, *nein*.

Festzustellen ist auch, dass Kinder immer Wörter aus ihrer direkten Erfahrungswelt erwerben. Dabei gibt es z.B. saisonale Unterschiede. Die Mehrheit der Kinder, die im Winter anfangen ihr Lexikon zu entwickeln, erwirbt z.B. früh das Wort *Schnee*, bei Kindern, die im Sommer anfangen zu sprechen, tritt dafür häufig das Wort *Eis* sehr früh im Lexikon auf.

Die groben Untersuchungsbeobachtungen, die auf Elternangaben beruhen, entsprechen im Wesentlichen den Ergebnissen anderer Studien (vergleiche Kapitel 3 und 4).

Auch in dieser Studie finden sich Kinder, die sehr viel sprechen, und solche, die zum Zeitpunkt der Studie noch sehr wenig sprechen. Ein Kind zeigt einen Entwicklungsverlauf, der weiter beobachtet werden sollte. Dieses Kind spricht mit 24 Monaten 29 Wörter. Nach Angaben der Mutter sei der Sprachentwicklungsstand jedoch nicht besorgniserregend. Die VP verstehe alles, sei lediglich etwas „sprachfaul“, so die Mutter.

Bei anderen Kindern, die noch weit im unteren Bereich des Lexikonumfangs liegen, müsste eine längere Beobachtung stattfinden, um weiter verfolgen zu können, wie sich der Wortschatz in den kommenden Monaten entwickelt.

Einige Eltern machten auch Angaben zum ersten Auftreten von Zweiwortäußerungen. Durchschnittlich wurden mit 19 Monaten die ersten Zweiwortäußerungen produziert. Allerdings beruhen diese Daten auf den Angaben von lediglich 8 Eltern.

Auffallend ist, dass die Kinder, die früh einen sehr großen Wortschatz besitzen, diesen Vorsprung konsequent beibehalten und immer weiter ausbauen. Einige dieser Kinder lernten im Alter von 19 Monaten, also zeitgleich mit dem Auftreten der ersten Zwei-Wort-Sätze bis zu 37 neue Wörter in zwei Wochen. Schon einen Monat später fingen drei der Kinder an, Mehrwortsätze mit komplexer Satzstruktur zu bilden. Auch die ersten Pluralbildungen traten zeitgleich auf.

8.6 Datenaufbereitung

Alle eingetragenen Wörter wurden in einem Onlineprogramm gespeichert. Doppelte oder unbrauchbare Einträge wurden aussortiert. Anschließend wurden die Daten in Microsoft Excel zusammengefasst und zur Auswertung in ein Datenauswertungs-programm übertragen. Dort wurden abermals alle Wörter auf Dubletten untersucht und die bereinigten Daten in Grafiken dargestellt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen wurden anschließend in SPSS auf Zusammenhänge mit den Anamnesedaten überprüft.

8.5 Methoden der Datenauswertung

8.5.1 Wortbestimmung

Alle von den Studienteilnehmern eingetragenen bzw. übertragenen Wörter wurden in einer Datenbank gesammelt und fortlaufend klassifiziert.

Die Frage, welches Wort überhaupt als „echtes“ Wort angesehen werden kann, ist schwierig zu beantworten. Die Angaben des Kontextes, in dem das Kind das Wort genutzt hat bzw., ob es das Wort frei verwendet oder imitiert, sollten zur leichteren Entscheidung beitragen.

Kauschke stellt als Kriterien für echte Wörter fest, dass „[...] grundsätzlich die phonetische Konsistenz und die Bedeutungshaltigkeit bzw. die Verwendung in einem plausiblen Kontext gegeben sein“ sollte (Kauschke 2000, S.104).

Dennoch sollte auch berücksichtigt werden, dass Kinder unterschiedliche Lernstrategien verfolgen. Manche Kinder sprechen schnell alle Wörter frei, andere sind ausgeprägte Imitatoren, sie sprechen alles nach, was man ihnen vorspricht. Deshalb kann das Kriterium, ob ein Wort frei gesprochen wird oder nachgesprochen wird, nicht alleine ausschlaggebend sein.

Grundsätzlich wurde geschaut, ob das Wort eine sprachliche Bezugnahme aufweist.

Spricht das Kind z.B. das Wort *Baumarkt* nach, als die Mutter ihm erklärt, dass der Vater nun zum Baumarkt fahre, so kann relativ klar entschieden werden, dass das Kind das Wort nicht verstehen kann, sondern nur „nachplappert“. Findet eine kommunikative Situation statt, in der die Mutter dem Kind die Schuhe anzieht und erklärt „*So, jetzt ziehen wir die Schuhe an*“, und das Kind wiederholt die Äußerung *Schuhe*, so kann davon ausgegangen werden, dass das Kind weiß, worauf die Mutter sich bezieht. Das Wort wird also referentiell benutzt. Sollte es vielleicht auch zunächst bei einer einmaligen Äußerung dieses Wortes bleiben, so ist gut denkbar, dass das Wort kurze Zeit später fest in das Lexikon übernommen wird. Da die Studienteilnehmer höchst wahrscheinlich dann das Wort nicht erneut eintragen, sollten auch solche nachgesprochenen Wörter in die Auswertung mit eingehen.

Die phonetische Konsistenz in diesem Stadium des Spracherwerbs stellt ein weiteres nicht eindeutiges Kriterium dar. In den Onlinefragebogen wurde beides eingetragen, das Zielwort und die Aussprache des Kindes. Da die Äußerungen des Kindes sich altersgemäß erst nach und nach der zielsprachlichen lexikalischen Form der Erwachsenensprache annähern, kann es in dieser Zeit zu mehrfachen Änderungen der phonetischen Realisierung eines einzigen Wortes kommen. Diese Realisierungen können sich eventuell auch weiter von der zielsprachlichen Äußerung entfernen, bevor diese übernommen wird. Die phonologischen Prozesse wurden teilweise detailliert erfasst, wurden vor der Auswertung jedoch als Dubletten markiert und gingen nur als ein Wort in die Studie mit ein. Grundsätzlich wurde jede phonetische Realisierung berücksichtigt, sollte sie auch weit vom Zielwort abweichen.

Für jeden Eintrag wurde automatisch das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Äußerung berechnet. Dabei wurden Altersabstände von 0,25 Monaten berücksichtigt.

Zur Auswertung wurden alle erfassten Wörter in eine Datenbank übertragen, um sie so zur grafischen Darstellung verarbeiten zu können.

8.5.2 Wortartenklassifizierung

Jedes Wort musste kontinuierlich einer Wortart zugeteilt werden. Wie bereits in Kapitel 6 dargestellt, ist es schwierig für die Wörter im frühen Spracherwerb eindeutige Klassifizierungen zu finden.

Um den Anforderungen der kindlichen Sprache möglichst gerecht zu werden, nutze ich das Klassifikations-

system von Kauschke (2000, S.109), das im Folgenden dargestellt werden soll:

Wortart	Subkategorien und Beispiele
Nomen	• Eigennamen (Mama, Noah) • Personen und andere spezifische Objekte (Baby) • Belebte und unbelebte Objekte (Ball, Buch) • Abstrakte/ mentale Nomen (Arbeit) • Internal state-Nomen (Angst)
Verben	• Objektbezogene Handlungen (haben) • Nicht objektbezogene Handlungen (schaukeln) • Innere Handlungen oder Tätigkeiten z.B.: mentale, emotionale, volitionale internal state-Verben (weinen)
Adjektive	• Modifizierende Elemente wie Attribute, Eigenschaften und Merkmale (heiß, zwei) • Innerpsychische Zustände, internal state-Adjektive (toll)
Personal-soziale Wörter	Interaktive und expressive Wörter • Assertions (ja, nein) • Floskeln, Grüße (hallo, danke) • Gesprächssignale (aha) • Aufmerksamkeitslenkende Hinweise (guck) • Auf das persönliche Erleben bezogene expressive Äußerungen; internal state-Interjektionen (aua)
Relationale Wörter	• Relationen zwischen Handlungen/ Objekten: • Auftauchen/Verswinden (da) • Ort (oben) • Funktion von/mit Objekten (auf) • Zeitliche Durchführung von Handlungen (noch mal)
Pronomen	• Personalpronomen (du) • Demonstrativpronomen (dies) • Possessivpronomen (mein)
Funktionswörter	• Präpositionen • Hilfsverben • Artikel • Konjunktionen • Fragewörter
Onomatopöien	• Lautmalerische Äußerungen
Sonstige	• Nicht klassifizierbare Wörter

tabelle 7-1: Klassifizierungssystem nach Kauschke 2000

Dieses System scheint mir das umfassendste zu sein, und so am besten den Funktionen der kindlichen Äußerungen gerecht zu werden. Dennoch gibt es noch immer einige nicht eindeutig zu klassifizierende Wörter. Zum einen gibt es homophone Wörter, die eine identische phonetische Form haben, jedoch unterschiedliche Funktionen erfüllen und somit unterschiedlichen Wortarten zuzuordnen sind (z.B. das Wort *alle*). Hier muss der eingetragene Kontext oder die weitere Beobachtung der Eltern zur Hilfe herangezogen werden. Alle relevanten Wortarten, die das Kind mit seiner Äußerung beschreibt, fließen in die Auswertung mit ein (z.B. *alle* als Adjektiv und *alle* als Pronomen).

Schwierigkeiten bei der Wortartenklassifizierung kommen vor allem bei den Wörtern auf, die das Kind in einer anderen Intention verwendet als es die zugehörige Wortart voraussagt.

Äußert das Kind in der Phase der Einwortäußerungen z.B. das Wort *Arm*, so beschreibt es damit die Handlung des Hochhebens. Das Wort *Arm* wird jedoch traditionell als Nomen klassifiziert. Da es in der Studie um eine Beschreibung des Lexikons geht, werden die Wörter der ursprünglichen Wortart zugeschrieben. Der semantische Gehalt der Wörter müsste in einer isolierten Betrachtung untersucht werden.

Anders verhalten sich z.B. einige Wörter, die onomatopoetisch geäußert werden, jedoch klar als Beschreibung eines Objektes (z.B. *wauwau*, *tatütata*) oder einer Handlung (*ei* für streicheln) verwendet werden. Hier wird erneut die Beschreibung der Eltern zur Hilfe herangezogen. Definieren diese das Wort als Benennung z.B. eines Hundes, so wird das Wort als Nomen klassifiziert, sehen sie darin eine Nachahmung des Tierlautes, so fällt das Wort in die Klasse der Onomatopöien. Da diese phonetisch und lexikalisch einfacheren Formen von Erwachsenen relativ häufig genutzt wird, verwenden auch Kinder sie oft (siehe Kap. 2.2 zur Verwendung der KGS). Hierdurch könnte es zu einer Unterscheidung der Ergebnisse im Vergleich zu anderen Studien zugunsten anderer Wortarten kommen. Dieser Effekt ist jedoch so gering, dass er in Kauf genommen werden kann. Eine weitere Besonderheit trägt die Klasse der relationalen Wörter in sich (vgl. Kauschke 2000, S.110). Wörter, die in der Erwachsenensprache recht eindeutige Zuordnung zu anderen Wortarten finden (z.B. *ab*, *an*, *aus*, die dort als Verbpartikel, Präposition oder Adjektiv fungieren), nutzen Kinder als Beschreibung der Dimensionen von Handlungen und Relationen. Die zusätzliche Wortklasse im Klassifizierungssystem von Kauschke scheint auch hier einer besonderen Anforderung der Kindersprache am besten gerecht zu werden. Diese argumentiert „Eine Kodierung von beispielsweise >>ab<< als Verb oder >>aus<< als Funktionswort (Präposition) in einer Phase der Sprachentwicklung, in der weder Vollverben noch vollständige Sätze produziert werden, würde den Status des Wortes verzerren bzw. überinterpretieren“ (Kauschke 2000, S.110). Im Laufe der kognitiven Entwicklung des Kindes lernt dieses Konzepte mit anderen zielsprachlichen Mitteln auszudrücken. „Die eigens für die frühe Kindersprache aufgestellten Wortkategorien treten dann hinter die >>traditionellen<< Wortarten zurück“ (ebd.).

In der frühen Sprachentwicklung können besondere Phänomene der Wortverwendung mit ihnen jedoch nicht erfasst werden. Eine klar definierte Klasse stellen lediglich die Nomen dar. Die sehr grobe Einteilung in „nouns“ und „others than nouns“, wie Goldfield & Reznick (1990) (siehe Kapitel 6.4) sie verwendeten, würde der Komplexität des kindlichen Lexikons dennoch nicht gerecht werden.

9. Ergebnisse der Studie

Die Untersuchung der Wortschatzentwicklung soll sich auf die Komposition des Lexikons und das Wortschatzwachstum konzentrieren. Dabei sollen vor allem individuelle Unterschiede herausgearbeitet werden, um eventuell zeigen zu können, dass es nicht nur schwierig ist, Prognosen für eine Gesamtheit der Kinder aufzustellen, sondern auch nicht gerechtfertigt, da die Entwicklung des Lexikons im frühesten Spracherwerb so extremen Spannbreiten unterliegt, dass es keinen Sinn macht, einen verallgemeinerten normativen Entwicklungsverlauf darzustellen.

Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass es Sprachentwicklungsverläufe gibt, die einer genaueren Beobachtung bedürfen, um mögliche Sprachverzögerungen auszuschließen. Da die Studie sich jedoch auf den Zeitraum zwischen 10 und 20 Monate stützt, kann bei den meisten Kindern noch keine klare Aussage über eventuelle Sprachstörungen getroffen werden. Trotzdem sollen mögliche Zusammenhänge mit physiologischen, entwicklungsbezogenen und familiären Aspekten genauer betrachtet werden, um so den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes erklären zu können. Die Darstellung richtet sich nach den bereits aufgestellten Thesen und Fragestellungen.

9.1 Die Entwicklung des Wortschatzes

Durch die kontinuierliche Erfassung aller neuen Wörter der Kinder nimmt die Gesamtanzahl der Wörter erwartungsgemäß stetig zu. Trotz der Möglichkeit Wörter als „verschwunden und wieder in den Wortschatz mit aufgenommen“ (siehe Wortschatzfragebogen) einzutragen, ist es nicht möglich, Wörter, die das Kind nach einer vorübergehenden Nutzung wieder aus seinem Lexikon streicht, zu erfassen. Da die meisten Wörter nach einer Weile jedoch wieder produziert werden, ist dieser Faktor nicht stark beeinträchtigend. Viele Studienteilnehmer berichten, dass die VP z.B. das Wort *Mama*, nachdem sie dieses regelmäßig und frei genutzt hatte, für längere Zeit aus seinem Wortschatz gestrichen hatte, bevor es dann wieder fester Bestandteil des Lexikons wurde.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Gesamtzahl aller erfassten Wörter, die durchschnittliche Anzahl, sowie die Streuung zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten dargestellt werden. Anschließend sollen exemplarisch die Verläufe von einigen sehr unterschiedlichen ‚Sprachlernern‘ demonstriert und analysiert werden. Die Verläufe des Wortschatzwachstums aller Kinder befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Zeitpunkt	12 Monaten	15 Monaten	18 Monaten
Gesamtzahl	86	359	1586
mean Type	2.69	11.22	49.53
range Type	0-15	0-40	3-151

Tabelle 8-1: Wortschatz zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Sprachentwicklung

Es zeigt sich, dass alle Kinder ein kontinuierliches Wortschatzwachstum aufweisen. Bei manchen Kindern beginnt dieses jedoch wesentlich später als bei anderen. Die Kinder, die bereits zum ersten Zeitpunkt die höchste Anzahl an Wörtern produzieren, behalten ihren Vorsprung bei und bauen diesen weiter aus. Deutlich wird auch, dass sich die Spannbreite im Laufe der Zeit immer mehr vergrößert.

Bei der Betrachtung der durchschnittlichen Wortproduktion zeigen sich bereits bedeutsame Unterschiede unterschiedlicher Untersuchungsmethoden (vgl. Kauschke 2000). Vergleicht man die Gesamtzahl aller erfassten Wörter und die daraus resultierende durchschnittliche Anzahl der produzierten Wörter zu bestimmten Zeitpunkten, so lässt sich erkennen, dass die Erfassungs- und Darstellungsmethoden die Ergebnisse wesentlich beeinflussen. Bei einer Darstellung einer verallgemeinerten Sprachentwicklung des Kindes sollte somit immer

auch in Betracht gezogen werden, dass diese durch die Vorgehensweise der Messung deutlich überinterpretiert wird.

Im Folgenden sollen die Entwicklungsverläufe genauer betrachtet werden und dabei einzelne Wachstumsmuster hervorgehoben werden.

9.2 Der Vokabelspurt

Die erste Frage, die sich bei der Untersuchung eines möglichen Vokabelspurtes stellt, ist die, welche Kriterien erfüllt werden müssen, so dass von einem wirklichen Spurt gesprochen werden kann.

Im Folgenden sollen einzelne unterschiedliche Zuwachsmuster dargestellt werden.

Dabei wird der individuelle Verlauf des Wortschatzwachstums (blaue Kurve) im Vergleich zum durchschnittlichen Wachstum aller VP (grüne Kurve) dargestellt (die Durchschnittskurve ist jedoch nur bis zum Alter von 19 Monaten aussagekräftig, da ein Großteil der VP während der Studie kein höheres Alter erreichte). Die pinke Kurve markiert die Zuwachsrate der Wörter im dargestellten Zeitraum (0,25 Monate).

Betrachtet man die Durchschnittskurve zeigt sich ein Zuwachsmuster, das stärker als linear, jedoch etwas schwächer als exponentiell verläuft.

Die folgende Grafik (Abb. 8-1) demonstriert ein Wortschatzwachstum, das sehr eng an der Durchschnittskurve verläuft:

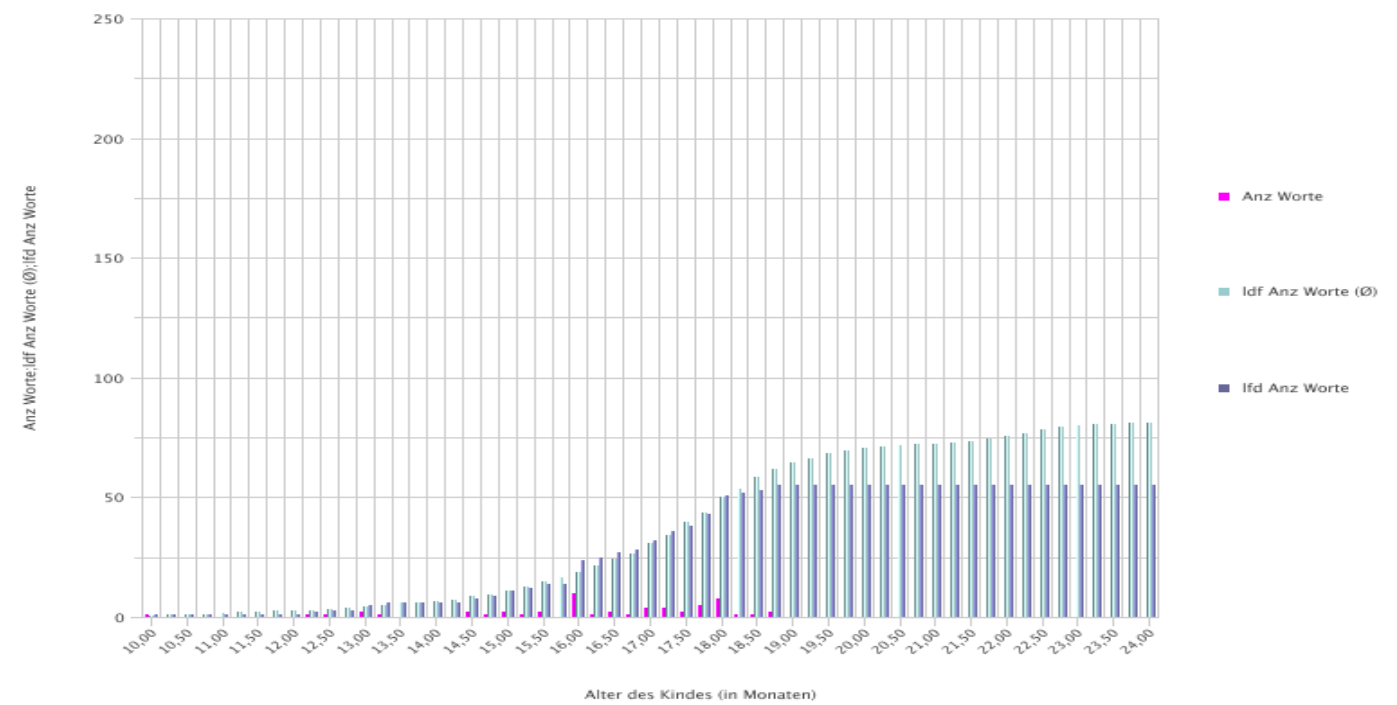


Abbildung 8-1: Wortschatzentwicklung Kasimir

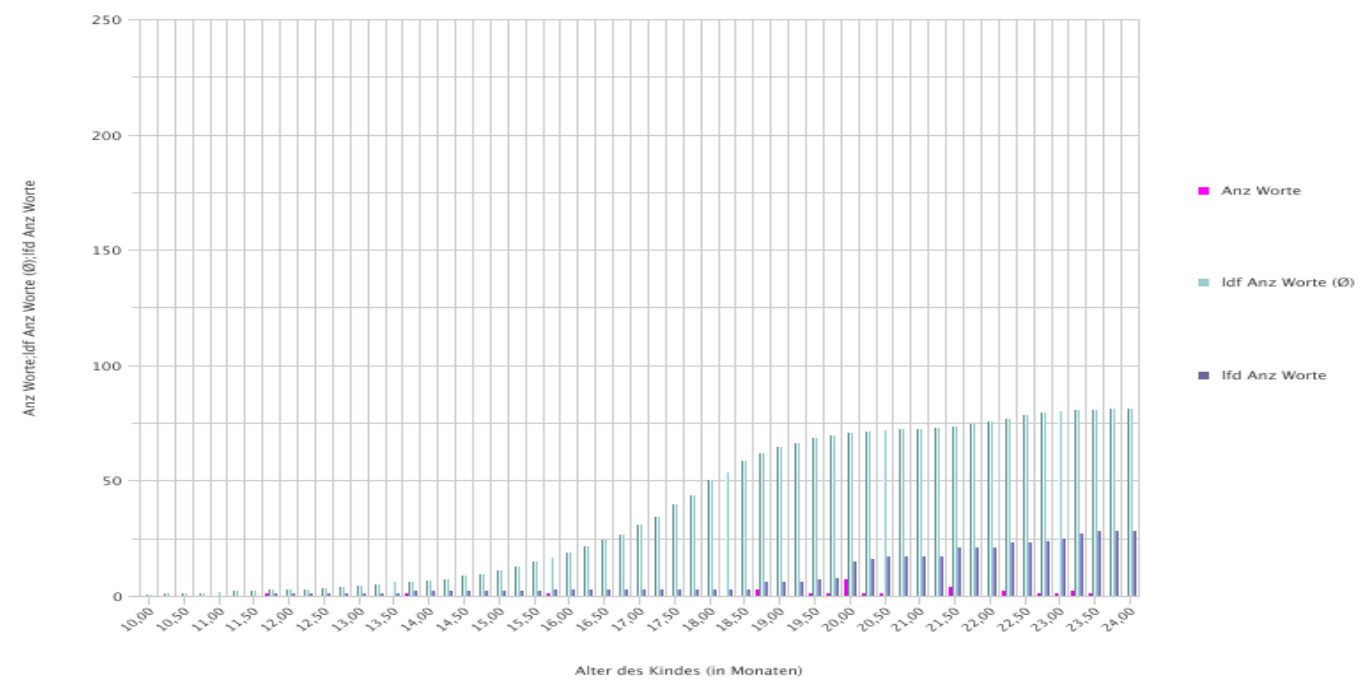


Abbildung 8-2: Wortschatzentwicklung Johann

Die Kurve in Abb. 8-2 zeigt eine deutlich verzögerte Sprachentwicklung. Die VP fängt spät an zu sprechen und erwirbt bis zu seinem zweiten Geburtstag einen sehr kleinen Wortschatz. Die Kurve verläuft sehr flach, steigt (nach der Operation der Polypen) etwas an, bleibt jedoch schwächer als linear.

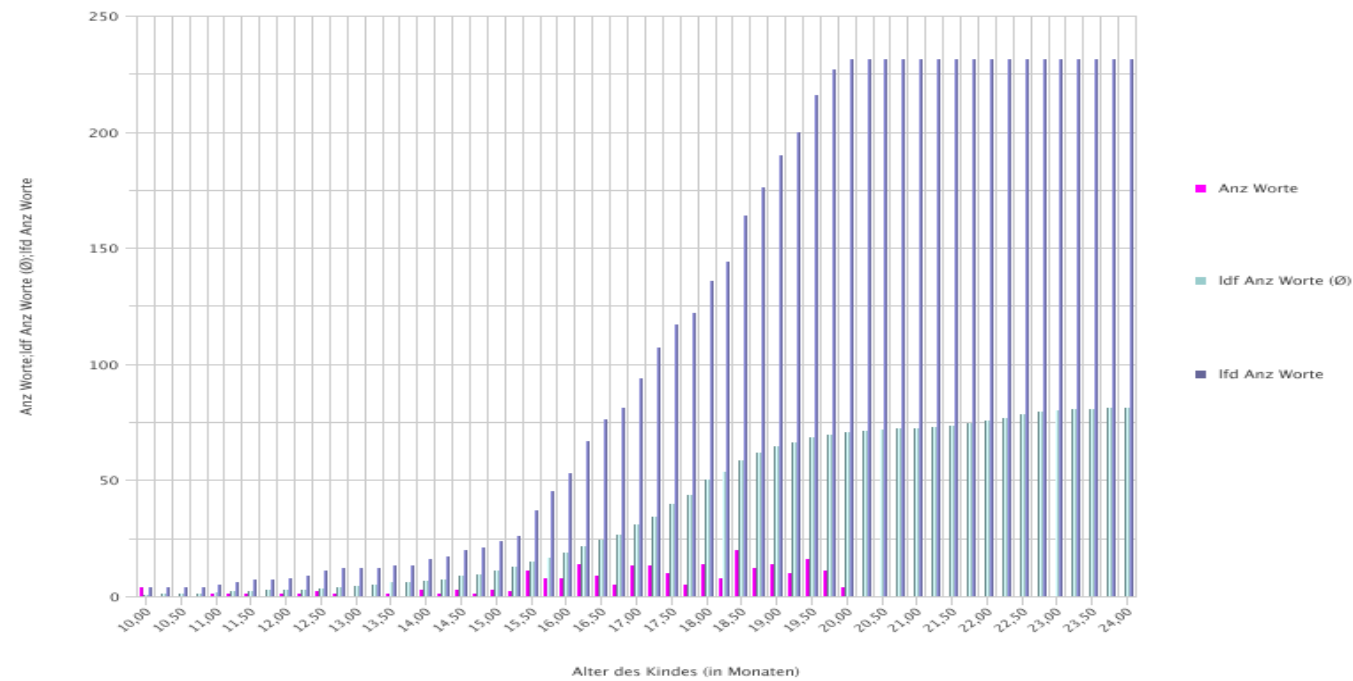


Abbildung 8-3: Wortschatzentwicklung Ira

Die in Abb. 8-3 dargestellte Kurve verläuft exponentiell. Die VP zeigt ab einem Alter von 15,5 Monaten ein sehr starkes Wachstum des Wortschatzes, das bis zum Ende der Studie deutlich über dem Durchschnitt bleibt, seinen Vorsprung sogar immer weiter ausbaut.

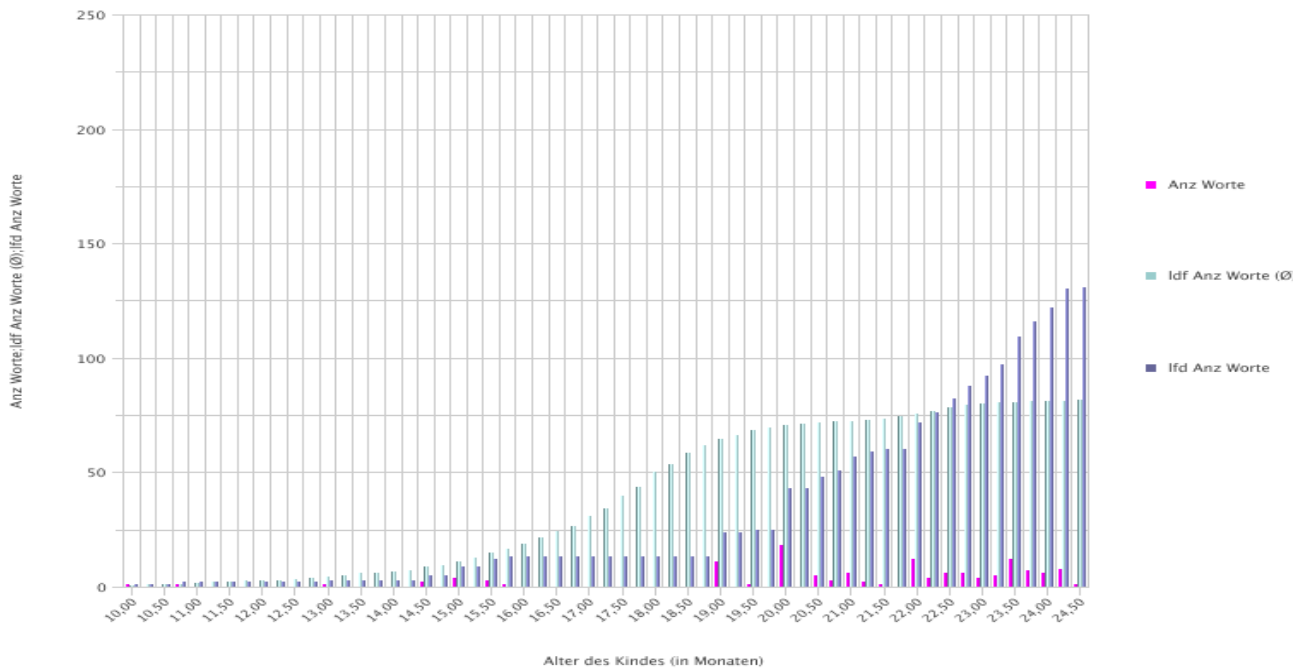


Abbildung 8-4: Wortschatzentwicklung Marlen

Die Kurve in Abb. 8-4 zeigt ein treppenförmiges Wachstumsmuster. Sie vergrößert ihren Wortschatz relativ langsam und in Etappen, bevor das Wachstum im Alter von 20 Monaten eine lineare Verlaufsform findet.

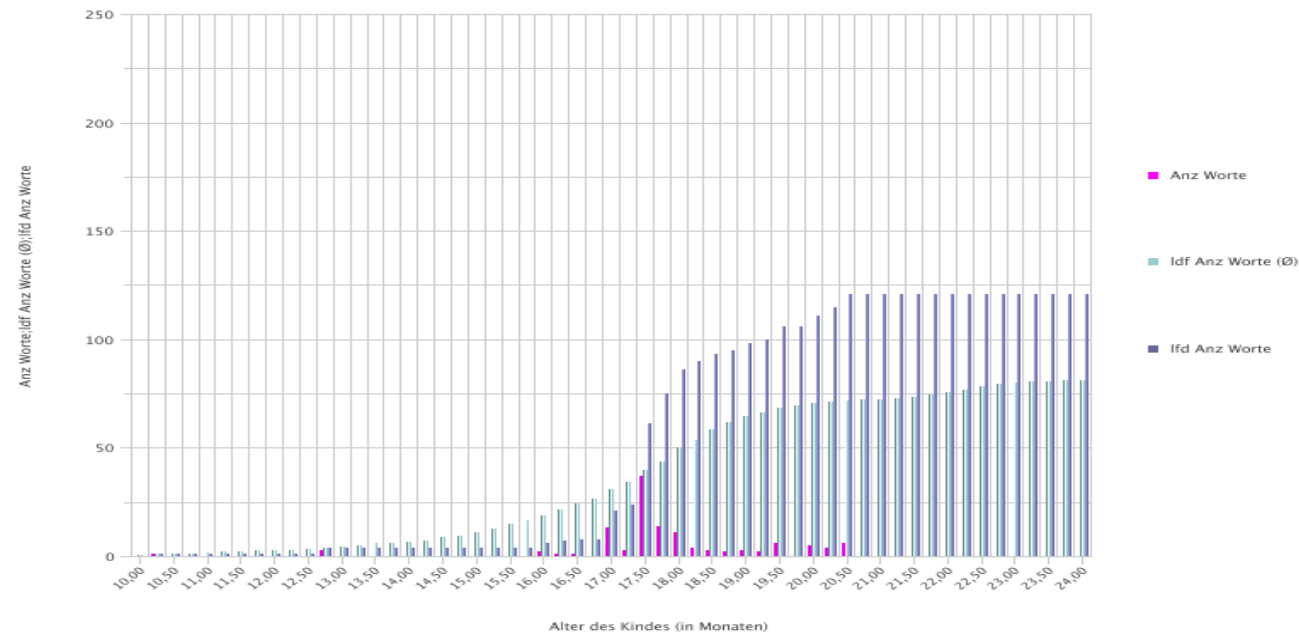


Abbildung 8-5: Wortschatzentwicklung Noah

Abbildung 8-5 zeigt ein explosionsartiges Wortschatzwachstum. Nachdem die VP erst sehr langsam anfängt, ihr Lexikon zu vergrößern, kommt es im Alter zwischen 17 und 18 Monaten zu einem rasanten Anstieg der Gesamtwortzahl.

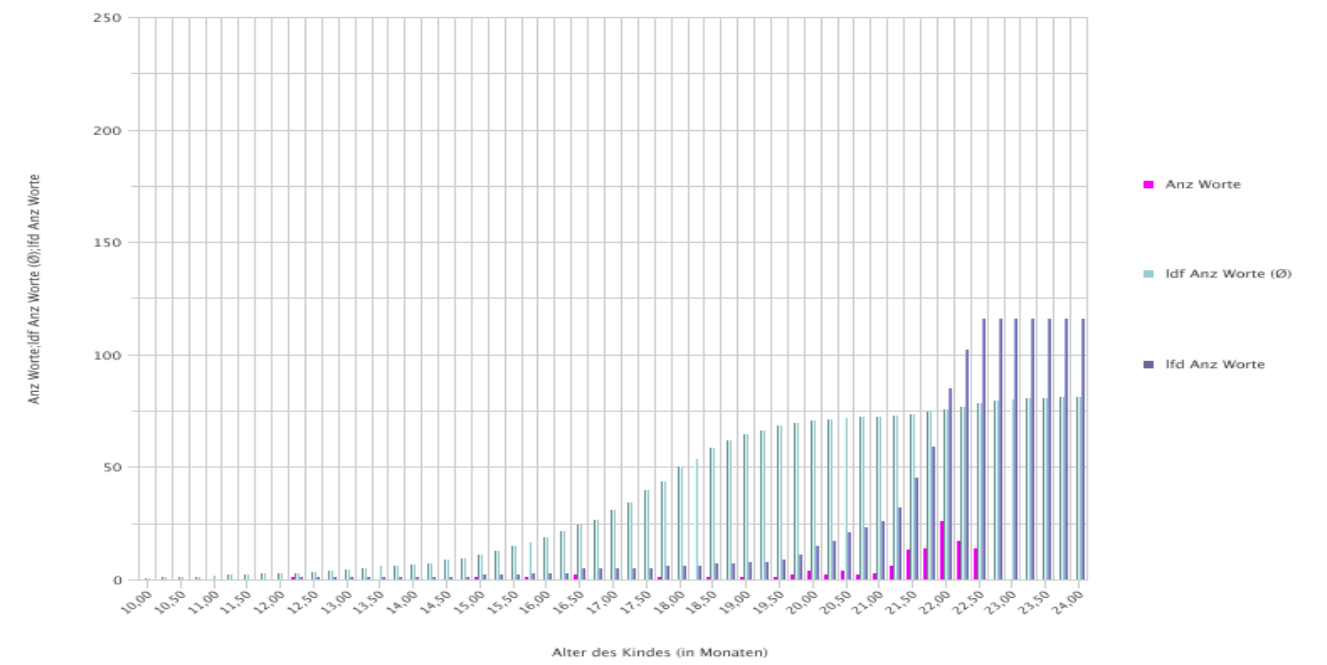


Abbildung 8-6: Wortschatzentwicklung Jonathan

Abbildung 8-6 stellt das Wortschatzwachstum einer VP dar, die sehr spät anfängt zu sprechen, dann jedoch gegen Ende des zweiten Lebensjahres ein schnelles, exponentielles Wachstum des Wortschatzes aufweist.

Die aufgeführten Beispiele verdeutlichen, dass Kinder sehr unterschiedliche Wachstumsmuster aufweisen. Es gibt Kinder, deren Wortschatz langsam und linear verläuft, bei anderen kommt es zu einem exponentiellen Wachstum bzw. zu einer regelrechten Explosion des Wortschatzes. Wann von einem Vokabelspurt gesprochen werden kann, ist eine sehr kontroverse Frage, die auch hier nicht ausreichend geklärt werden kann.

Da der Untersuchungszeitraum auf den Altersabschnitt zwischen 10 und 20 Monaten konzentriert ist, können sich noch keine verlässlichen Aussagen zum Ausbleiben oder Stattfinden einer (oder mehrerer) Spurtphasen getroffen werden. Die letzte Kurve verdeutlicht, dass es auch gegen Ende des zweiten Lebensjahres noch zu einem schnellen Anwachsen des Wortschatzes kommen kann.

Auch das Kriterium des Erreichens der 50-Wort-Marke (siehe Kapitel 4) als Auslöser eines Vokabelspurtes kann nicht unkritisch übernommen werden. Wenn auch Anzeichen zu beobachten sind, dass diese Wortmenge oft den Ausgangspunkt für einen plötzlichen Anstieg der Wortmenge bildet, so verläuft der Lexikonerwerb bei vielen Kindern anders. Die von der Durchschnittskurve abweichenden Muster sollen verdeutlichen, dass es schwierig ist, eine Normkurve zu entwickeln, da das Wortschatzwachstum sehr individuell verläuft.

Wichtig wäre, die Sprachentwicklung der VP weiter zu verfolgen, um genauere Aussagen für den Lexikonerwerb des Kindes im gesamten zweiten Lebensjahr treffen zu können.

Dennoch kann es vereinzelt auch zu einem noch späteren Anstieg des Wortschatzes kommen. Hier sollte beobachtet und geklärt werden, welche Faktoren ausschlaggebend sein könnten und geklärt werden, ob eine Sprachverzögerung vorliegt.

Im Folgenden soll nun die Wortartenverteilung genauer betrachtet werden, im Hinblick auf die These, dass Kinder, die einen schnellen Anstieg ihres Vokabulars verzeichnen, überwiegend Nomen erwerben.

8.3 Die Wortartenverteilung

Zunächst soll ein allgemeiner Überblick über die durchschnittliche Wortartenverteilung aller Kinder gegeben werden. Hierzu wird diese im Verlauf und zur besseren Erkenntlichkeit zu zwei verschiedenen Zeitpunkten dargestellt. Alle erfassten und klassifizierten Wörter fließen in die Statistik mit ein.

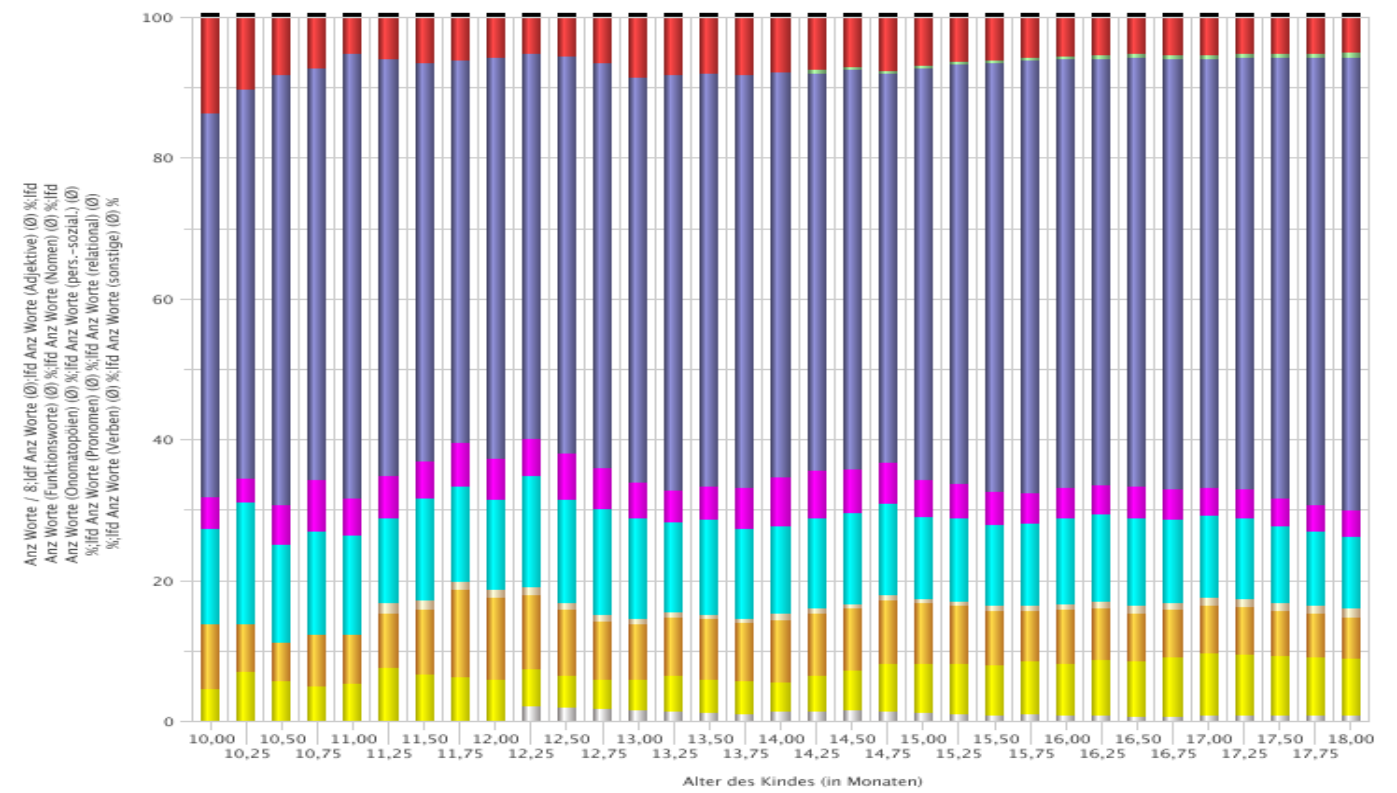


Abbildung 8-7: Verlauf der Wortartenverteilung

Adjektive (rot) Nomen (blau) Funktionswörter (grün) Onomatopöien (pink) pers.-soziale (türkis) Pronomen (hellrosa)
relationale (Orange) Verben (gelb) sonstige (weiß)

Die Grafik macht bereits deutlich, dass die Klasse der Nomen einen großen Teil des kindlichen Lexikons einnimmt. Außer den Funktionswörtern und den sonstigen Wörtern treten schon zu Beginn alle Wortarten auf. Im späteren Verlauf erscheinen auch diese beiden Wortarten, sie bleiben jedoch sehr schwach vertreten. Eine Verschiebung zugunsten anderer Wortarten im Entwicklungsverlauf lässt sich hier nicht erkennen. Um dies besser beurteilen zu können, soll die Komposition des Lexikons zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten (12 Monate und 18 Monate) genauer betrachtet werden. Der prozentuale Anteil aller Wortarten im Verlauf wird im Anhang tabellarisch aufgeführt.

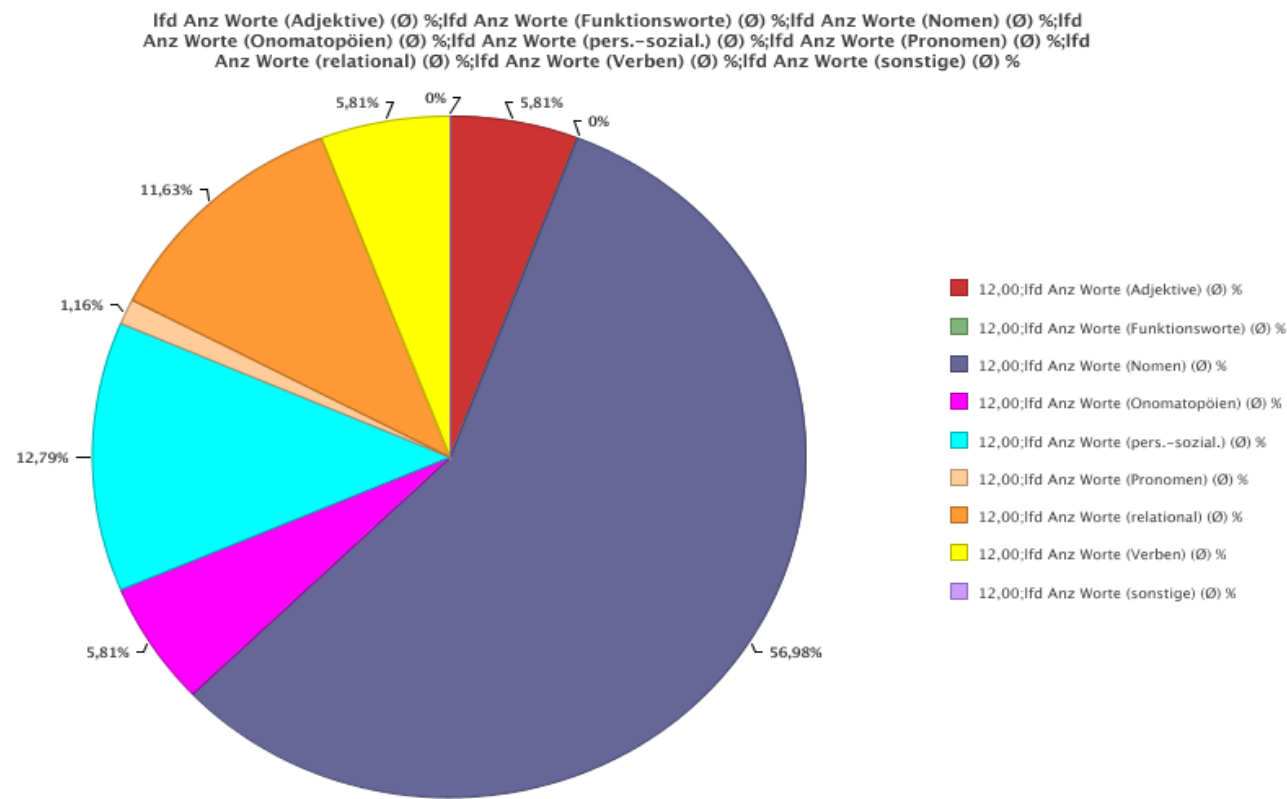


Abbildung 8-8: Komposition des Lexikons mit 12 Monaten

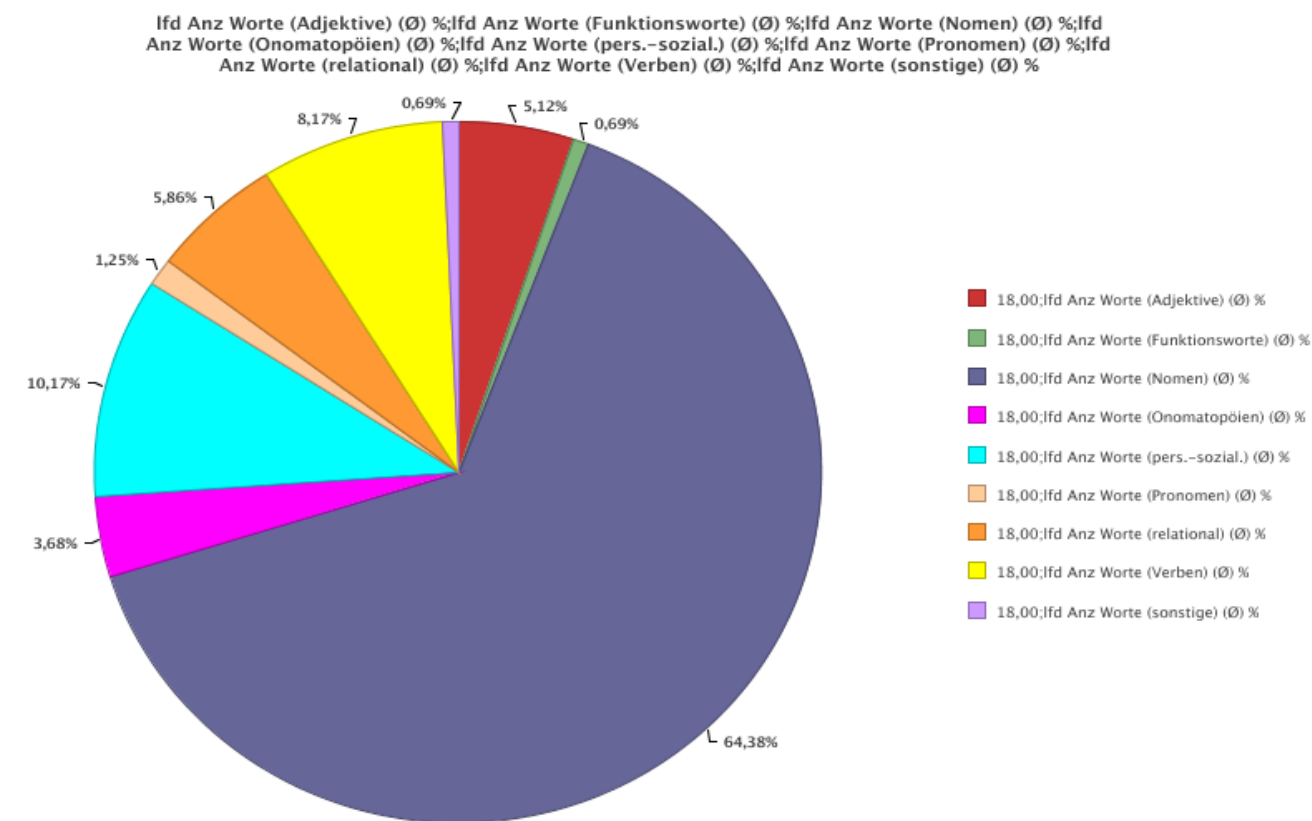


Abbildung 8-9: Komposition des Lexikons mit 18 Monaten

Die in Abb. 8-8 und Abb. 8-9 dargestellte durchschnittliche Komposition des Lexikons aller Kinder macht deutlich, dass der Nomenanteil zu beiden Zeitpunkten deutlich überwiegt. Im Entwicklungsverlauf steigt er weiter von 57% auf 64 %.

Die relationalen Wörter hingegen nehmen deutlich ab. Ihr Anteil reduziert sich von 11,6% auf 5,9%, halbiert sich also. Alle anderen Wortarten lassen keine gravierenden Veränderungen erkennen. Lediglich die Verben zeigen eine erste Tendenz des Anstiegs (5,8% gegenüber 8,2%). Die Klasse der Funktionswörter erscheint im Lexikon des Kindes im Alter von 18 Monaten erstmals, macht jedoch noch einen sehr geringen Teil aus. Wie bereits in Kapitel 7.4 aufgeführt gibt es einige Wörter, die bei vielen Kindern auftreten. Unter diesen Wörtern sind die Eigennamen *Mama* und *Papa*, die Objektbezeichnungen *Ball* und *Auto*, das relationale Wort *da*, die Adjektive *heiß* und *alle*, personal-soziale Ausdrücke der Zustimmung und Verneinung (*ja*, *nein*), sowie Grüße und Floskeln (*hallo*, *aua*, *guck guck*).

Ein Blick auf die Verben zeigt, dass zuerst spezielle lexikalische Formen auftreten, die der Erwachsenenform noch nicht ähneln, sondern eher Imitation der vereinfachten KGS, dem so genannten ‚Babytalk‘, sind. Hierzu gehören zum Beispiel *ei* (streicheln), *pipi*, *kacka*, *ada*. Ob diese als echte Verben angesehen werden können, ist sicherlich eine kontroverse Frage. Erste zielsprachenähnliche Formen von Vollverben treten ca. im Alter von 15 Monaten auf (in einem Fall bereits mit 13,5 Monaten). Die Verben werden in der meisten Fällen im Infinitiv oder etwas seltener im Imperativ produziert. Sie beschreiben Vorgänge der Erfahrungswelt von Kindern, häufig drücken sie Wünsche und Bedürfnisse aus. Zu den häufigsten Verben gehört *essen*, *trinken*, *malen*, *bauen*, *duschen*, *setzen*, *komm*, *guck*, *schaukeln*, *anziehen*, *schlafen*.

Auffallend ist, dass der Anteil der Verben besonders bei den Kindern anfängt sich zu vergrößern, die einen sehr fortgeschrittenen Wortschatz haben. Vielleicht könnte hier die These einer ‚critical mass‘ für den Erwerb von Verben aufgestellt werden. Dieser These müsste jedoch noch genauer nachgegangen werden. Dafür müsste abermals die Sprachentwicklung länger begleitet werden. Erschwerend kommt hinzu, dass diese Kinder bereits so viele neue Wörter produzieren, dass sie kaum mehr zu erfassen sind.

Ein Zusammenhang könnte auch zwischen der Entwicklung der grammatischen Fähigkeiten, also der Produktion erster Mehrwortsätze, und dem vermehrten Auftreten von Verben herrschen. Das Ausdrücken komplexerer Sachverhalte scheint die Nutzung von Verben zu erfordern. Auch dieser These müsste durch die Untersuchung grammatischer Leistungen in der Phase der Mehrwortäußerungen im Zusammenhang mit der weiteren Komposition des Lexikons weiter nachgegangen werden.

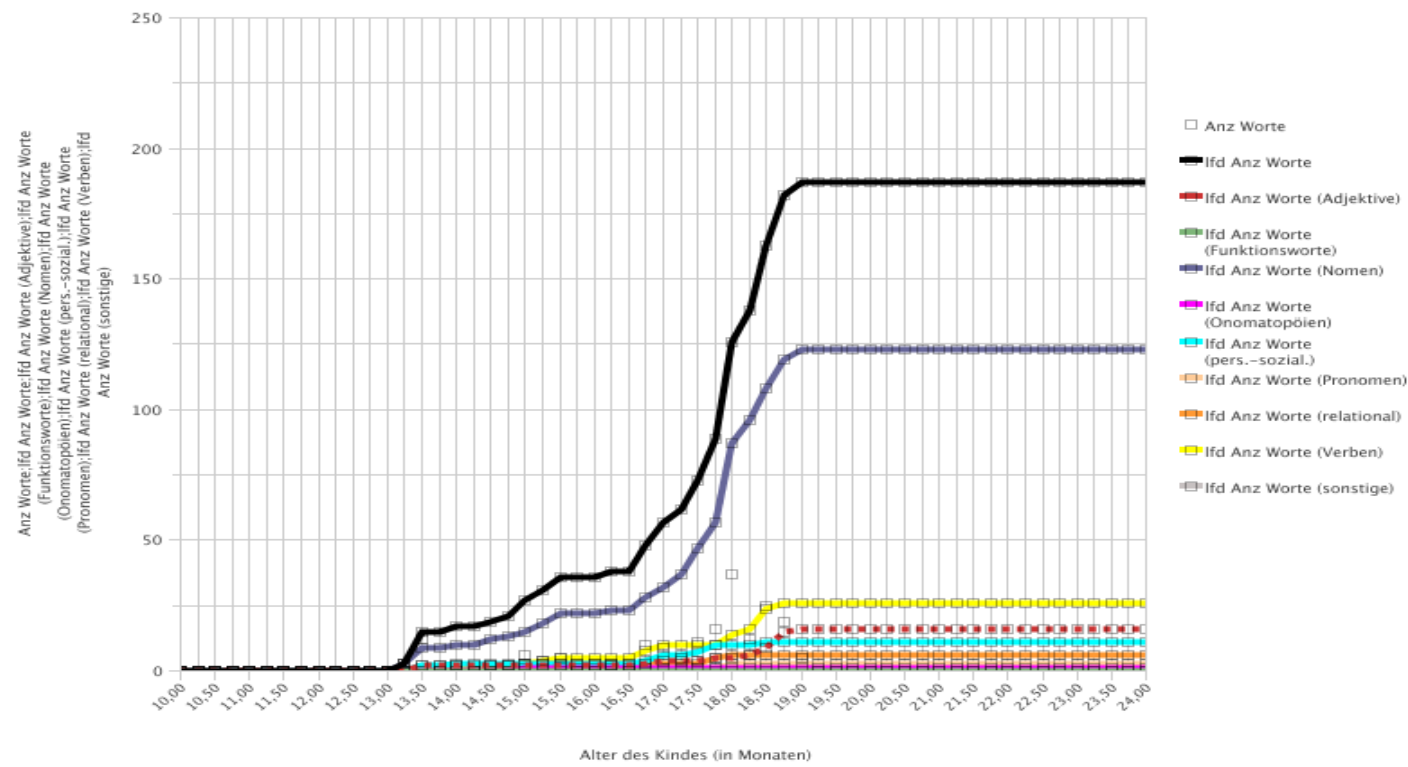


Abbildung 8-10: Wortartenentwicklung Finnya

Um individuelle Unterschiede in der Nutzung verschiedener Wortarten besser verdeutlichen zu können, sollen im Folgenden die Verläufe der Entwicklung der Wortartenverteilung einiger Kinder exemplarisch demonstriert werden. Im Anhang befindet sich die Darstellung der Wortartenentwicklung aller Kinder.

Die in Abb. 8-10 dargestellte Kurve des Gesamtwortschatzes der VP zeigt ein exponentielles Wortschatzwachstum. Mit Auftreten der explosionsartigen Lexikonvergrößerung treten auch die Nomen (blaue Kurve) stark in den Vordergrund und entwickeln sich parallel zum Gesamtwortschatz (schwarze Kurve). Im Alter von 18 Monaten, beim Erreichen eines Wortschatzes von knapp 200 Wörtern treten die Verben deutlich erkennbar hervor. Zu diesem Zeitpunkt beginnt das Kind mit ersten Mehrwortäußerungen. Auch die Zahl der Adjektive vergrößert sich.

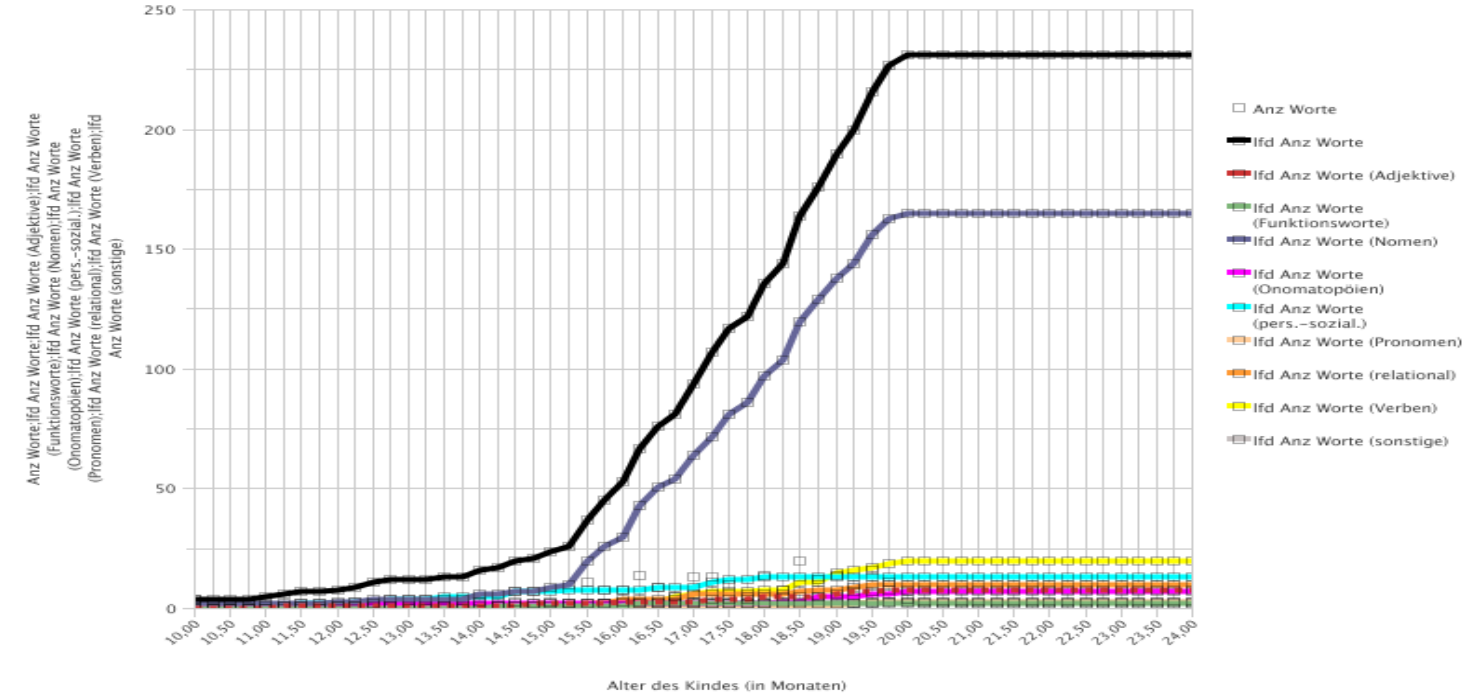


Abbildung 8-11: Wortartenentwicklung Ira

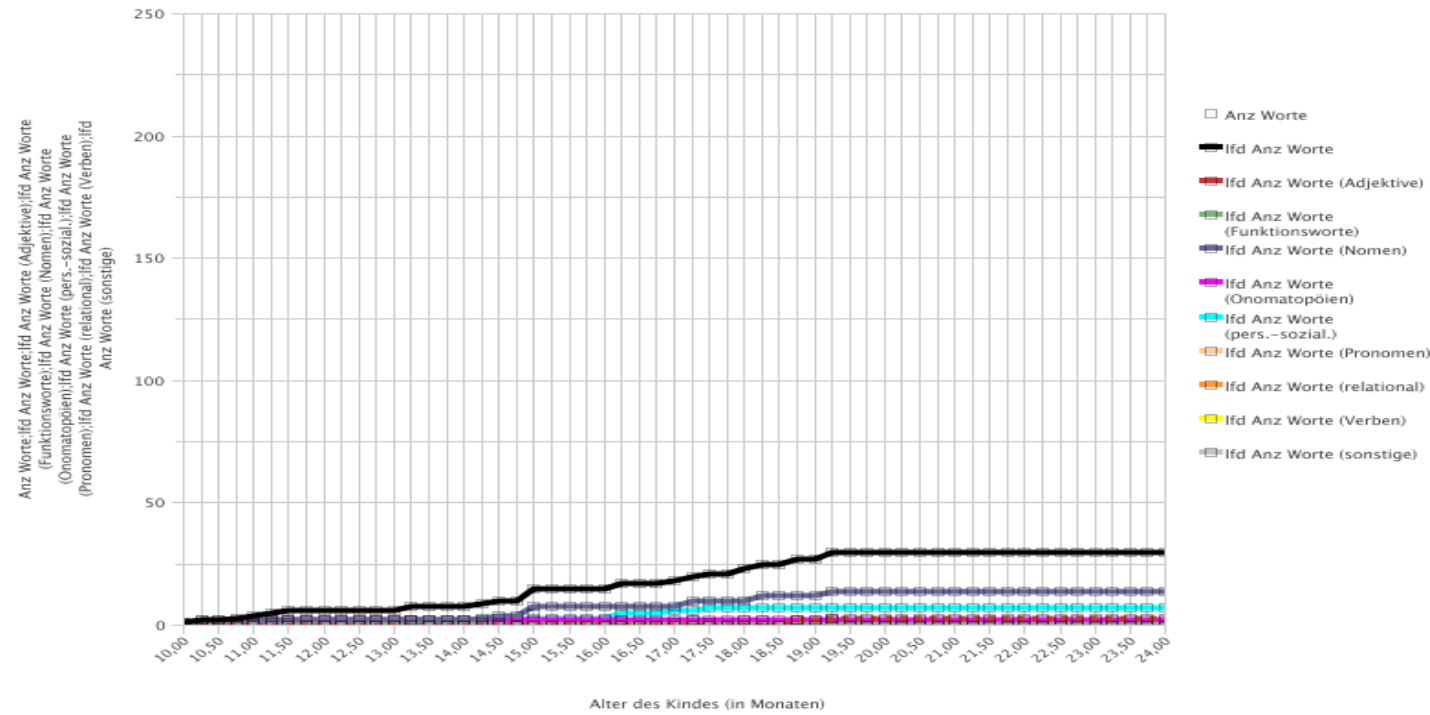


Abbildung 8-12: Wortartenentwicklung Mika

Auch das dargestellte Lexikon in Abb. 8-11 hat einen sehr großen Nomenanteil, der sich im Alter von 15 Monaten mit Eintreffen der sprunghaften Vergrößerung des Wortschatzes deutlich von den anderen Wortarten absetzt. Mit 19,5 Monaten treten die Verben im Vergleich zu den restlichen Wortarten leicht hervor.

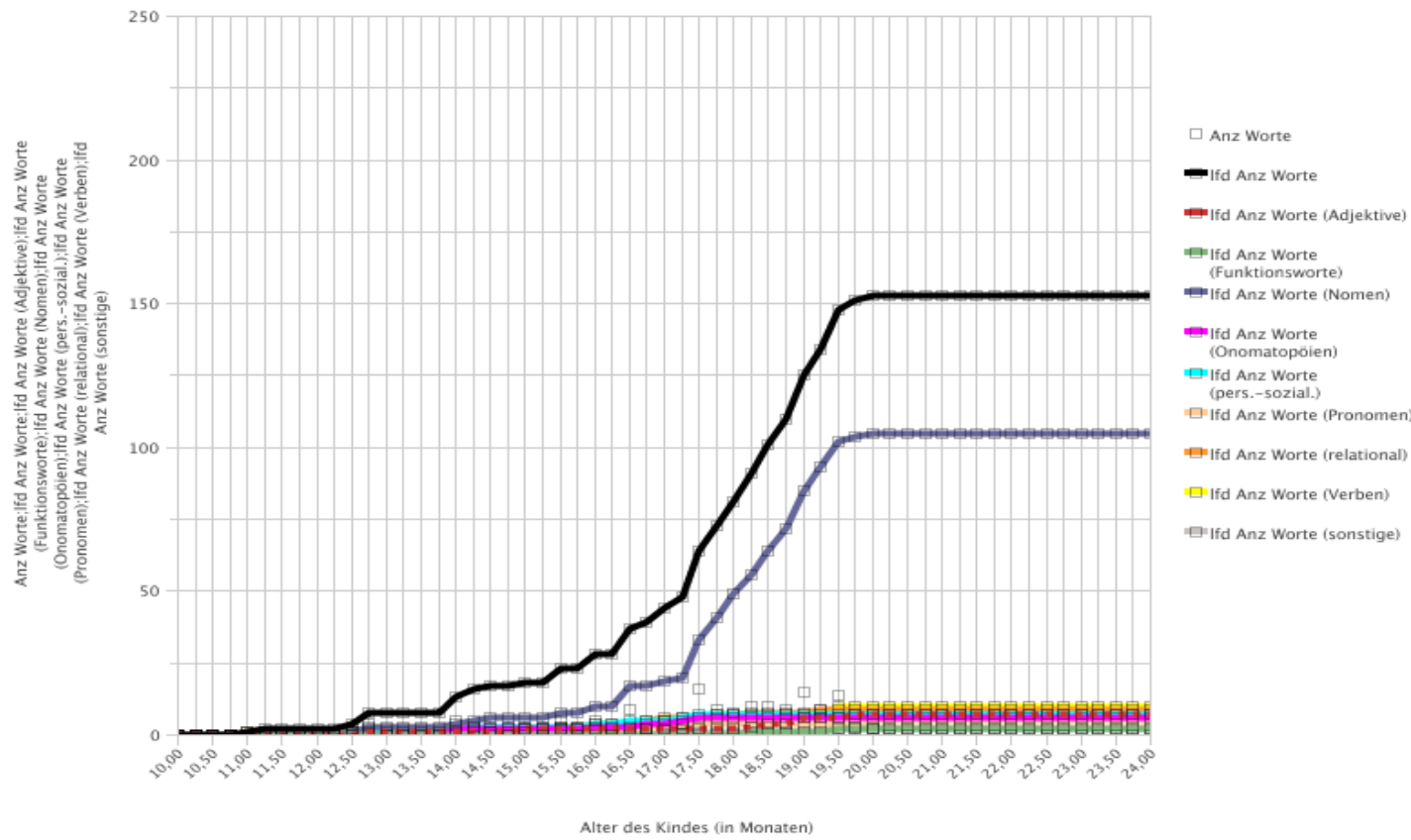


Abbildung 8-13: Wortartenentwicklung Leni

Die Verlaufskurve der Wortschatzentwicklung in Abb. 8-12 zeigt, dass sich das Lexikon der VP nur sehr langsam entwickelt. Bis zum Ende der Studie, zu diesem Zeitpunkt ist die VP 19,5 Monate alt, ist keine starke Dominanz einer Wortart zu erkennen. Nomen und personal-soziale Wörter entwickeln sich relativ gleichförmig. Im frühesten Erwerb des Lexikons mit einer geringen Anzahl an Wörtern kann also keine Präferenz der Nomen ausgemacht werden.

Im Vergleich dazu zeigt die Wortschatzentwicklung in Abb. 8-13 eine starke Nomenpräferenz. Während sich alle anderen Wortarten im gesamten Verlauf der Studie bis zum Alter von 20 Monaten und einem Wortschatz von 150 Wörtern kaum entwickeln, treten die Nomen parallel zur beschleunigten Wortschatzvergrößerung in den Vordergrund.

Im Untersuchungszeitraum der Studie lassen sich auf den ersten Blick keine signifikanten Veränderungen der Komposition des Lexikons feststellen.

Betrachtet man das Lexikon zu unterschiedlichen Zeitpunkten, stellt man jedoch fest, dass sich mit der Vergrößerung des Wortschatzes auch der Nomenanteil vergrößert, und die Anzahl der relationalen und personal-sozialen Wörter zurückgeht. Außerdem lässt sich eine Tendenz des Verwachstums im fortgeschrittenen Lexikonerwerb erkennen. Dieses müsste jedoch weiter untersucht werden, um feststellen zu können, ob es mit fortschreitenden grammatischen Fähigkeiten einhergeht. Außerdem müsste analysiert werden, ob ein Zuwachs der Verben gleichzeitig eine Abnahme der Nomen bedeutet.

Eine erste Tendenz macht deutlich, dass das Lexikon im Verlauf der Entwicklung vielfältiger wird und alle Wortarten umfasst. Dies deckt sich mit anderen Untersuchungsergebnissen (vgl. Kauschke 2000, Szagun 2006), die zu dem Ergebnis kommen, dass Kinder mit 3 Jahren ein ausgewogenes Lexikon besitzen, in dem keine Wortart mehr als 25% einnimmt (vgl. Kauschke 2000, S.138).

Die Untersuchung des frühen Erwerbs des Lexikons bestätigt die These, dass das Kind in einer ersten Spurtphase überwiegend Nomen erwirbt, und sich diese Phase als ‚naming-explosion‘ bzw. ‚naming-spurt‘ beschreiben lässt. Es bleibt jedoch zu klären, ob das Kind weitere Spurtphasen durchlebt, die zugunsten des Erwerbs anderer Wortarten gehen.

9.4 Individuelle Unterschiede

Die Untersuchung der individuellen Unterschiede einzelner Kinder konzentriert sich auf drei Fragestellungen:

1. Wie groß ist die Spannbreite des Wortschatzumfangs aller Kinder?
2. Verfolgen Kinder unterschiedliche Spracherwerbsstrategien, die sich auch in der Wortartverteilung deutlich machen?
3. Weisen alle Kinder einen Vokabelspurt auf?

Wie die vorangegangenen Darstellungen der Untersuchung zum Wortschatzwachstum, sowie zum Vokabelspurt und der Wortartenverteilung gezeigt haben, gibt es sehr große individuelle Unterschiede zwischen einzelnen VP.

Während einige Kinder ein exponentielles Wortschatzwachstum aufzeigen, verläuft der Wortschatzerwerb anderer Kinder sehr flach. Es kann sowohl zu einem schnellen, sprunghaften Anstieg kommen als auch zu mehreren kleinen Sprüngen. Die Frage, ob es bei allen Kindern zu einem ‚Vokabelspurt‘ kommt oder nicht, kann abschließend nicht klar beantwortet werden, da es bei vielen Kindern auch noch gegen Ende des zweiten Lebensjahres oder noch später zu einer Spurtphase kommen könnte.

Im Zeitraum der Studie zeigen sich große individuelle Unterschiede im Bezug auf die Größe des Wortschatzes. Kinder, die früh viele Wörter sprechen, behalten diesen Vorsprung bei und bauen ihn weiter aus. Die Spannbreite vergrößert sich im Entwicklungsverlauf immer mehr.

Das Vorkommen und die Stärke verschiedener Wortarten variieren weniger von Kind zu Kind als viel mehr im Verlauf der Wortschatzentwicklung. Bei einem geringen Wortschatz entwickeln sich die Wortarten relativ gleichförmig. Mit Eintreffen eines rasanten Anstiegs der Wortmenge (der auch als erste ‚Spurtphase‘ beschrieben werden kann) tritt bei allen Kindern eine starke Nomenpräferenz auf. Im späteren Verlauf lässt sich bei einigen Kindern, die ein sehr großes Lexikon besitzen und bereits Mehrwortäußerungen produzieren, eine Tendenz zum Anwachsen des Verbanteils erkennen, auch der Anteil der Adjektive vergrößert sich, relationale und personal-soziale Wörter treten langsam zurück. Szaguns Unterscheidung zwischen referentiellen Kindern und pronominalen Kindern (Szagun 2006) kann hier nicht bestätigt werden. Vielmehr bestätigt sich die These eines ‚noun-bias‘ zumindest für den frühen Lexikonerwerb.

9.5 Zusammenfassung

Die vorangegangene Dokumentation der Studie zum Erwerb des Lexikons im frühkindlichen Spracherwerb beschreibt die Entwicklung des Wortschatzes im zweiten Lebensjahr. Sie beginnt mit dem Auftauchen der ersten Wörter und stellt dann das Wortschatzwachstum dar, das bei den Kindern sehr individuell verläuft. Das durchschnittliche Auftreten der ersten Wörter liegt bei 11,7 Monaten (zwischen 10 und 16,5 Monaten) und deckt sich mit den Angaben der Literatur. Bei einigen Kindern kann eine beschleunigte Wortschatzzunahme analysiert werden, bei anderen bleibt der Wortschatz bis zum Ende der Studie sehr gering. An dieser Stelle soll nicht von einem Vokabelspurt gesprochen werden, da die Auseinandersetzung mit diesem Begriff gezeigt hat, dass es schwierig ist, diesen Terminus klar zu definieren. Vielmehr soll die Rede von unterschiedlichen Wachstumsmustern sein. Diese können exponentiell, linear oder sprunghaft verlaufen. Der durchschnittliche Verlauf zeigt eine tendenziell eher exponentiell verlaufende Kurve, die Einzelfalldarstellung hat jedoch gezeigt, dass die Wortschatzentwicklung einzelner VP sehr individuell verläuft und oft stark von diesem Entwicklungsmuster abweicht. Es ist zu erwarten, dass der Wortschatz im weiteren Verlauf des 2. Lebensjahres und darüber hinaus weiter zunimmt und erneute „Spurtphasen“ durchläuft.

Die Auseinandersetzung mit der Wortartenverteilung zeigt weniger stark ausgeprägte individuelle Unterschiede. Sie dokumentiert eher eine Dynamik der Wortartenentwicklung im Verlauf des Lexikonerwerbs. Früh wird deutlich, dass die Nomen eine überproportionale Gewichtung erreichen. Diese Dominanz baut sich parallel zur Wortschatzvergrößerung weiter aus. Die relationalen und die personal-sozialen Wörter stellen eine sehr früh auftauchende Kategorie dar, im späteren Verlauf verringert sich ihr Anteil. Verben finden schon zu Beginn des Wortschatzerwerbs Verwendung im Lexikon, wenn man frühe vereinfachte lexikalische Formen (wie *ei*, *ada* etc.) als solche klassifiziert. Die ersten zielsprachlichen Vollverben treten ca. mit 15 Monaten auf. Ihr Gebrauch verstärkt sich mit zunehmendem Wortschatzumfang. Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen der gehäuften Nutzung von Verben und dem Auftreten erster syntaktischer Äußerungen.

Die Darstellung der Komposition des Lexikons zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten zeigt, dass die Verwendung der Wortarten mit fortschreitender sprachlicher Entwicklung vielfältiger wird.

Die Betrachtung individueller Unterschiede dokumentiert, dass sich die Spannbreite der Wortschatzgröße im Entwicklungsverlauf weiter vergrößert. Kauschke sieht diese Varianz als „[...] aussagekräftige[n] prognostische[n] Faktor sowohl für die weitere Wortschatzentwicklung bis zum Alter von 3 Jahren als auch für elizierte sprachliche Leistungen auf der lexikalisch-semantischen Ebene“ (Kauschke 2000, S.140). Ob diese Annahme zutrifft, müsste weiter untersucht werden. Erste Tendenzen weisen in diese Richtung.

Weiterhin müssten die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Wortartenverteilung und den fortschreitenden grammatischen Fähigkeiten untersucht werden. So könnte sich zum Beispiel die Zunahme der Verben und die Abnahme der relationalen und personal-sozialen Wörter klären lassen. Die Inhalte, die im frühen Spracherwerb durch relationale Wörter (*ab, an, hoch*) ausgedrückt werden (Bewegungsveränderungen, Auftauchen und Verschwinden von Objekten, Dimensionen von Handlungen etc.), können mit fortschreitenden sprachlichen Fähigkeiten durch Verben (*mitkommen, runterfallen, zumachen*) oder Präpositionen beschrieben werden. Auch die onomatopoetischen Ausdrücke verringern sich mit Zunahme nominaler Bezeichnungen der Objekte.

Zu klären bleibt auch, ob es bei allen Kindern in der weiteren Sprachentwicklung im zweiten Lebensjahr zu einer beschleunigten Zunahme des Wortschatzes kommt, und ob das Ausbleiben dieses raschen Wachstums ein Hinweis für eine Sprachverzögerung sein könnte.

9.6 Einfluss nicht-sprachlicher Variablen

Im Folgenden soll die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der Anzahl der erlernten Wörter mit 18 Monaten und den Variablen Geschlecht, Geschwisterfolge, Betreuung, Temperament und Lesehäufigkeit anhand von Korrelationen dargestellt werden. Der Übersicht halber werden in Tabelle 8-1 nur die statistisch signifikanten Ergebnisse dargestellt. Dargestellt werden jeweils der Korrelationskoeffizient Kendall’s Tau (Diehl & Kohr 1994) sowie die Mittelwerte der korrelierten Gruppen für jede Variable.

	Geschlecht	Geschwisterfolge	Temperament
Anzahl Worte gesamt	M männlich = 40 M weiblich = 60 Kendall-Tau = 0,168	M Einzel./ Erst.= 58,1 M jüng.Geschw. = 15,3 Kendall-Tau = -0,382 *	
Anzahl Adjektive		M Einzel./ Erst.= 3,6 M jüng.Geschw. = 1,0 Kendall-Tau = -0,387 *	
Anzahl Funktionswörter			M offen= 0,3 M zurückh. = 2,5 Kendall-Tau = 0,349 *
Anzahl Nomen		M Einzel./ Erst.= 37,6 M jüng.Geschw. = 7,2 Kendall-Tau = -0,396 **	
Anzahl Onomat...	M männlich= 0,8 M weiblich = 3,0 Kendall-Tau = -0,491**		
Anzahl Persönlich-Soziales Wort			
Anzahl Pronomen			
Anzahl Relationswörter		M Einzel./ Erst.= 3,5 M jüng.Geschw. = 0,8 Kendall-Tau = -0,422 **	
Anzahl Verben		M Einzel./ Erst.= 4,7 M jüng.Geschw. = 1,0 Kendall-Tau = -0,334 *	

Tabelle 8-1: Mittelwerte und Korrelationskoeffizienten der untersuchten Variablen und der Anzahl der gesprochenen Worte mit 18 Monaten

Die meisten signifikanten Zusammenhänge lassen sich für die Variable *Geschwisterfolge* finden. Besonders signifikant ist der Zusammenhang zwischen der Geschwisterfolge und der Anzahl der Nomen. Während das Lexikon der Erstgeborenen durchschnittlich 37,6 Nomen mit 18 Monaten umfasst, sind es bei Zweitgeborenen durchschnittlich nur 7,2 Nomen. Dies lässt sich auch durch den Zusammenhang zwischen der Geschwisterfolge und der Gesamtanzahl der Worte erklären. Im Alter von 18 Monaten haben Erstgeborene einen Wortschatz von durchschnittlich 58,1 Wörtern, Zweitgeborenen hingegen sprechen zum gleichen Zeitpunkt durchschnittlich nur 15,3 Wörter. Auch dieser Zusammenhang stellt sich als signifikant dar.

Weitere signifikante Zusammenhänge lassen sich zwischen der Geschwisterfolge und der Anzahl der Adjektive, der Relationswörter und der Verben erkennen. Hier ist die Anzahl der Wörter der entsprechenden Wortart jeweils bei den erstgeborenen VP höher als bei den Zweitgeborenen. Die Wortmenge dieser Klassen ist jedoch insgesamt noch relativ gering.

Auch für *Geschlecht* und *Temperament* lässt sich jeweils ein signifikanter Zusammenhang erkennen. Die weiblichen VP produzieren mehr Onomatopöien als die männlichen VP. Hier ist ein stark signifikanter Zusammenhang feststellbar. Da jedoch auch hier die Anzahl der Wörter dieser Wortart relativ gering ist, ist dieser Zusammenhang nicht all zu aussagekräftig.

Ein Blick auf den Zusammenhang zwischen der Gesamtanzahl der Worte und dem Geschlecht zeigt zwar keinen signifikanten Zusammenhang, ist aber dennoch bedeutsam. Betrachtet man die Mittelwerte, so lassen sich prägnante Unterschiede feststellen. Die männlichen VP haben im Alter von 18 Monaten durchschnittlich einen Gesamtwortschatz von 40 Wörtern, während die weiblichen VP zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 60 Wörter produzieren.

Der signifikante Zusammenhang zwischen dem Temperament und der Anzahl der Funktionswörter ist deshalb zu vernachlässigen, da die Funktionswörter eine sehr kleine Klasse zu diesem Zeitpunkt darstellen.

Für die Variablen *Betreuung* und *Lesehäufigkeit* wurden keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge gefunden, daher werden diese in Tabelle 8-1 außer Acht gelassen.

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen die in bisherigen Studien dargestellten Zusammenhänge zwischen Größe und Zusammensetzung des Lexikons und der Geschwisterfolge. Auch Goldfield und Reznick (1992) kommen zu dem Ergebnis, dass Geschwisterkinder häufig eine ausgeprägtere und frühere Spurtphase erleben als Zweitgeborene (vgl. Kap. 4.1). Diese geht einher mit einem größeren Umfang der Nomen.

Möchte man den geringeren Wortschatz und die kleinere Anzahl an Nomen bei Zweitgeborenen dadurch erklären, dass Eltern mit ihnen weniger Zeit mit gemeinsamem Bücherlesen verbringen, müssten sich Zusammenhänge zwischen der Geschwisterfolge und der Häufigkeit des Lesens finden lassen. Die Untersuchung dieser Variablen zeigt jedoch keinen signifikanten Zusammenhang. Eine Erklärung hierfür könnte zum einen in der Wahl der Stichprobe (Schichtzugehörigkeit) liegen, zum anderen aber auch in der Schwierigkeit der objektiven Selbsteinschätzung. Da fast alle Studienteilnehmer angaben, täglich oder mehrmals täglich gemeinsam mit ihren Kindern Bücher anzuschauen, lassen sich hier keine signifikanten Unterschiede erkennen. Eine weitere Erklärung könnte in der Möglichkeit einer detaillierteren Dokumentation der Eltern mit nur einem Kind liegen. Eventuell sind diese Eltern noch stärker auf die Entwicklung ihres Kindes fokussiert, während bei Zweitgeborenen einige Daten leichter vergessen werden.

Zwischen dem Geschlecht und der Gesamtanzahl der Wörter lässt sich auch in dieser Studie kein signifikanter Zusammenhang erkennen. Nur ein Blick auf die Mittelwerte verrät, dass die weiblichen VP zum untersuchten Zeitpunkt durchschnittlich mehr sprechen als die männlichen VP.

Besonderheiten der Sprachentwicklung einzelner Kinder lassen sich teilweise durch die Ergebnisse der Unter-

suchung nicht-sprachlicher Variablen erklären.

So zeigt z.B. die VP *Johann* (Abb. 8-2) eine geringe Wortschatzentwicklung, während die VP *Ira* (Abb. 8-3) ein sehr frühes und schnelles Wachstum aufweist. Hier verdeutlichen sich Zusammenhänge der Größe des Wortschatzes und den Variablen Geschlecht und Geschwisterfolge.

Spezielle Hypothesentests könnten weiteren Aufschluss über die hier dargestellten Zusammenhänge bringen.

10. Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit stellt eine Auseinandersetzung mit dem Erwerb des frühkindlichen Lexikons im Deutschen dar. Sie dokumentiert dabei die Wortschatzentwicklung, sowie die Wortartenverteilung und diskutiert verschiedene Theorien zum Phänomen des ‚Vokabelspurts‘. Außerdem erfolgte eine detaillierte Betrachtung unterschiedlicher Versuchsmethoden.

Die anschließende Darstellung der empirischen Studie analysiert den frühen Lexikonerwerb von 32 Kindern. Dabei wurden besonders die Entwicklung des Wortschatzes, die Wortartenverteilung, sowie individuelle Unterschiede in den Vordergrund gestellt und anschließend mögliche Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen dieser Untersuchungen und außer-sprachlichen Variablen betrachtet. Es wurden durchschnittliche Tendenzen beschrieben und in Verbindung mit individuellen Ergebnissen gestellt.

Die Resultate der Studie haben gezeigt, dass Kinder unterschiedliche Verläufe der Wortschatzentwicklung verfolgen, die oft von der Durchschnittskurve sehr weit abweichen. Die Beschreibung einer Normkurve stellt sich somit als fragwürdig dar.

Die Frage, ob es einen ‚Vokabelspurt‘ gibt, und wie dieser sich gegebenenfalls charakterisieren lässt, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Die Studie dokumentiert unterschiedliche Wachstumsmuster bei einzelnen Kindern. Nicht bei allen Kindern konnte ein beschleunigtes Wachstum festgestellt werden. Hier müsste eine längere Beobachtung der weiteren Sprachentwicklung erfolgen. Diese könnte auch Veränderungen in der Wortartenverteilung im weiteren Verlauf dokumentieren und eventuelle Zusammenhänge der frühen Sprachkompetenzen und späterer grammatischer Fähigkeiten untersuchen. Es lassen sich erste Prognosen aufstellen, die aufgrund der im Verlauf der Studie immer weiter auseinander laufenden Spannweite zwischen den Kindern davon ausgehen, dass Kinder mit sehr weit fortgeschrittenem Lexikon diesen Vorsprung auch in der Grammatikentwicklung beibehalten. Ob die Kinder mit einem geringen Wortschatz in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres diesen Vorsprung noch aufholen können, müsste weiter untersucht werden.

Die Darstellung der frühen Wortartenverteilung kommt zu dem Ergebnis, dass der Lexikonerwerb im Deutschen durch eine starke Nomenfokussierung geprägt ist. Im Zeitraum der Studie nimmt der Anteil dieser Wortart weiter zu. Es lassen sich aber auch erste Tendenzen einer ausgeglicheneren Komposition des Lexikons erkennen. Besonders eine weitere Beobachtung des Anstiegs der Verben und des Rückgangs der relationalen Wörter wäre interessant.

Aussagen zu Sprachentwicklungsstörungen lassen sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht formulieren. Zwar lassen sich einige leicht verzögerte Spracherwerbsverläufe erkennen, es hat sich jedoch gezeigt, dass es auch gegen Ende des zweiten Lebensjahres bzw. zu Beginn des dritten Lebensjahres noch zu einem Anstieg des Wortschatzes kommen kann.

Um eine gestörte Sprachentwicklung diagnostizieren zu können, müsste eine längere Untersuchung stattfinden. Hier sollte man jedoch vorsichtig mit vorschnellen Aussagen sein, denn eine Abweichung von einer Durchschnittskurve bedeutet bei weitem keinen gestörten Spracherwerb.

Die Betrachtung der Korrelationen zwischen der Größe des Wortschatzes im Alter von 18 Monaten und außer-sprachlichen Variablen zeigte interessante Zusammenhänge. So lassen sich einige Unterschiede der Lexikontwicklung einzelner Kinder auch durch Faktoren wie Geschwisterposition, Geschlecht und Temperament miterklären. Andere Korrelationen wiederum zeigen keine signifikanten Zusammenhänge. Hier wären eventuell eine größere Stichprobe und weitere Hypothesentests von Nöten.

Wie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Untersuchungsmethoden gezeigt hat, werden die Ergebnisse von Studien zur Lexikontwicklung durchaus stark von sich unterscheidenden Untersuchungs- und Auswer-

tungsmethoden beeinflusst. Eine Betrachtung der Sprachentwicklung sollte dies immer berücksichtigen. Der in der Studie nachgewiesene hohe Nomenanteil lässt sich vielleicht auch durch die hier gewählte Erfassungsmethode und die damit verbundene bessere Erinnerbarkeit dieser Wortart miterklären.

Dennoch stellt sich die für die Studie entwickelte Erhebungsmethode als durchaus geeignet dar, um die Phänomene der Wortschatzentwicklung möglichst präzise darzustellen und auszuwerten. Es können sowohl phonologische Prozesse mitverfolgt werden, als auch alle Wörter detailliert erfasst werden. Durch die elterliche Dokumentation der kindlichen Wörter sind zwar Interpretationsleistungen mit einzukalkulieren, der Vorteil durch die Erfassung der Wörter des Kindes in allen natürlichen Situationen scheint mir jedoch zu überwiegen. Der Zugriff zum Wortschatzfragebogen im Internet ermöglicht außerdem eine möglichst große Stichprobe. Diese könnte weiter ausgebaut werden.

Abschließend erweist sich die Auseinandersetzung mit dem Erwerb des Lexikons im frühkindlichen Spracherwerb als sehr interessantes und bedeutsames Thema der Spracherwerbsforschung. Da es für das Deutsche kaum vergleichbare Studien zum Lexikonerwerb gibt, sollte dieser Untersuchungsgegenstand unbedingt weiter durchleuchtet werden, um weitere stichhaltige Aussagen zur Wortschatzentwicklung und Wortartenverteilung im frühkindlichen Spracherwerb deutscher Kinder treffen zu können.

Literaturverzeichnis

Anisfield, M./Gasparini, D./Hoberman, M.J./Rosenberg, E.S. (1998): Lexical accereration coincides with the onset of combinatorical speech. *First Language*, 18, 165-184.

Baillergeon, R. (1986). Object permanence in 3,5 and 4,5-month old infants. *Developmental Psychology*, 23, 655-664.

Barrett, M. (1995): Early lexical development. In: P.Fletcher &B. MacWhinney (Hrsg.). *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Basil Blackwell. 362-393.

Bates, E./Dale, P.S./Thal, D. (1995): Individual Differences and their Implications for Theories of Language Development. In: P.Fletcher &B. MacWhinney (Hrsg.). *The Handbook of Child Language*. Cambridge: Basil Blackwell. 96-152.

Black, M./ Chiat, S. (2003). Noun-verb dissociations: a multi-faceted phenomenon. *Journal of Neurolinguistics*, 16, 231-250.

Bloom, L. (1976): *One Word at a Time. The use of single word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.

Bloom, L./Margulis, C./Tinker, E. (1993): The Words Children Learn: Evidence Against a Noun Bias in Early Vocabularies. *Cognitive Development*, 8, 431-450.

Bloom, P. (2000): *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT PRESS

Bruner, J. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern etc.: Huber.

Carey S./Bartlett E. (1978): Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development* 15, 17--29

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit: Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.

Clark, E. (1973): What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: T. Moore (Hrsg.): *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

Clark, E. (1993): *The Lexicon in Aquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

de León, L. (2001): Why Tzotzil (Mayan) Children Prefer Verbs: The Role of Linguistic and Cultural Factors over Cognitive Determinants In: Almgrem et al. *Research on Child Language Acquisition*. Proceedings of the 25th annual Boston university conference on language development, Cascadilla Press, Somerville, 948-969.

de Saussure, F. (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3., erw. Aufl. Berlin: De Gruyter.

Diehl, J.M./ Kohr, H. (1994): Deskriptive Statistik. Magdeburg: Verlag Klotz.

Dittmann, Jürgen (2002): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: Beck.

Dromi, E. (1999): Early lexical development. In: M. Barrett (Hrsg.): *The development of language*. Hove: Psychology Press. 99-131.

Fenson,L./Dale, P./Reznick, J.S./Bates, E./Thal, D./Pethick, S. (1994): Variability in early communicative development. Monographs of the Society for Research. In: *Child Development*. 59.

Gentner, D. (1981): Some interesting differences between verbs and nouns. *Cognition and Brain Theory*, 4, 161-178.

Gentner, D. (1982): Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning In: S.A. Kuczaj (Hrsg.) *Language development: Vol. 2*. Language, thought and culture, Erlbaum Hillsdale, NJ, 301-324.

Gleitman, L. (1990): The structural sources of verb meanings. *Language Acquisition*, 1, 3- 55.

Goldfield, B./Reznick, S. (1990): Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-184

Gopnik, A. (1988): Three types of early words: the emergence of social words, names and cognitive-relational words in the one-word stage and their relation to cognitive development. *First Language*, 8, 49-70.

Gopnik A. /Choi S. (1995): „Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study“, *Journal of Child Language* 22, 497-529

Grimm, H., Doil, H./ELFRA (2000): *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.

Jusczyk, P./Aslin, R. (1995): Infants' detection of sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29, 1-23.

Kamhi, A.G. (1986): The elusive first word: the importance of the naming insight for the development of referential speech. *Journal of Child Language*, 13, 15-161.

Kauschke, C. (2000): *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons - eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr.

Kauschke, C. (2007): *Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben*. Tübingen, Niemeyer.

Küntay, A.C./Slobin, D.I. (2001): Discourse Behavior of Lexical Categories in Turkish Child Directed Speech: Nouns vs. Verbs In: Almgrem et al. *Research on Child Language Acquisition*. Proceedings of the 25th annual Boston university conference on language development, Cascadilla Press, Somerville, 928-946.

Lieven, E../Dresner Barnes, H./Pine, J.(1992): Individual differences in early vocabulary development: refinding the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.

Lieven, E. (1994): Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: Gallaway, C./ Richards, B. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 56-73.

MCDI-MacArthur-Bates Communicative Development Inventories. <http://www.sci.sdsu.edu/cdi/cdiwel-come.htm>

Macnamara, J. (1982): *Names for things: A study of human learning*. Cambridge, MA: MIT Press.

Menyuk, P./Liebergott, J.W./Schultz, M.C. (1995): *Early Language Development in full-term and premature Infants*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Mervis, C./Bertrand, J. (1995): Early lexical acquisition and the vocabulary spurt: a response to Goldfield & Reznick. *Journal of Child Language*, 22, 461-468.

Miller, M. (1976): *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Stuttgart: Klett

Nelson, K. (1973): Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society for Research In: *Child Development*, 38, (1-2).

Piaget, J. (1963): *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Pine, J.M./Lieven, E.V.M./Rowland, C.F. (1997): Stylistic Variation at the >>Single-Word<< Stage: Relations between Maternal Speech Characteristics and Children's Vocabulary Composition and Usage. *Child Development*, 68/5, 807-819.

Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.

Robinson, B.F./Mervis, C.B. (1998): Disentangling Early Language Development: Modeling Lexical and Grammatical Acquisition Using an Extension of Case-Study Methodology. *Developmental Psychology*, 34/2, 363-375.

Rohde, A. (2005): *Lexikalische Prinzipien im Erst- und Zweitspracherwerb*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Rosch, E. (1975): Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104,

192-233.

Rothweiler, M. (1999): Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und bei sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Meibauer, J./ Rothweiler, M. (Hrsg.) *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke Verlag. 252-277.

Schieffelin, B. (1985): The acquisition of Kaluli. In: Slobin, D. (Hrsg.): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Skinner, B.F. (1957): *Verbal Behavior*. London: Methuen.

Snow, C. (1972): Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.

Spelke, Elizabeth (1983): *Cognition in infancy*. Cambridge, Mass.: MIT.

Stenzel, A. (1997): *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verb bei ein- und zweisprachigen Kindern*. Tübingen: Narr.

Stern C./Stern W. (1928): *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth, 4.Aufl. (Nachdruck: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1981).

Szagun, G. (2004): *FRAKIS Fragebogen zur Erfassung der frühkindlichen Sprach-entwicklung*. CD, Universität Oldenburg, Institut für Psychologie.

Szagun, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim/Basel: Beltz

Tardif, T. (2001): When all things are not equal: Contextualizing the noun bias in Mandarin and English In: Almgrem et al. *Research on Child Language Acquisition*. Proceedings of the 25th annual Boston university conference on language development, Cascadilla Press, Somerville, 970-980.

Tomasello M. (1992): *First verbs: A case study in early grammatical development*. Cambridge University Press

Tomasello, M. (2000): Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.

Wortschatzfragebogen

Bei Fragen oder Rückmeldungen bitte an Hannah Wilhelmy <hannahwilhelmy@web.de> wenden.

* Required

Name des Kindes *

----- kein Kind ausgewählt -----

Datum

Bitte im Format TT.MM.JJJJ eingeben (TT für die zwei Zahlen des Tages, MM steht für die zwei Zahlen des Monats im Datum); entweder bitte das genaue Datum eingeben, oder aus der Liste in der nächsten Frage auswählen

Wann hat Ihr Kind dieses Wort gesagt?

Hinweis: Wenn Sie das genaue Datum oben eingeben, dann wird diese Antwort ignoriert.

Heute

Welches Wort hat das Kind gelernt? *

Beispiele: Hund, Auto, Papa, Ja, oder "unbekannt", falls die Bedeutung des Wortes unklar ist

Wie spricht das Kind es aus? *

Beispiele: wau wau, afo, papa, ja

Ist dies ein Wort, das neu aufgetaucht ist, oder wurde es vorher anders ausgesprochen oder war es eine Zeit lang verschwunden und wurde nun wieder im Wortschatz aufgenommen? *

- ☐ neues Wort
- ☐ Vorher anders ausgesprochen
- ☐ Vorher nur nachgesprochen
- ☐ Wort war verschwunden und wurde wieder aufgenommen
- ☐ Wort wird nun in anderer Bedeutung verwendet

Initiative - Spricht das Kind das Wort frei oder spricht es das Wort nach? *

Wendet das Kind das Wort frei an, sagt z.B. "düssel", wenn es einen Schlüssel entdeckt, oder spricht es das Wort nach, wenn jemand das Wort vorspricht: "Sag mal Schlüssel"?

- ☐ frei
- ☐ nachgesprochen
- ☐ wieder aufgenommen

In welchem Kontext/welcher Situation hat das Kind das Wort gesagt?

Beispiel: Das Kind hat "wau wau" gesagt, als es einen Hund in einem Buch gesehen hat

Abbildung A-1-1: Wortschatzfragebogen Seite 1

sonstige Bemerkungen oder Beobachtungen

z.B. Wort wurde eine Weile nicht verwendet oder z.B. Kind nutzt das Wort "Auto" für alle Fahrzeuge oder "Opa" für alle alten Männer etc.

Submit

Powered by Google Docs

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Abbildung A-1-2: Wortschatzfragebogen Seite 2

Anamnesebogen Studie zum Spracherwerb

Ihre Daten werden anonymisiert und vertraulich behandelt. Die gesammelten elektronischen Fragebögen und Antworten werden nach Abschluß der Examensarbeit gelöscht.

* Required

Name des Kindes, das an dieser Sprachstudie teilnimmt *

Carla

Geburtsdatum des Kindes *

TT.MM.JJJJ

Geschlecht *

☐ M - männlich

☐ W - weiblich

Geburtsdatum der Mutter

TT.MM.JJJJ

Geburtsdatum des Vaters

TT.MM.JJJJ

Beruf der Mutter

Beruf des Vaters

Mit wem lebt das Kind in einem gemeinsamen Haushalt?

☐ Mit beiden Elternteilen

☐ Mit der Mutter (alleinlebend)

☐ Mit der Mutter (in Partnerschaft)

<http://spreadsheets.google.com/viewfor...key=dDZ3bjNGYU0xMHZaSkdMQWJtYTNUYXc6MA>

Seite 1 von 4

Abbildung A-2-1: Anamnesebogen Seite 1

☐ Mit dem Vater (alleinlebend)

☐ Mit dem Vater (in Partnerschaft)

☐ Sonstiges

Anzahl der Geschwister

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

Geburtsdatum des ersten Geschwisterkindes - wenn vorhanden

TT.MM.JJJJ

Geburtsdatum des zweiten Geschwisterkindes - wenn vorhanden

Geburtsdatum des dritten Geschwisterkindes - wenn vorhanden

Geburtsdatum des vierten Geschwisterkindes - wenn vorhanden

TT.MM.JJJJ

Wird das Kind einsprachig oder mehrsprachig erzogen?

☐ einsprachig

☐ mehrsprachig

Ist Deutsch die Muttersprache des Kindes?

☐ Ja

☐ Nein

<http://spreadsheets.google.com/viewfor...key=dDZ3bjNGYU0xMHZaSkdMQWJtYTNUYXc6MA>

Seite 2 von 4

Abbildung A-2-2: Anamnesebogen Seite 2

Wurde das Kind wesentlich zu früh geboren (mehr als 3 Wochen) oder termingerecht?

- ☐ mehr als 3 Wochen früher als erwartet
☐ termingerecht

Verlief die Geburt normal oder gab es schwerere Komplikationen?

- ☐ normale Geburt
☐ schwerere Komplikationen

Hat sich das Kind im 1. Lebensjahr altersgerecht entwickelt?

- ☐ ja
☐ nein

Mit wie viel Monaten konnte das Kind frei laufen?

- ☐ 8
☐ 9
☐ 10
☐ 11
☐ 12
☐ 13
☐ 14
☐ 15
☐ 16
☐ 17
☐ 18
☐ später

Hatten Sie schon einmal das Gefühl, Ihr Kind könnte vielleicht schlecht hören?

- ☐ Ja
☐ Möglicherweise
☐ Nein

Wird Ihr Kind außerfamiliär betreut (Kita, Tagesmutter, Elterninitiative etc.)?

- ☐ überhaupt nicht außerfamiliär betreut
☐ gelegentlich

Abbildung A-2-3: Anamnesebogen Seite 3

- ☐ 2-3 mal wöchentlich
☐ komplette Woche

Wenn es eine außerfamiliäre Betreuung gibt, seit wann?

TT.MM.JJJJ

Wie würden Sie das Temperament Ihres Kindes bezeichnen?

- ☐ eher zurückhaltend
☐ eher offen

Schaut Ihr Kind gerne Bücher an?

- ☐ Ja
☐ Nein

Lesen Sie Bücher mit dem Kind?

- ☐ weniger als 1 Mal die Woche
☐ 2-3 Mal die Woche
☐ 4-5 Mal die Woche
☐ täglich
☐ mehrmals täglich

Submit

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Abbildung A-2-4: Anamnesebogen Seite 4

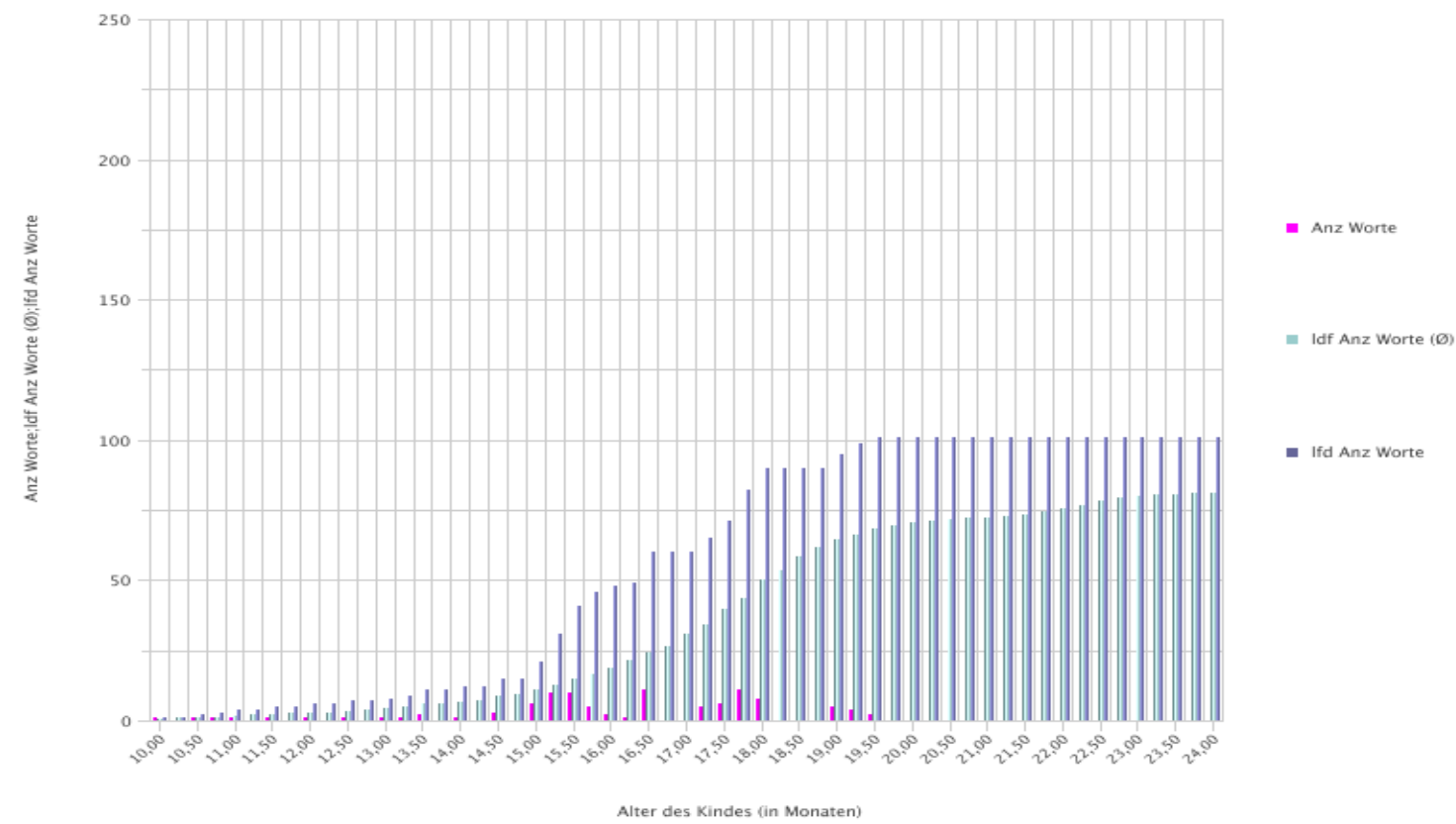


Abbildung A-3-1: Wortschatzentwicklung Carla

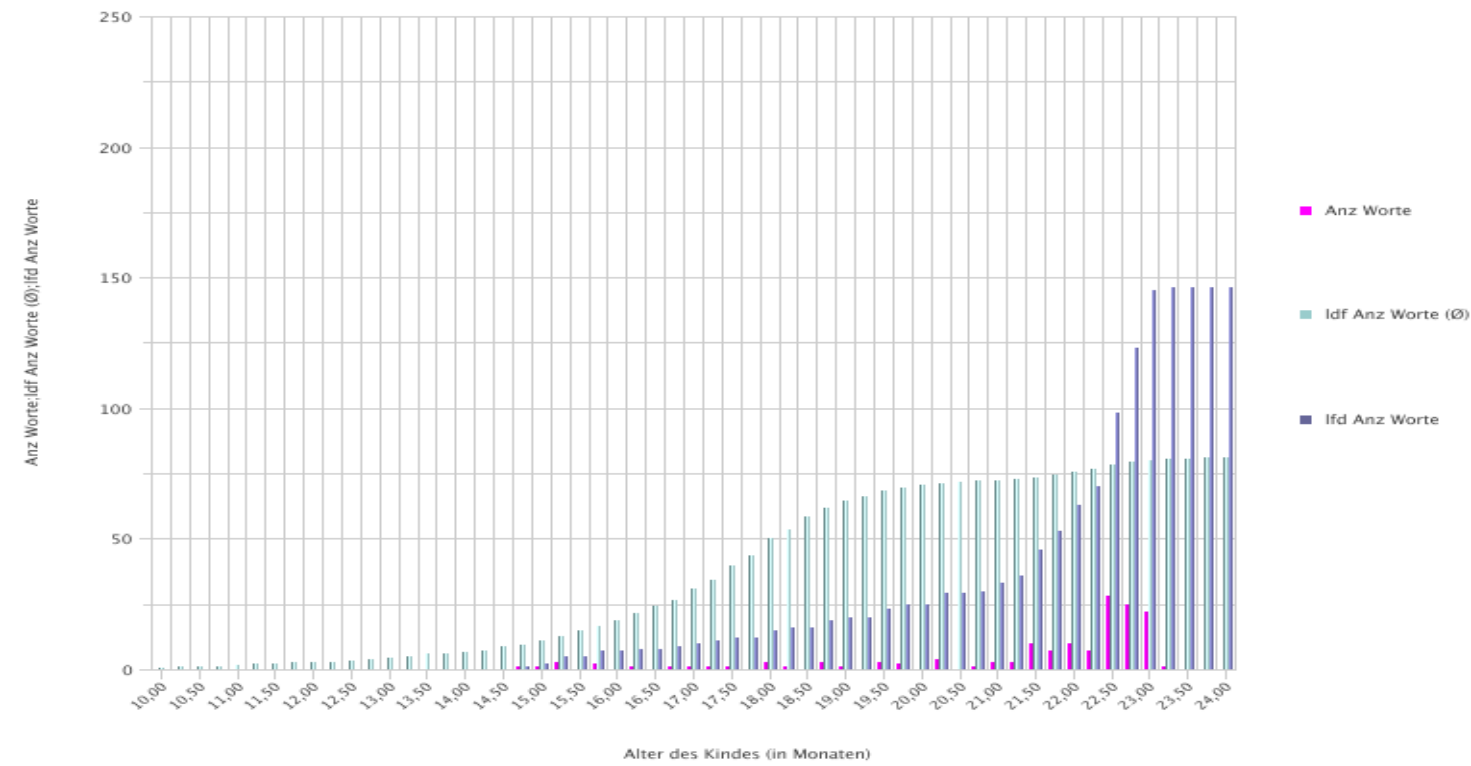


Abbildung A-3-2: Wortschatzentwicklung Erik

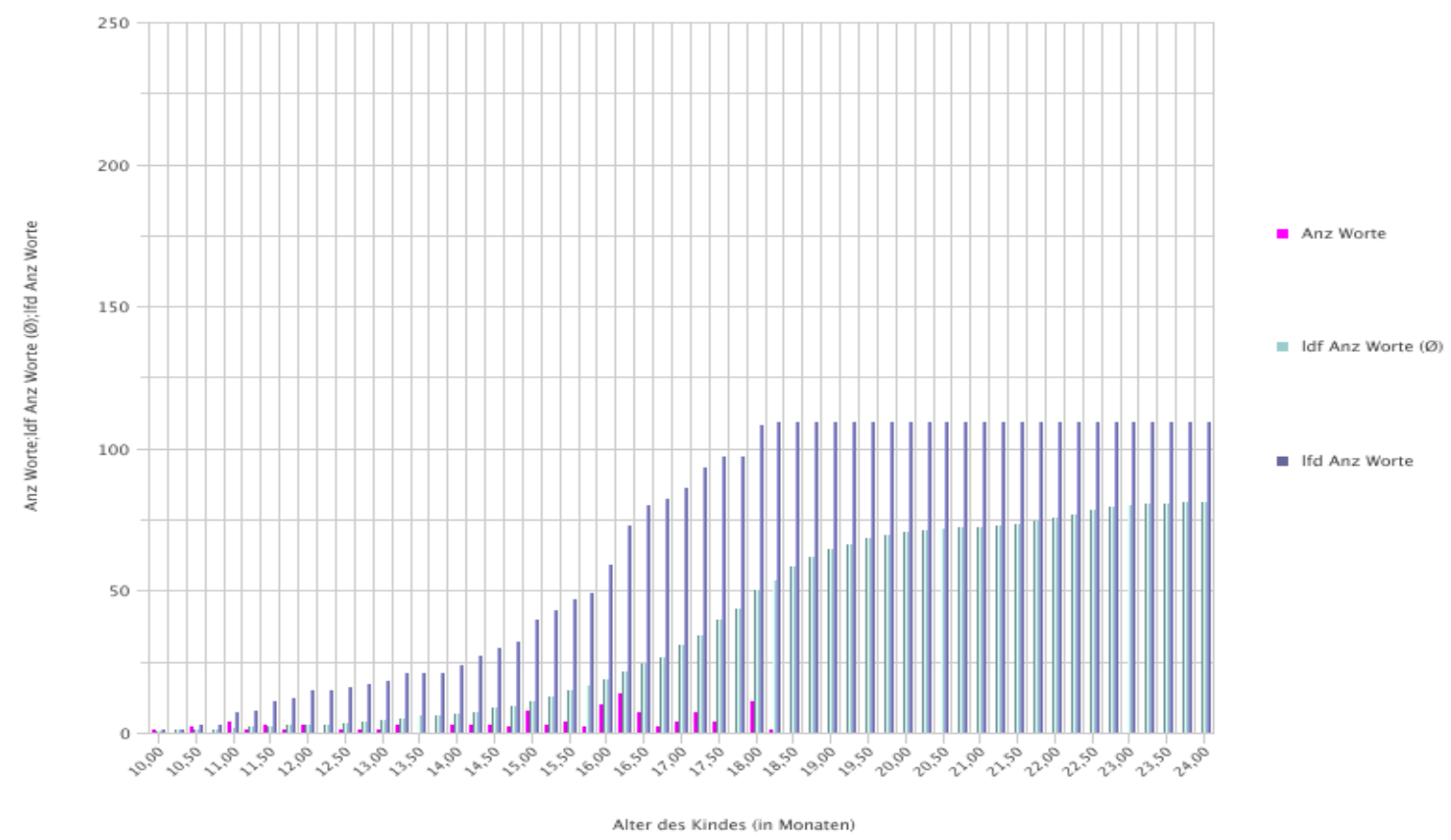


Abbildung A-3-3: Wortschatzentwicklung Fabian

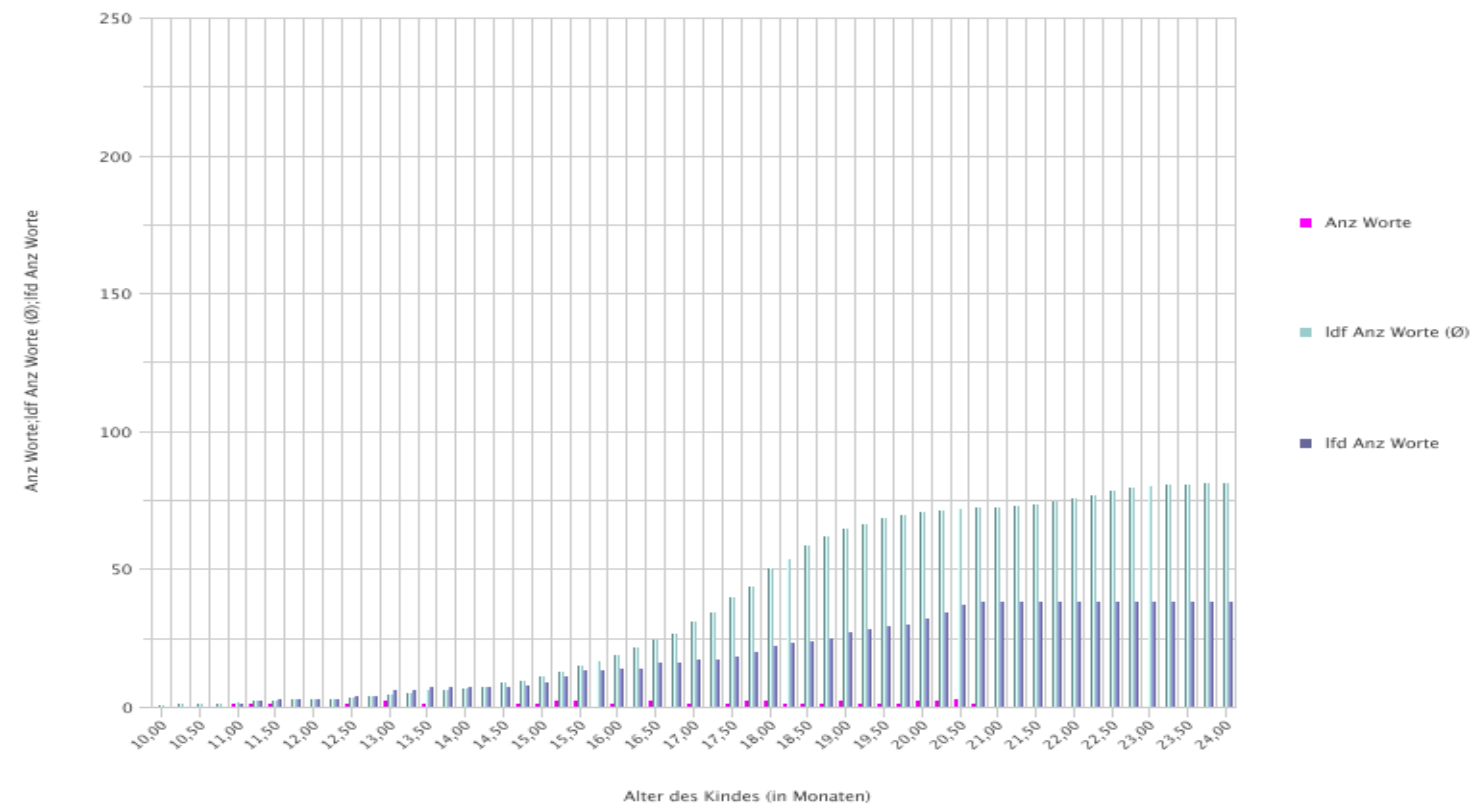


Abbildung A-3-4: Wortschatzentwicklung Fina

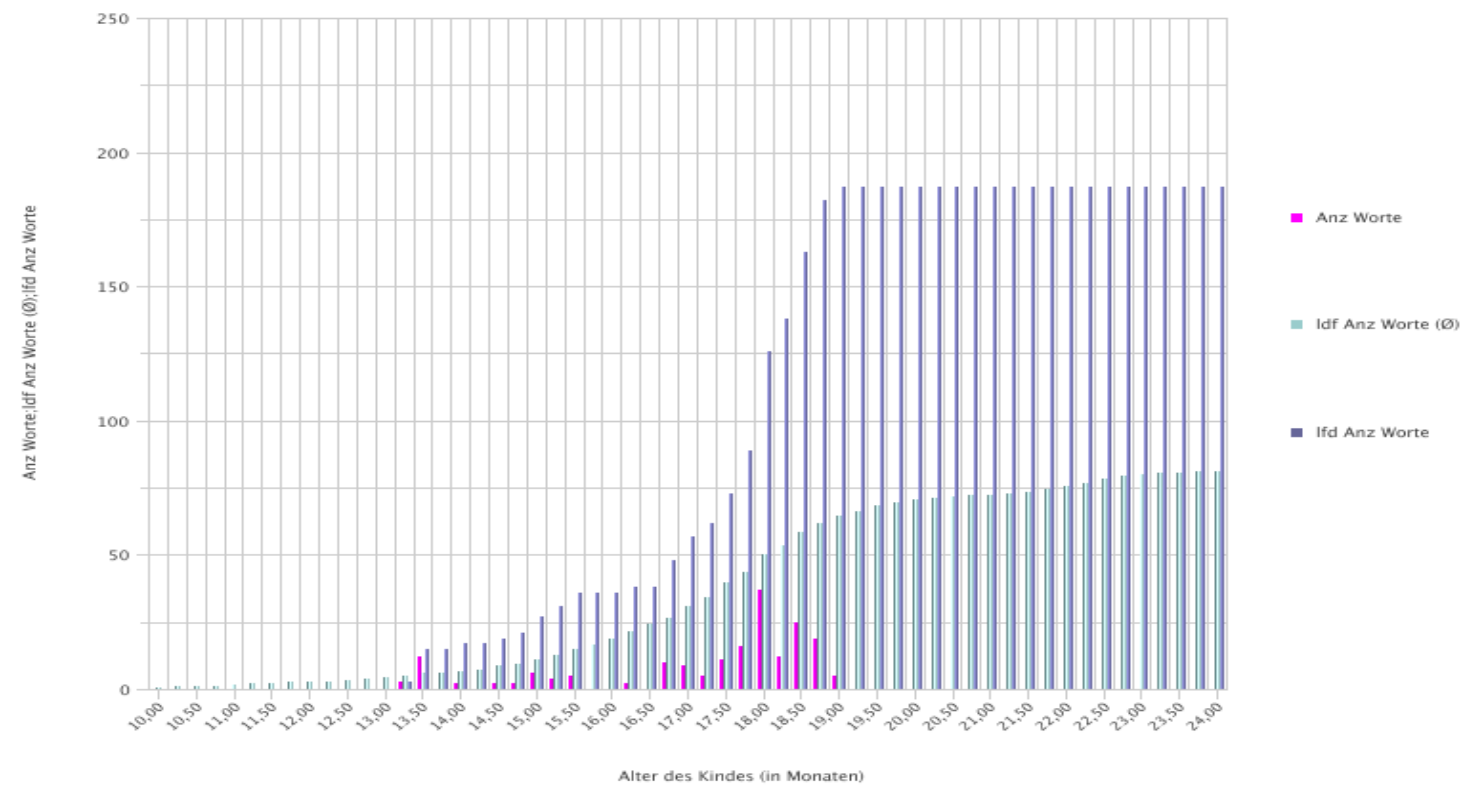


Abbildung A-3-5: Wortschatzentwicklung Finnya

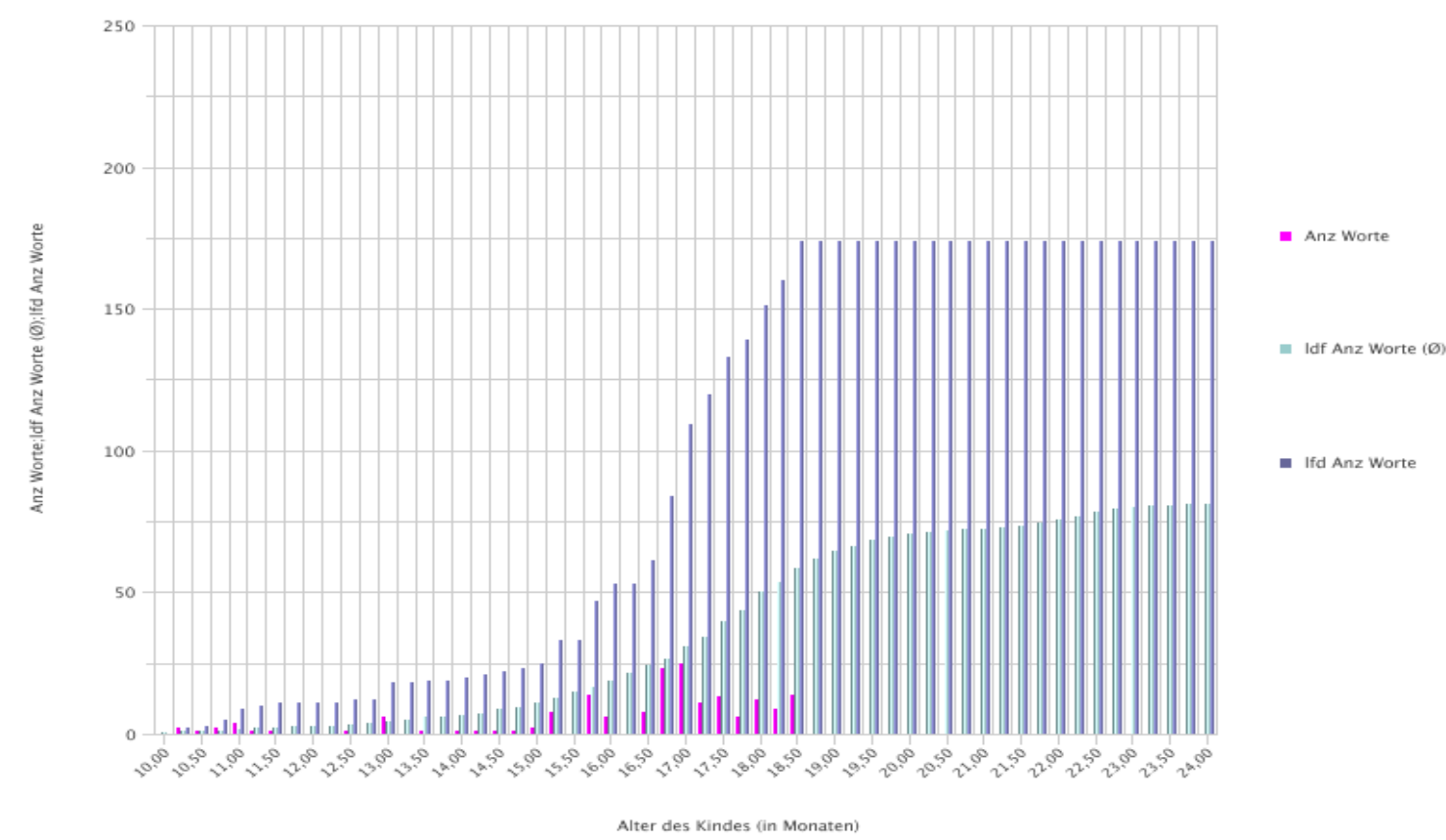


Abbildung A-3-6: Wortschatzentwicklung Hannah L.

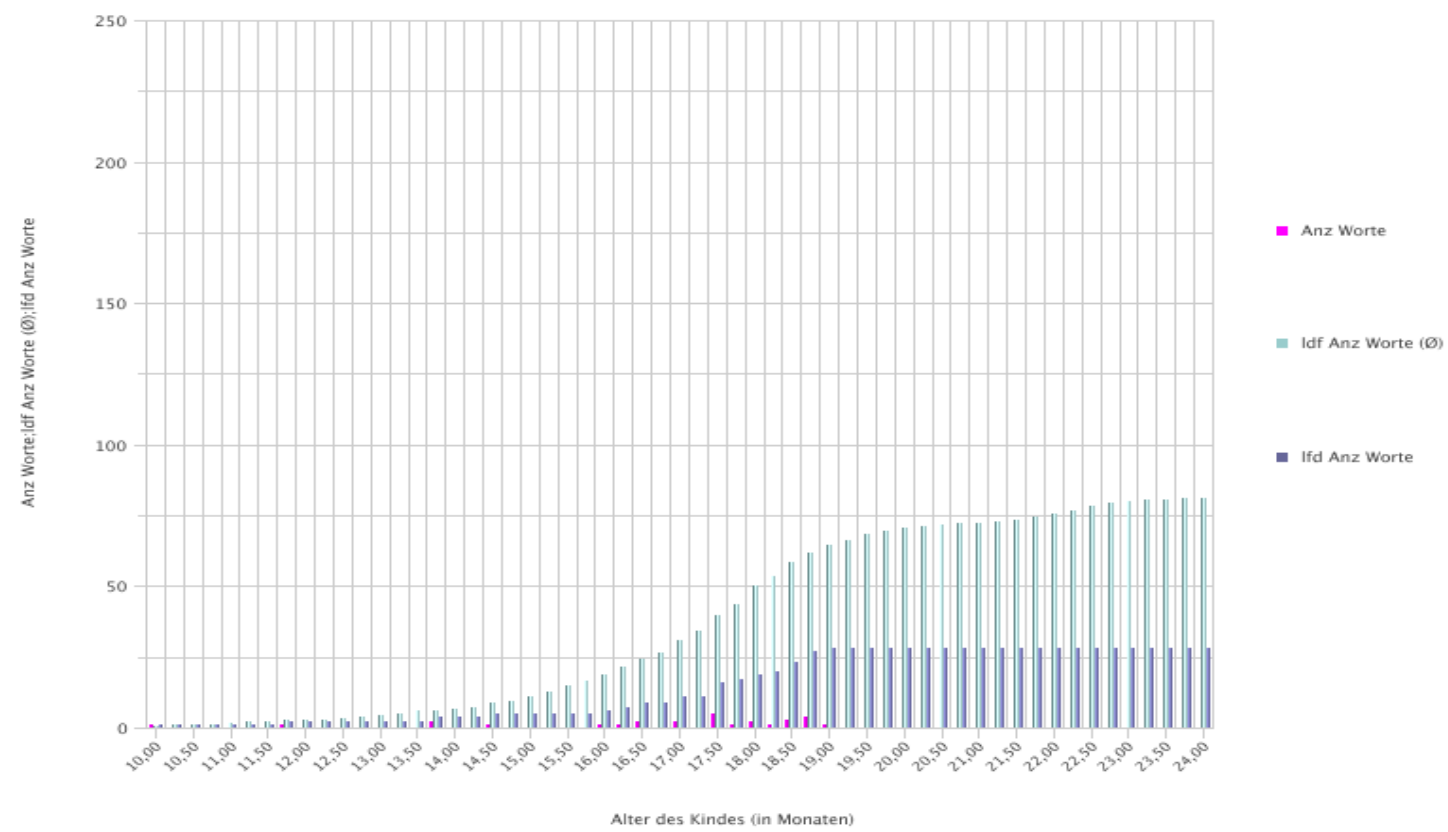


Abbildung A-3-7: Wortschatzentwicklung Hannah N.

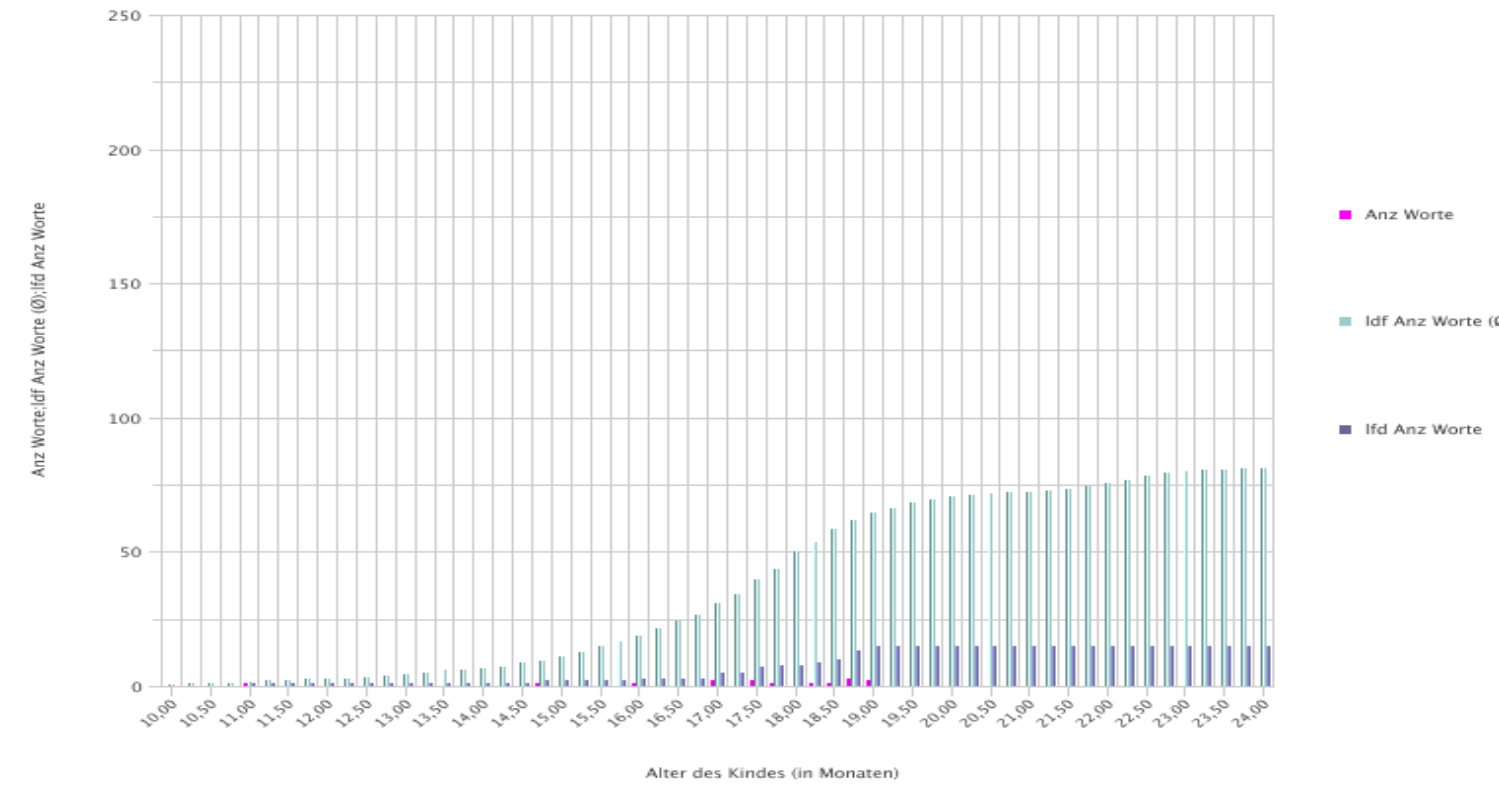


Abbildung A-3-8: Wortschatzentwicklung Helena-Marie

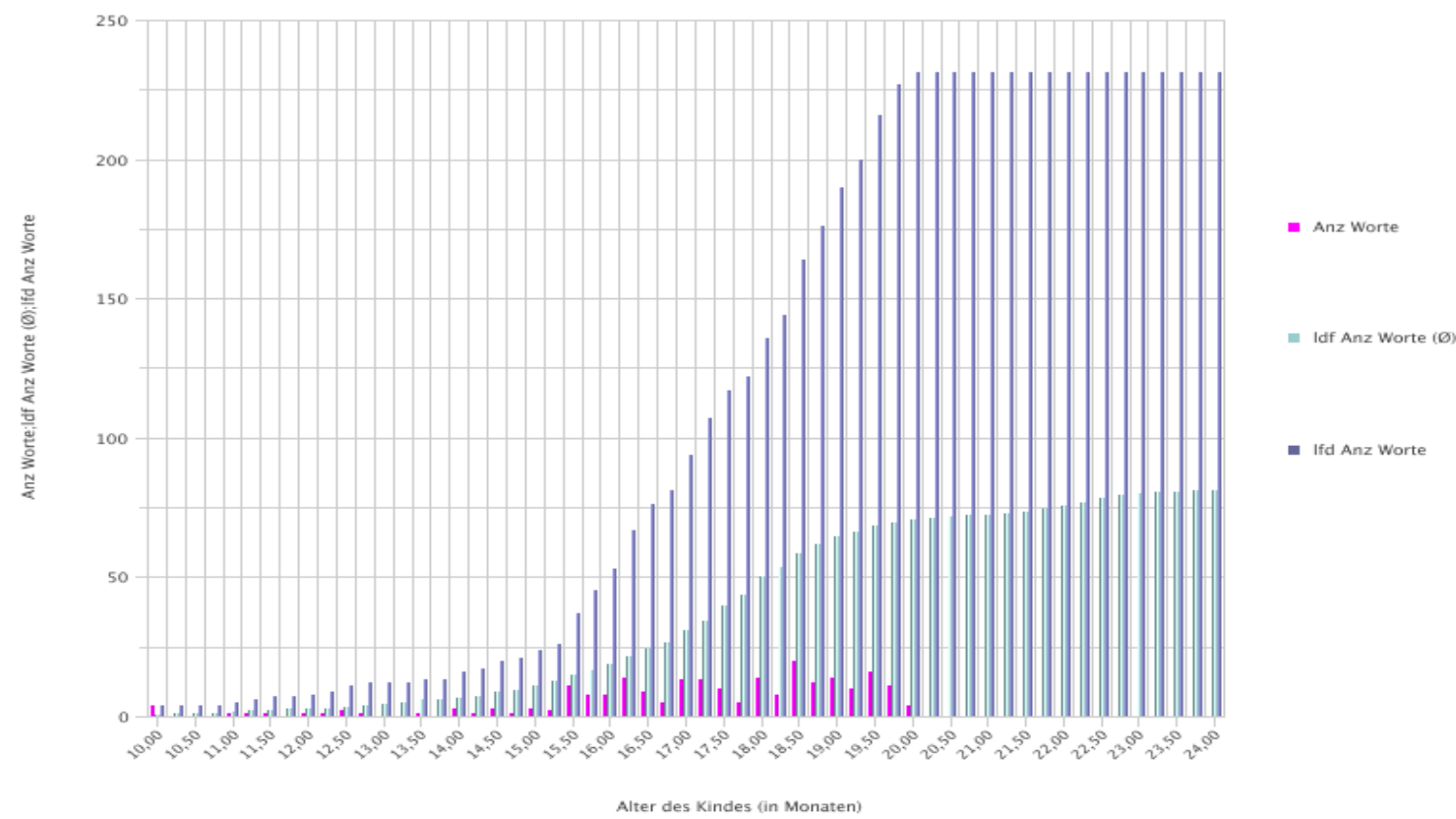


Abbildung A-3-9: Wortschatzentwicklung Ira

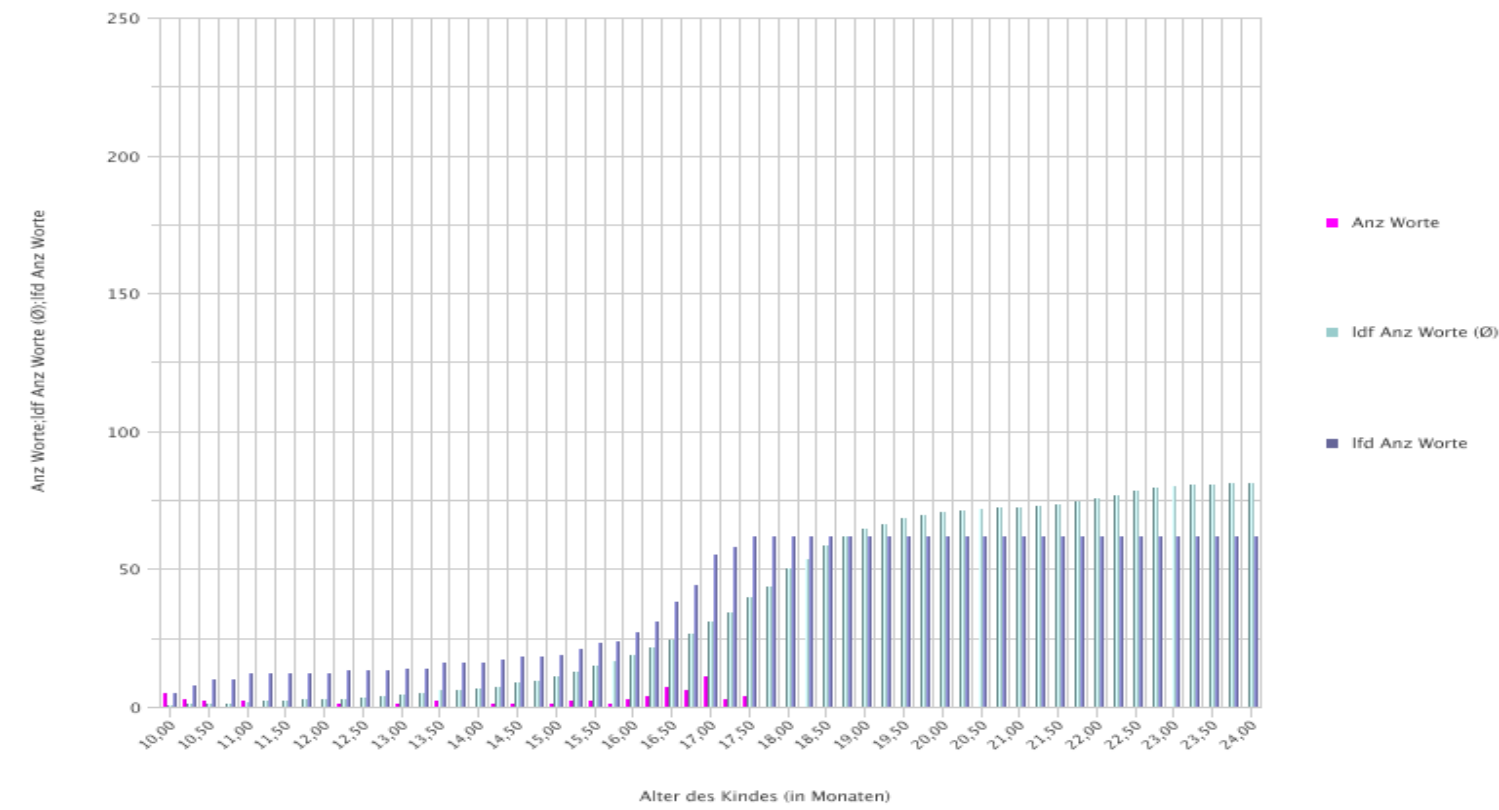


Abbildung A-3-10: Wortschatzentwicklung Jaden

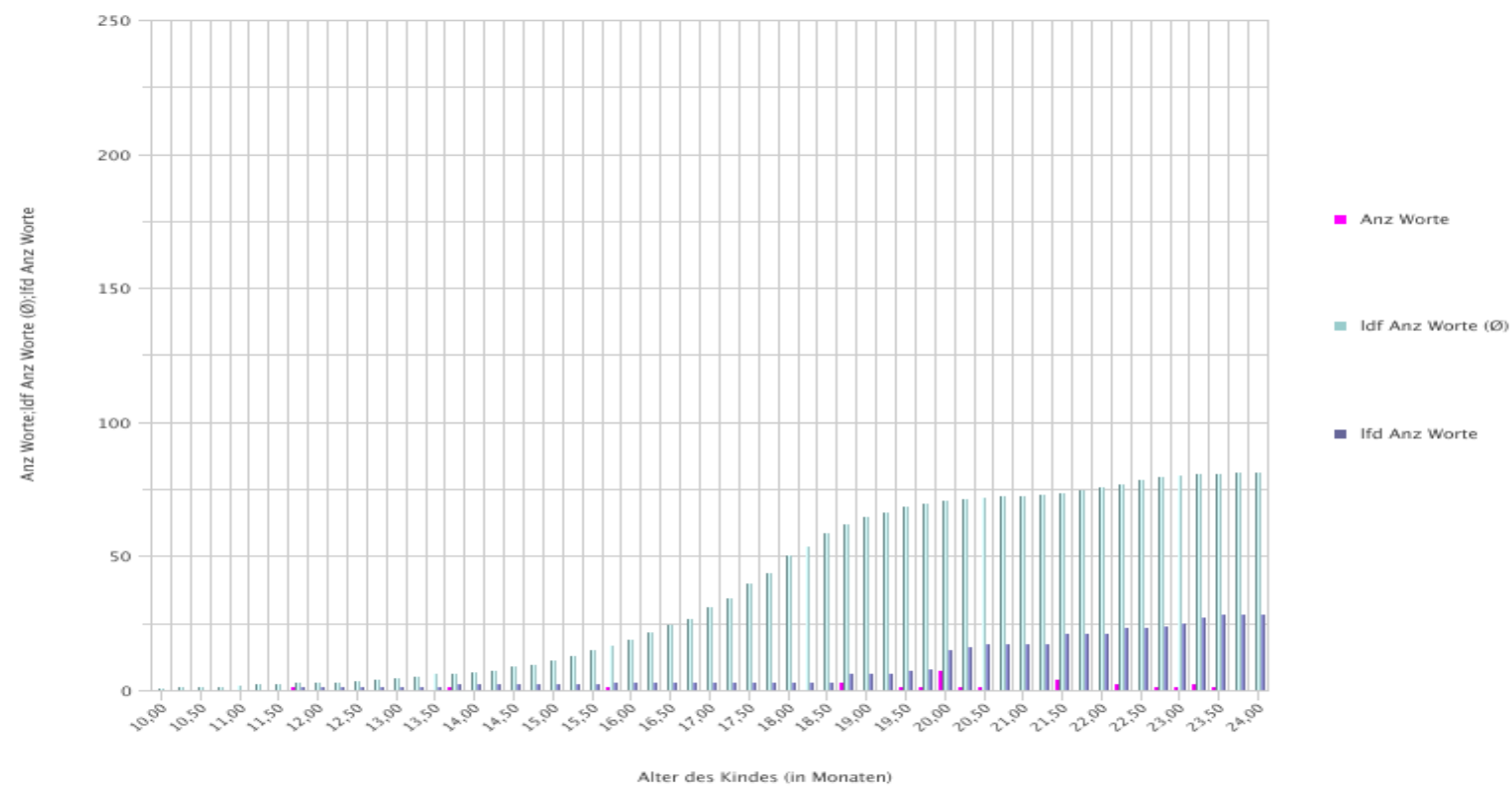


Abbildung A-3-11: Wortschatzentwicklung Johann

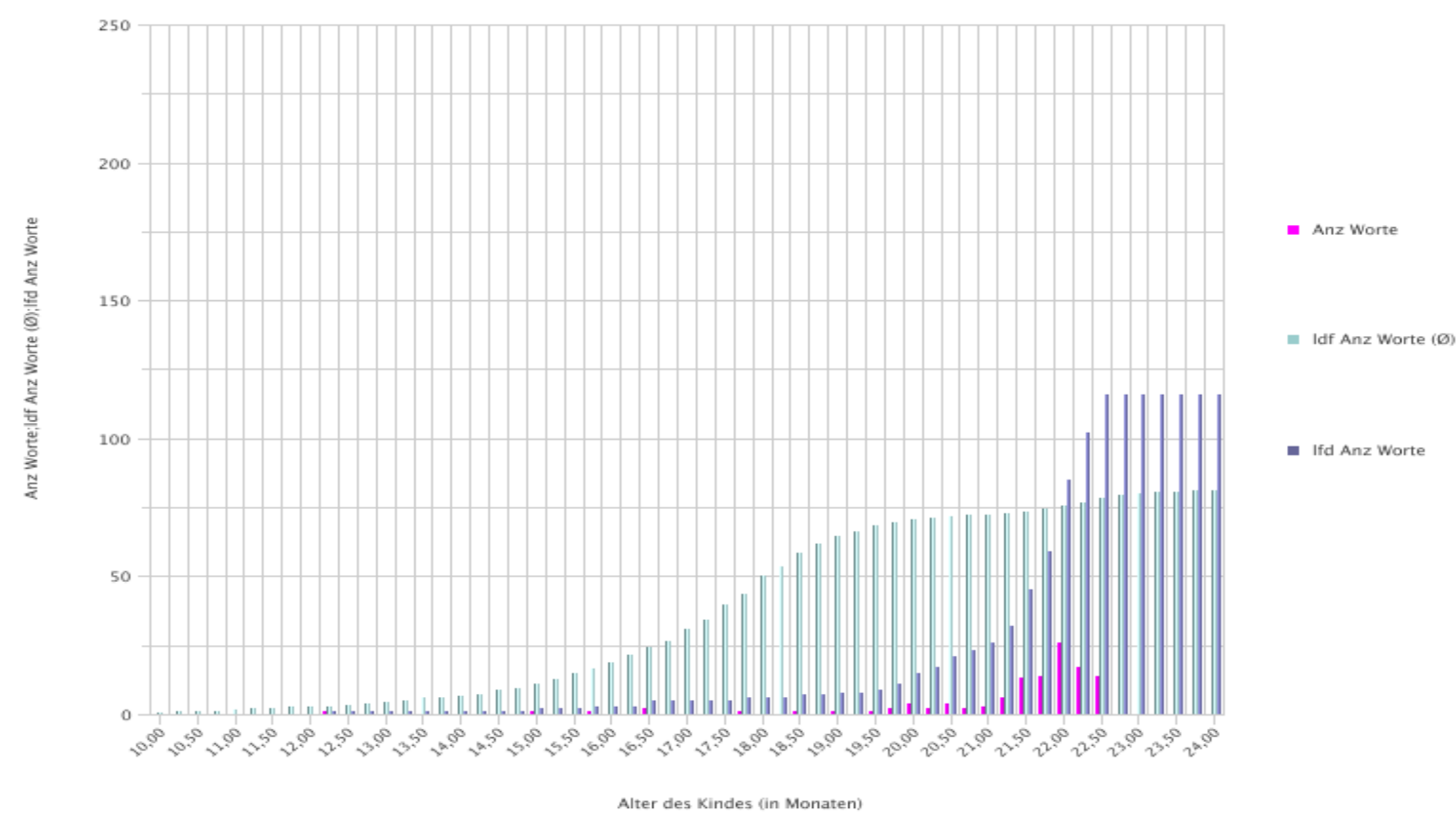


Abbildung A-3-12: Wortschatzentwicklung Jonathan

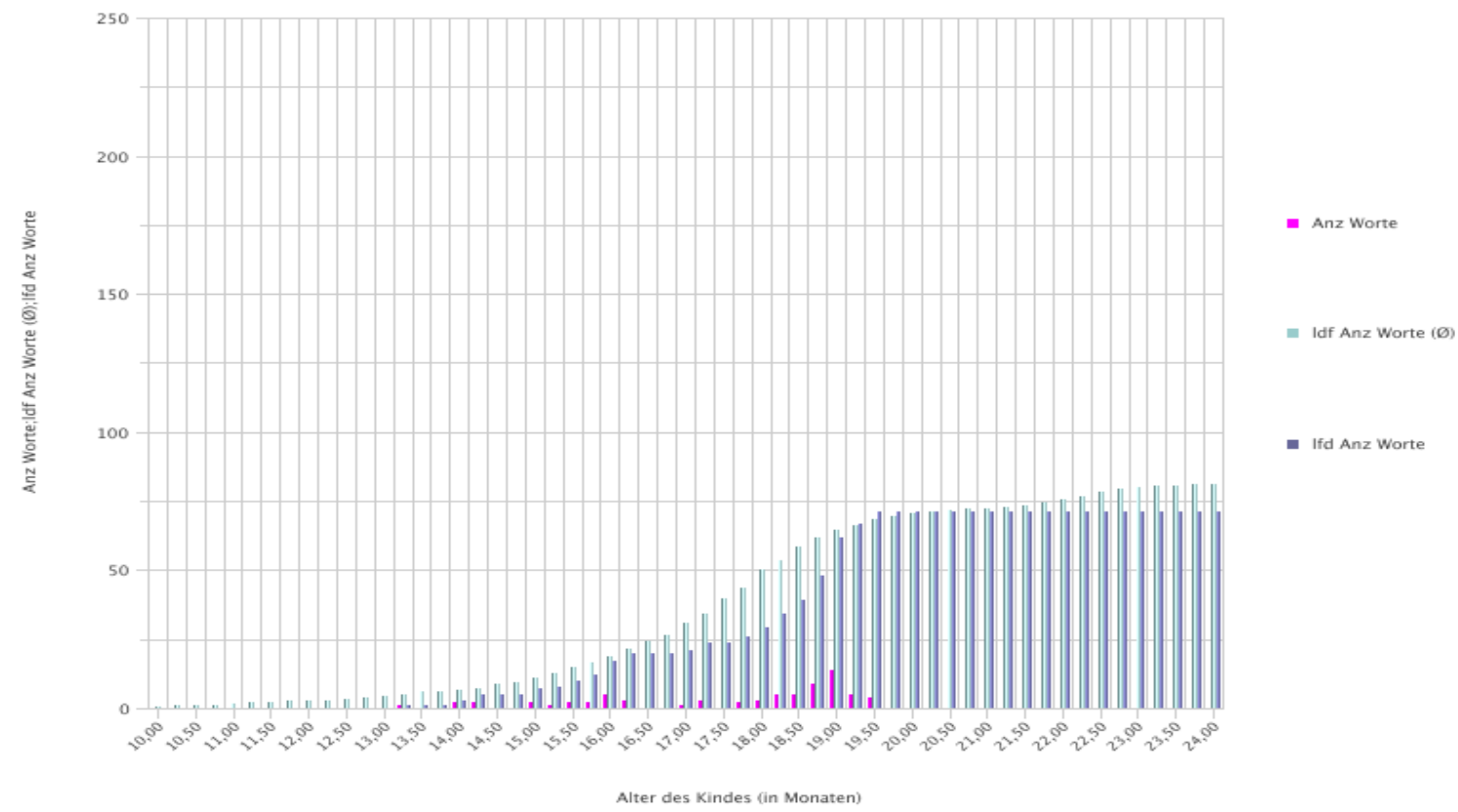


Abbildung A-3-13: Wortschatzentwicklung Jonathan St.

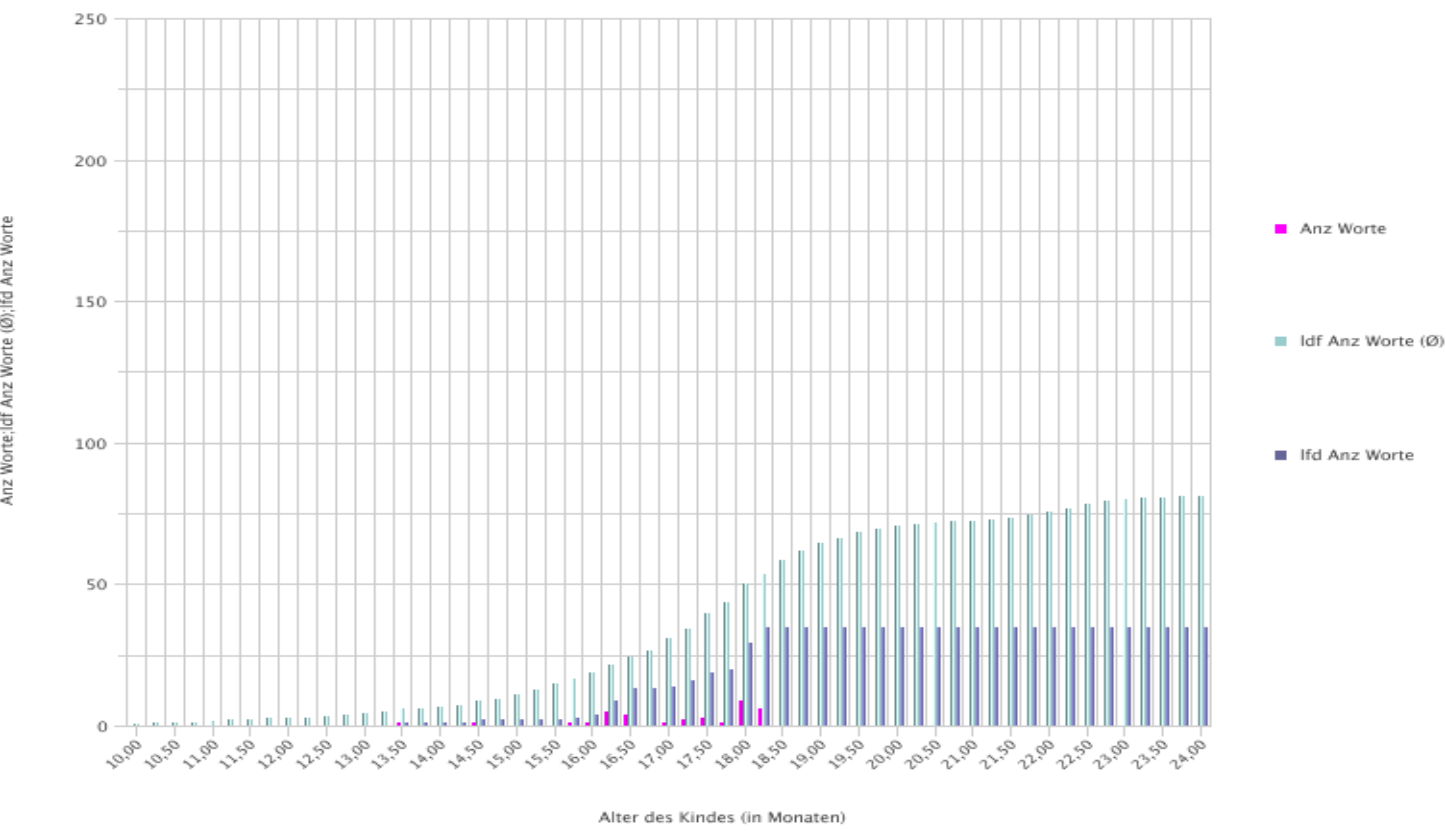


Abbildung A-3-14: Wortschatzentwicklung Joscha

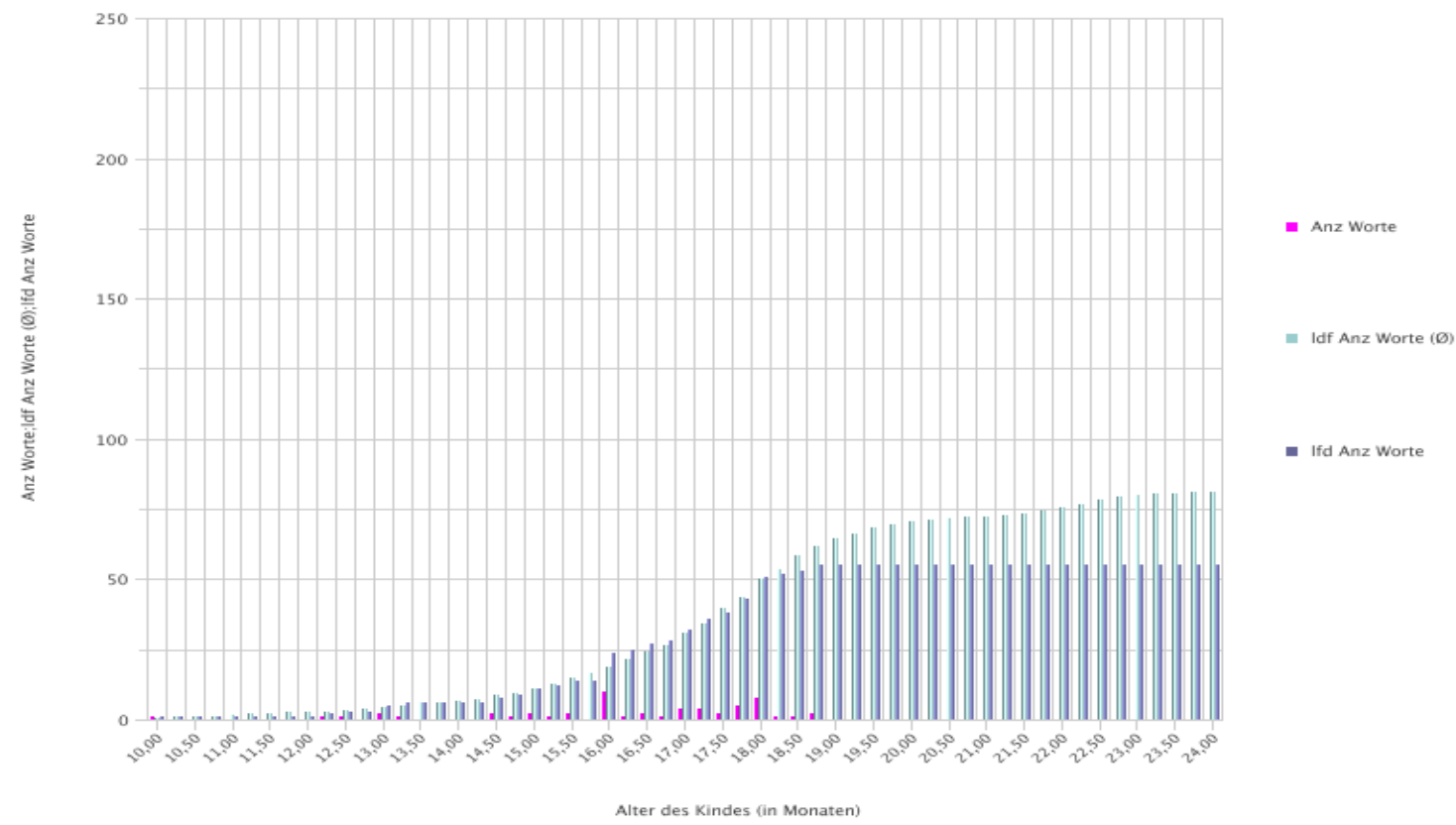


Abbildung A-3-15: Wortschatzentwicklung Kasimir

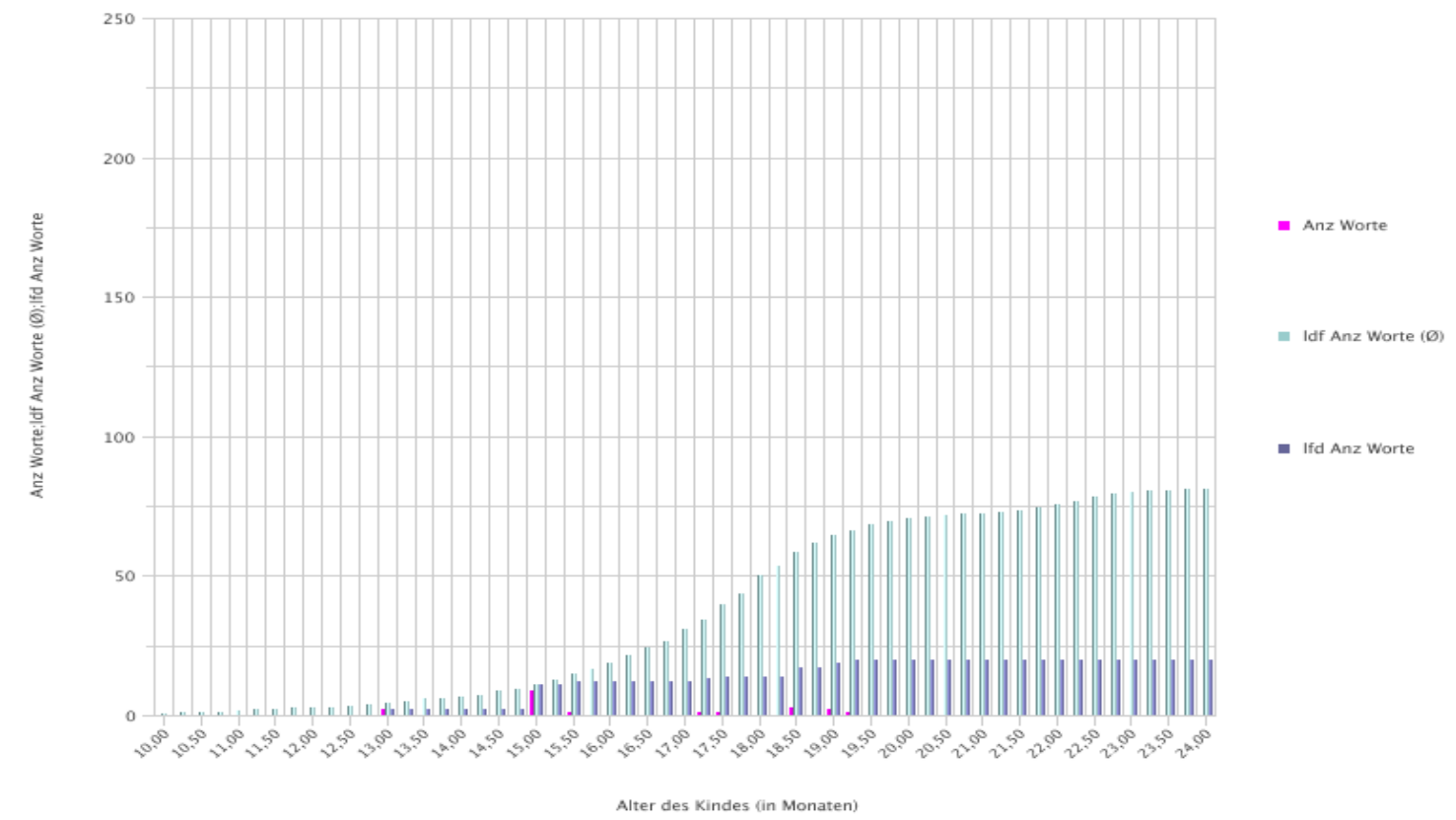


Abbildung A-3-16: Wortschatzentwicklung Leander

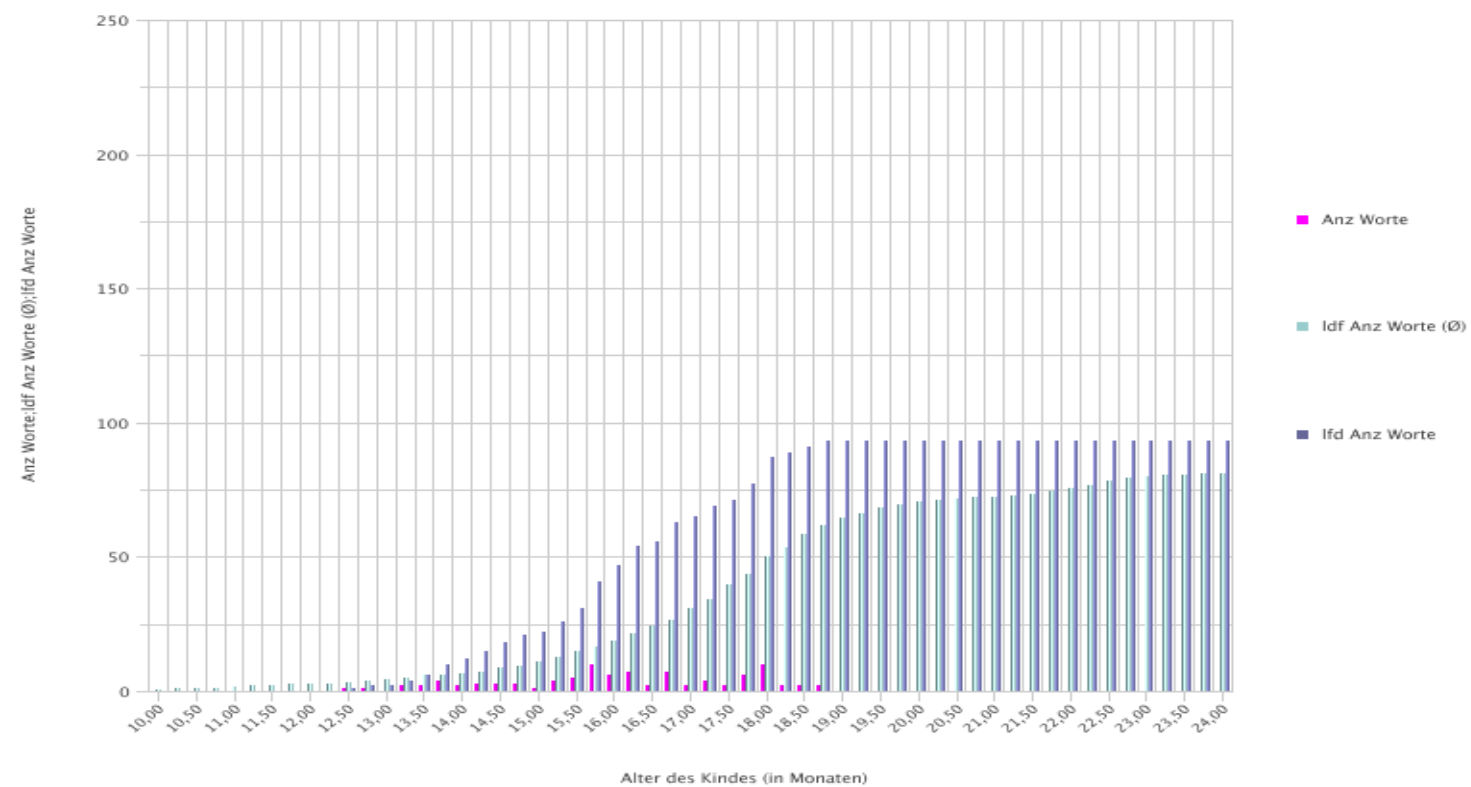


Abbildung A-3-17: Wortschatzentwicklung Lena

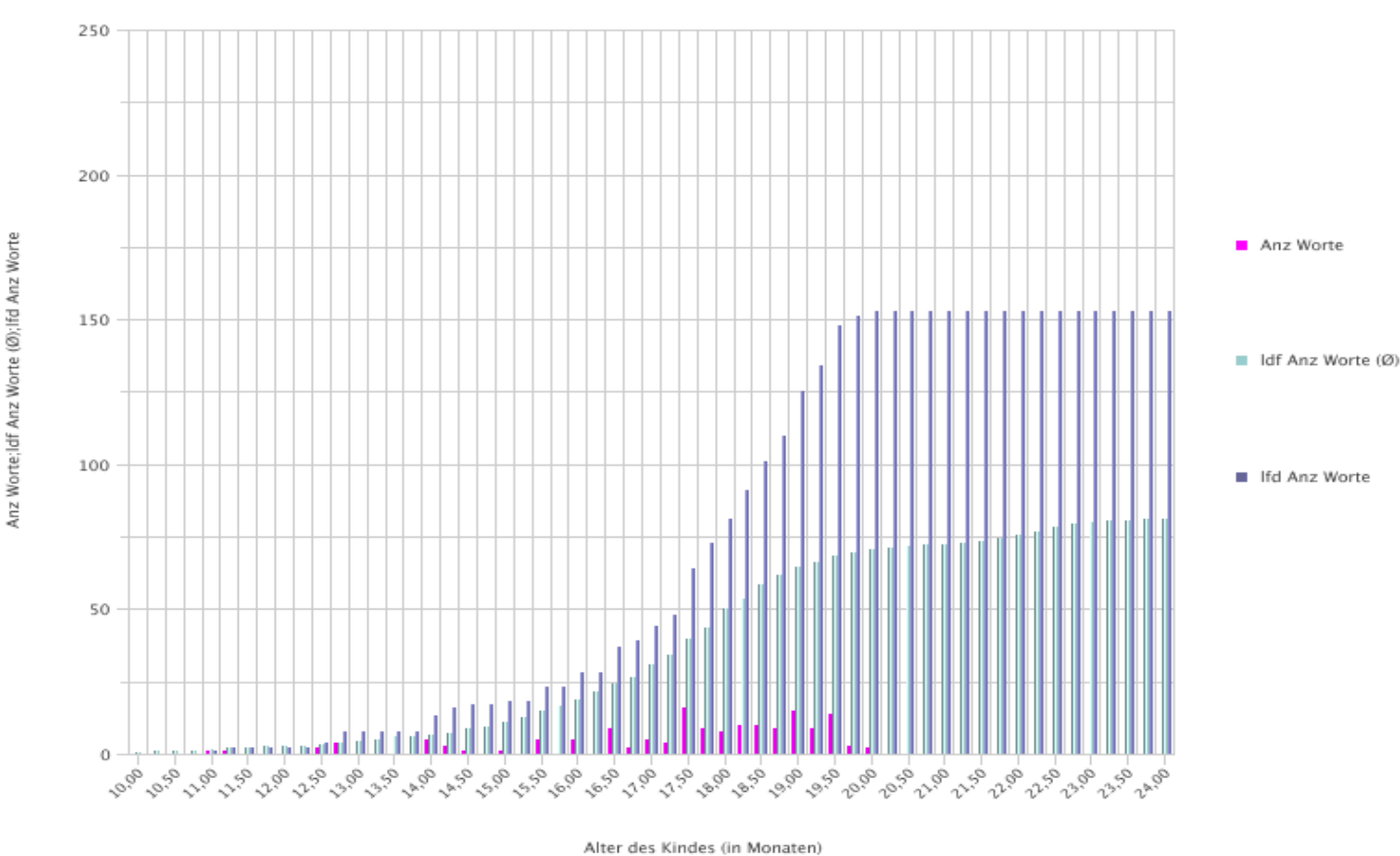


Abbildung A-3-18

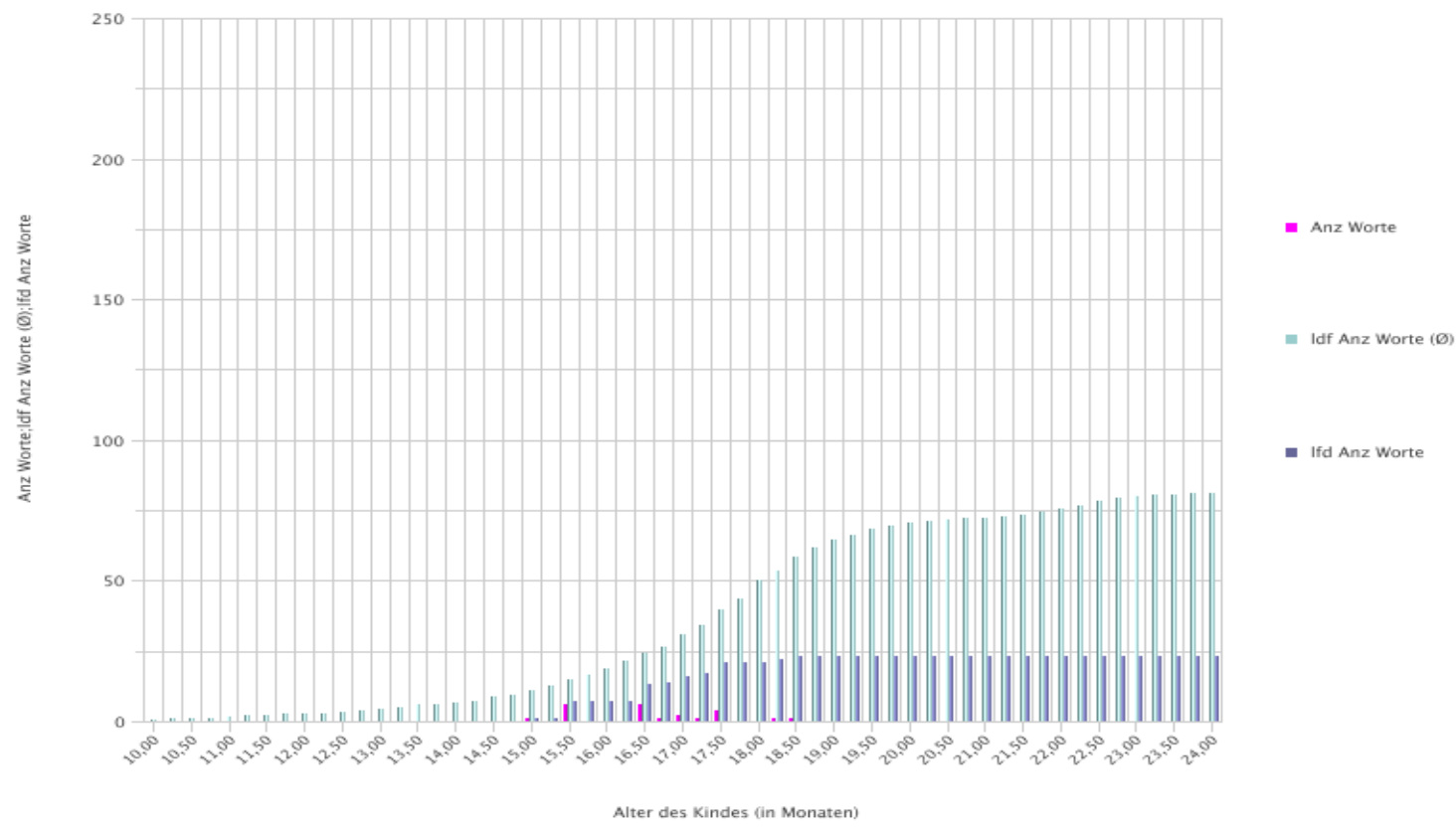


Abbildung A-3-19: Wortschatzentwicklung Levin

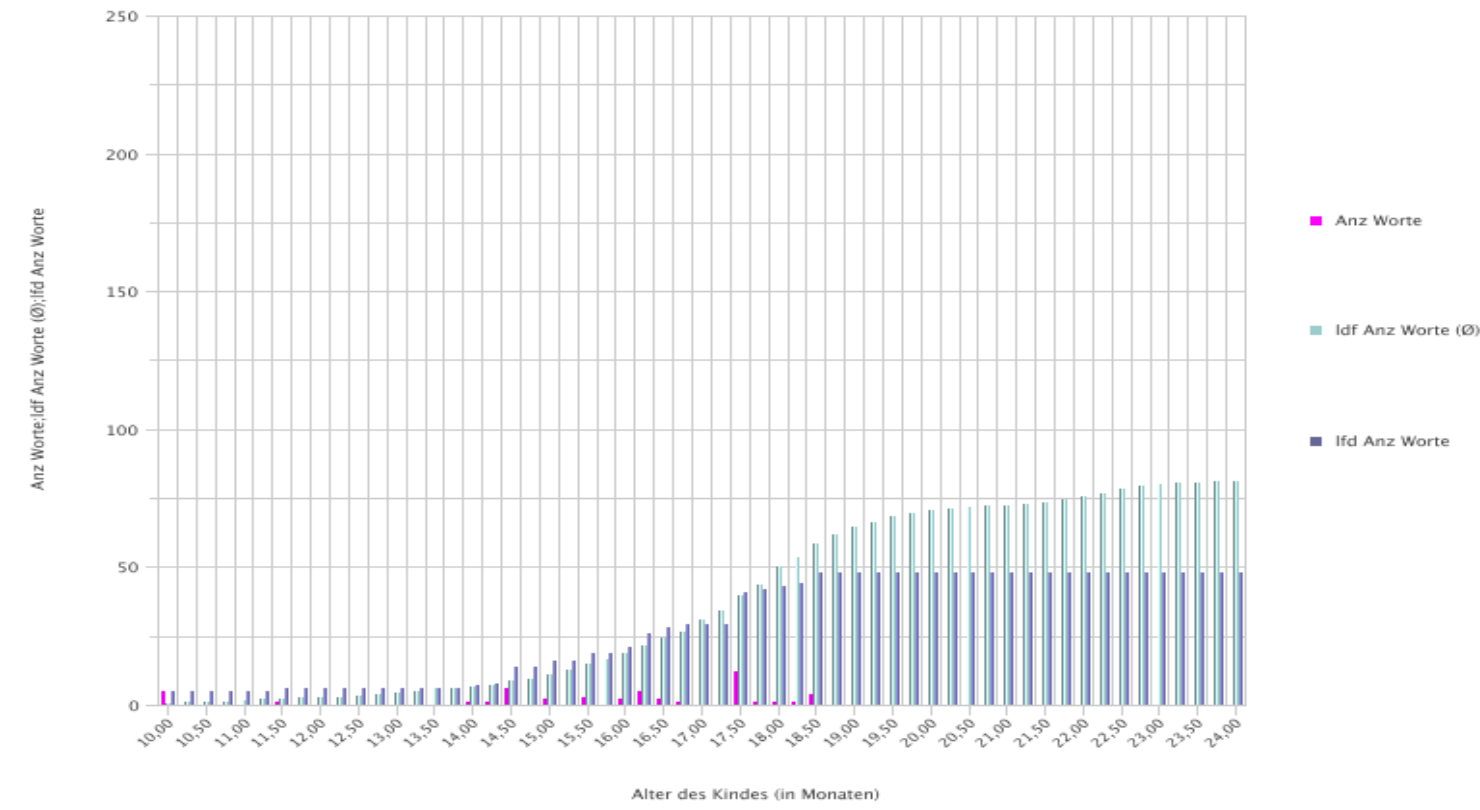


Abbildung A-3-20: Wortschatzentwicklung Lina

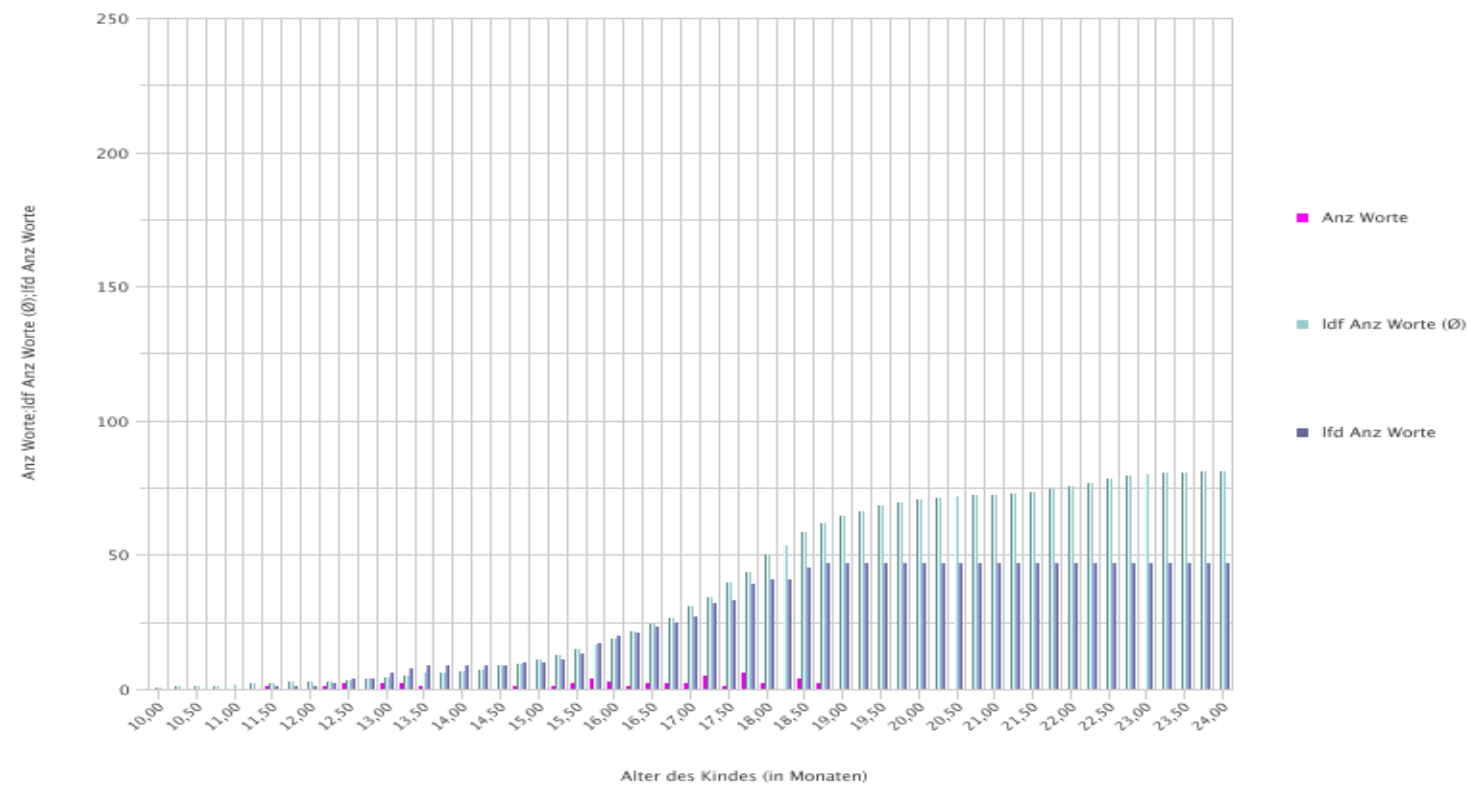


Abbildung A-3-21: Wortschatzentwicklung Lina B.

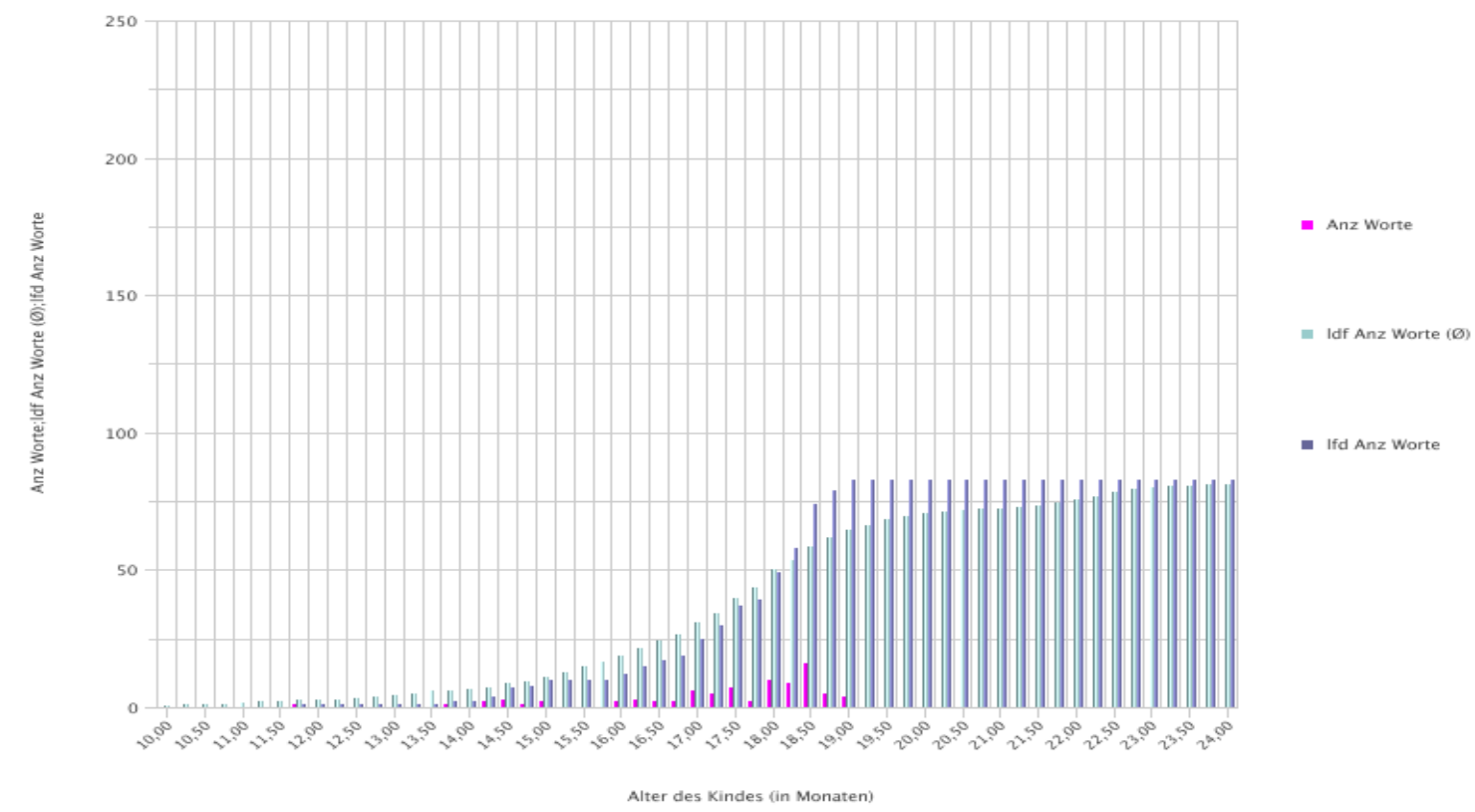


Abbildung A-3-22: Wortschatzentwicklung Loris

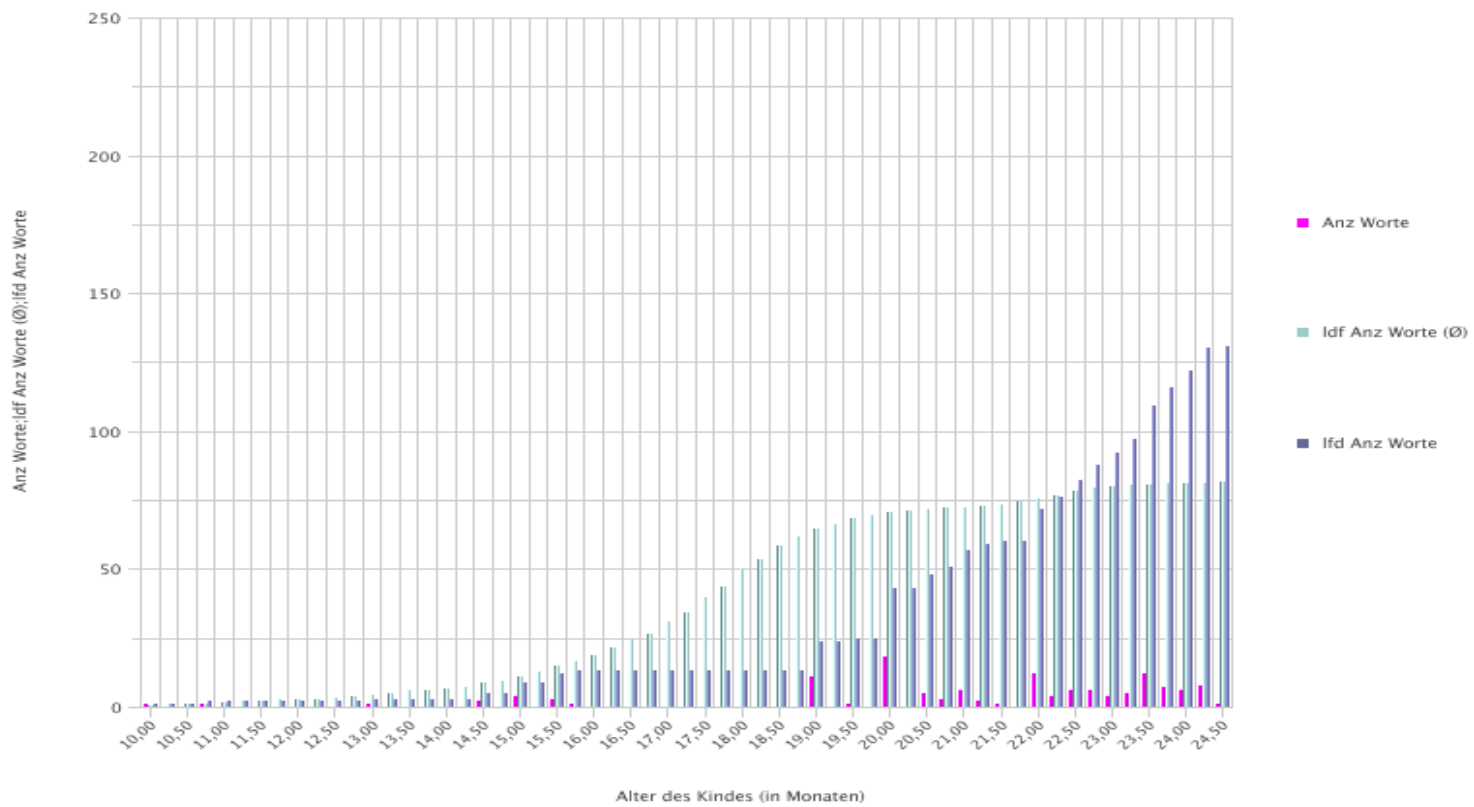


Abbildung A-3-23: Wortschatzentwicklung Marlen

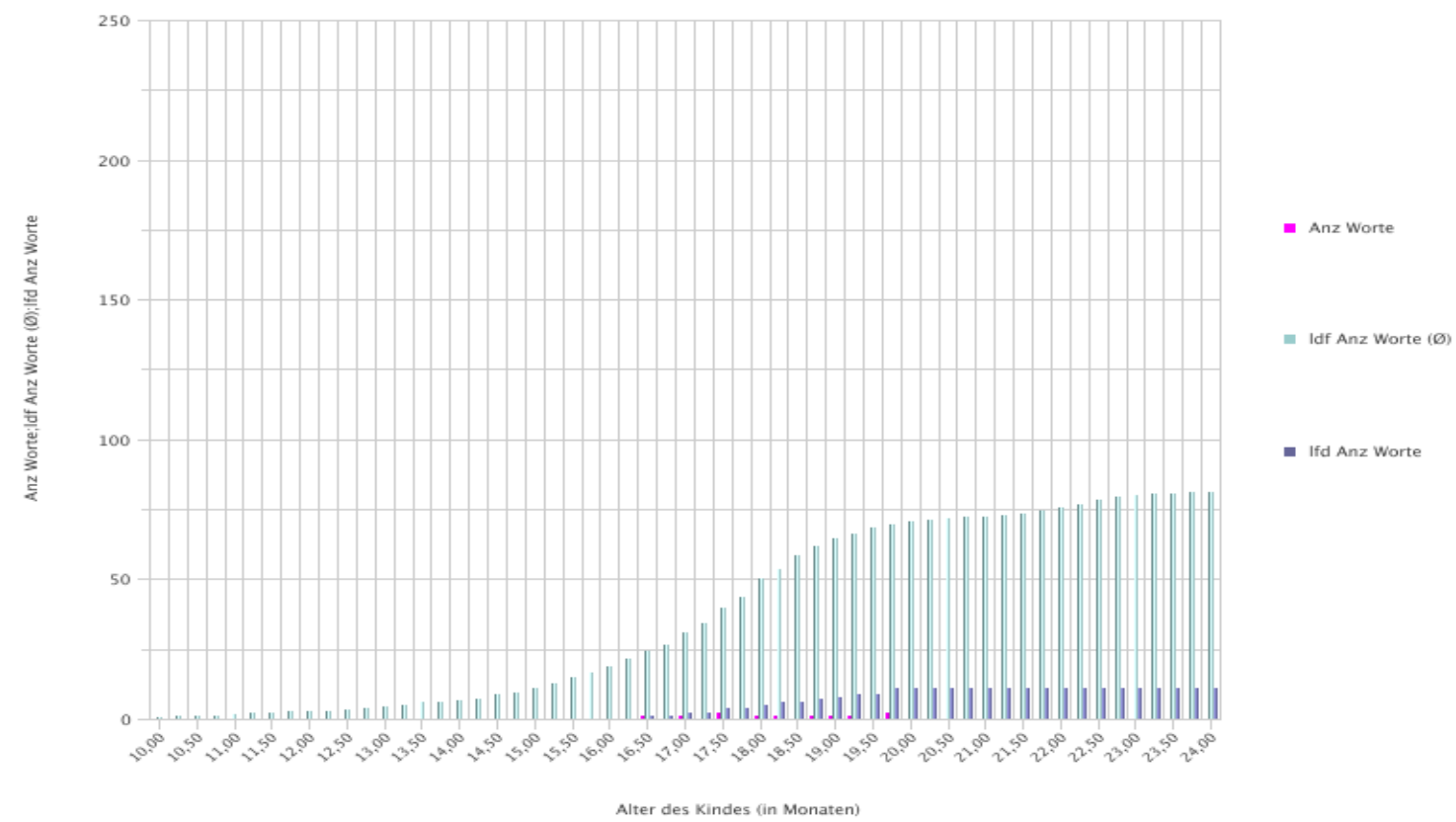


Abbildung A-3-24: Wortschatzentwicklung Mika

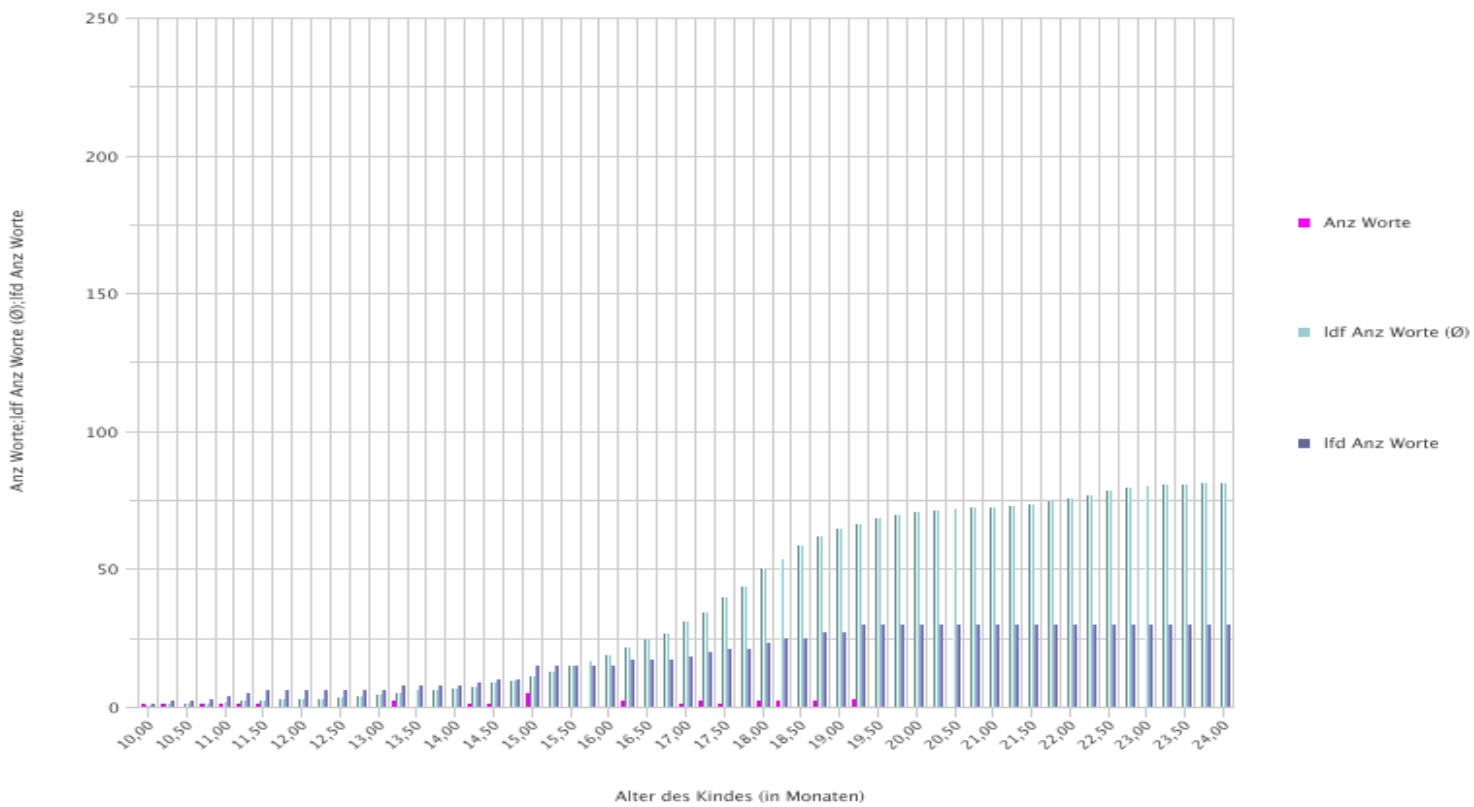


Abbildung A-3-25: Wortschatzentwicklung Monya

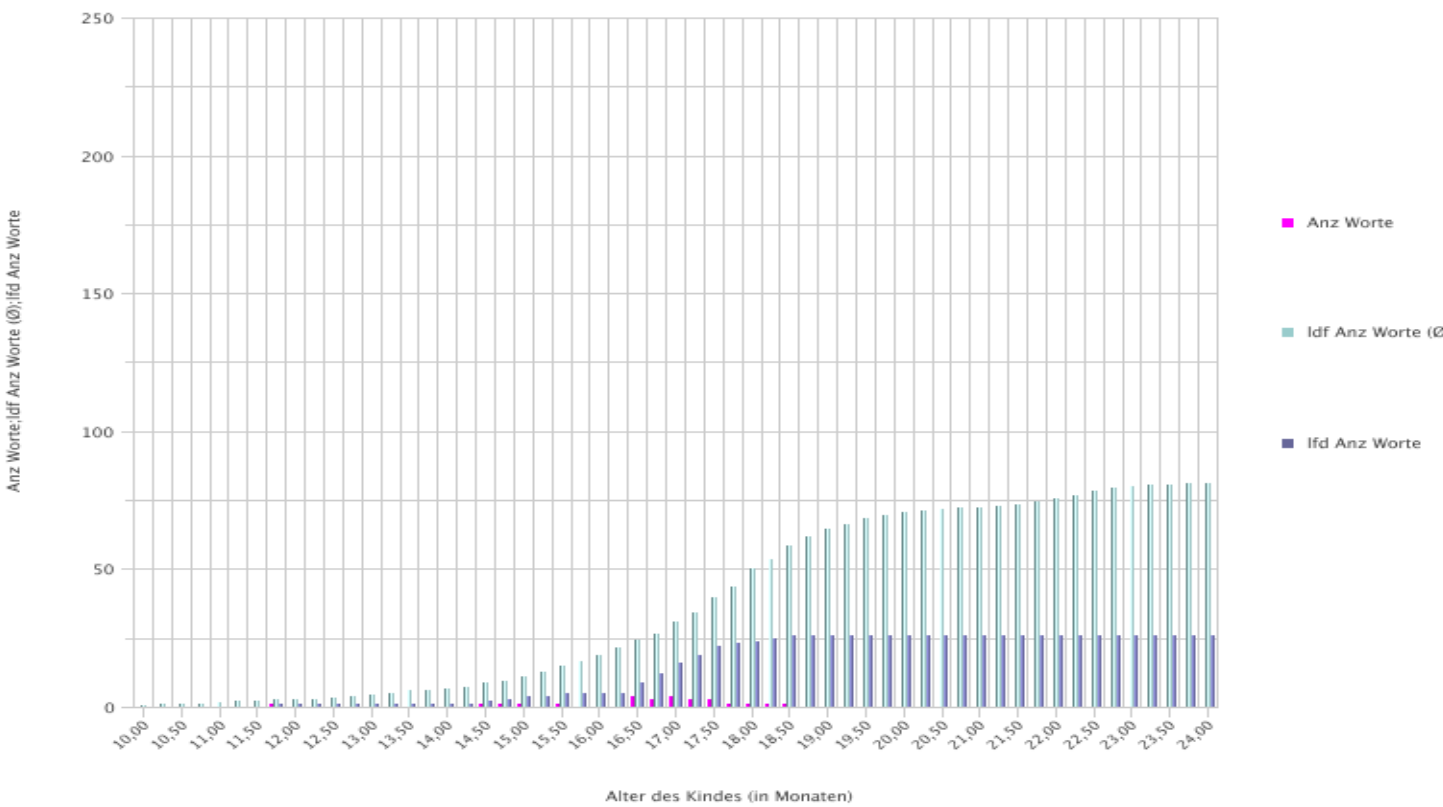


Abbildung A-3-26: Wortschatzentwicklung Morten

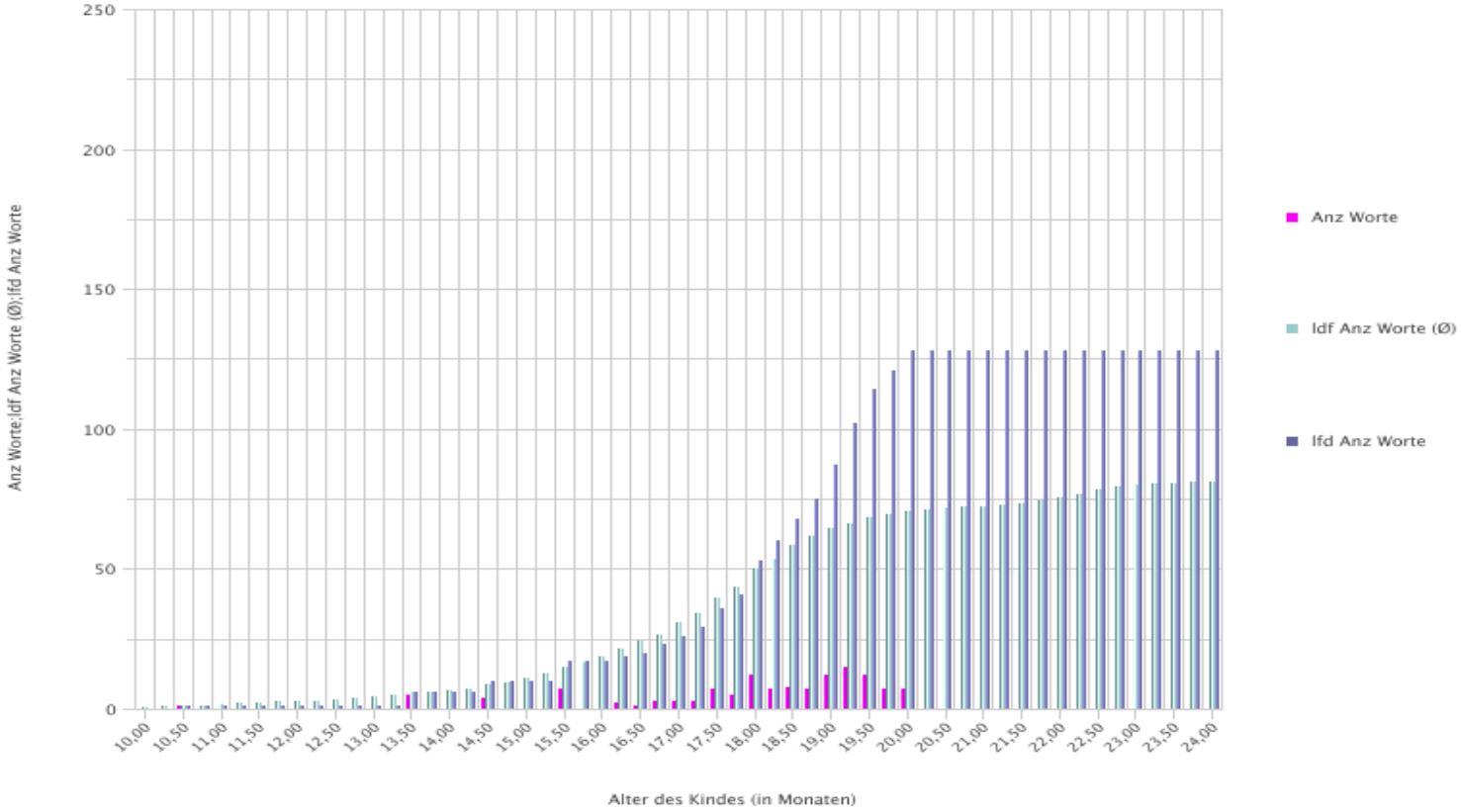


Abbildung A-3-27: Wortschatzentwicklung Naemi

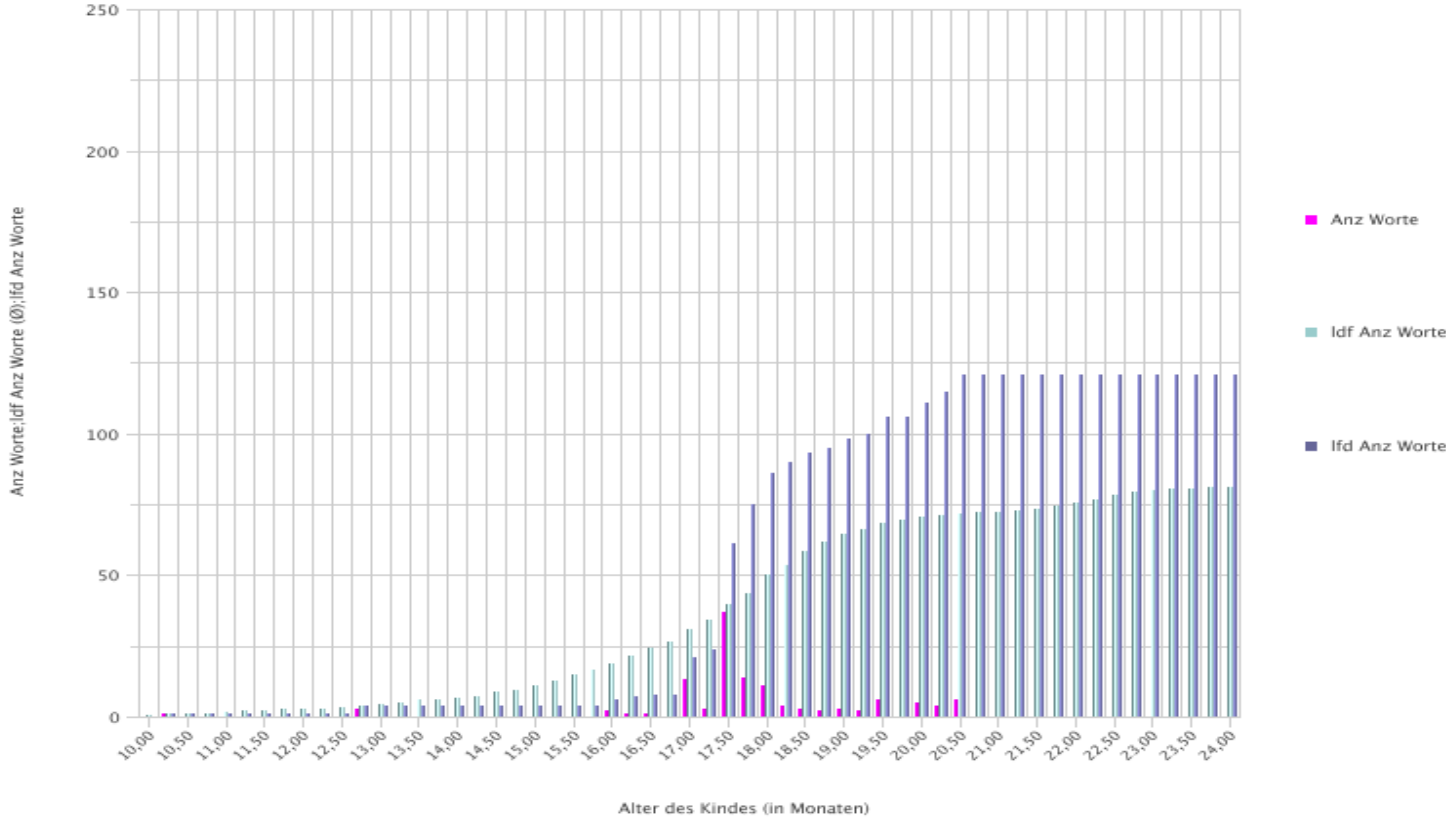


Abbildung A-3-28: Wortschatzentwicklung Noah

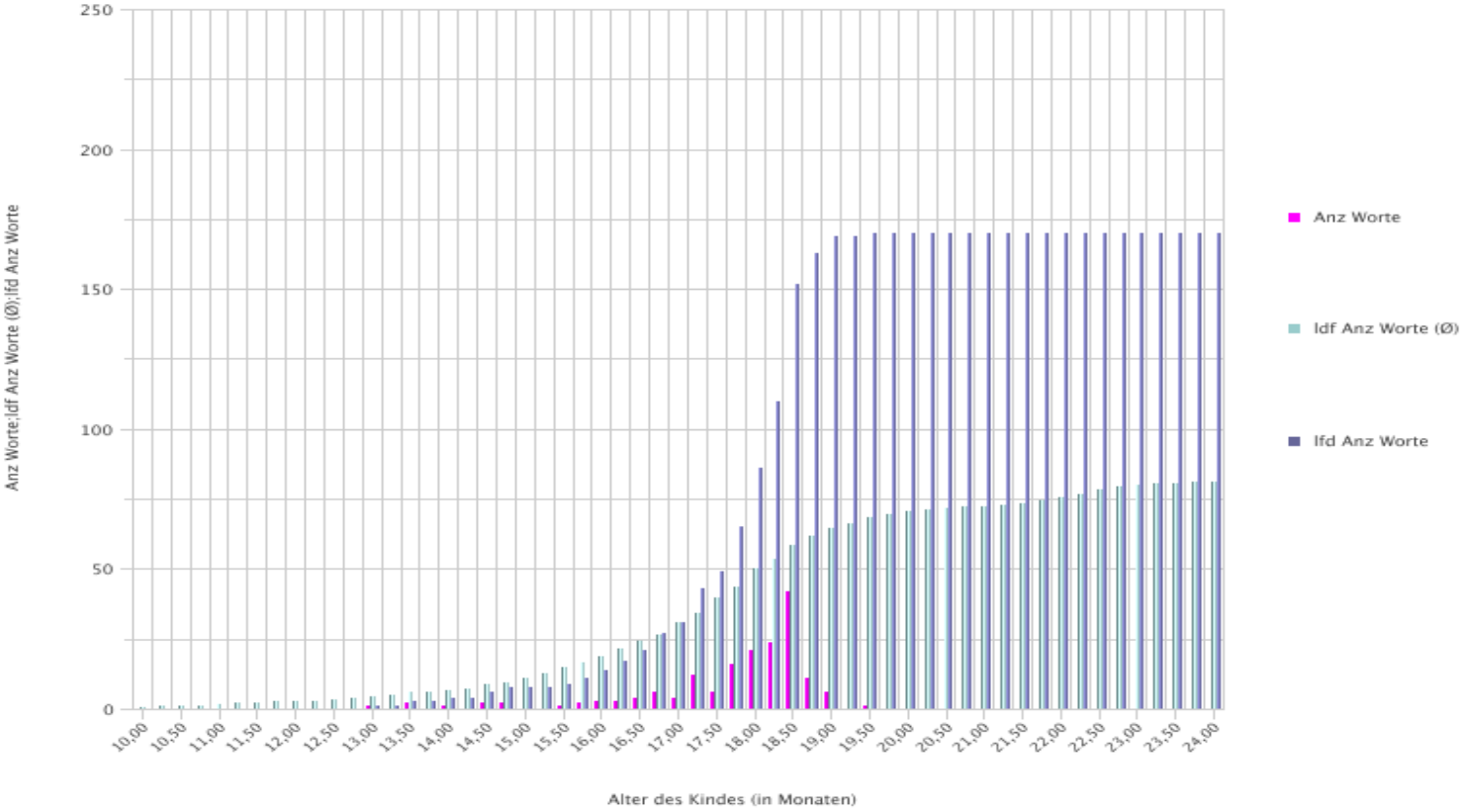


Abbildung A-3-29: Wortschatzentwicklung Noah H.

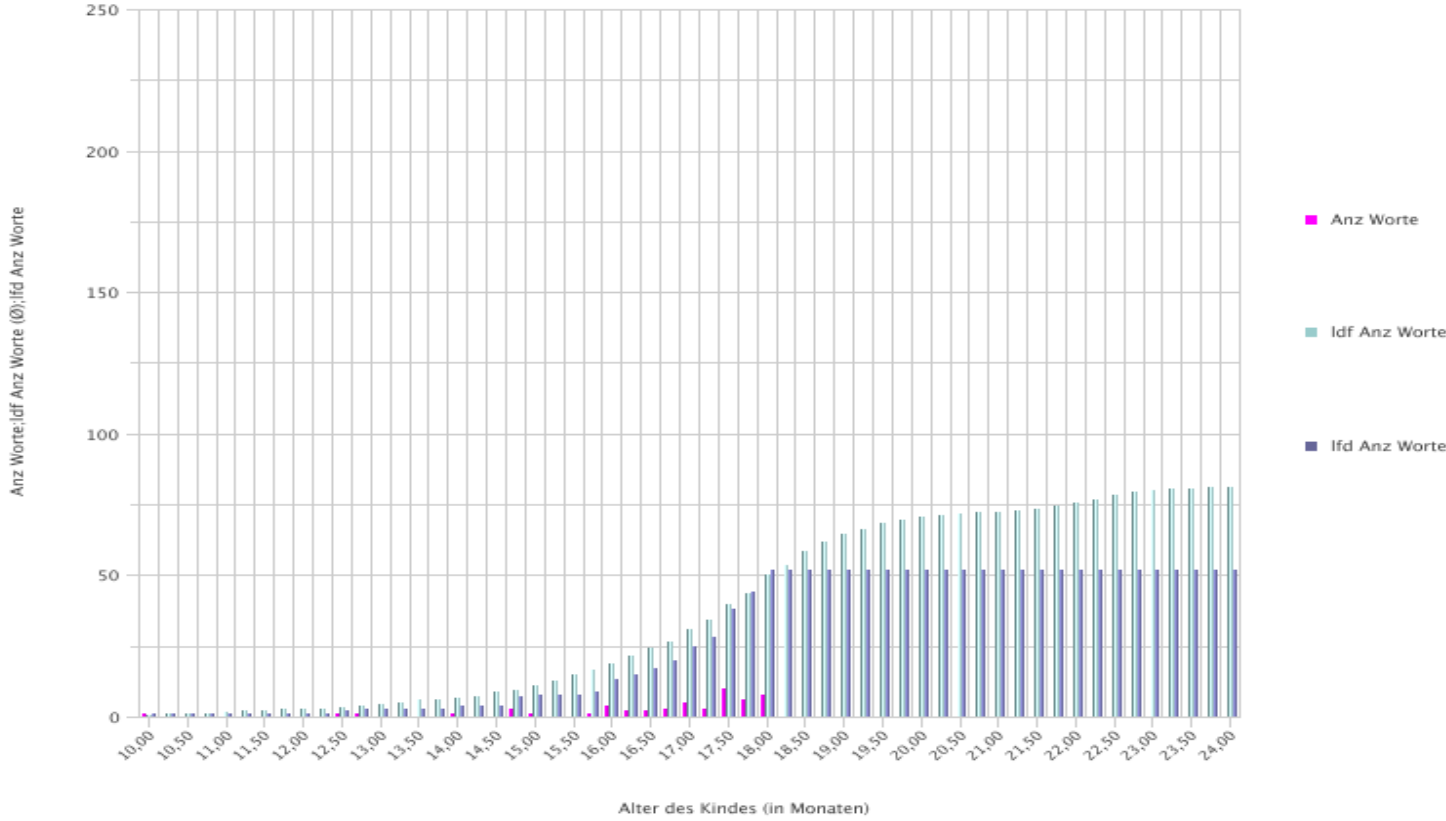


Abbildung A-3-30: Wortschatzentwicklung Noah S.

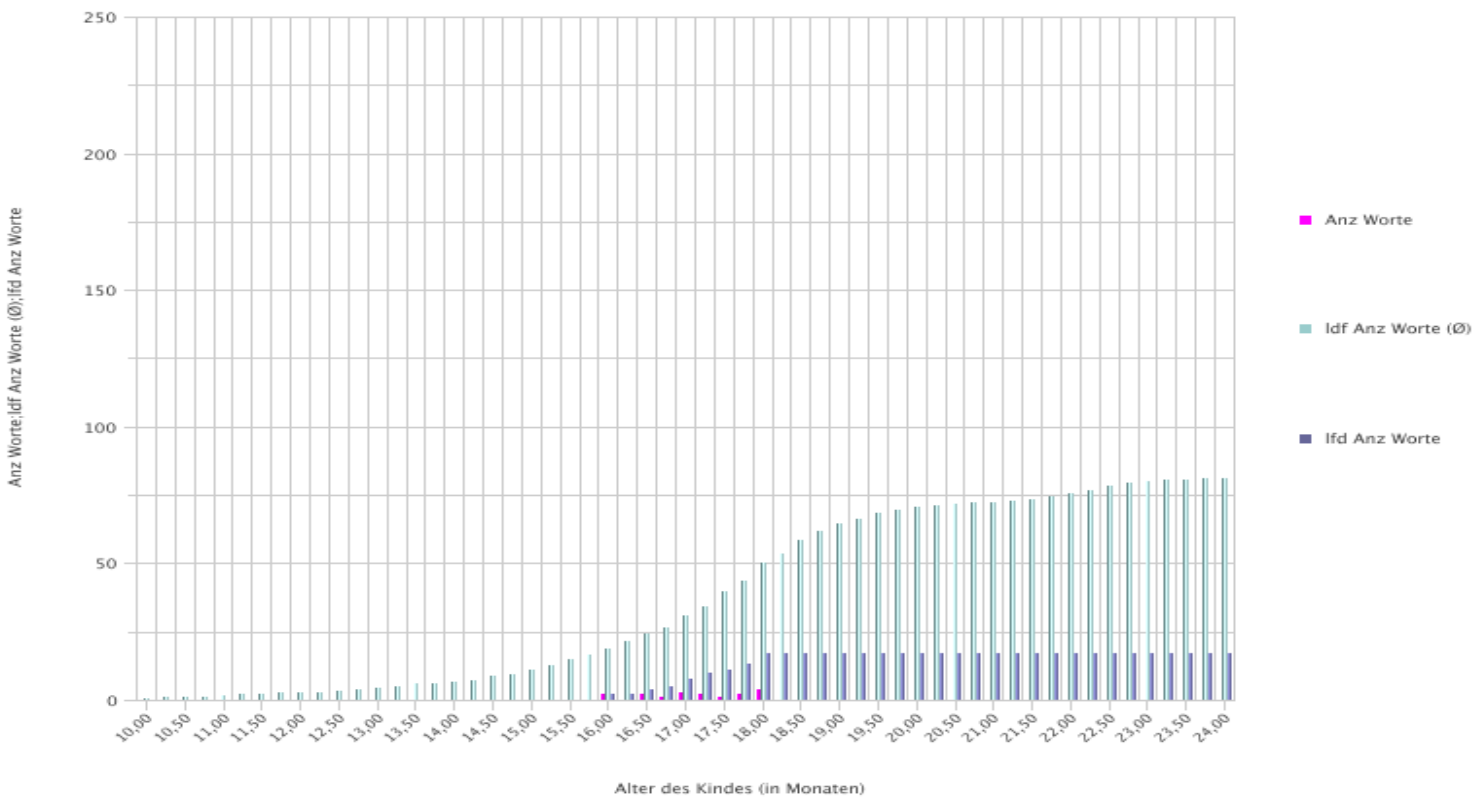


Abbildung A-3-31: Wortschatzentwicklung Pauline

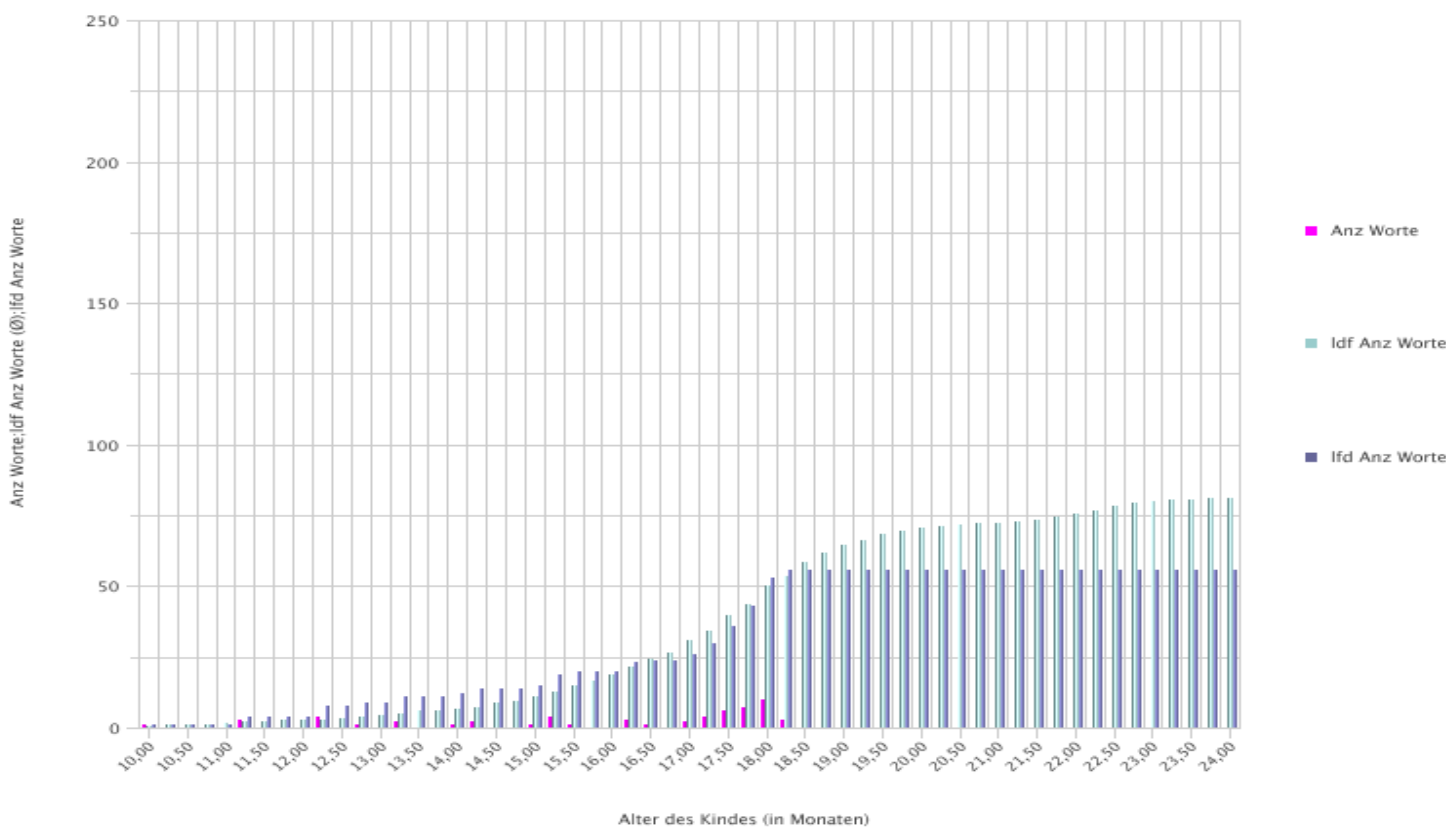


Abbildung A-3-32: Wortschatzentwicklung Sophie

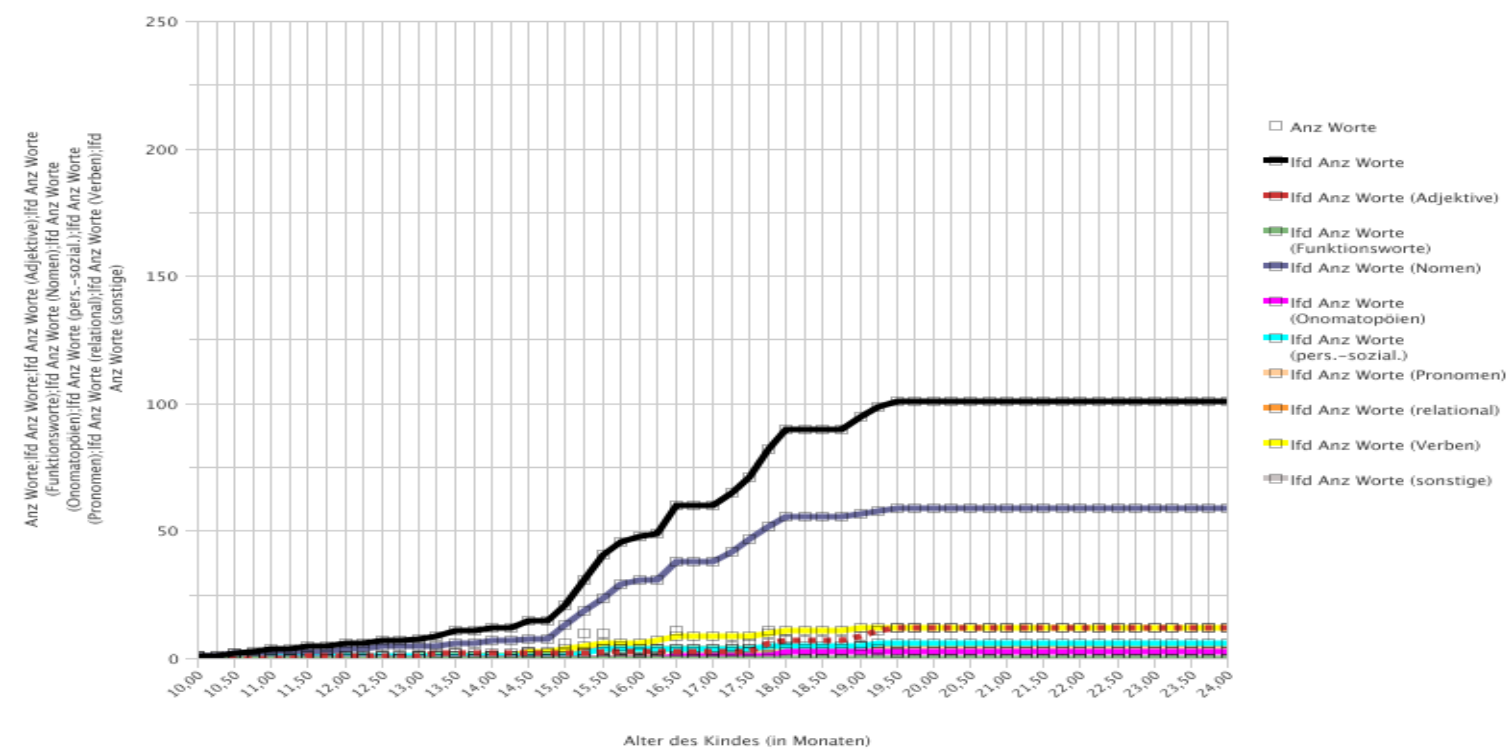


Abbildung A-4-1: Wortartenentwicklung Carla

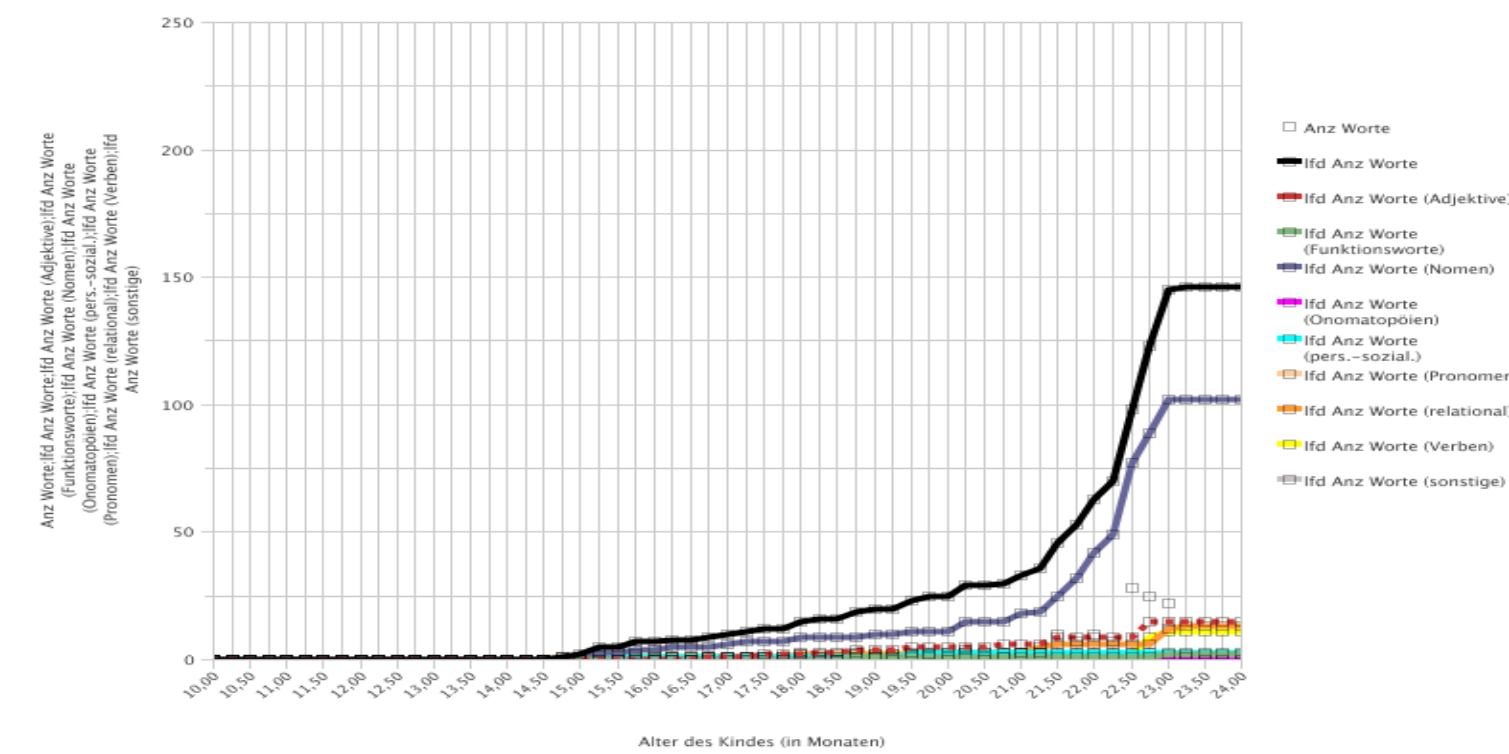


Abbildung A-4-2: Wortartenentwicklung Erik

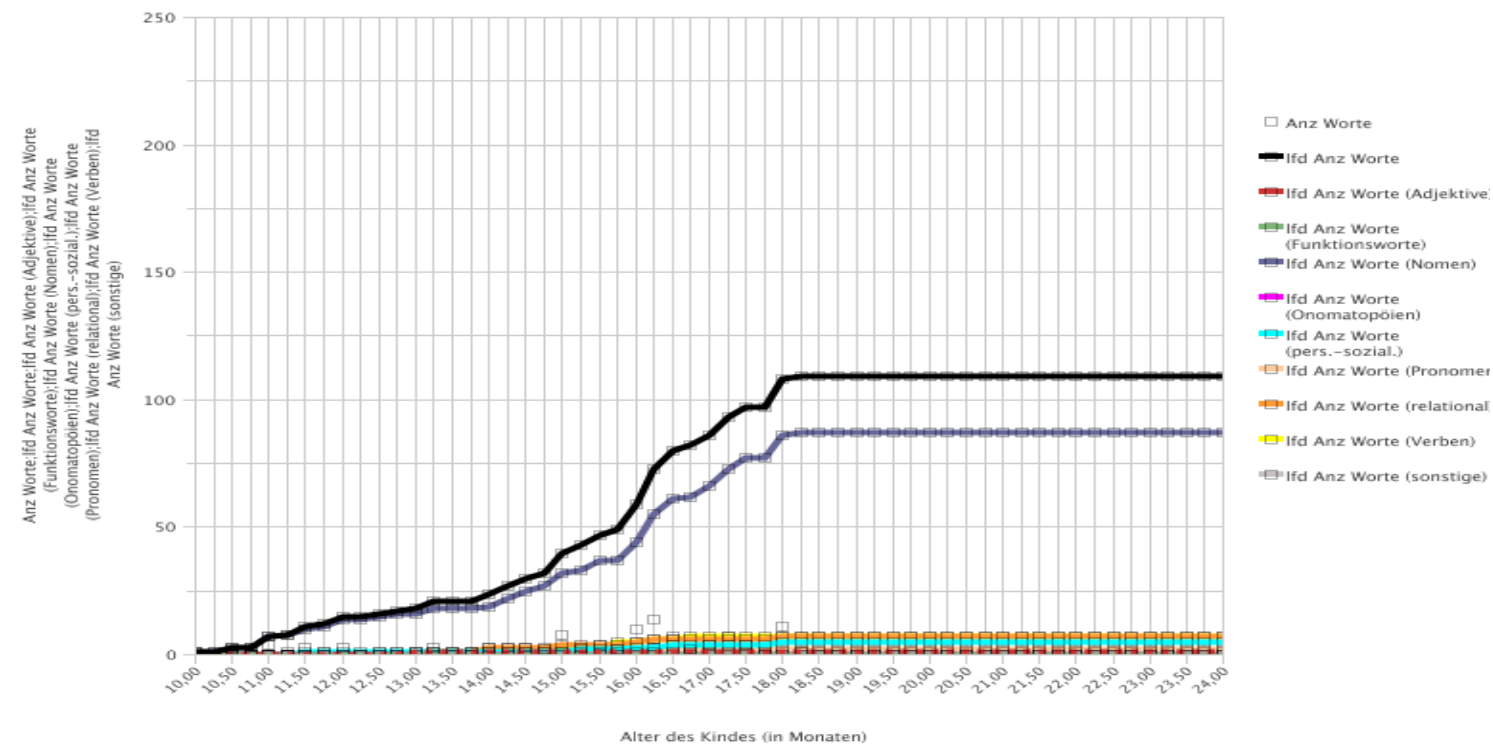


Abbildung A-4-3: Wortartenentwicklung Fabian

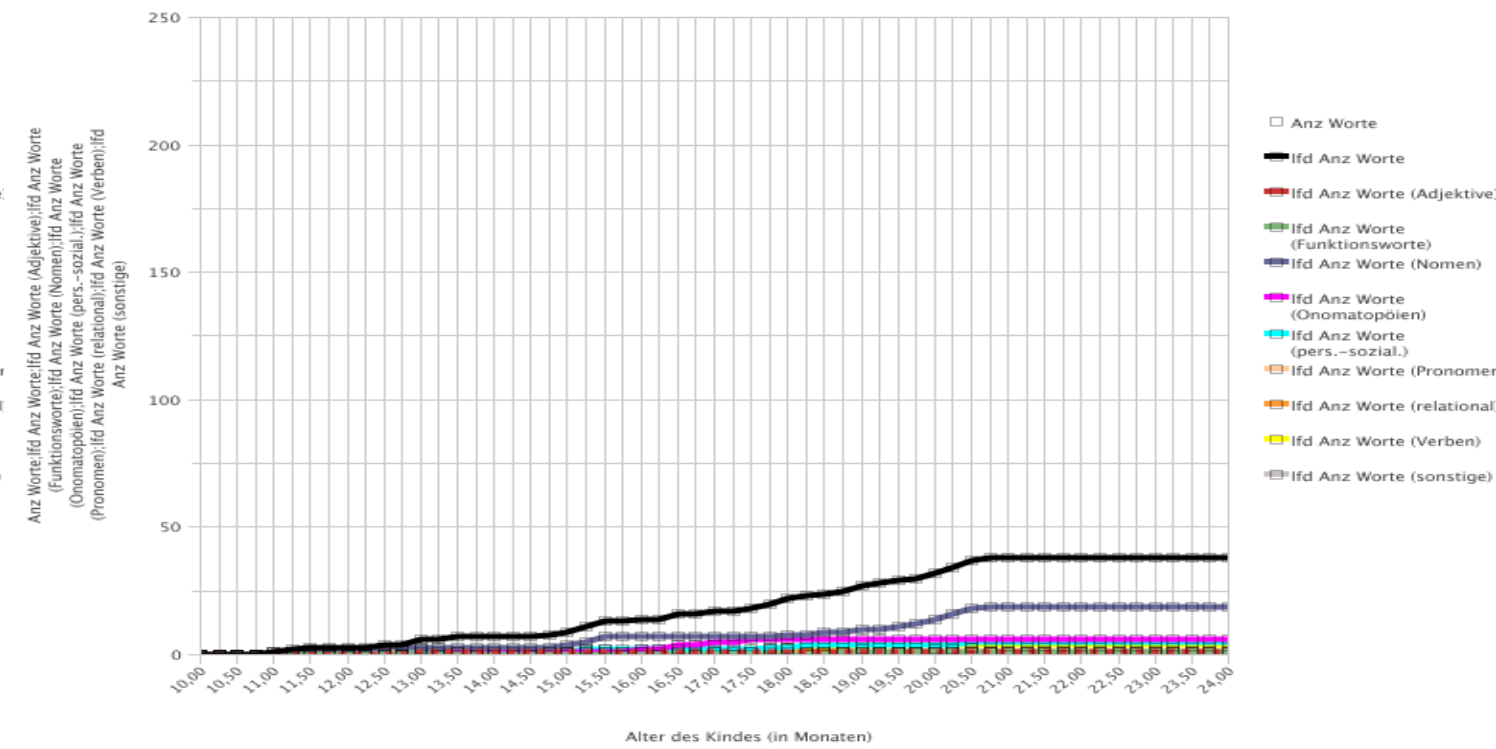


Abbildung A-4-4: Wortartenentwicklung Fina

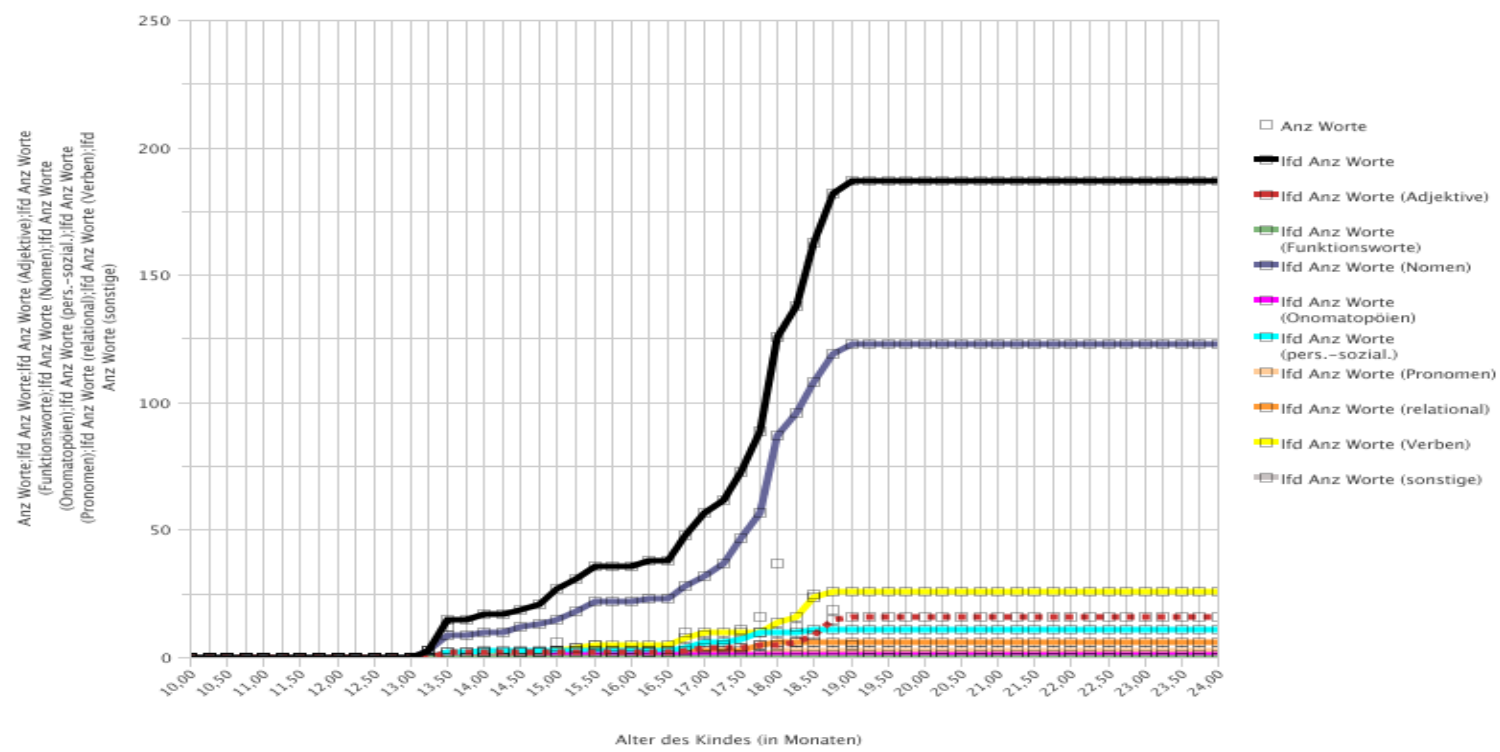


Abbildung A-4-5: Wortartenentwicklung Finnya

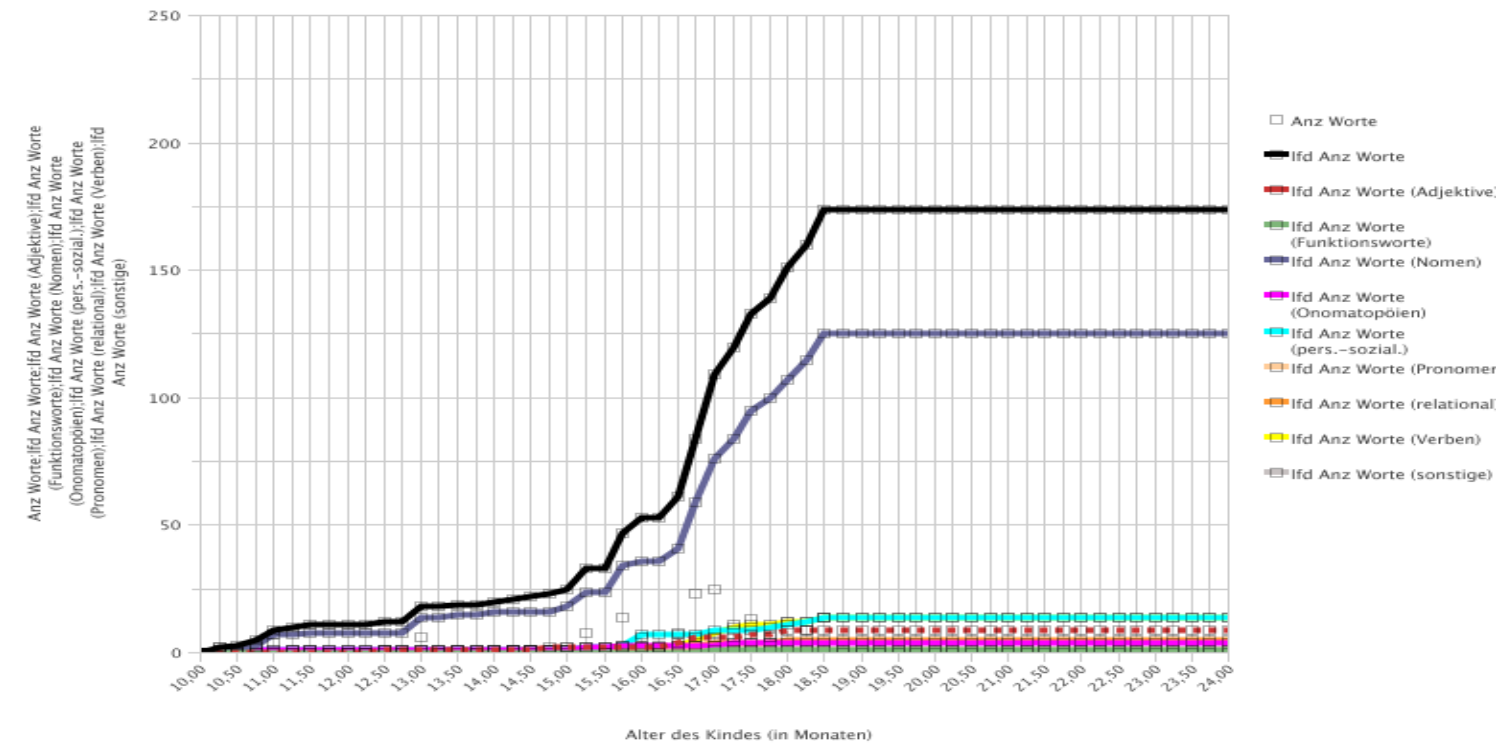
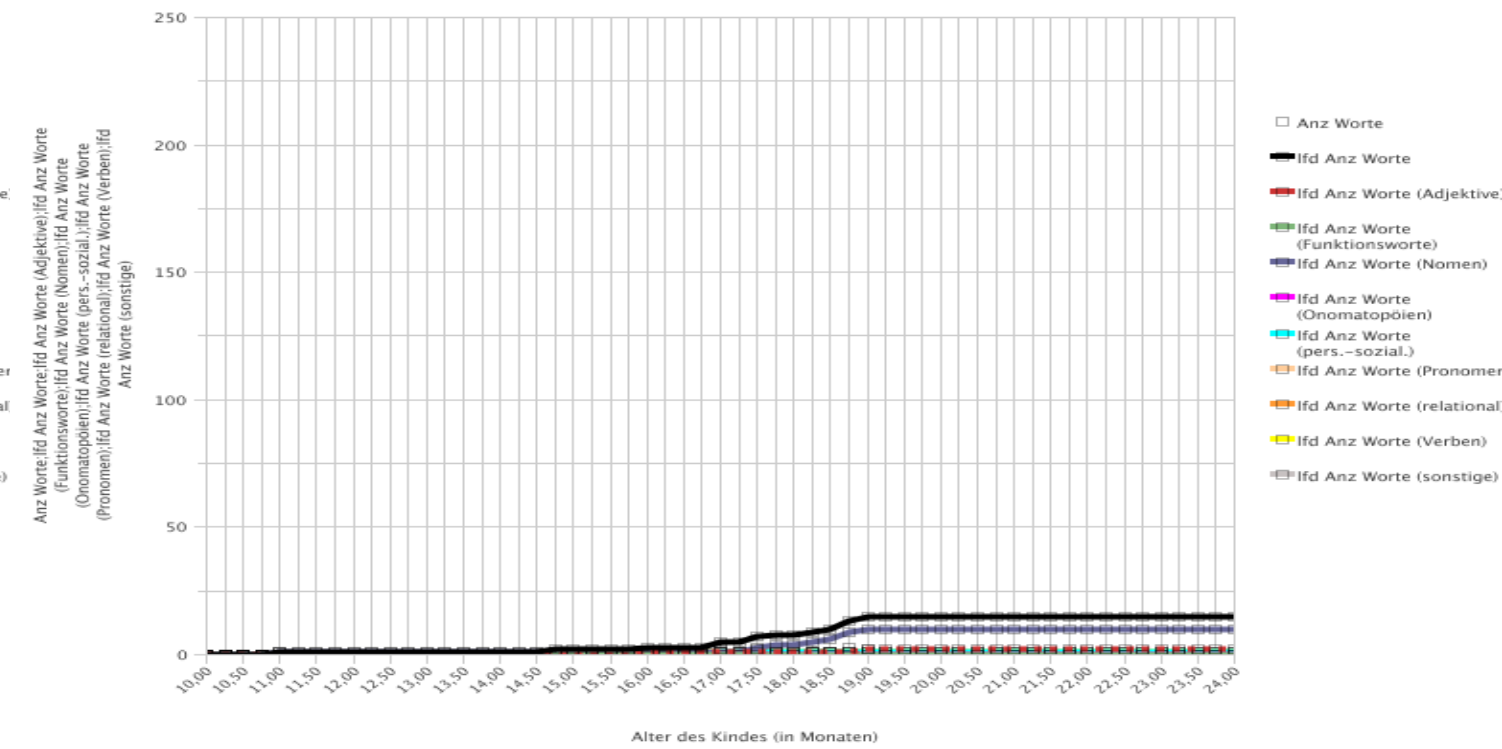
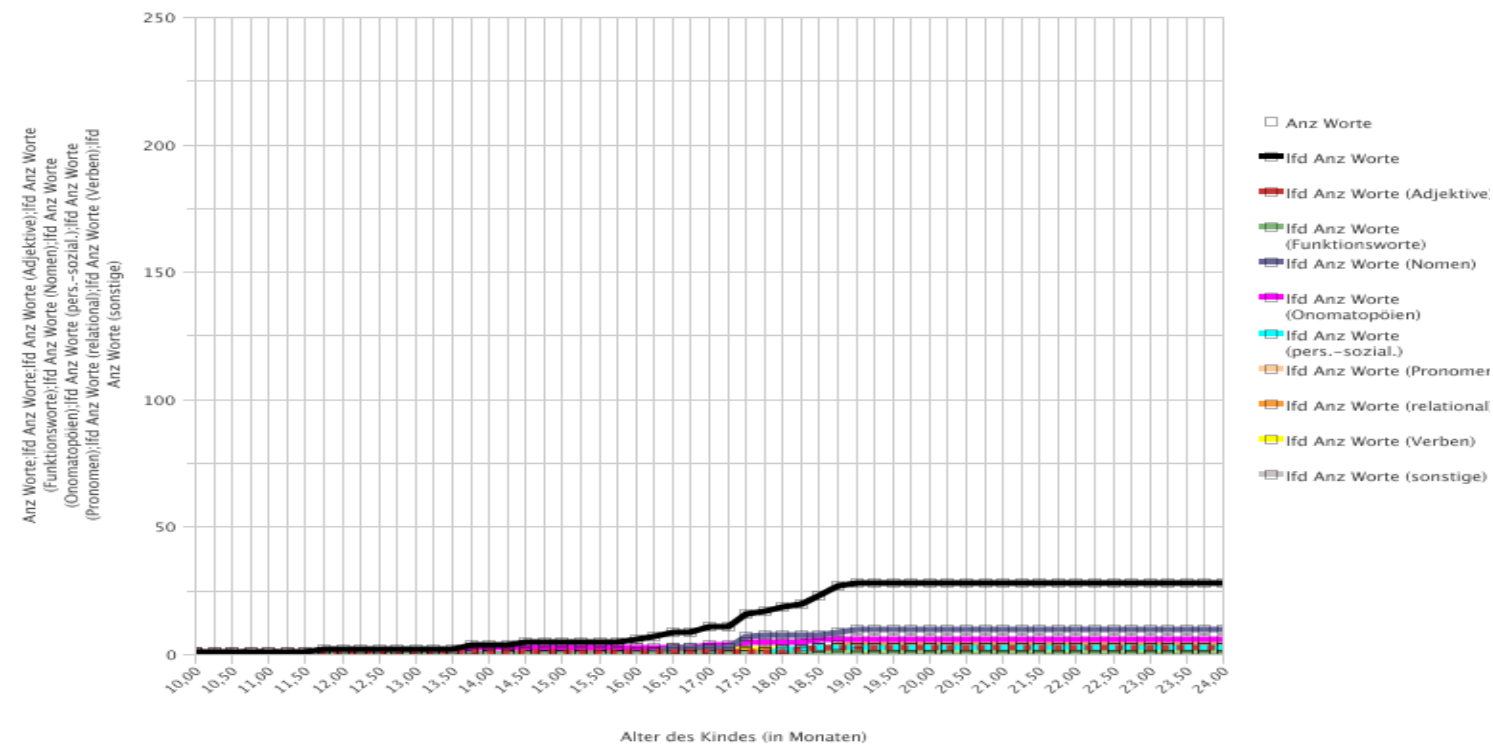


Abbildung A-4-6: Wortartenentwicklung Hannah L.



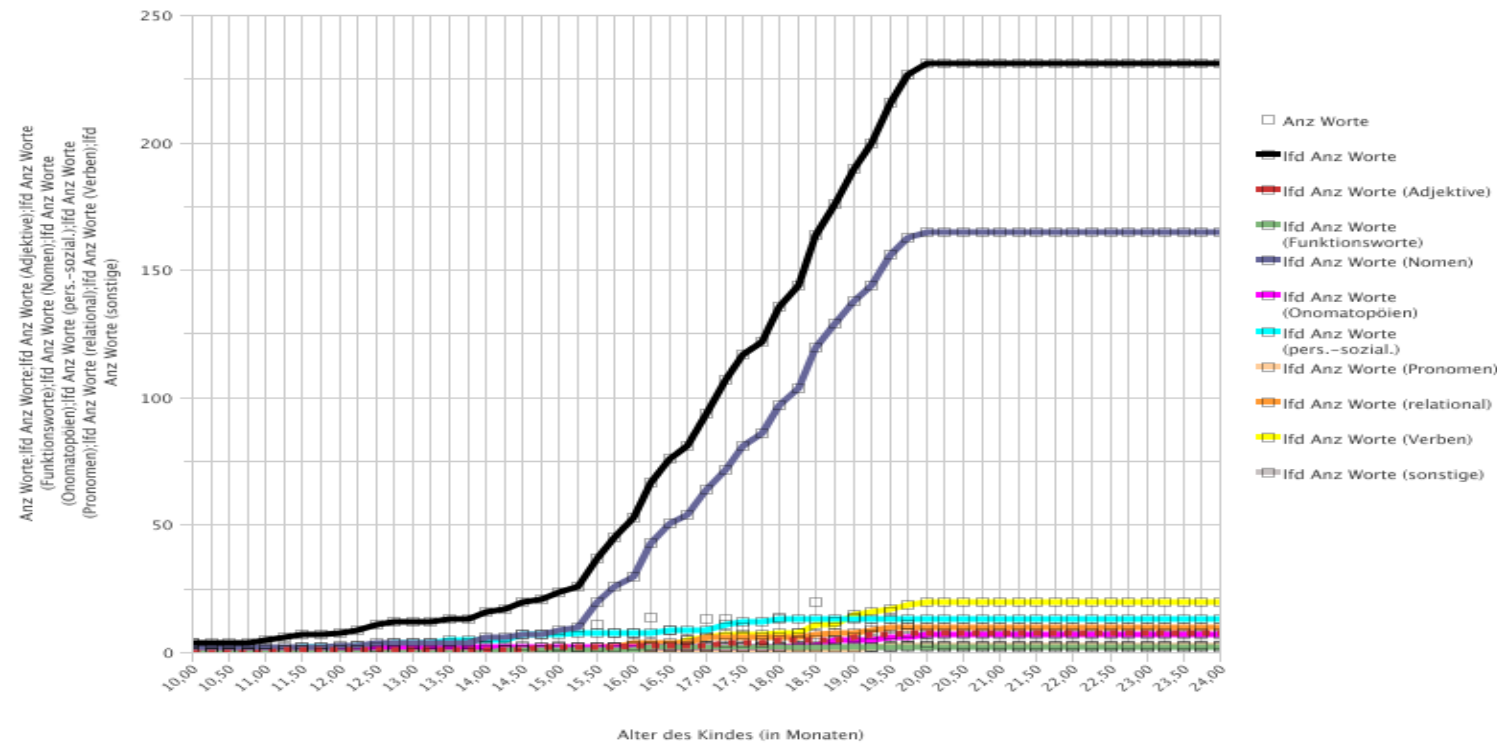


Abbildung A-4-9: Wortartenentwicklung Ira

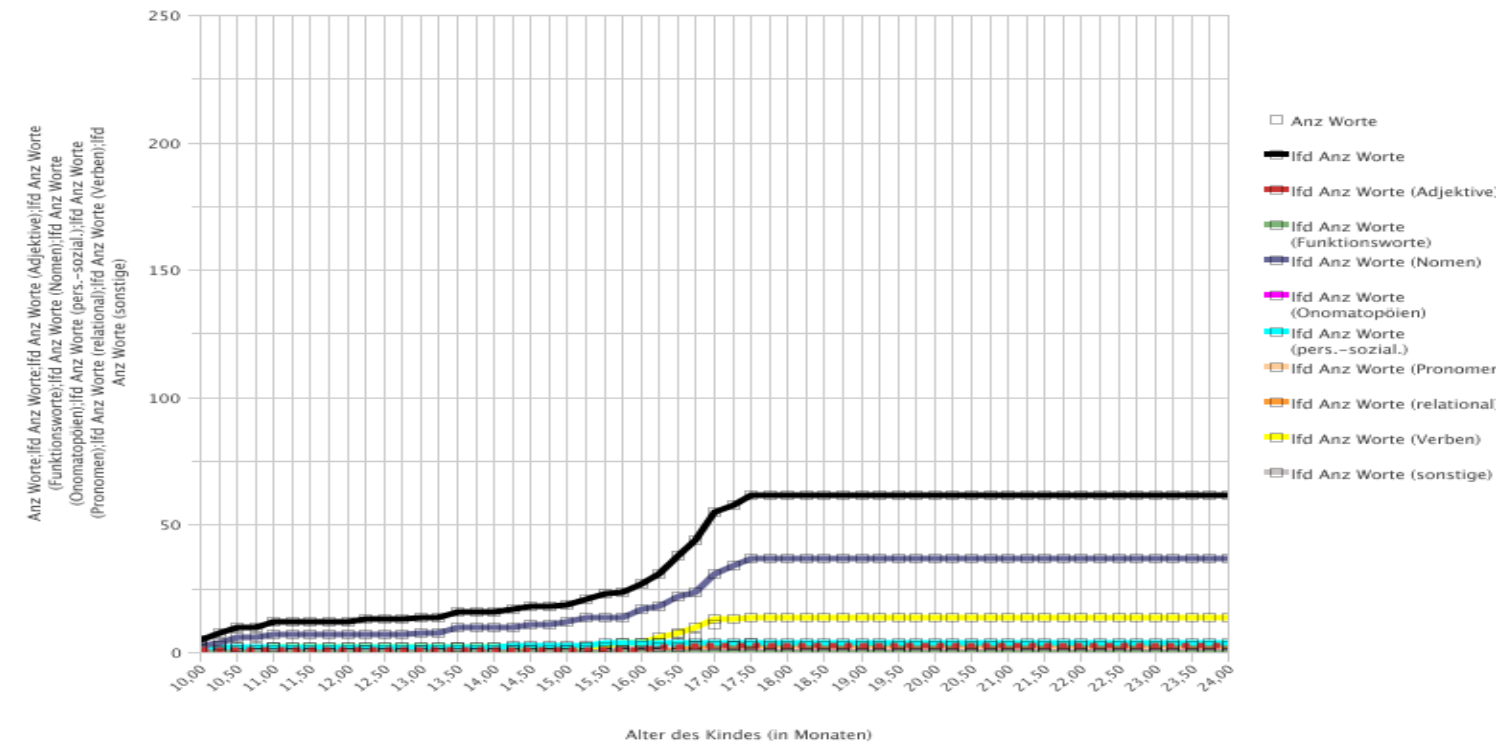


Abbildung A-4-10: Wortartenentwicklung Jaden

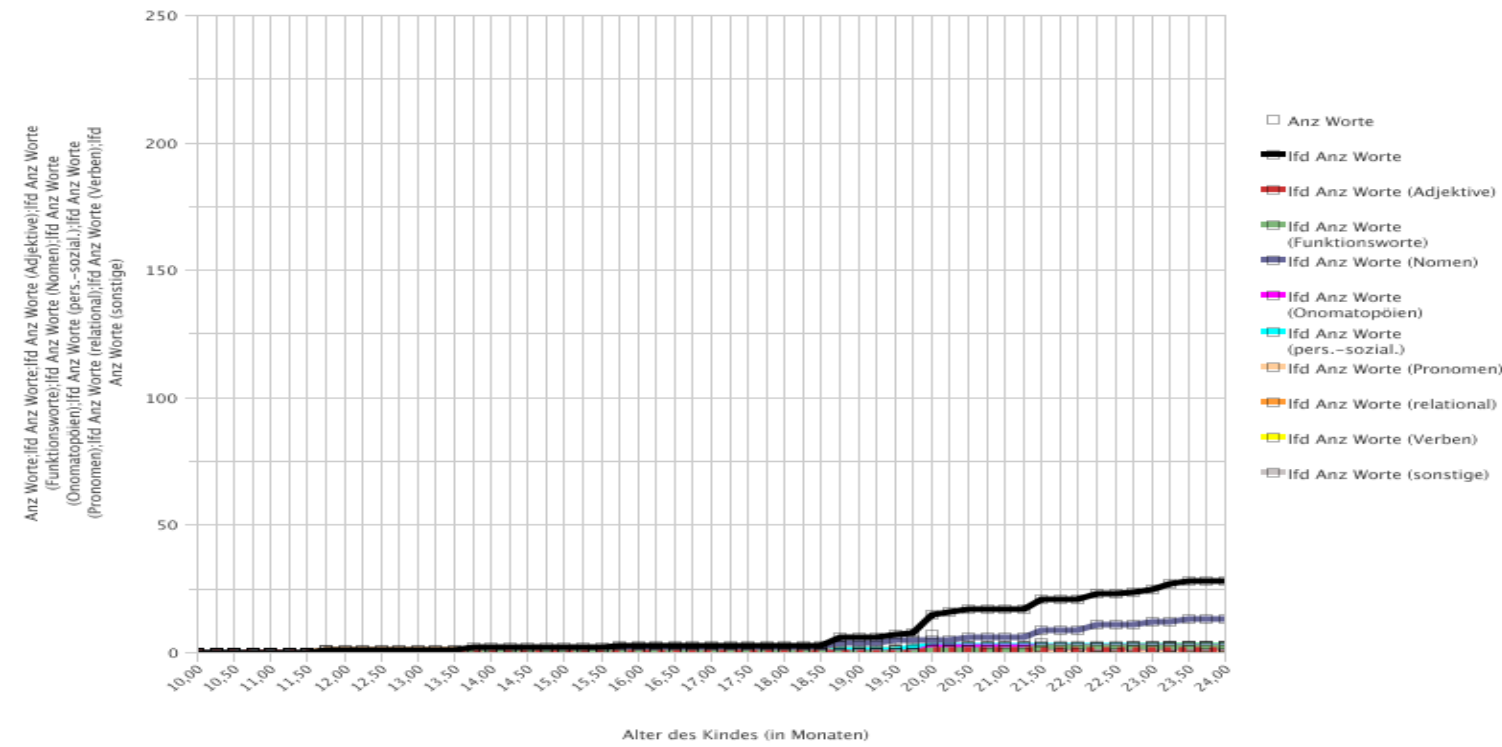


Abbildung A-4-11: Wortartenentwicklung Johann

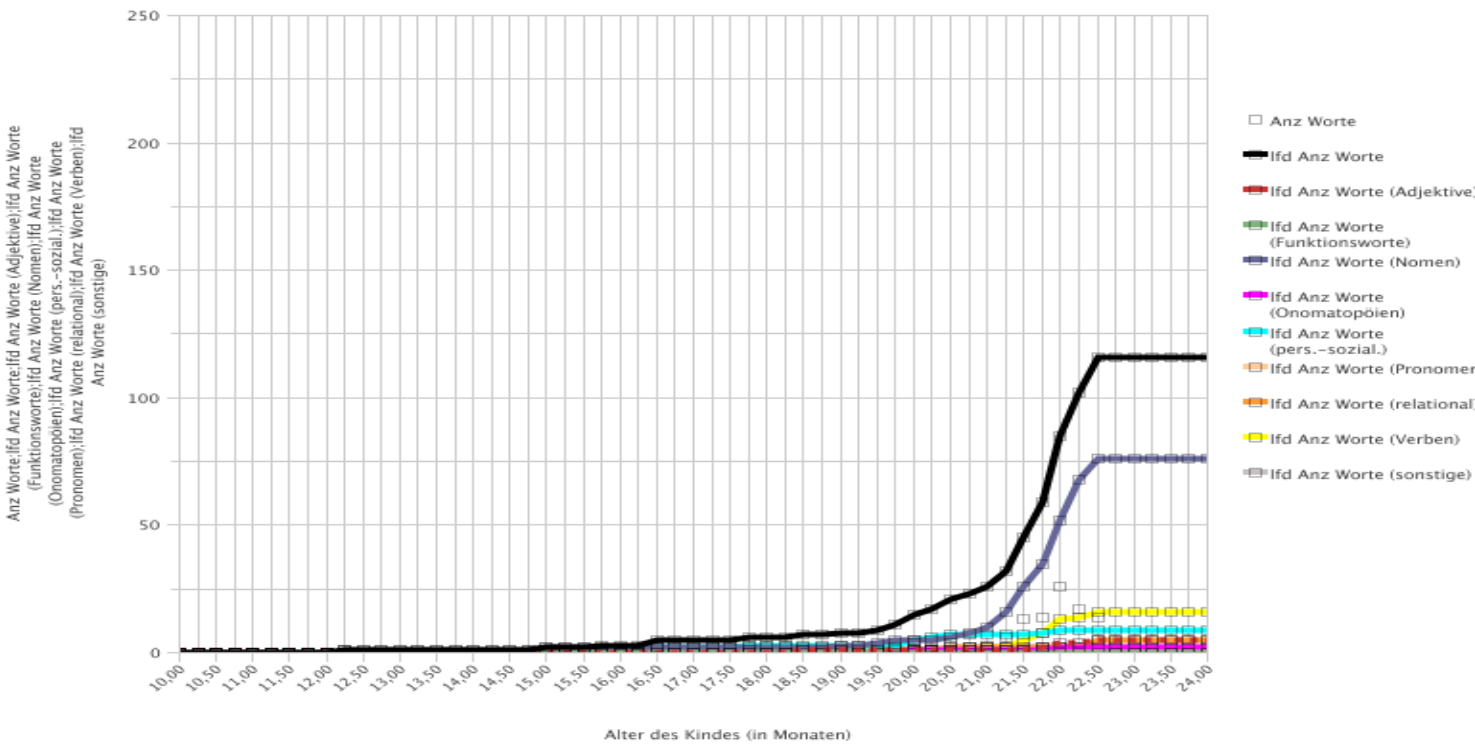


Abbildung A-4-12: Wortartenentwicklung Jonathan

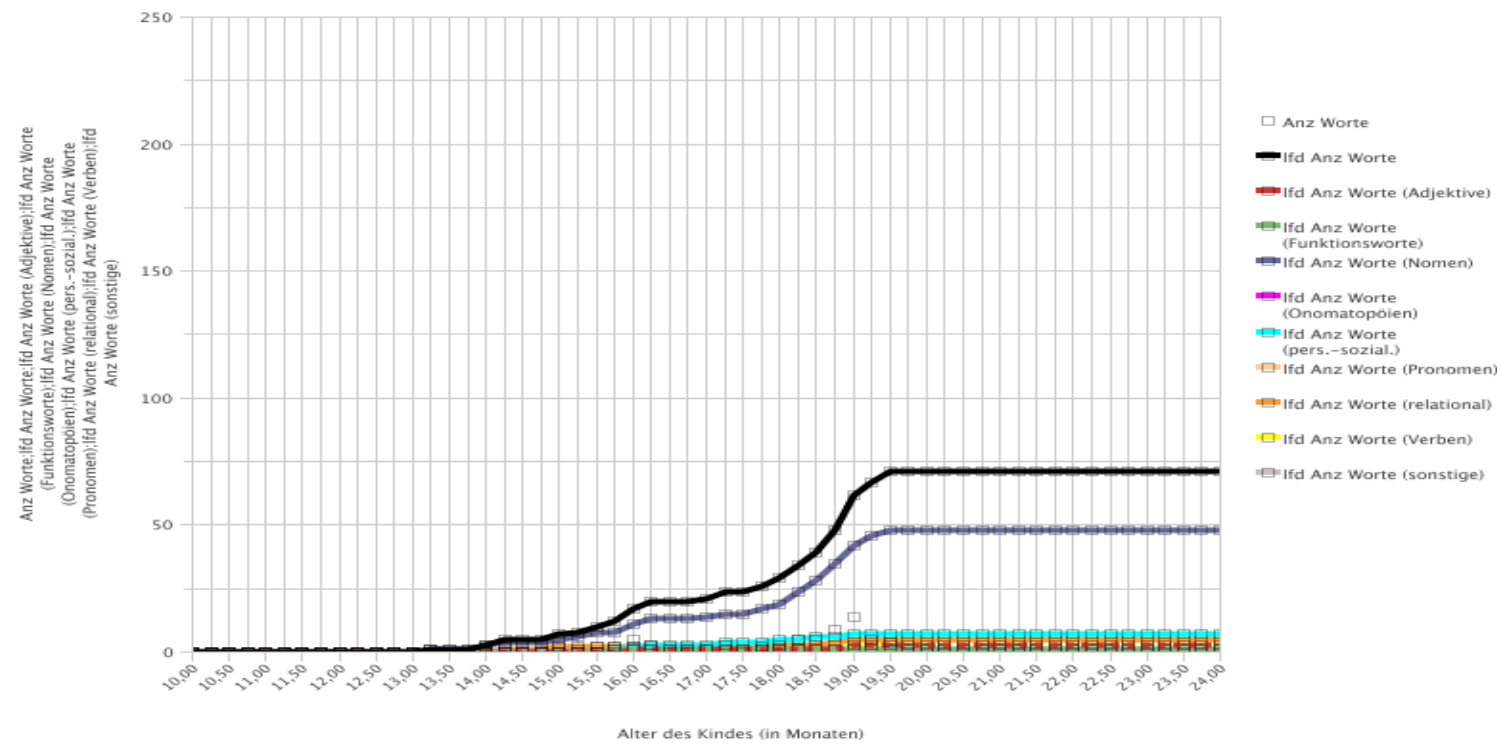


Abbildung A-4-13: Wortartenentwicklung Jonathan St.

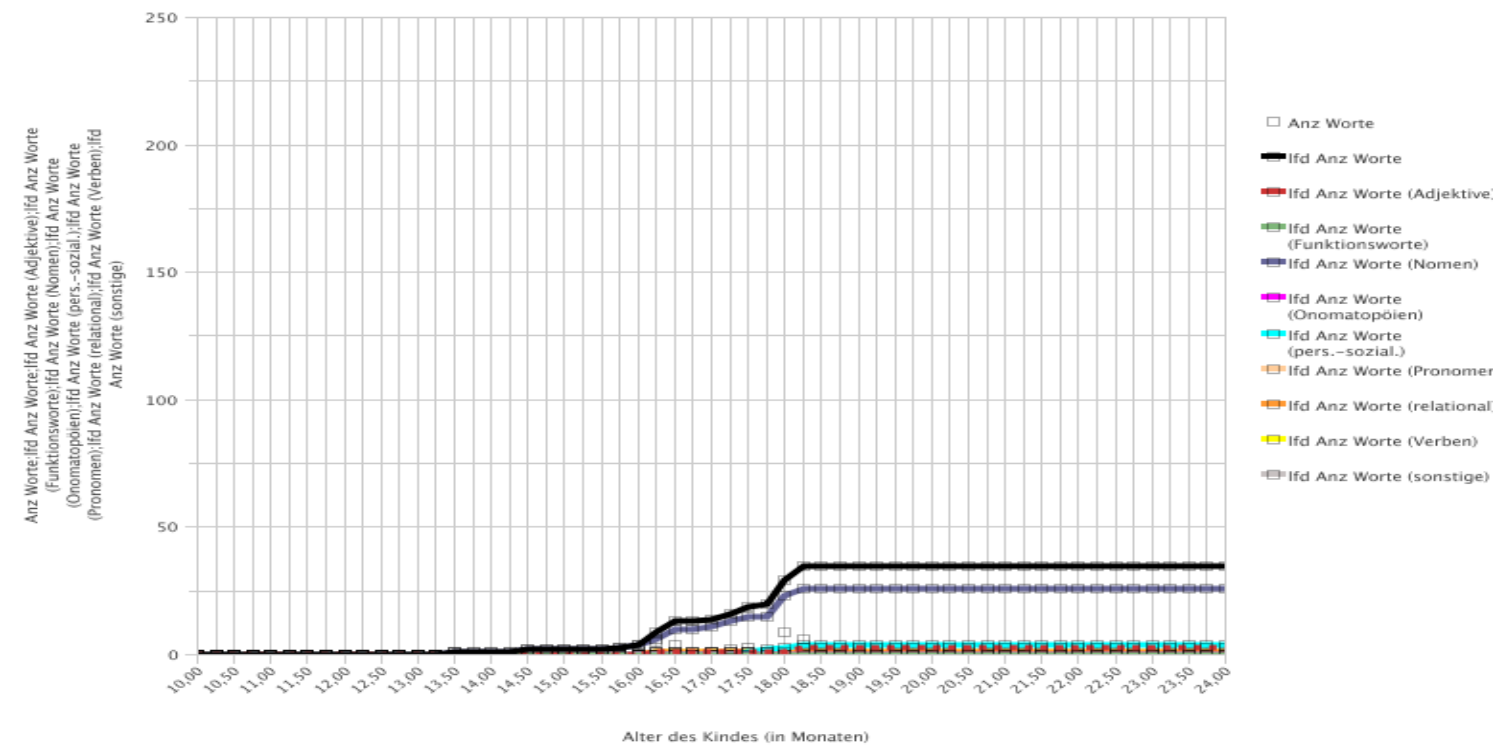


Abbildung A-4-14: Wortartenentwicklung Joscha

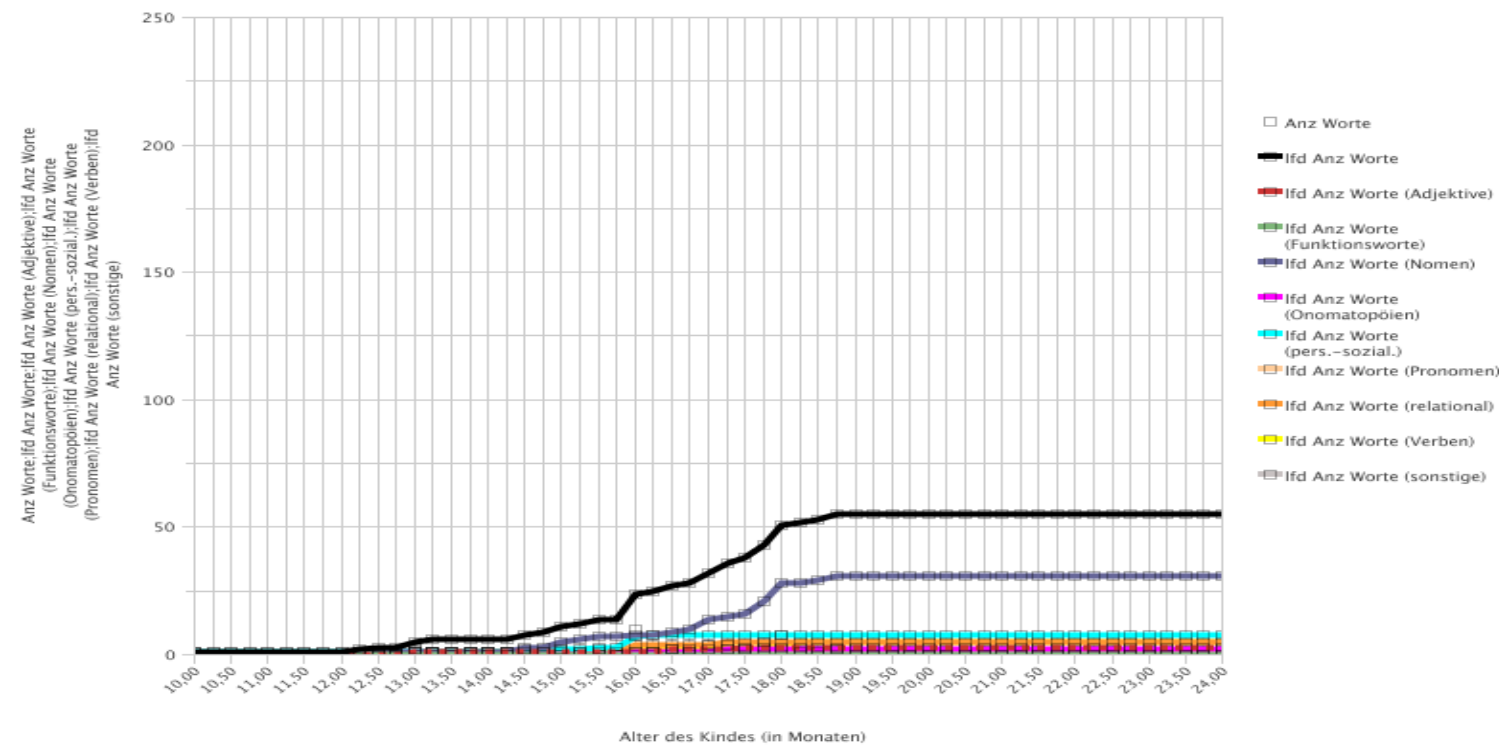


Abbildung A-4-15: Wortartenentwicklung Kasimir

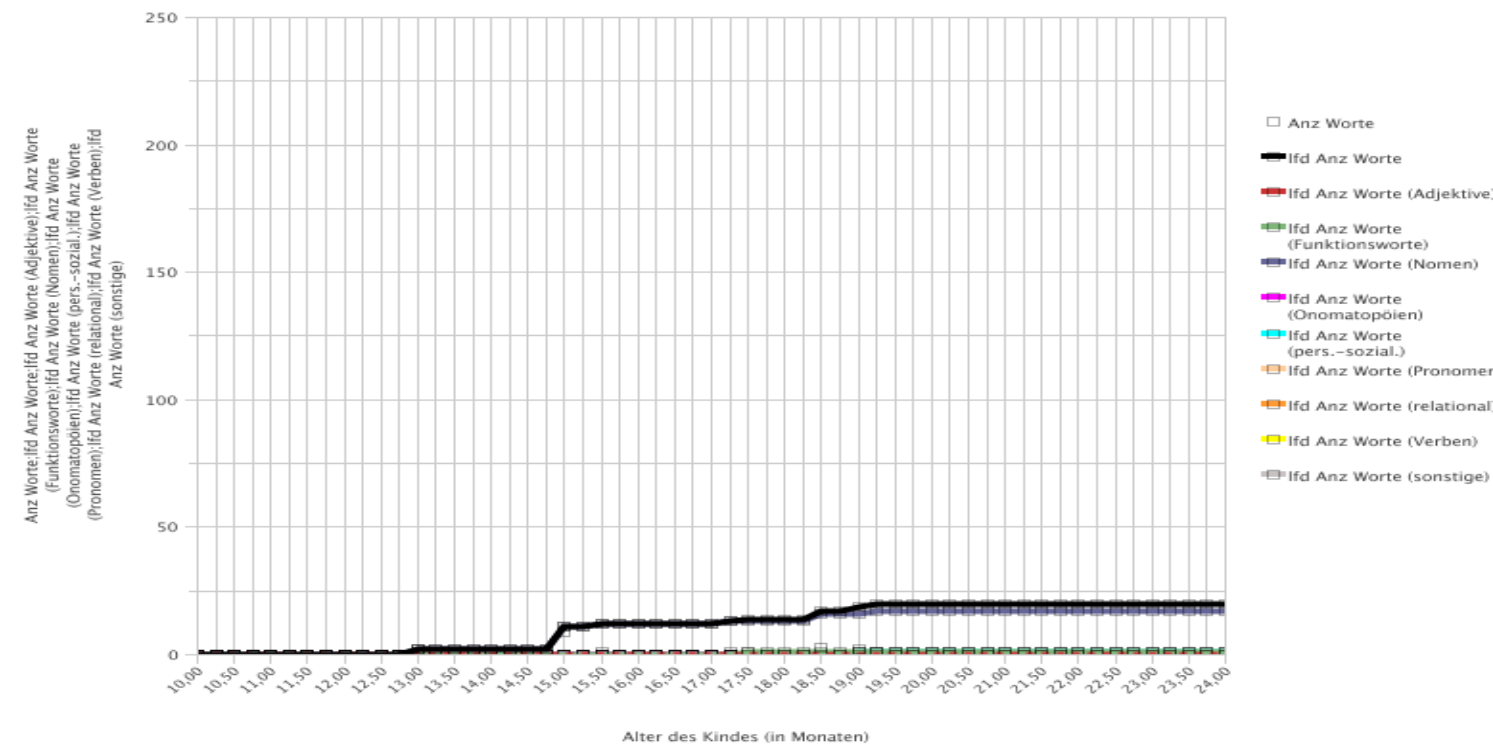


Abbildung A-4-16: Wortartenentwicklung Leander

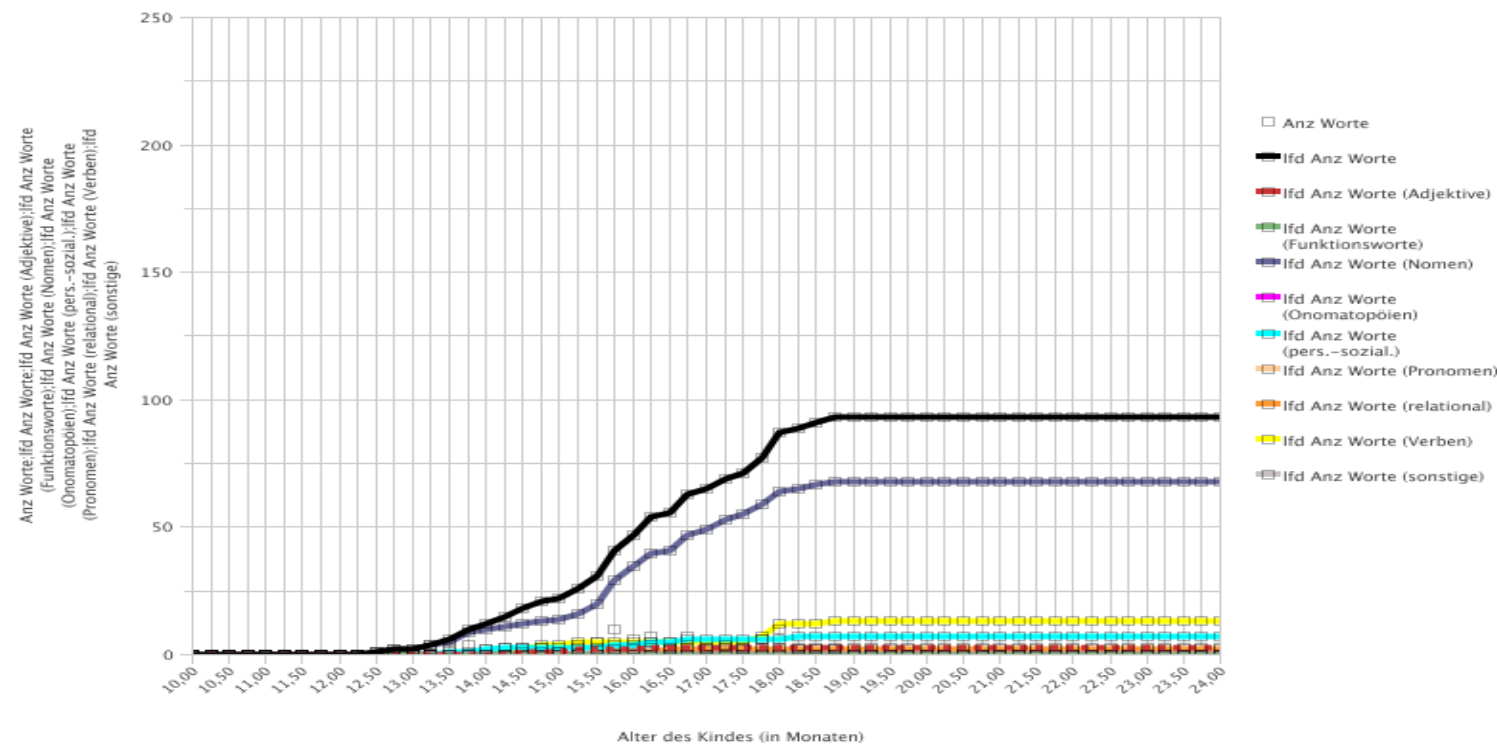


Abbildung A-4-17: Wortartenentwicklung Lena

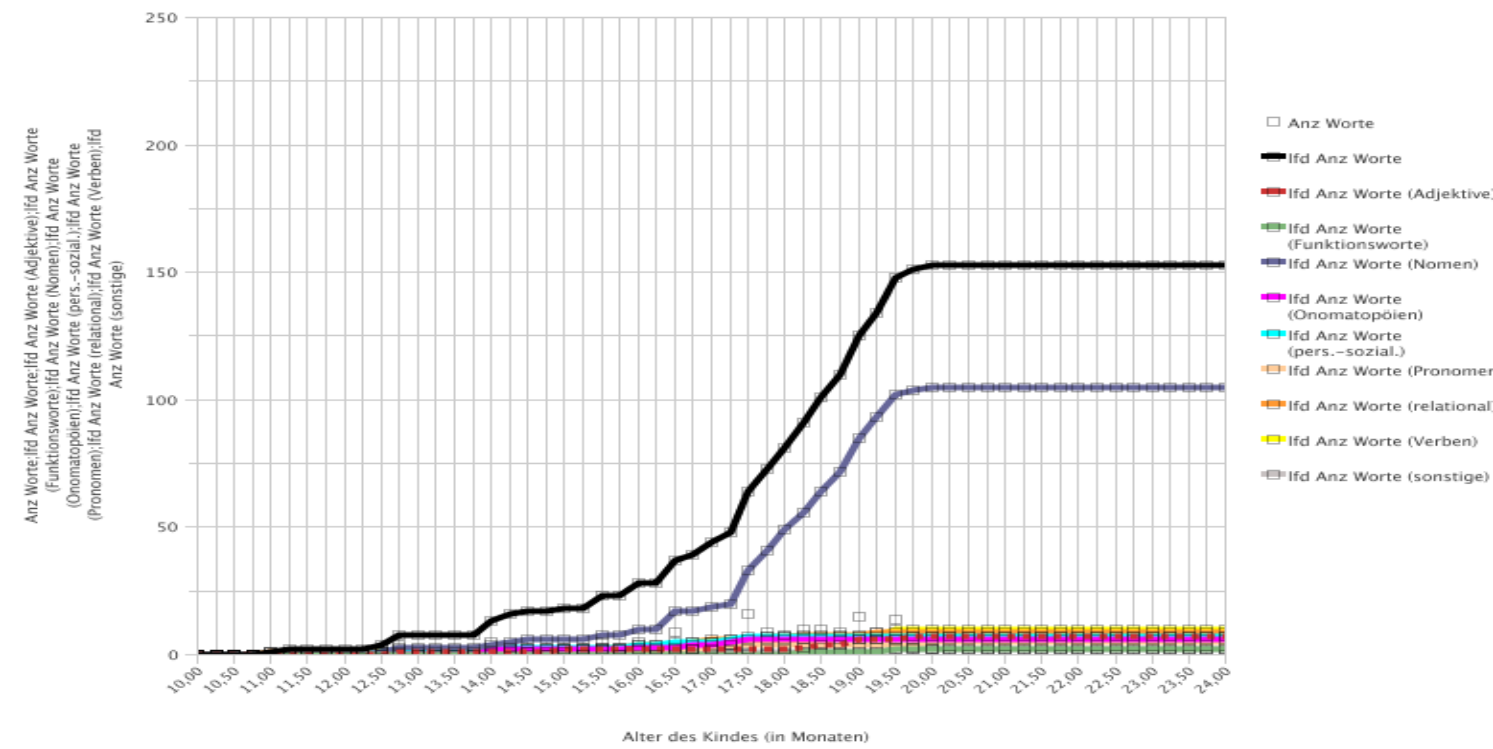


Abbildung A-4-18: Wortartenentwicklung Leni

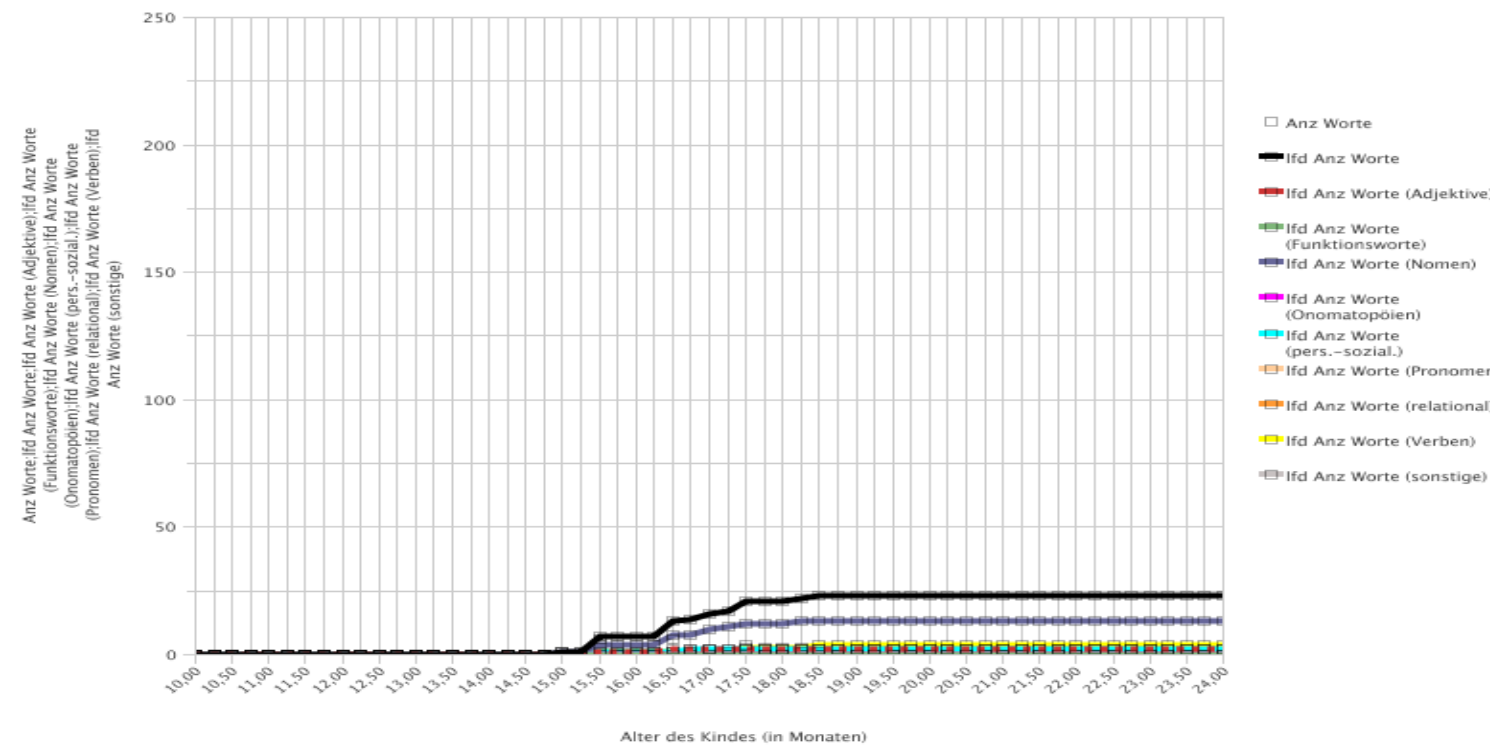


Abbildung A-4-19: Wortartenentwicklung Levin

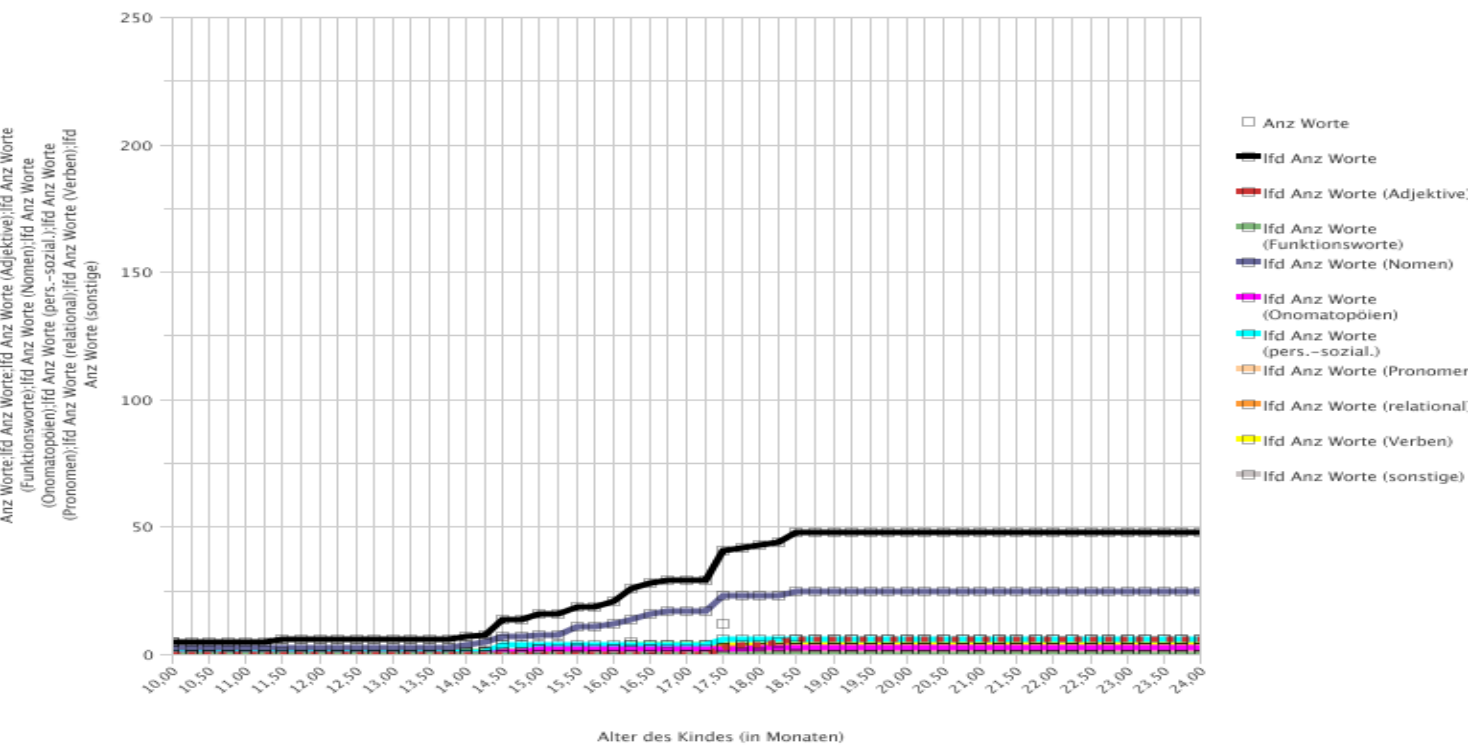


Abbildung A-4-20: Wortartenentwicklung Lina

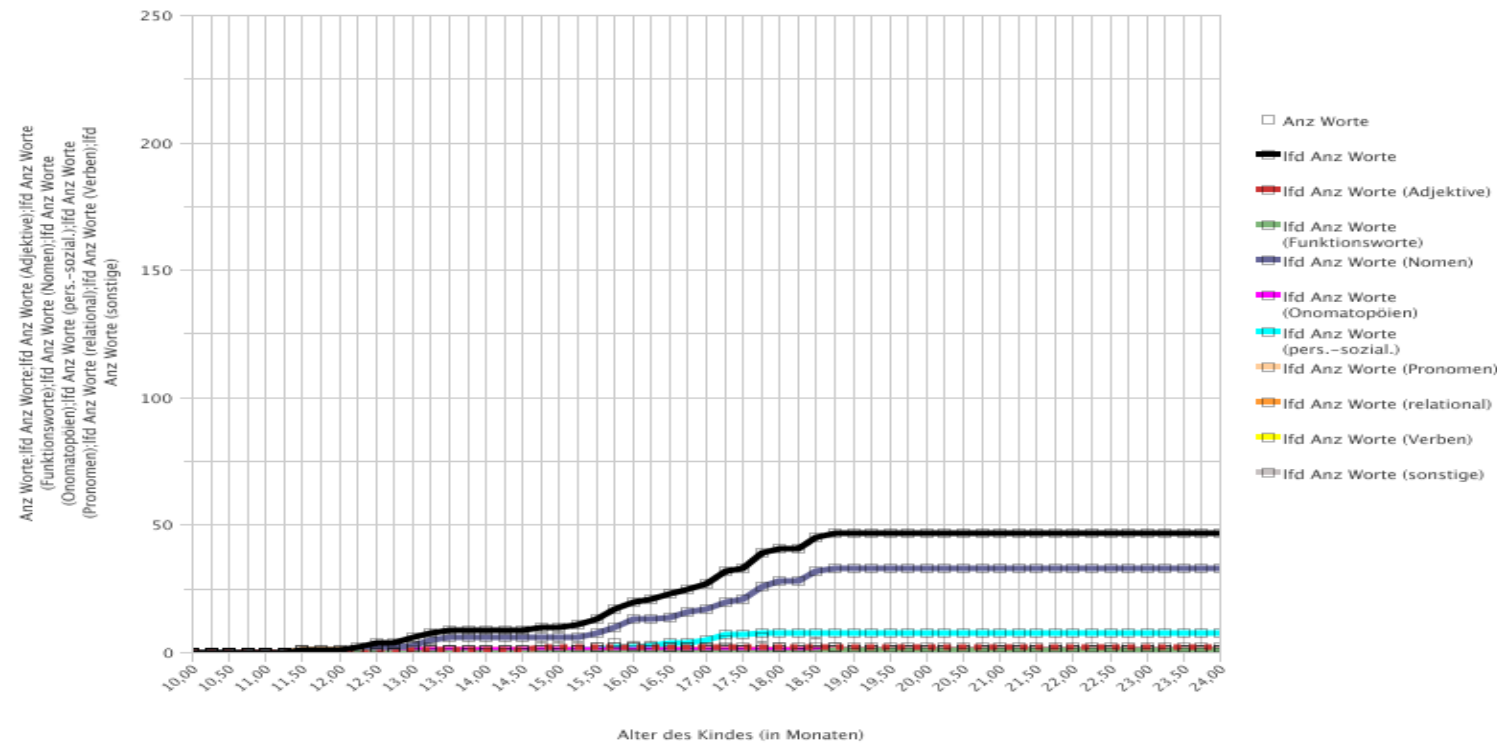


Abbildung A-4-21: Wortartenentwicklung Lina B.

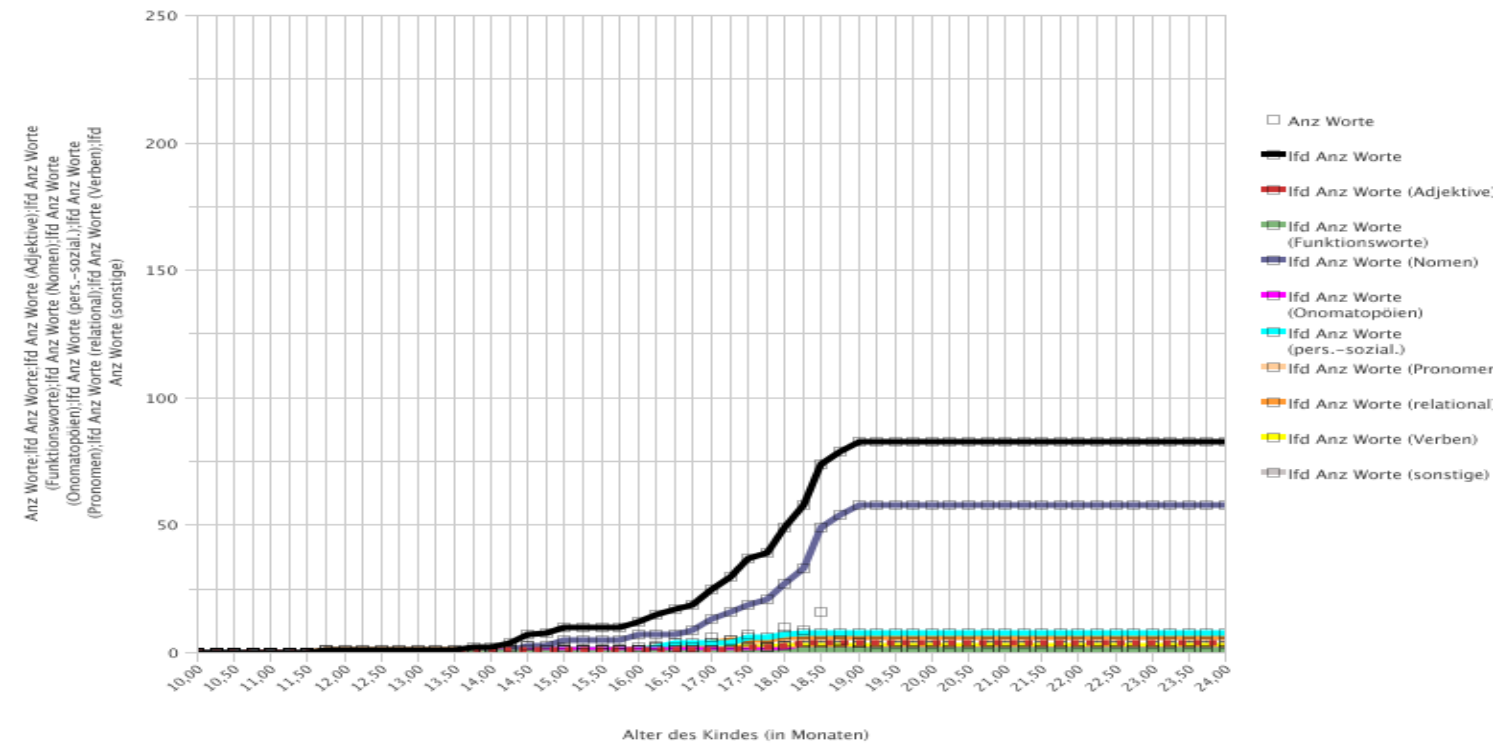


Abbildung A-4-22: Wortartenentwicklung Loris

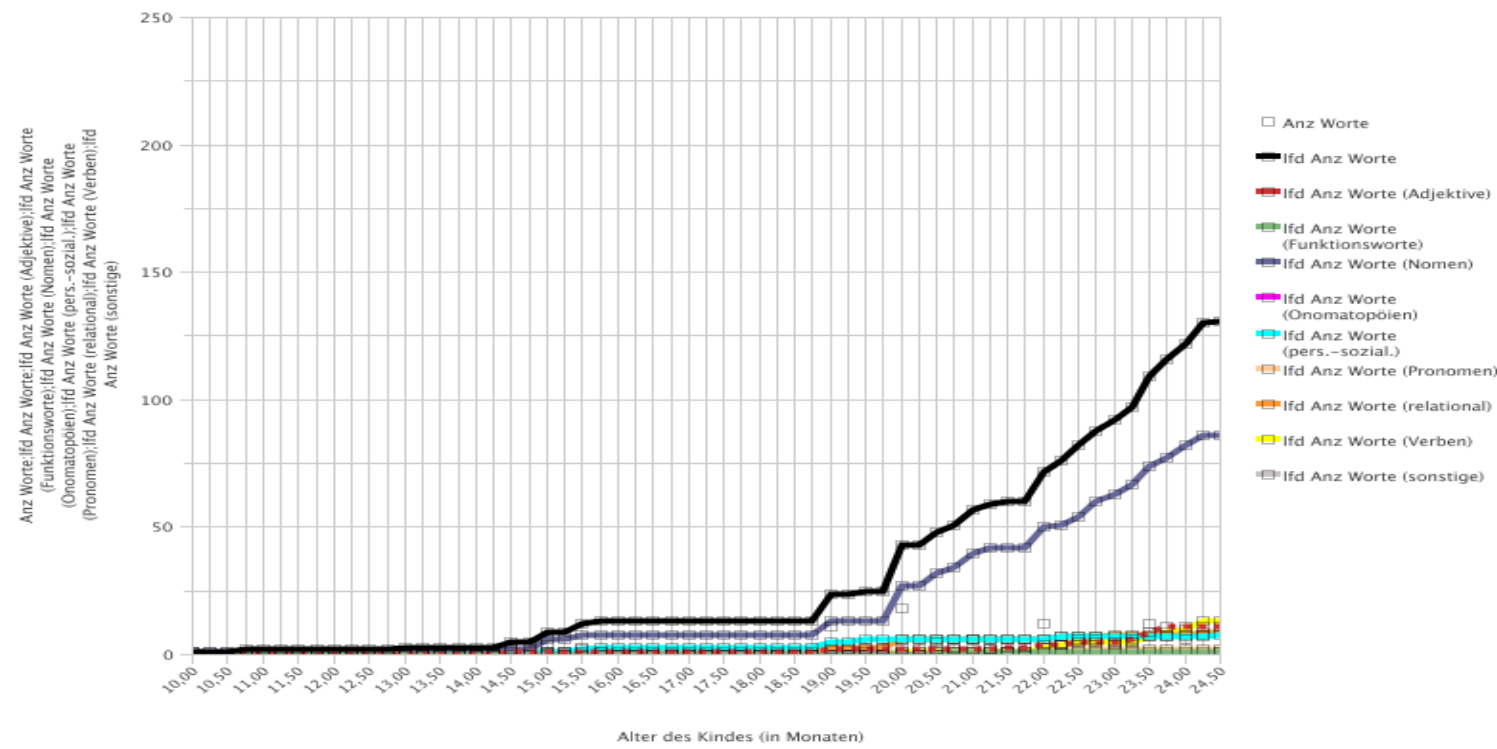


Abbildung A-4-23: Wortartenentwicklung Marlen

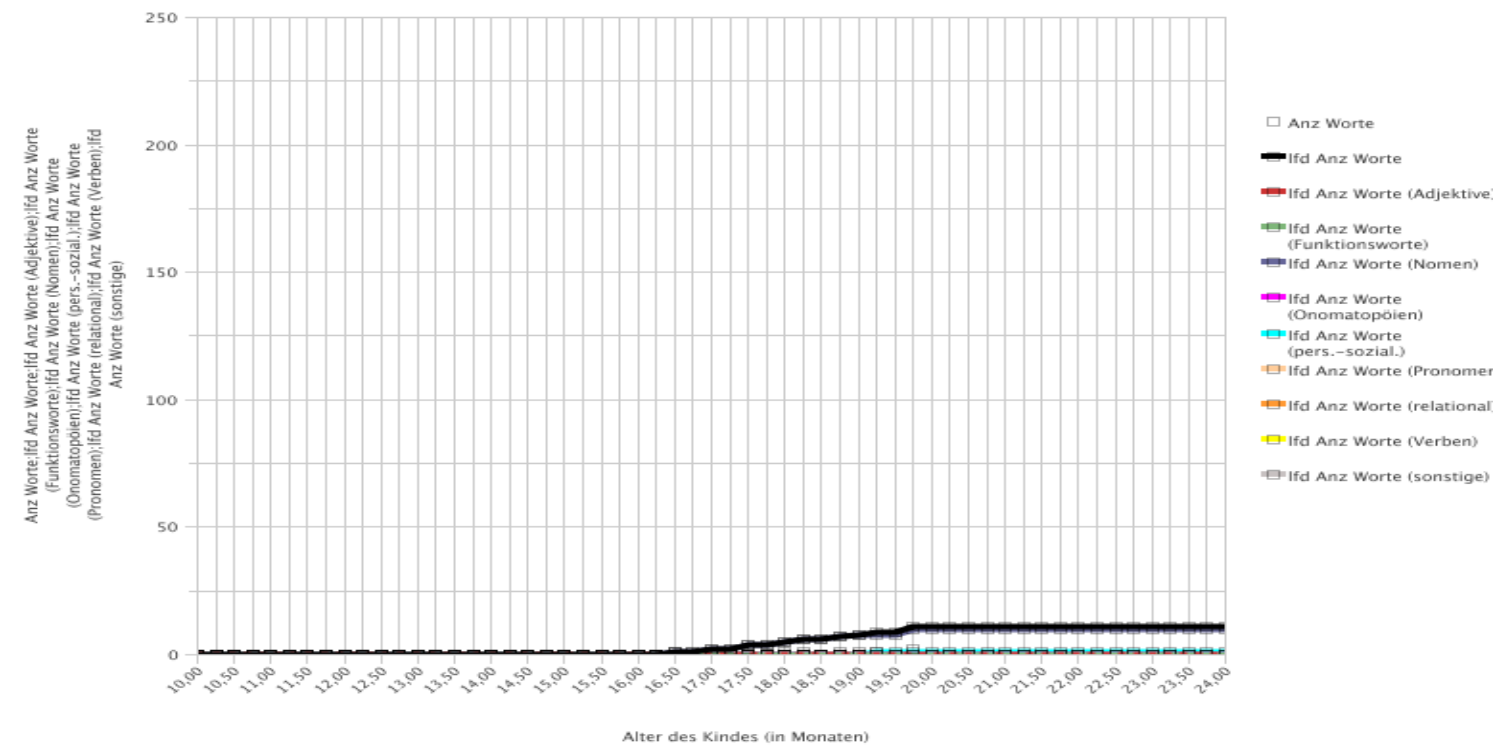


Abbildung A-4-24: Wortartenentwicklung Mika

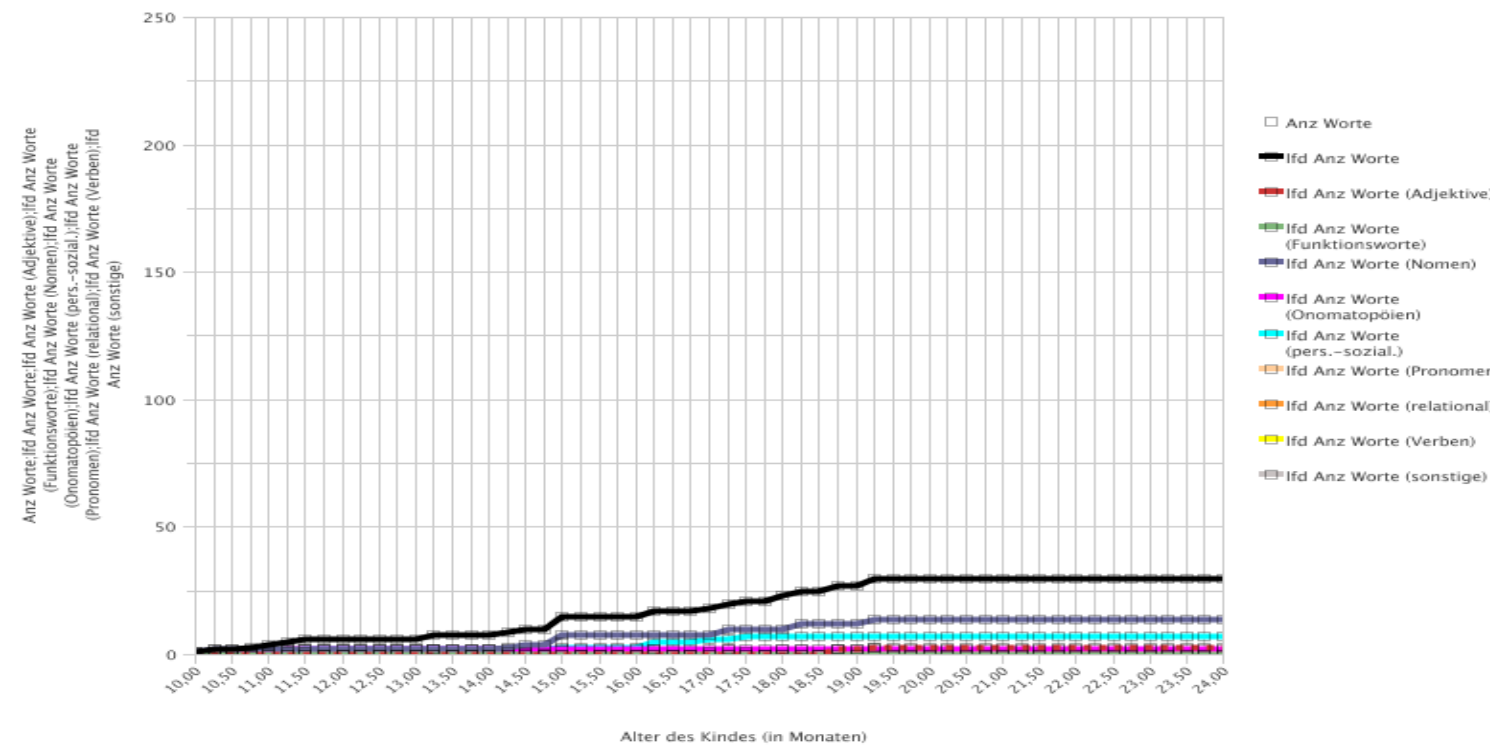


Abbildung A-4-25: Wortartenentwicklung Monya

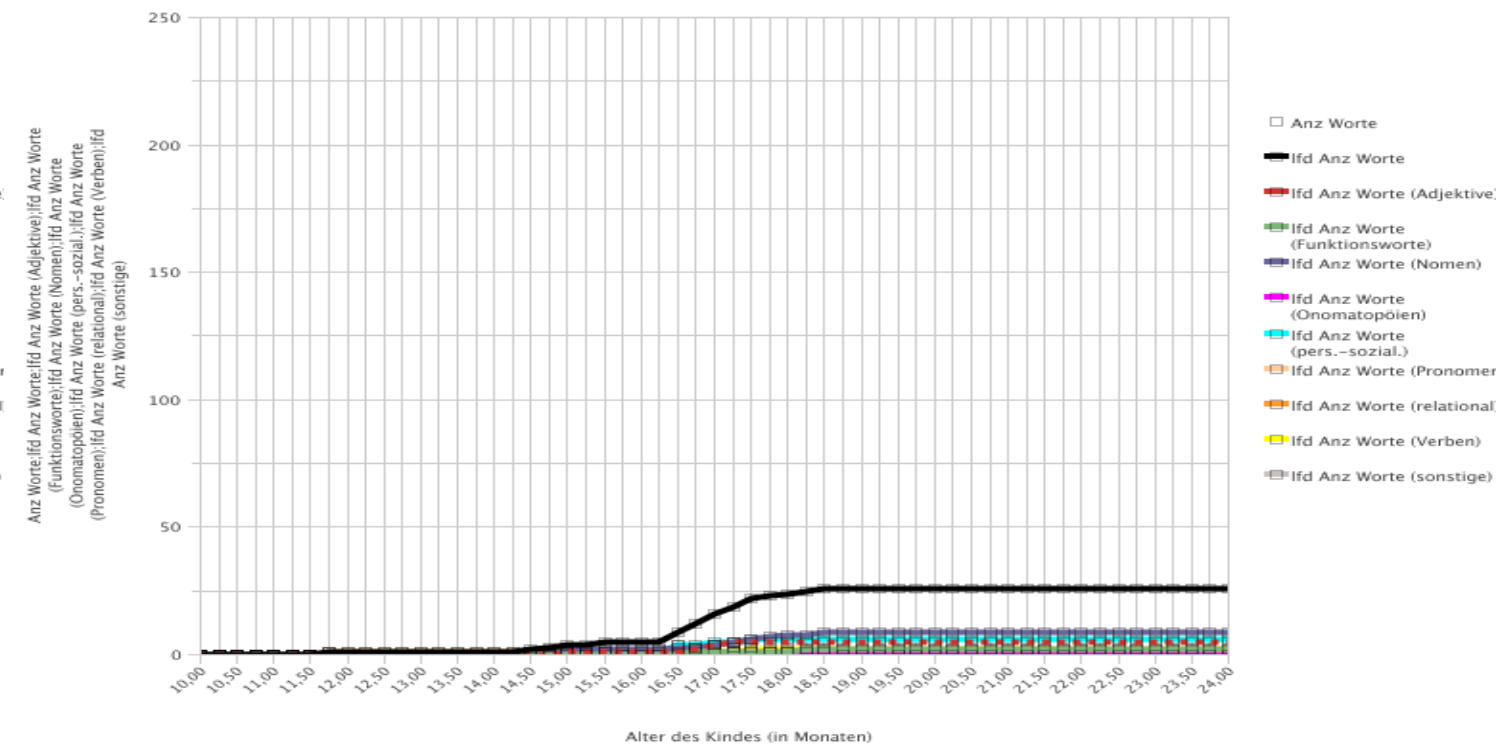


Abbildung A-4-26: Wortartenentwicklung Morten

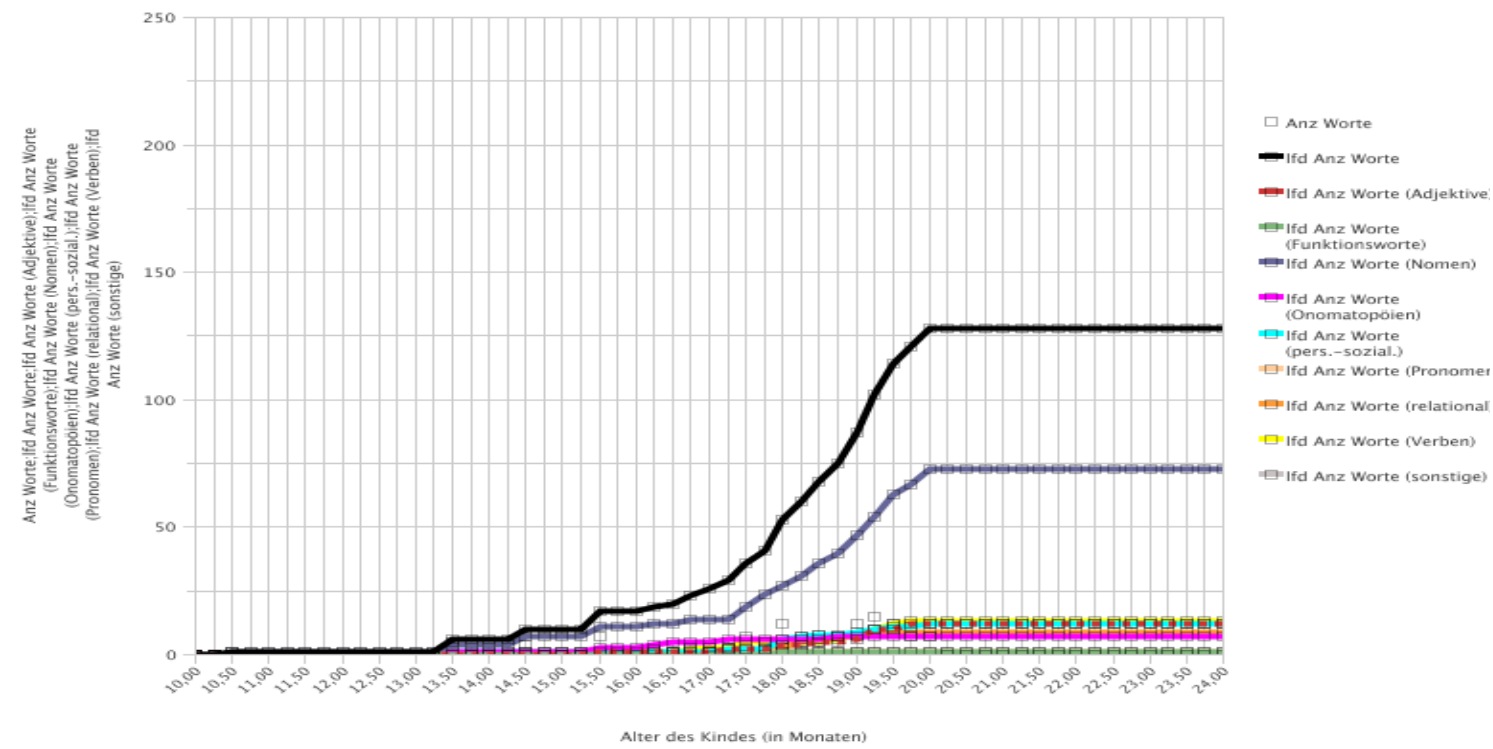


Abbildung A-4-27: Wortartenentwicklung Naemi

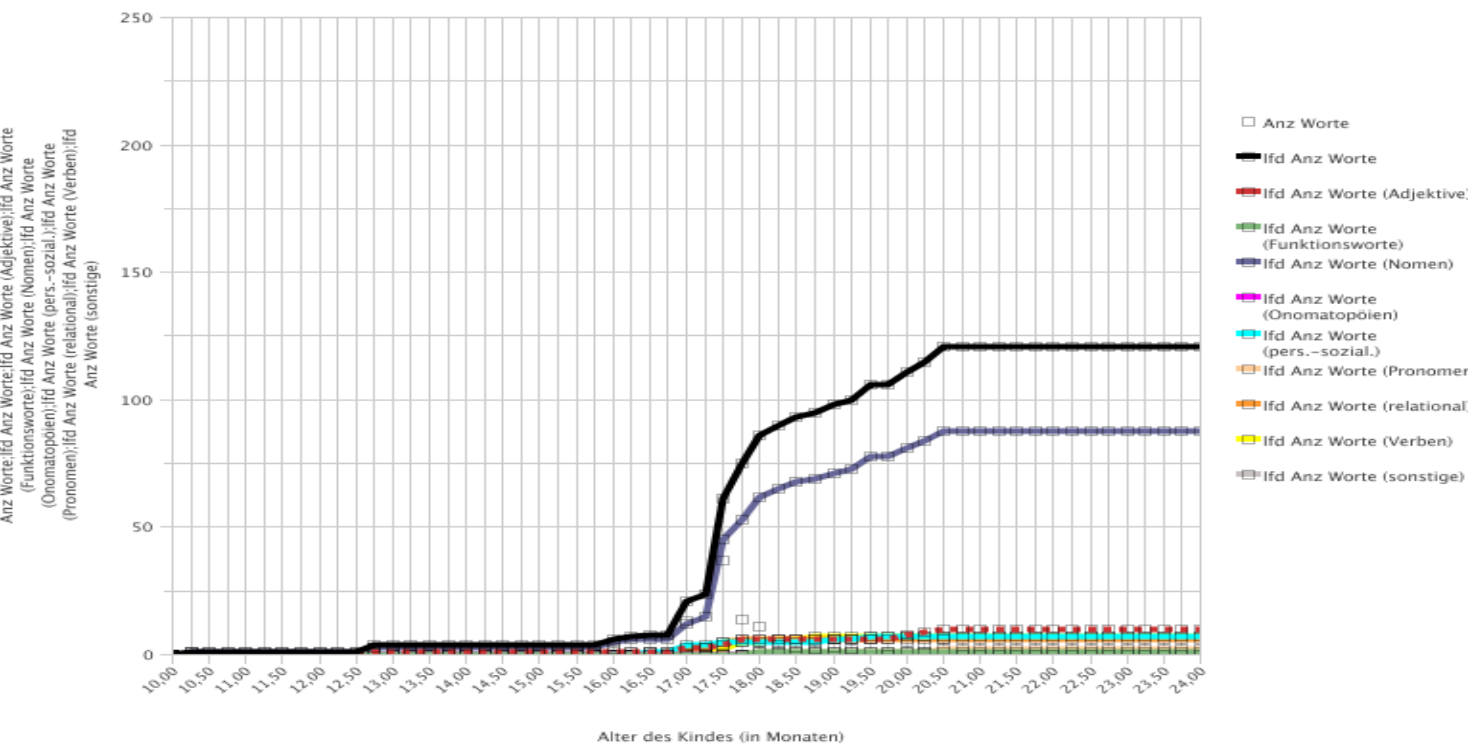
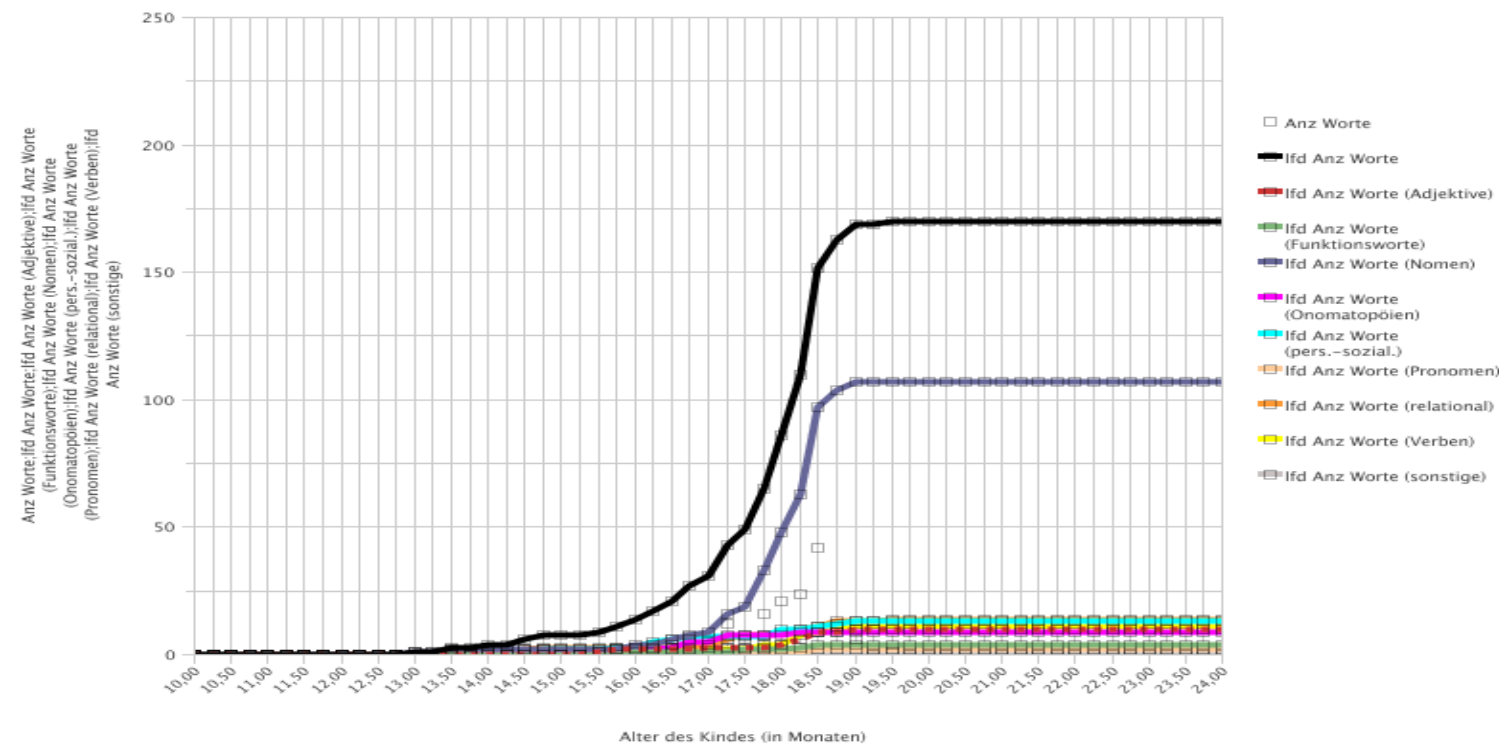


Abbildung A-4-28: Wortartenentwicklung Noah



bbildung A-4-29: Wortartenentwicklung Noah H.

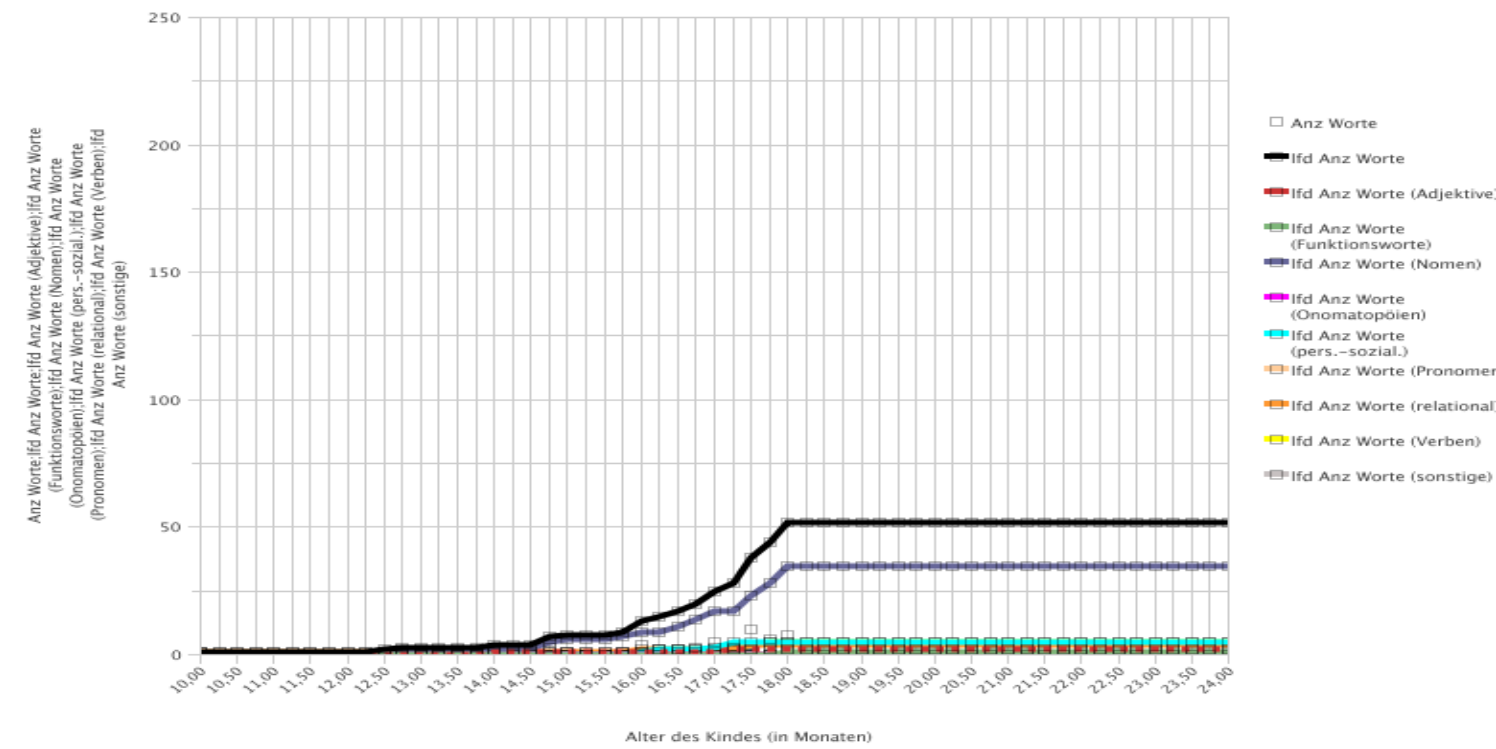


Abbildung A-4-30

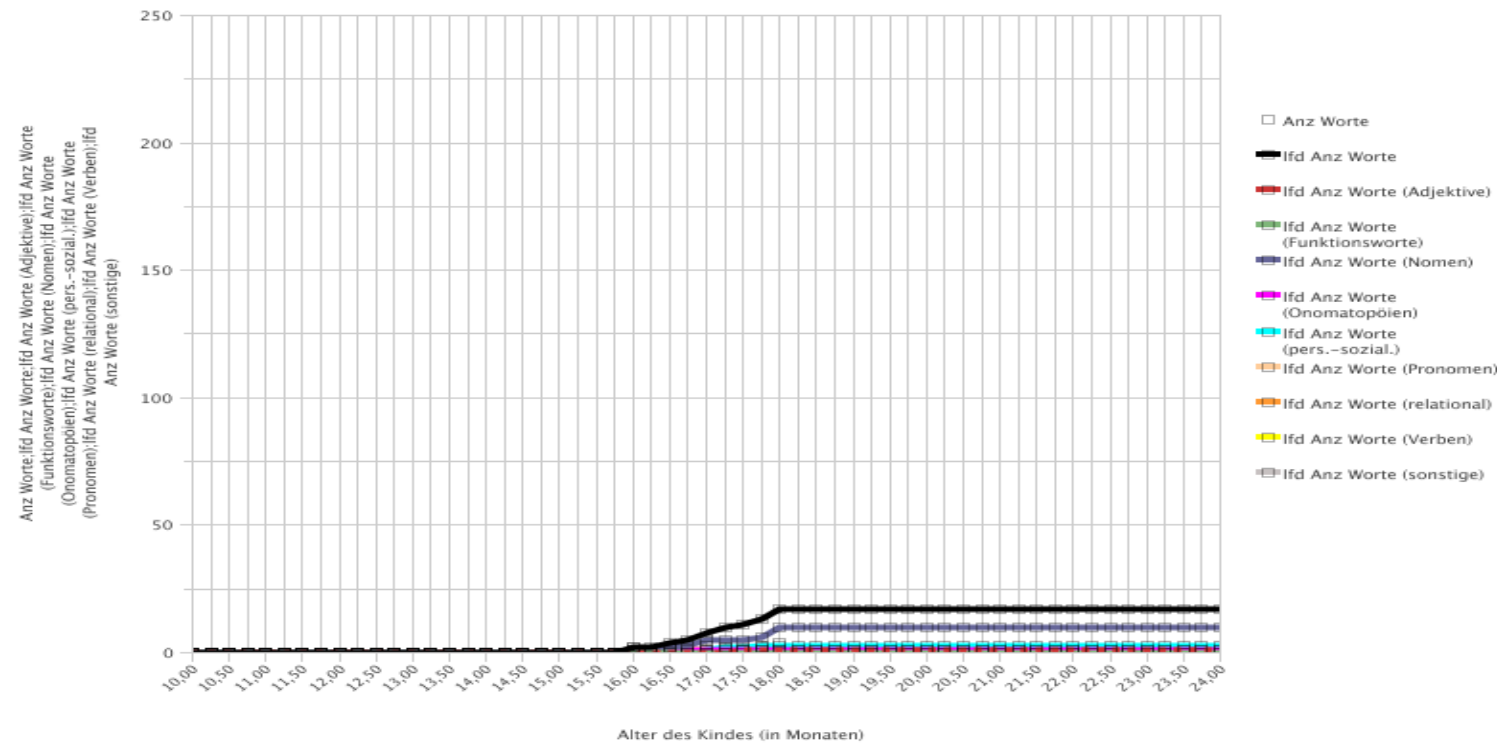


Abbildung A-4-31: Wortartenentwicklung Pauline

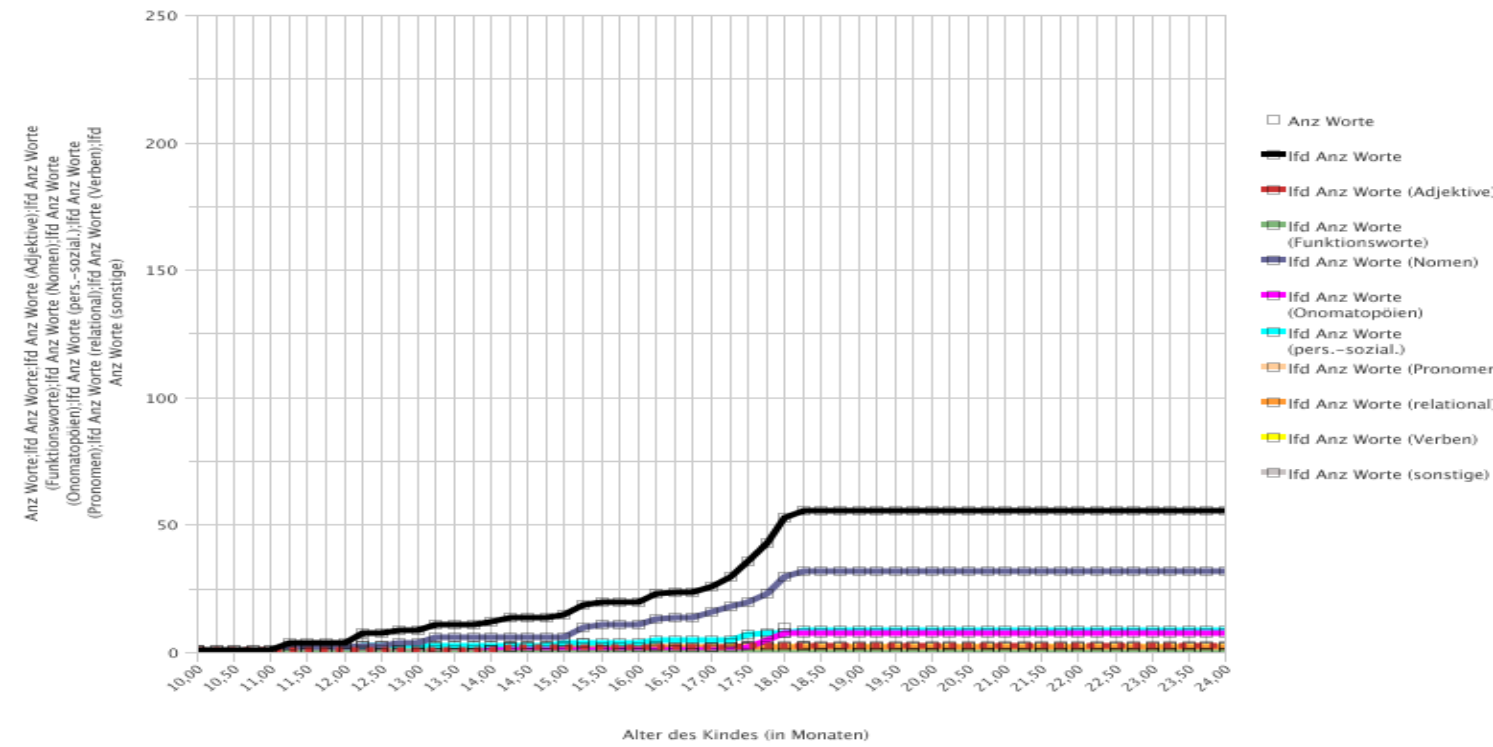


Abbildung A-4-32