



Radboud University Nijmegen

Eine Studie zum Verlauf des Morphosyntaxerwerbs eines deutschen monolingualen Kindes

Radboud Universitat Nijmegen – Faculteit der Letteren
Bachelorarbeit Dean Hermans – s4240693
Thaalpad 12 – 6102 EG - Echt
dean.hermans@student.ru.nl
Betreuerin: mw. S. Ramachers MA
Betreuerin 2: mw. dr. S. Jentges
08.06.2015

Abstract:

Spracherwerb ist eine sehr komplexe und wichtige Aufgabe, der Menschen in ihrem Leben begegnen. Zum Thema „Spracherwerb“ gibt es schon viele Forschungen und Theorien, wodurch diese Aufgabe besser verstanden wird. Weil dieses Thema so ausführlich ist, beziehen sich die meisten Forschungen auf einen der Bereiche der Sprachwissenschaft, wie zum Beispiel die Phonologie, die Semantik oder die Syntax. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Morphosyntaxerwerb. Diese Arbeit ist nämlich ein Case-Study, worin der Verlauf des Morphosyntaxerwerbs bezüglich der Verbstellung und Verbflexion untersucht wird. Äußerungen eines deutschen einsprachigen Kindes sind analysiert worden und nachher mit einer schon bestehenden Annahme (Tracy, 2007) verglichen. Damit konnte diese Annahme überprüft werden. Diese Arbeit zeigt, dass diese Annahme teilweise von den Daten dieser Arbeit unterstützt werden kann. Die Daten stimmten nämlich ziemlich gut mit den Daten der Meilensteinetheorie von Tracy (2007) überein. Es gab bei den Daten dieser Arbeit im Vergleich zu den Daten von Tracy (2007) einige kleine Unterschiede. Diese Theorie bzw. Annahme ist in der Zukunft aber als Hilfsmittel für die Analyse von Kindersprache geeignet.

*Spracherwerb**Erstspracherwerb**Kindersprache**Morphosyntax**Verbstellung**Verbposition**Verbflexion**Meilensteine*

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1 Ein kurzer Überblick des Kinderspracherwerbs	5
2.2 Die bekanntesten Erstspracherwerb-Theorien	8
2.3 Der Satzbau und die Verbstellungen der deutschen Sprache	10
2.4 Der Erwerb der Morphosyntax	13
3. Methode und Material	17
3.1 Auswahl der Daten	17
3.2 Kategorien für die Analyse	18
3.3 Die Analyse	21
4. Ergebnisse	22
5. Diskussion und Fazit	30
6. Literaturverzeichnis	36
7. Appendix	38

1. Einleitung

Der Spracherwerb sei die komplizierteste aller Aufgaben, mit denen das Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird. Kinder erwerben ihre Muttersprache anders als das Radfahren oder das Binden ihrer Schnürsenkel (Dittmann, 2002, S. 59). Um sich mit der Komplexität des Spracherwerbs beschäftigen zu können, muss zuerst die Frage „Was ist Spracherwerb“ beantwortet werden. Hierbei geht es um den Erstspracherwerb, der Zweitspracherwerb wird in dieser Arbeit außer Acht gelassen. In dieser Arbeit wird nämlich die Entwicklung einiger Sprachfähigkeiten von einem monolingualen deutschen Kind untersucht. Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Morphosyntaxbereich der deutschen Sprache bei Kindern, wobei der Fokus auf die Verbstellung und Verbflexion liegt. Andere Bereiche wie Phonologie, Semantik und Pragmatik werden nur kurz erwähnt, um den Prozess des Spracherwerbs zu erklären.

Es bestehen Fragen in der Spracherwerbsforschung, die viele Sprachwissenschaftlicher anhand Forschungen schon versucht haben, zu beantworten, oder Fragen, die heutzutage von Wissenschaftlern noch nicht beantwortet werden können und Sprachwissenschaftler sich also noch immer mit beschäftigen. Es gibt nämlich unterschiedliche Meinungen und Theorien darüber, welche Voraussetzungen Kinder für ihren Spracherwerb mitbringen, also welche Sprachmechanismen angeboren sind, und welche Mechanismen während des Spracherwerbs wirken. Wie wichtig ist die Rolle des Inputs, gibt es innerhalb des Spracherwerbs Variation und in welchen Phasen kann der Spracherwerb eingeteilt werden? Wann ist der Spracherwerb eigentlich vollzogen? Dies sind nur Beispiele von den vielen Fragen, welche in diesem Wissenschaftsbereich bestehen. Es ist natürlich klar, dass so etwas wie Sprache unglaublich wichtig ist. Sprache ist der Schlüssel für Kommunikation und zum Ausdruck von Gefühlen und Gedanken. Deswegen ist es auch wichtig, so viel wie möglich zu wissen und zu untersuchen. Eine Welt ohne Sprache ist undenkbar und es gibt noch immer viele Fragen, deren Antworten zu einem besseren Verständnis dieses Themas führen können.

Das Ziel dieser Arbeit ist aufzuzeigen, wie der Verlauf des Morphosyntaxerwerbs bei einem deutschen monolingualen Kind aussieht. Hierbei wird auf die Verbstellung und Verbflexion fokussiert. Die Daten der Untersuchung werden außerdem mit der Meilensteinetheorie von Rosemarie Tracy (2007) verglichen. Diese Arbeit wirft nämlich die Frage auf, wie generalisierbar diese Theorie ist. Die Theorie wird mittels eines Case-Studys überprüft. Anhand der Äußerungen eines Kindes ist untersucht worden, ob Tracys Annahme zur Entwicklung der Verbstellung bestätigt werden kann. Die Entwicklung des Verbgebrauchs in den Äußerungen eines Kindes, die in der CHILDES-Datenbank (MacWhinney, 1995) zur

Verfügung stehen, ist analysiert worden und mit den von Tracy (2007) postulierten Erwerbsschritten verglichen worden. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass diese Folge von Erwerbsschritten eine Annahme ist und deswegen bei Individuen sicherlich variieren können.

Diese Arbeit gliedert sich in 4 Teile. Im theoretischen Hintergrund gibt es einen Überblick über das Thema Spracherwerb, worin kurz Spracherwerb im Allgemeinen dargestellt ist, aber in dem vor allem auf die Morphosyntax fokussiert wird. Außerdem werden die Meilensteine (Tracy, 2007) auch erläutert, wodurch die Forschungsfrage ganz deutlich sein wird. Daran schließen sich die Methode und das Material der Arbeit. Anschließend darauf werden die Daten der Arbeit dargestellt und ausgewertet, wobei danach schließlich diese diskutiert und besprochen werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Thema dieser Arbeit und fasst die wichtigste Information, die für diese Arbeit von Bedeutung ist, zusammen. Zuerst wird der Spracherwerb im Allgemeinen, und wie dieser Prozess verläuft, kurz behandelt. Dann werden wir besser verstehen, wie Kinder ihre Sprache lernen. Es gibt über das Thema „Erstspracherwerb“ verschiedene Theorien, und die bekanntesten werden kurz erklärt. Anschließend daran werden wir uns noch anschauen, wie die deutsche Sprache in Bezug auf die Syntax bzw. Satzbau aussieht und wie diese erworben wird, damit das Endziel des Erwerbs deutlich wird. Schließlich wird noch der Verlauf des Morphosyntaxerwerbs beschrieben. Diese Informationen führen dann zu der Forschungsfrage „Wie verläuft der Spracherwerb bei deutschen einsprachigen Kindern in Bezug auf die Verbstellung und Verbflexion?“, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt steht. Die Methode und das Material, die Resultate und die Diskussion und das Fazit werden danach folgen.

2.1 Ein kurzer Überblick über den Kinderspracherwerb

Der Erwerb einer Sprache ist laut Bloomfield (1993) ohne Zweifel die größte intellektuelle Leistung, die von uns jemals verlangt wird. Was versteht man eigentlich genau unter den Begriff „Spracherwerb“ und wie entwickelt dieses Phänomen sich im Laufe des Lebens eines Menschen? Alle Sprachen auf der Welt folgen denselben grundlegenden Strukturgesetzen. Dies heißt, dass jeder Mensch eine Naturanlage zur Sprache haben müsse und diese Anlage ist der Schlüssel zum Verständnis aller Sprachen der Welt. Die Form aller Sprachen ist im

Wesentlichen gleich und immer muss der allgemeine Zweck, nämlich das Lernen der Muttersprache, erreicht werden. (Vgl. Dittmann, 2002, S. 9ff). Das Lernen der Muttersprache wird als Erstspracherwerb bezeichnet. Die Erstsprache wird nicht bewusst gelernt, sondern offensichtlich mühelos in den Griff bekommen. Systematische Korrekturen durch Erwachsene fehlen aber meistens, wodurch es etwas ziemlich Besonderes ist, dass die Kinder ihre Sprache so mühelos lernen können. Außerdem bleiben viele der Regeln von Sprachstrukturen im Normalfall implizit. Die große Frage ist also, wie das Kind trotzdem dieses komplexe Sprachsystem erwerben kann. Diese Frage wird im Bereich der Spracherwerbswissenschaft als Lernbarkeitsproblem bezeichnet. Ein anderes Problem ist das Entwicklungsproblem. Bei diesem Problem handelt es sich mehr über die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, also wie die sprachlichen Fertigkeiten sich im Verlauf des Spracherwerbs verändern und erweitern.

In der Sprachwissenschaft können wir den Spracherwerb auf verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen erforschen: Auf den Ebenen der Phonologie, der Morphologie, der Syntax, der Semantik und der Pragmatik. In der Phonologie geht es um den Erwerb von Lauten und Prosodie bzw. Produktion und Perzeption der Phoneme und Phone und weiterhin die Artikulation. Die Semantikebene hat zum Beispiel als Aufgabe die Wort- und Satzbedeutungen zu beschreiben und beschäftigt sich also mit dem Lexikonerwerb. In der Syntax geht es um die Frage, wie Sätze aufgebaut sind bzw. welche Regelmäßigkeiten es für die Position bestimmter sprachlicher Elemente im Satz gibt. Die Morphologie beschäftigt sich u.a. mit Flexion, Derivation, Wortbildung und lexikalischen Morphemen, zum Beispiel wie man Adjektive flektiert oder der Plural von Nomina bilden muss. Zuletzt gibt es die Pragmatik, die für die Kommunikation wichtig ist. Die Pragmatik beschreibt den allgemeinen Sprachgebrauch und bestimmte sprachliche Phänomene, wie z.B. Ironie, die hierzu gehören.

Alle diese Ebenen der Sprache werden im Verlauf des Lebens eines Kinds erworben, aber natürlich nicht alles gleichzeitig, sondern in verschiedenen Schritten, die im Allgemeinen bei allen Menschen ähnlich sind¹. Außerdem haben die Schritte verschiedener Ebenen eine bestimmte Interaktion miteinander. In Tabelle 2.1 ist eine zusammenfassende Darstellung des Erwerbs der verschiedenen Ebenen wiedergegeben. Diese Darstellung zeigt, dass die Ebene der Phonologie schon ganz früh erworben wird, weil diese Ebene eine bestimmte Grundlage für den Rest der Ebenen ist. Ohne Laute äußern zu können, kann ein Kind sich nicht aktiv mit der Sprache beschäftigen. Danach entwickeln alle Spracherwerbsebenen gleichzeitig, mit dem

¹ Dieses Prozess verläuft bei Menschen mit Sprachstörungen, sowohl primäre Störungen als auch sekundäre Störungen, aber anders und wird in dieser Arbeit außer Acht gelassen.

Ziel, die Muttersprache völlig beherrschen zu können. Der Fokus liegt in dieser Arbeit auf den Verlauf des Morphosyntaxerwerbs und darauf wird später weiter eingegangen.

Im Allgemeinen lässt sich der Spracherwerb universell in vier Perioden aufteilen. Als Erstes gibt es die prälinguale Periode (0-1;0), wo das Kind nur Geräusche macht und versucht, ohne bereits über Sprache zu verfügen, mit seiner Umgebung zu kommunizieren. Dann gebe es das verbale Stadium der Sprachentwicklung (1;0-2;6), wo das Kind Wörter und Sätze im Telegrammstil äußert. Danach gebe es die Phase der extensiven Sprachentwicklung (2;6-5;0), wo der Telegrammstil verschwindet und die Sprache fließender wird. Zum Schluss gebe es dann noch die Vollendungsperiode (5;0-9;0), worin das Kind lernt, zu lesen und zu schreiben und seine Sprachfertigkeiten noch verbessert und die Sprache also den letzten Schliff kriegt. (Vgl. Grillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff).

Es gibt mehrere Meinungen dazu, wie Kinder genau eine Sprache lernen. In diesem Kapitel wurde kurz zusammengefasst, wie der Verlauf des Lernens aussieht. Für diesen Verlauf gibt es mehrere Erklärungsansätze, die verschiedene Bedingungen und Einflussfaktoren aufführen, die im Spracherwerb eine Rolle spielen könnten. Auf einige bekannte Theorien wird im folgenden Teil kurz eingegangen.

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Lexikon	10-18 Mon.	Produktion der ersten Wörter
	ca. 6 J.	Aktiver Wortschatz von 3.000-5.000 Wörtern Passiver Wortschatz von 9.000-14.000 Wörtern
	Nach 7 J.	Abstrakte Begriffe und Idiome
Morphosyntax	18-24 Mon.	Zweiwortäußerungen
	2-3 J.	Hauptsätze + Verb flektieren (=Hauptsatzstellung)
	2;6-3 J.	Nebensätze
	3-5 J.	Kasus
	Nach 7 J.	Konjunktiv
	Nach 7 J.	Infinitivsätze
	Nach 7 J.	Pronomen
	ca. 4 J.	Einfache w-Fragen

Satzsemantik	ca. 5 J.	Komplexe w-Fragen (warum, weshalb etc.)
	Nach 7 J.	Quantoren
	Nach 7 J.	Falsche Präsuppositionen
Pragmatik	ca. 2 J.	Einfache Sprechhandlungen
	Nach 7 J.	Korrekte Referenteneinführung
	Nach 7 J.	Argumentationsausdrücke
	Nach 7 J.	Ironie

Tabelle 2.1: Übersicht über die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten in den verschiedenen Sprachebenen (Vgl. Schulz, 2007, S. 82).

2.2 Die bekanntesten Theorien zum Erstspracherwerb

Zu der obengenannten Frage „Wie Kinder Sprachen lernen“ gibt es verschiedene Theorien bzw. Erklärungsansätze, die alle etwas anderes bezüglich des Aufbaus des Zielsystems vorhersagen. Die Frage bezieht sich also auf die Lernbarkeit von Sprache als hochkomplexes System. Mit dieser Frage hat Plato sich schon beschäftigt, weil er gerne wissen wollte, wie Menschen sich angesichts ihrer eingeschränkten und zufälligen Erfahrungsmöglichkeiten komplexe Wissenssysteme aneignen können (Vgl. Dittmann, 2002, S. 28). Im Allgemeinen gibt es zwei bekannte Erklärungsansätze, wozu möglichst verschiedene Theorien gehören, nämlich den Nativismus und den Interaktionismus. Sie diskutieren über die Wissensquellen, die einem Kind beim Spracherwerb zur Verfügung stehen würden. Die Hauptfragen, die bei diesen Diskussionen immer zentral stehen, sind: Was bringt das Kind für die Aufgabe des Spracherwerbs mit, welche Mechanismen wirken im Verlauf des Spracherwerbs und welche Rolle spielt der Input?

Der Nativismus geht von einem angeborenem Wissen aus, das genetisch angelegt ist. Dies wird auch als die sogenannte Universalgrammatik bezeichnet. Diese Universalgrammatik ist als Erstes von Noam Chomsky skizziert worden. Kinder verfügen laut nativistischen Ansätzen über angeborene Sprachprinzipien und Sprachparameter (Vgl. Kauschke, 2012, S. 136ff). Der Input spiele keine oder eine geringfügige Rolle. Der Input enthält nämlich nicht alle Sprachstrukturen und ist nicht fehlerfrei. Dass Kinder ihre Kenntnisse aus dem Input holen, wäre laut diesem Argument nicht möglich. Dieses Phänomen wird „poverty of the stimulus“ genannt (Vgl. Kauschke, 2007, S. 137). Das Kind enthält von Anfang an schon eine bestimmte Grundlage von Sprachkenntnissen und hat also

das nötige Wissen, dies muss nur noch allmählich aktiviert werden, wobei der Input also nur als Trigger fungiert. Das Kind hat also eine genetisch angelegte Prädisposition, die sich nur auf die Sprache bezieht, und im Verlauf des Erwerbs spielen sprachspezifische Lernmechanismen eine Rolle, wobei der Input nur eine untergeordnete Rolle spielt (Vgl. Kauschke, 2012, S. 136ff).

Der Interaktionismus geht davon aus, dass der Input der entscheidendste Faktor für den Spracherwerb ist. Das Kind hat laut diesem Ansatz kein angeborenes Sprachwissen und weiterhin spielen allgemeine kognitive Mechanismen eine Rolle. Die Sprache wird durch Interaktion mit sprachlicher Anregung der Umwelt erworben, d.h., dass das Kind seine Muttersprache mittels Sprachwahrnehmung aus dem Input erwirbt. Es gibt hier also keine sprachspezifische Prädisposition und es handelt sich um die Übertragung kognitiver Kategorien, wie das Gedächtnis und Verständnis, auf sprachliche Strukturen. Hier bestehen also keine sprachspezifischen Lernmechanismen. Der Austausch mit der sozialen Umwelt ist am wichtigsten. Der Input sei qualitativ und quantitativ reichhaltig. Er reiche demnach als wichtigste Wissensquelle für den Spracherwerb aus (Vgl. Kauschke, 2007, S. 136ff). Auch wenn nicht alle Strukturen der Sprache in dem Input anwesend sind, werden die Strukturen erworben. Außerdem ist der Input nicht fehlerfrei. Trotzdem reicht der Input laut des Interaktionismus und werden die Strukturen richtig erworben. Die Interaktionisten sind mit dem „poverty of the stimulus“-Phänomen also nicht einverstanden.

Zum Schluss gibt es aber noch das Emergenzmodell. Dieser Erklärungsansatz ist eigentlich eine Kombination der vorhergehenden Ansätze. Laut diesem Modell sind sowohl Anlage als auch Umwelt wichtige Aspekte des Spracherwerbs. Nicht nur sprachspezifische Mechanismen würde es geben, sondern auch domänenübergreifende Mechanismen. Das Kind braucht also den Input seiner Umgebung und analysiert diesen, womit es dann auf dieser Basis ein grammatisches System konstruiert. Entdeckte Widersprüche zwischen dem aktuellen grammatischen System und dem Input führen dann zur Modifikation des aktuellen grammatischen Systems. Neuere Strukturen werden erst erworben, wenn das aktuelle grammatische System es ermöglicht (Vgl. Kauschke, 2012, S. 136ff).

Die obengenannten Theorien unterscheiden sich schon ziemlich stark voneinander und die bestehenden Theorien haben auch alle theoretisch-untermauerten Argumente. Es gibt auch Theorien, worin diese Argumente kombiniert wurden und zusammen zu einer neuen Theorie führen, z.B. das Emergenzmodell. Es gibt bis jetzt also noch keine einheitliche Theorie, die den Spracherwerb völlig erklären kann. Wahrscheinlich spielen sehr viele unterschiedliche Faktoren eine Rolle. Für jede Sprache bestehen einzigartige Regeln, die auch erworben

werden sollten und laut den gerade erwähnten Theorien unterschiedlich in den Griff bekommen würden. So auch die Regeln des Deutschen. Die deutsche Sprache hat ein strenges Regelsystem, vor allem in Bezug auf den Satzbau. Das wird nun kurz erklärt, damit das Endziel des Spracherwerbs bezüglich der Verbstellung und Verbflexion deutlich wird.

2.3 Der Satzbau und die Verbstellungen der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache hat einen ziemlich strikten Satzbau im Vergleich zu anderen Sprachen. Die Wortfolge im Satz folgt bestimmten Regeln, wovon meistens nicht abgewichen werden kann. Die deutsche Sprache ist eine SOV-Sprache. Dies heißt, dass das Subjekt (S) im ursprünglichen Satzbau bzw. Basissatzbau die erste Position hat. Dann steht das Objekt (O) und letztens das Verb (V). Diesen Satzbau gibt es aber nur in Nebensätzen der deutschen Sprache. Die Sichtweise, dass die deutsche Sprache eine SOV-Sprache ist, beruht auf der Annahme, dass die Wortstellung im prototypischen Nebensatz das Grundmuster für den deutschen Satzbau darstellt. Oft wird eine falsche Schlussfolgerung gezogen, nämlich, dass die deutsche Sprache eine SVO-Sprache ist. Dieser Fehler wird gemacht, weil man von den normalsten und häufigsten Sätzen ausgeht (Vgl. Meibauer, 2007, S. 121ff).

- Peter liebt Maria (SVO)
- Maria liebt Peter (OVS)
- ,weil Peter Maria liebt (SOV)

Peter Maria liebt wird als die originale Reihenfolge betrachtet und anhand Verbumstellung und Topikalisierung wird das Verb nach vorne verschoben, hinter dem Subjekt: *Peter liebt Maria* (Vgl. Weyerts, Penke, Münte, Heinze & Clahsen, 2002, S. 111ff).

Der Satzbau kann auf verschiedene Weisen dargestellt werden, zum Beispiel anhand der Valenz- und Dependenztheorie, der generativen Syntax oder des topologischen Modells bzw. des Stellungsfeldermodells (Vgl. Meibauer, 2007, S. 121ff). In dieser Arbeit ist vor allem das Letztgenannte von Bedeutung, weil mit diesem Modell die Daten dieser Arbeit gesammelt und analysiert werden. Das topologische Modell kann nur für die deutsche und niederländische Sprache angewendet werden. Das Modell ist ursprünglich für die deutsche Sprache gebildet, aber weil der Satzbau des Niederländischen dem Deutschen sehr ähnelt, kann das Modell auch für diese Sprache angewendet werden. In der niederländischen Sprache ist nur etwas mehr Variation als in der deutschen Sprache erlaubt (Vgl. Seuren, 2003, S. 9ff).

Das Modell ist aufgeteilt in Vorfeld, linke Satzklammer, Mittelfeld, rechte Satzklammer und Nachfeld, wie in Tabelle 2.2 zu sehen ist. Im Vorfeld stehen Satzelemente wie das Subjekt oder ein Fragepronomen. In der linken Satzklammer stehen finite Verben

oder, wenn es um einen Nebensatz geht, Konjunktionen, und in der rechten Satzklammer stehen infinite Verben und Verbpartikeln. Wenn es um Nebensätze geht, stehen in der rechten Satzklammer ganz am Ende aber auch finite Verben. Im Nachfeld stehen nur Nebensätze, die wieder weiter in ein Vorfeld, linke Satzklammer, ein Mittelfeld und rechte Satzklammer aufgeteilt werden können. Im Mittelfeld stehen alle übrigen Satzelemente, die kein Verb oder Nebensatz sind.

Topologisches Modell				
Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld

Tabelle 2.2: Das topologische Modell bzw. Stellungsfeldermodell der deutschen Sprache (Wöllstein, 2010).

Im Deutschen gibt es drei verschiedene Verbstellungen: Verb-Erst-Stellung (V1), Verb-Zweit-Stellung (V2) und Verb-End-Stellung (VE). Beispiele für die Verbstellungen werden in Tabelle 2.3 dargestellt.

Wenn es um eine V1-Stellung handelt, geht es immer um ein finites Verb und außerdem sind diese Sätze immer als Entscheidungsfragen, Aufforderungen, Wünsche oder Aussagesätze zu betrachten (vgl. dazu Beispiele 2.3a und 2.3b.).

In der V2-Stellung stehen auch immer finite Verben. Die V2-Stellung ist die typische Position in Aussagesätzen. Auch bei Ergänzungsfragen und manchmal auch bei Aufforderungen kann die V2-Stellung benutzt werden. Beispiele der V2-Stellung sind 2.3c-2.3e.

Während Hauptsätze mit V1- oder V2-Stellung auftreten, treten Nebensätze mit satzfinalelem finitem Verb auf (siehe 2.3f und 2.3g). Das wird als die VE-Stellung bezeichnet. Finite Gliedsätze sind zum Beispiel indirekte Fragesätze oder Relativsätze. Auch Wünsche und Ausrufe können die VE-Stellung enthalten (Vgl. Wöllstein, 2010, S. 3ff).

Ein Satz kann auch gleichzeitig mehrere Verbstellungen haben. Wenn sich mehrere Verbformen im Satz befinden, wird von einem komplexen verbalen Prädikat gesprochen. Beispiele für solche Prädikate sind 2.3h-2.3j. Komplexe Prädikate sind zum Beispiel Sätze mit Modalverben oder Sätze im Perfekt. Trotz des komplexen Prädikats ist das finite Verb das entscheidende Kriterium für die Klassifikation nach Verbstellungstyp. Das infinite Verb kann nämlich weder in Erststellung oder in gemeinsamer Erststellung mit einem finiten Verb auftreten, noch in Zweitstellung oder gemeinsamer Zweitstellung (Vgl. Wöllstein, 2010, S. 3ff).

Topologisches Modell						
	Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer	Nachfeld	Verbstellung
a.		Wärmst	du dir denn nicht die Hände am Feuer?			V1
b.		Kommt	ein Mann in die Kneipe			V1
c.	Sie	wärmt	sich die Hände am Feuer			V2
d.	Wer	wärmt	sich die Hände am Feuer?			V2
e.	Ich glaube, das Feuer	wärmt	dir die Hände			V2
f.		dass	du dir die Hände am Feuer	wärmst		VE
g.		wenn	doch nur bald Ferien	wären		VE
h.	Ich	habe	dich	gefragt	ob du die Hausaufgaben gemacht hast.	Komplexes Prädikat: V2 + VE
i.		Hat	er dich	gefragt	ob du die Hausaufgaben gemacht hast?	Komplexes Prädikat: V1 + VE
j.		ob	du die Hausaufgaben	gemacht hast		Komplexes Prädikat: VE + VE

Tabelle 2.3: Das topologische Modell mit den verschiedenen Verbstellungen (Wöllstein, 2010).

Laut Wöllstein (Vgl. 2010, S. 2) haben Äußerungen, die als Satz betrachtet werden, immer ein Verb. Nicht-Satz-Äußerungen, wie z.B. „Alle hier raus“, sind nur für funktionale Perspektive wichtig, d.h. für den Grund oder die Ursache der Äußerung, und die braucht man nicht in Bezug auf den Satzbau zu analysieren. Gleich wird deutlich, dass Kinder dann schon ziemlich früh Satz-Äußerungen produzieren können. Auch ist eine Entwicklung des Gebrauchs der verschiedenen Verbstellungen gut sichtbar. Diese Entwicklung ist schon untersucht worden. Der Erwerb der Morphosyntax wird nun zusammen mit dieser Entwicklung erläutert.

2.4 Der Erwerb der Morphosyntax

In Bezug auf die Morphosyntax äußert das Kind schon mit 18-24 Monaten Zweiwortäußerungen, wie „Ball spielen“. Davor, auch in der Tabelle 2.1 dargestellt, äußert das Kind schon Einwortäußerungen wie „Mamma“ oder „Hunger“. Anhand dieser Tabelle wird klar, dass die verschiedenen Ebenen des Spracherwerbs, welche schon erwähnt wurden, nebeneinander erworben werden und diese sogenannte Interaktion enthalten. Kinder müssen also nicht schon alle Laute (Phonologie) äußern können, bevor sie semantische Wörter (Semantik) oder kurze Sätze (Syntax) produzieren können. Ab 2-3 Jahren würde das Kind die Fertigkeit beherrschen, normale Hauptsätze zu bilden, wie zum Beispiel „ich bau ein Mast“. Nebensätze wie „ob er das gemacht hat“ werden später erworben, mit 2;6-3 Jahren (Vgl. Schulz, 2007, S. 67ff).

Wortklassen, die ziemlich früh erworben werden, sind die Artikel, sowohl bestimmt als auch unbestimmt. Unbestimmte Artikel werden etwas früher erworben und die Unterschiede zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln werden erst später verstanden. Weil die Kinder schon Artikeln, Demonstrativpronomina, Fragepronomina, Personalpronomina, Konjunktionen und Adverbien verwenden können, hören ihre Sätze sich schon sehr fließend an. Im Alter von 3,5 Jahren sei bei ungefähr der Hälfte der Satzäußerungen ein flektiertes Verb an der richtigen Position anwesend (Vgl. Gillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff). Kinder können schon Verben flektieren mit einem Alter von 2;6 Jahren, wobei als Erstes die Flexion bzw. Konjugation von Hilfsverben, Modalverben und Kopulaverben erworben werde. Die Flexion hängt eng mit der Position des Verbs im Satz zusammen. Die V2-Position ist zum Beispiel immer flektiert, während die Flexion des Verbs in der VE-Position von der Satzart abhängt. Nebensätze haben in der VE-Position flektierte Verben, während in Hauptsätzen diese Position von infiniten Verben, also unflektierten Verben, besetzt wird. Die verschiedenen Verbtempora und die Konjugation, die hiermit

zusammenhängt, werden dann noch später erworben. Oft werden noch Hilfsverben wie „haben“ verwendet, wenn Kinder noch nicht genau wissen, wie sie ein bestimmtes Verb benutzen können. Einfache Pluralformen und Diminutiva werden aber früher erworben, weil das Verstehen von Quantität eher als Zeitaspekte gelernt werde (Vgl. Gillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff).

Kinder üben viel beim Erwerben aller Flexionsregeln. Häufig machen sie noch Fehler und allmählich entdecken sie eine bestimmte Gesetzmäßigkeit und Struktur der Sprache. Hierdurch wird deutlich, dass Kinder nicht nur imitieren, sondern auch wirklich selber ihre Kenntnisse versuchen richtig anzuwenden. Äußerungen wie „schreibte“ und „geschrieben“ sind zwar inkorrekt, aber zeigen, dass Kinder Regeln anwenden, aber dies manchmal zu oft machen. Das wird Übergeneralisierung genannt. Kinder wenden also bei Ausnahmen oder unregelmäßigen Fällen die regelmäßigen Regeln an, wodurch eine falsche Flexion entsteht. Diese Übergeneralisierung wird dann allmählich immer weniger bis Kinder die Flexionsregeln korrekt anwenden und die Ausnahmen gelernt haben. Bei diesem Lernen kann der Input eine bestimmte Rolle haben. Auf diese Weise lernen sie die Morphosyntax ihrer Muttersprache.

Die verschiedenen Kasus der deutschen Sprache werden erst später erworben, beim 3.-5. Lebensjahr. Noch später werden der Konjunktiv, komplexe Pluralformen und komplexe Kasusmarkierungen erworben. (Vgl. Schulz, 2007, S. 67ff).

Sprachwissenschaftler haben sich schon mit dem Verlauf des Morphosyntaxerwerbs beschäftigt, so auch Rosemarie Tracy. Anhand Daten von bestehenden Forschungen und ihrer eigenen Forschungen ist von Tracy (2007) einen Entwicklungsverlauf gebildet, worin sie versucht, diesen Verlauf vom Morphosyntaxerwerb bezüglich der Verbstellung und Verbflexion darzustellen. Tracy (2007) postuliert, dass deutsche Kinder beim Erwerb der deutschen Verbstellung vier Meilensteine durchlaufen. Diese Annahme ist aber ein grober Anhaltspunkt, weil Kinder sich in der Erwerbgeschwindigkeit unterscheiden können. Die Altersräume, die zu den Meilensteinen gehören, sind also Richtlinien.

Der erste Meilenstein bzw. Meilenstein I kommt in Bezug auf das Alter mit Schulz (2007) überein, nämlich bei 10-18 Monaten wird dieser erreicht. In diesem Alter produzieren Kinder, wie auch bereits erwähnt, Einwortäußerungen, die außerdem fast nie ein Verb enthalten. In dieser Zeit entwickelt sich ihr Wortschatz allmählich. Innerhalb dieses Zeitraums, also innerhalb dieses Meilensteins, ist schon eine kleine Entwicklung zum zweiten Meilenstein wahrzunehmen. In dieser Periode gibt es einen Übergang zu Wortkombinationen.

Meilenstein II findet im Zeitraum von 18-24 Monaten statt. Mit den ersten

Wortkombinationen beschäftigen Kinder sich mit der Syntax. Am Anfang fehlen noch viele Wortklassen, wodurch die Sätze sehr kurz sind, und deswegen hat Brown (Vgl. Brown, 1973 zit. nach Tracy, 2007, S. 79) diese Phase als *telegraphic speech* bzw. Telegrammstil bezeichnet. Neben längeren Äußerungen mit Verben und den dazu gehörigen lexikalischen Wörtern gibt es auch noch verblose Äußerungen, wobei trotzdem ein Verb hinzugedacht werden könnte. Während dieser Periode gibt es Wortkombinationen bzw. Mehrwortäußerungen, die vor allem Infinitivformen der Verben und Verbpartikeln wie „ab“ beinhalten. Die Verben sind in diesem Zeitraum des Spracherwerbs also noch nicht flektiert. Die rechte Satzklammer des topologischen Modells wird von den Sprachlernern also als Erstes entdeckt, aber nur mit beschränkten Möglichkeiten.

Beim Meilenstein III, der im Zeitraum von 24-36 Monaten erreicht wird, machen Kinder einen Anfang mit Verbflexion bzw. Konjugation. Kinder können einfache Sätze mit finiten Verben in der zweiten Satzposition, der V2-Stellung, produzieren. In diesem Meilenstein haben sie also die linke Satzklammer des topologischen Modells entdeckt. Weiterhin tauchen in dieser Entwicklungsphase auch weitere Wortklassen wie Artikel, Präpositionen und Hilfsverben auf. Die Regelmäßigkeit der Äußerungen, mit flektierten Verben in der V2-Position, ist bemerkenswert. Die Verben, die nicht mit dem Subjekt des Satzes übereinstimmen können, und also nicht finit bzw. anlässlich des Subjekts flektiert sind, stehen in den Äußerungen ausnahmslos am Satzende, also in der rechten Satzklammer. Falsche Sätze in Bezug auf die Verben und ihre Position gebe es also fast nie.

Der letzte Meilenstein, Meilenstein IV, fängt etwa ab 30 Monaten an. Kinder fangen damit an, komplexere Sätze zu äußern, d.h. von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch zu machen. Dies ist ein sehr wichtiger Schritt in dem Spracherwerb. Was für diese Phase des Spracherwerbs sehr charakteristisch ist, ist der Erwerb der Nebensätze mit Konjunktionen in der linken Satzklammer und finiten Verben in der rechten Satzklammer. Sowohl die linke als auch die rechte Satzklammer können ab dieser Phase von den Kindern beide gleichzeitig ausgefüllt werden.

Verben können also in drei Positionen auftauchen, nämlich in der V1-Position, der V2-Position und in der VE-Position. Wenn dann die Meilensteine angeschaut werden und man die Äußerungen von Kindern in Bezug auf die Verbstellung mit Erwachsenenäußerungen vergleicht, sieht man, dass Kinder sich eigentlich schon von Anfang an auf dem richtigen Weg befinden. Dies wird mit Hilfe der Tabelle 2.4 aus Tracy (Vgl. 2007, S. 77ff) verdeutlicht.

Satzklammer					
	Vorfeld	V2 (linke Satzklammer)	Mittelfeld	VE (rechte Satzklammer)	Meilenstein
a.	Peter	machte	das Fenster heute nicht	auf	
b.	Heute	hat	Peter das Fenster nicht	aufgemacht	
c.	Was	konnte	Peter heute nicht	aufmachen?	
d.		Konnte	Peter das Fenster heute nicht	aufmachen?	
		Konjugation/ Relativpronomen			
e.	...	dass	Peter das Fenster heute nicht	aufmacht	
f.	...	der	das Fenster heute nicht	aufgemacht hat	
Kinderäußerungen					
g.			Hunger		M I
h.			Ball		
i.			Mamma		
j.			Fenster	auf	M II
k.			Mamma Bus	fahren	
l.			Mamma auch Kette		
m.	jetzt	geh	ich	hoch	M III
n.	da	kommt	Ball	rein	
o.	Julia	hat		probiert	
		Konjunktion			
p.		ob	das	klingelt	M IV
q.		wenn	die Julia Futter	reintut	

Tabelle 2.4: Übersicht der Meilensteine des Kindspracherwerbs im Vergleich zu Erwachsenenäußerungen (Tracy, 2007).

(a-f = Erwachsenenäußerungen g-q= Kinderäußerungen)

Deutschsprachige Kinder bauen also Satzstrukturen von rechts nach links auf. Die rechte Satzklammer wird als Erstes entdeckt, wobei zunächst nur Infinitive benutzt werden und

später auch Verbpartikel (siehe 2.4m-n), und dann schließlich auch die linke Satzklammer besetzt ist. Wir wissen dann, wenn ein flektiertes Verb in der linken Satzklammer steht, dass Kinder schon die rechte Satzklammer für Infinitive, Verbpartikeln und Partizip II erworben haben. Zum Schluss wird gelernt, das flektierte Verb der linken Satzklammer in die rechte Satzklammer umzustellen. Beim dritten Meilenstein wird ein wichtiger Schritt erreicht, weil hier beide Verbsatzklammern ausgefüllt werden können.

Wie bereits erörtert, basieren Tracys Meilensteine auf viele Daten und sind die Phasen einen Durchschnitt des Spracherwerbs von Kindern. Es gibt Kinder, die erwerben einige Sprachfertigkeiten schneller als Andere, es gibt aber auch Kinder, die bestimmte Fertigkeiten nicht so schnell beherrschen (Tracy, 2007, S 64ff). Dies muss in dieser Arbeit im Hinterkopf behalten werden.

In dieser Arbeit werden die von Tracy (2007) postulierten Meilensteine nochmal anhand von Korpusdaten eines deutschen monolingualen Kindes überprüft. Es liegt nahe, dass diese Korpusdaten mit den Meilensteinen von Tracy (2007) übereinstimmen werden. Dies können wir aber nach der Analyse erst mit Sicherheit feststellen.

3. Methode und Material

Diese Arbeit verwendet die Methode eines Case-Studys. Das heißt, dass Äußerungen von einer bestimmten Person, in diesem Fall von einem Kind, ausgesucht worden sind und anschließend analysiert wurden. Mittels diesen Daten wurde versucht, die Forschungsfrage „Wie verläuft der Morphosyntaxerwerb von einem einsprachigen deutschen Kind in Bezug auf die Verbstellung und Verbflexion?“ zu beantworten. Diese Daten wurden daraufhin mit den Daten von Tracy (2007) verglichen, um ihre Meilensteinetheorie zu überprüfen.

Für die Analyse der Äußerungen musste aber erstmal bestimmt werden, was genau ermittelt werden sollte. Auch mussten die Daten aus der CHILDES-Datenbank (MacWhinney, 1995) ausgesucht werden. Welches Kind, welche Aufnahmen und welche Äußerungen aus diesen Aufnahmen ausgewertet würden, sollte vorher festgestellt werden.

3.1 Auswahl der Daten

Das Korpus, das für diese Untersuchung benutzt wurde, ist das „German Kerstin Korpus“ von Wolfgang Klein aus der CHILDES-Datenbank (MacWhinney, 1995). Das Kind, dessen Äußerungen für diese Arbeit analysiert wurden, ist Kerstin. Kerstin ist ein deutsches Mädchen und ihre Sprache ist longitudinal aufgezeichnet worden, das heißt, dass sie für einen längeren

Zeitraum (Alter: 1;3-3;4) als Probandin gedient hat. Die Datenerhebung fing im Jahre 1971 an. Die Sprache ist immer anhand von Dialogen mit der Mutter oder einer anderen Person zustande gekommen. Die Sprache, die in diesen Äußerungen zu finden ist, ist also interaktive spontane nicht-elizitierte Sprache des Kindes.

Dieses Kind ist ausgewählt, weil vorher einige Kriterien bestimmt worden sind, die erfüllt werden sollten. So sollte zuallererst eine genügende Zahl von Aufnahmen zur Verfügung stehen. Je mehr Aufnahmen analysiert werden konnten, desto zuverlässiger die hervorgehenden Daten wären. Hierbei muss aber erwähnt werden, dass die Zahl von Aufnahmen realisierbar bleiben sollte, weil zu viele Aufnahmen im Rahmen dieser Arbeit undurchführbar und unpraktisch wären.

Außerdem sollte das Alter des Kindes irgendwo zwischen 10-30 Monaten liegen. Die Altersräume der Meilensteinetheorie befinden sich nämlich in diesem Bereich. Wenn es nur Aufnahmen geben würde, die nach dem Alter von 3 Jahren aufgenommen sind, wäre es für diese Arbeit nicht sinnvoll, weil laut den Annahmen die sprachlichen Fertigkeiten, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen, schon erworben seien. Außerdem sollte die Verteilung des Alters gleichmäßig sein, sonst wären die Daten nicht mehr sehr zuverlässig. Das Korpus fängt im Alter von 1;3 Jahren an und enthält meistens von jedem Monat eine Aufnahme, für einige Monate sogar mehr, bis zum 2;10 Lebensjahr. Außerdem gibt es auch noch für das Alter von 3;2 und 3;4 Aufnahmen. Für diese Arbeit ist von jedem Monat eine Aufnahme für die Analyse benutzt worden, wobei das Alter von 1;3 der Anfang war. Früher konnte also nicht und wäre auch nicht unbedingt nötig, weil die Meilensteinetheorie hier ungefähr anfängt. Bei der letzten Aufnahme des Korpus war Kerstin 3;4 Jahre alt und diese Aufnahme ist ebenfalls die letzte für die Analyse dieser Arbeit. Wenn es von einem Monat keine Aufnahme gab, ist noch eine Aufnahme eines Monats davor oder danach für die Analyse benutzt. Eine Aufnahme dieses bestimmten Monats war dann irgendwo am Anfang des Monats aufgenommen, die andere Aufnahme am Ende des Monats. Insgesamt sind 21 Aufnahmen im Altersbereich 1;3-3;4 für die Analyse der Verbstellung und Verbflexion benutzt worden.

3.2 Kategorien für die Analyse

In den Äußerungen lag der Fokus also auf die Verwendung von Verben. Deshalb sind zuerst alle Prädikate in der Sammlung von den ausgewählten Äußerungen markiert worden. Danach sind diese Prädikate nach ihrer genauen Form kategorisiert worden. Das Prädikat kann nämlich unterschiedlich beschaffen sein, je nachdem, von welcher Verbform(en) und von

welchen Verbstellung(en) die Rede ist. Die von Kerstin geäußerten Prädikate wurden jeweils einer der folgenden Kategorien, die zusammen mit einigen Beispielen in Tabelle 3.1 dargestellt worden sind, zugeordnet:

Kategorie 1: Infinites Prädikat in der rechten Satzklammer. Dieses Prädikat kann ein Infinitiv oder ein Partizip sein. Deswegen ist die Kategorie 1 noch aufgeteilt in 1A und 1B, wobei A als ein Infinitiv in der RSK (=rechte Satzklammer) bezeichnet wird und B ein Partizip, also ohne dazugehörendes finites Verb (siehe 3.1.1).

Kategorie 2: Prädikate mit nur einer Verbpartikel in der rechten Satzklammer (siehe 3.1.2). Wenn das Verb tatsächlich anwesend wäre, kann man nicht mit Sicherheit sagen, was für eine Stellung dieses Verb bekommen würde. Ein Beispiel hierfür: Wäre der Satz „Mamma Tür auf“: Mamma macht Tür auf / Mamma Tür aufmachen / Mamma Tür aufgemacht?

Kategorie 3: Finites Verb in der linken Satzklammer, wo es auch noch möglich wäre, infinite Verben, sowohl Infinitiv als auch Partizip, oder Partikel in der rechten Satzklammer zu finden. Hierbei können also wieder verschiedene Möglichkeiten bestehen, nämlich ein einfaches Prädikat mit nur einem finiten Verb in der LSK (linke Satzklammer), ein komplexes Prädikat mit einem finiten Verb in der LSK und einer Verbpartikel in der RSK und ein komplexes Prädikat mit einem finiten Verb in der LSK und einem infiniten Verb in der RSK. Das einfache Prädikat bezeichnet Kategorie 3A, das ersterwähnte komplexe Prädikat bezeichnet Kategorie 3B und das zweite komplexe Prädikat, mit dem infiniten Verb in der RSK, bezeichnet Kategorie 3C (siehe 3.1.3).

Kategorie 4: Finites Verb in der rechten Satzklammer, also VE-Position, mit möglicherweise auch noch einem infiniten Verb davor. Diese Äußerungen können wahrscheinlich vor allem in Nebensätzen gefunden werden. Die Kategorie 4 ist außerdem auch noch aufzuteilen in 4A und 4B. Kategorie 4A bezeichnet das einfache Prädikat mit nur einem finiten Verb in der RSK und 4B bezeichnet das komplexe Prädikat mit einem finiten und einem infiniten Verb in der RSK (siehe 3.1.4).

Äußerungen ohne Prädikat (Einwortäußerungen) sind für die Analyse des Morphosyntaxerwerbs nicht von Bedeutung und wurden deswegen außer Acht gelassen. Weiterhin wurde inkorrekte Flexion auch in die Analyse mitgenommen und miteinbezogen, wie z.B. „er habe“ oder „sie könnet“, weil es sich um Kindersprache handelt und es sehr logisch ist, häufig solche Fehler anzutreffen. In solchen Situationen haben die Kinder wohl die richtige Verbstellung verwendet und außerdem auch das Verb flektiert (versucht richtig zu flektieren) und hierum geht es in dieser Arbeit.

Äußerungsart	Kategorie	Verbstellung, die den Äußerungen zutrifft	Beispiel
1. Infinites Verb in der RSK	1A	Infinitiv in der VE-Position, unflektiert	Hunger haben Bus fahren Mamma kommen Ball spielen
	1B	Partizip II in der VE-Position.	Hunger gehabt Bus gefahren Mamma gekommen Ball gespielt
2. Verbpartikel in der RSK	2	Verbpartikel in der VE-Position, ohne dazugehörendes Verb.	Tür auf Suppe auf Ball rein
3. Finites Verb in der LSK	3A	Finites Verb mit V2-Position	Ich habe Hunger Bus fährt Mamma komme Ich spiele
	3B	Finites Verb mit V2-Position. & Partikel in der VE-Position. (also in RSK)	Ball kommt (das Zimmer) rein Mache Tür auf Habe Suppe nicht auf Mamma hat Suppe auf
	3C	Finites Verb mit V2-Position. & Infinites Verb in der VE-Position. (also in RSK)	Ich habe mit dem Ball gespielt Mamma hat die Tür aufgemacht Ich habe Suppe aufgegessen Mamma muss draußen spielen
4. Finites Verb in der RSK	4A	Einfaches Prädikat: Finites Verb in der VE-Position.	weil ich Hunger habe dass ich aufesse dass sie kann weil Mamma spielt
	4B	Komplexes Prädikat: Finites Verb & infinites Verb in der VE-Position.	weil ich Hunger gehabt habe dass ich aufgegessen habe dass sie gehen kann weil Mamma spielen muss

Tabelle 3.1 – Die unterschiedlichen Kategorien für die Anwendung der Methode.

Unverständliche Äußerungen (in der CHILDES-Datenbank als „xxx“ notiert) wurden aber nicht in die Analyse mitgenommen oder sogar mitgezählt. Die Vorgehensweise der Analyse wird nun beschrieben.

3.3 Analyse

Nach dem Auswählen des Kindes, Sortieren und Selektieren der Aufnahmen und der Bestimmung der Kategorien, konnte mit der Analyse angefangen werden. Jede Aufnahme wurde der Reihe nach zweimal analysiert, wobei alle Äußerungen des Kindes in jeder Aufnahme insgesamt markiert wurden. Alle Äußerungen des Kindes, worin ein Prädikat anwesend war, wurden gezählt, da dann schließlich die Prozentzahl der Prädikatsäußerungen in jeder Aufnahme ausgerechnet werden konnte. Wenn also eine Äußerung gefunden wurde, wurde diese markiert. Wenn eine Äußerung mit einem Prädikat gefunden wurde, wurde diese auch markiert, wobei dann auch sofort die Kategorie des Prädikats bestimmt wurde. Diese Vorgehensweise war bei jeder Aufnahme gleich. Von jeder Aufnahme wurde dann, wenn alle Äußerungen analysiert waren, die Äußerungen zusammengezählt. Diese Zahl stellte also alle Äußerungen dar, auch diejenigen ohne Prädikat. Die kategorisierten Prädikatsäußerungen wurden auch zusammengezählt, wodurch die Prädikatsprozentzahl ausgerechnet werden konnte (Prädikatsäußerungen der Aufnahme / alle Äußerungen der Aufnahme * 100). Auch wurden die Zahlen (sowohl absolut als auch relativ) der Subkategorien (wie z.B. 3A) ausgerechnet, wenn alle Äußerungen in der Aufnahme analysiert waren. Durch diese Vorgehensweise konnten von jeder Aufnahme alle benötigten Zahlen ausgerechnet werden. Auf diese Weise kamen sowohl die Zahl aller Äußerungen jeder Aufnahme als auch die Zahl der Prädikatsäußerungen jeder Aufnahme heraus. Es wäre logisch zu erwarten, dass die Prozentzahl der Äußerungen mit einem Prädikat zunehmen würde, desto älter das Kind war. Weiterhin bekamen alle diese Prädikatsäußerungen eine der bereits erläuterten Kodierungen bzw. Kategorien. Bei der Zuordnung musste sehr achtsam vorgegangen werden. Wenn nicht ganz deutlich war, was das Kind gesagt hatte, musste anhand des Kontexts bestimmt werden, was das Kind geäußert hat. Auch wenn Äußerungen teilweise unverständlich waren aber trotzdem noch ein Prädikat enthielten, musste mit Hilfe des Kontexts bestimmt werden, welche Kategorie zu diesem Prädikat gehören könnte.

Als alle Aufnahmen analysiert waren, sind die Kategorien in jeder Aufnahme aufgelistet worden, wodurch die Frequenz jeder Kategorie herauskam, d.h., wie oft eine bestimmte Kategorie in der Aufnahme vorgekommen ist. Damit konnten diese Daten mit dem Alter des Kindes verbunden werden. Schließlich konnte geschlossen werden, in welchem Altersraum, welche Kategorie am häufigsten war. Auf diese Weise konnten mögliche Übergänge sichtbar gemacht werden, wobei die Häufigkeit der Kategorie sich änderte und dadurch bestimmte Abgrenzungen in Bezug auf den Altersraum schuf. Mit anderen Worten,

dass eine bestimmte Kategorie in einem Altersraum am häufigsten ist, aber ab einem bestimmten Alter nicht mehr am meisten vorkommt und dann eine andere Kategorie die höchste Frequenz hat. So wird eine Veränderung ans Licht gebracht und solche Veränderungen sind diese Abgrenzungen. Nach der Analyse und Ausarbeitung der Äußerungen sind diese Abgrenzungen mit den Meilensteinen (Tracy, 2007) verglichen. Diese Ausarbeitung ist im folgenden Kapitel dargestellt worden.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst. Diese Ergebnisse werden außerdem noch mit einigen Tabellen dargestellt, wobei schließlich zu einer Schlussfolgerung geführt werden kann.

Wie schon erwähnt, sind alle verständlichen Äußerungen von Kerstin gezählt worden und ist die Prozentzahl der Prädikatsäußerungen ausgerechnet. Diese Prozentzahlen sind zu zwei Dezimalstellen aufgerundet. Diese Zahlen sind in Tabelle 4.1 dargestellt.

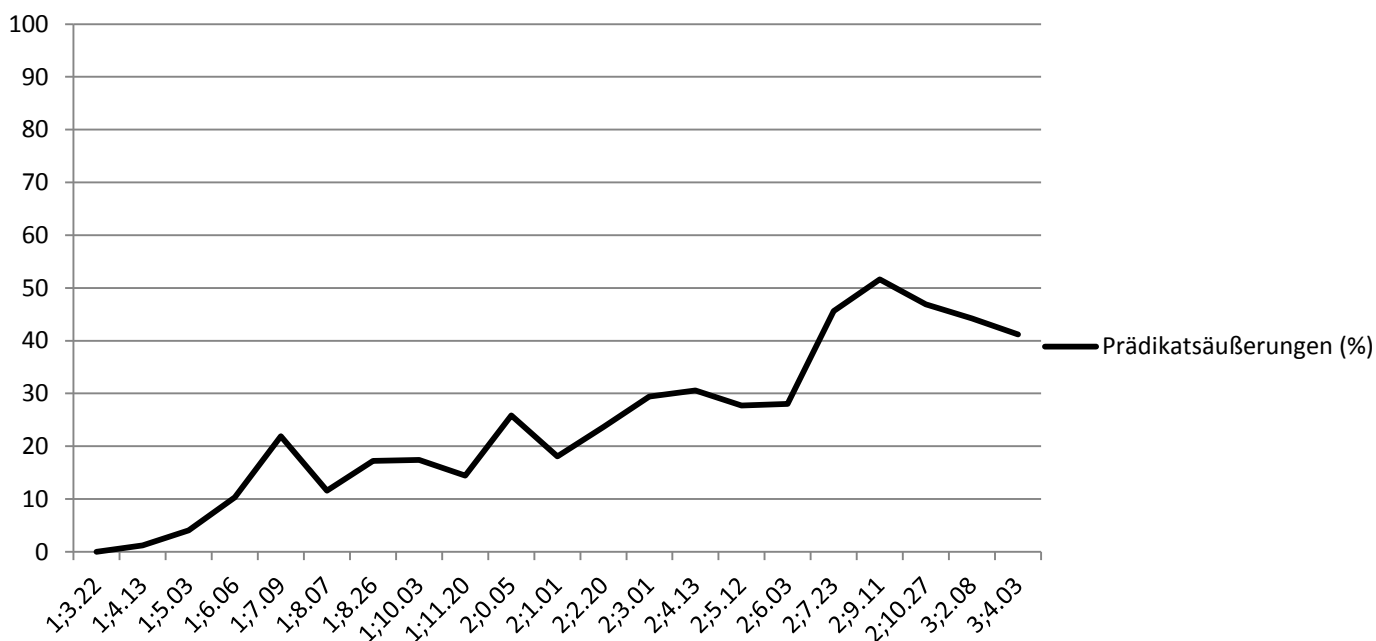
Aufnahme	Alter J-M-T / M	Äußerungen	Äußerungen mit Prädikat	Prozentzahl der Prädikate
1	1;3.22 / 15	70	0	0 %
2	1;4.13 / 16	82	1	1,22 %
3	1;5.03 / 17	223	9	4,04 %
4	1;6.06 / 18	319	33	10,34 %
5	1;7.09 / 19	329	72	21,88 %
6	1;8.07 / 20	379	44	11,61 %
7	1;8.26 / 20	180	31	17,22 %
8	1;10.03 / 22	551	96	17,42 %
9	1;11.20 / 23	741	107	14,44 %
10	2;0.05 / 24	549	142	25,87 %
11	2;1.01 / 25	520	94	18,08 %
12	2;2.20 / 26	499	118	23,65 %
13	2;3.01 / 27	428	126	29,44 %
14	2;4.14 / 28	435	133	30,57 %
15	2;5.12 / 29	899	249	27,70 %
16	2;6.03 / 30	528	148	28,03 %

17	2;7.23 / 31	1059	483	45,61 %
18	2;9.11 / 33	972	502	51,65 %
19	2;10.27 / 34	913	428	46,88 %
20	3;2.08 / 38	1461	646	44,22 %
21	3;4.03 / 40	794	327	41,18%
Gesamt		11.931	3.789	31,76 %

4.1 – Auflistung der Äußerungen aus allen Aufnahmen

Aus den Daten geht hervor, dass, in den meisten Fällen, sowohl die Äußerungen insgesamt als auch die Prädikatsäußerungen zugenommen haben (siehe auch Tabelle 4.1). Vor allem wenn auf die Prozentzahlen geachtet wird, kann man sehen, dass es im Allgemeinen eine deutliche Steigerung bezüglich der Anzahl von Prädikaten gibt, nur mit kleinen Senkungen, zum Beispiel beim Alter von 2;1 und 3;2. Dies ist in Figur 4.2 anhand einer Liniengrafik nochmal dargestellt.

Figur 4.2 – Gesamtzahl der Prädikatsäußerungen



Die erste Erwartung, dass die Anzahl der Äußerungen mit Prädikat mit fortschreitendem Alter zunimmt, scheint also bestätigt zu sein. Figur 4.2 zeigt die Gesamtzahl der Prädikatsäußerungen und jetzt schauen wir uns aber diese Prädikate mal genauer an. Zuerst werden diese Äußerungen in den vier Kategorien beziehungsweise Kodierungen aufgeteilt, nämlich Kategorie 1, Kategorie 2, Kategorie 3 und Kategorie 4. Kategorien 1, 3 und 4 können weiterhin auch nochmal detaillierter aufgeteilt werden. Die Prozentzahlen dieser Kategorien

sind in Tabelle 4.3 aufgelistet worden und weiterhin auch noch in Figur 4.4 dargestellt. Detaillierter ist Kategorie 3 in Figur 4.5 dargestellt. Dazu muss aber noch erwähnt werden, dass die Prädikatsäußerungen als 100 Prozent betrachtet worden sind statt aller Äußerungen. Wenn alle Äußerungen des Kindes als Gesamtzahl betrachtet würden, wären diese Prozentzahlen noch kleiner.

In Tabelle 4.3 sind also alle Prozentzahlen der Analyse dargestellt und in Figur 4.4 ist eine Liniengrafik dieser Prozentzahlen dargestellt. Für Kategorie 3 ist dann außerdem noch eine separate Liniengrafik dargestellt, nämlich Figur 4.5. Separate Liniengrafiken für Kategorien 1 und 4 sind weiterhin im Anhang zu finden. Aus Tabelle 4.3, zusammen mit den Figuren 4.4 und 4.5, lässt sich ableiten, dass Kategorie 3, also Finitum in LSK, ab 1;7 im Allgemeinen immer zunimmt, wenn dann die Verwendung beim Alter von 1;4 außer Acht gelassen wird, weil bei dieser Aufnahme nur eine Prädikatsäußerung geäußert wurde und deswegen die Kategorie 3 100% benutzt wurde. Auch lässt sich aus 4.3 und 4.4 ableiten, dass die Kategorie 2 bzw. eine einzelne Partikel in RSK bis Kerstin 1;10 alt war am meisten verwendet wurde und danach ziemlich schnell abgenommen hat. Die Kategorie 1 hat bis das Alter von 1;11 stark zugenommen, wonach es dann wieder schnell gesenkt ist, bis das Alter von 2;1, wo es bis zum Alter von 2;5 wieder zugenommen hat, wonach es sofort wieder schnell gesenkt ist. Die Kategorie 4 ist in allen Aufnahmen fast nicht gefunden und hat sehr kleine Prozentzahlen (siehe Tabelle 4.3). Weiterhin ist diese Kategorie erst beim Alter von 2;2 zum ersten Mal gefunden worden.

Wenn die Daten genauer angeschaut werden, kann man schlussfolgern, dass von der Kategorie 1, vor allem 1A gefunden wurde und fast nie Kategorie 1B. Von Kategorie 3 hat 3A immer die höchste Frequenz und 3B und 3C sind immer ähnliche Zahlen bezüglich ihrer Frequenz gefunden worden. Obwohl Kategorie 4 sehr gering gefunden wurde, lässt es sich aus den Daten trotzdem einen kleinen Unterschied zwischen 4A und 4B folgern (siehe Tabelle 4.3). 4A wurde von Kerstin etwas häufiger als 4B benutzt.

Die auffälligste Wende befindet sich zwischen den Altersräumen von 1;10 und 2;1. Dies ist sowohl in Tabelle 4.3 als auch in Figur 4.4 deutlich zu sehen. Die Kategorien 1 und 2 senken hier in Bezug auf ihre Frequenz, während Kategorie 3 eine große Zunahme zeigt.

Alter J-M-T / M	Äußerungen mit Prädikat (absolut)	Kat. 1 absolut	relativ (%)	Kat. 2 absolut	relativ (%)	Kat. 3 absolut	relativ (%)	Kat. 4 absolut	relativ (%)
1;3;22 / 15	0	1AB: 0	1: 0,00 %	0	0,00 %	3ABC: 0	3ABC: 0,00 %	4AB: 1	4AB: 0,00 %
		1A: 0	1A: 0,00 %			3A: 0	3A: 0,00 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 0	3C: 0,00 %		
1;4.13 / 16	1	1AB: 0	1: 0,00 %	0	0,00 %	3ABC: 1	3ABC: 100 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 0	1A: 0,00 %			3A: 1	3A: 100 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 0	3C: 0,00 %		
1;5.03 / 17	9	1AB: 0	1AB: 0,00 %	6	66,67%	3ABC: 3	3ABC: 33,33 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 0	1A: 0,00 %			3A: 3	3A: 33,33 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 0	3C: 0,00 %		
1;6.06 / 18	33	1AB: 4	1AB: 12,12 %	21	63,64%	3ABC: 8	3ABC: 24,24 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 4	1A: 12,12 %			3A: 8	3A: 24,24 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 0	3C: 0,00 %		

1;7.09 / 19	72	1AB: 14	1AB: 19,44 %	49	68,06%	3ABC: 9	3ABC: 12,50 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 14	1A: 19,44 %			3A: 9	3A: 12,50 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
		3C: 0	3C: 0,00 %			3C: 0	3C: 0,00 %		
1;8.07 / 20	44	1AB: 16	1AB: 36,36 %	20	45,45%	3ABC: 8	3ABC: 18,19 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 16	1A: 36,36 %			3A: 8	3A: 18,19 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
		3C: 0	3C: 0,00 %			3C: 0	3C: 0,00 %		
1;8.26 / 20	31	1AB: 14	1AB: 45,16 %	14	45,16%	3ABC: 3	3ABC: 9,68 %		4AB: 0,00 %
		1A: 14	1A: 45,16 %			3A: 3	3A: 9,68 %		4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %		4B: 0,00 %
		3C: 0	3C: 0,00 %			3C: 0	3C: 0,00 %		
1;10.03 / 22	96	1AB: 41	1AB: 42,71 %	49	51,04%	3ABC: 6	3ABC: 6,25 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 41	1A: 42,71 %			3A: 6	3A: 6,25 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
		3C: 0	3C: 0,00 %			3C: 0	3C: 0,00 %		
1;11.20 / 23	107	1AB: 59	1AB: 55,14 %	20	18,69%	3ABC: 28	3ABC: 26,17 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 59	1A: 55,15 %			3A: 28	3A: 26,17 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 0	3B: 0,00 %	4B: 0	4B: 0,00 %
		3C: 0	3C: 0,00 %			3C: 0	3C: 0,00 %		

2;0.05 / 24	142	1AB: 16 1A: 16 1B: 0	1AB: 11,27 % 1A: 11,27 % 1B: 0,00 %	26	18,31%	3ABC: 100 3A: 99 3B: 0 3C: 1	3ABC: 70,42 % 3A: 69,72 % 3B: 0,00 % 3C: 0,70 %	4AB: 0 4A: 0 4B: 0	4AB: 0,00 % 4A: 0,00 % 4B: 0,00 %
2;1.01 / 25	94	1AB: 12 1A: 9 1B: 3	1AB: 12,77 % 1A: 9,57 % 1B: 3,20 %	22	23,40%	3ABC: 60 3A: 54 3B: 3 3C: 3	3ABC: 63,83 % 3A: 57,45 % 3B: 3,19 % 3C: 3,19 %	4AB: 0 4A: 0 4B: 0	4AB: 0,00 % 4A: 0,00 % 4B: 0,00 %
2;2.20 / 26	118	1AB: 22 1A: 21 1B: 1	1AB: 18,64 % 1A: 17,80 % 1B: 0,84 %	7	5,93 %	3ABC: 84 3A: 80 3B: 4 3C: 0	3ABC: 71,19 % 3A: 67,80 % 3B: 3,39 % 3C: 0,00 %	4AB: 5 4A: 4 4B: 1	4AB: 4,24 % 4A: 3,39 % 4B: 0,85 %
2;3.01 / 27	126	1AB: 34 1A: 32 1B: 2	1AB: 26,98 % 1A: 25,40 % 1B: 1,58 %	7	5,55 %	3ABC: 83 3A: 71 3B: 10 3C: 2	3ABC: 65,87 % 3A: 56,35 % 3B: 7,94 % 3C: 1,58 %	4AB: 2 4A: 1 4B: 1	4AB: 1,6 % 4A: 0,80 % 4B: 0,80 %
2;4.14 / 28	133	1AB: 41 1A: 37 1B: 4	1AB: 30,83 % 1A: 27,82 % 1B: 3,01 %	22	16,54%	3ABC: 70 3A: 59 3B: 9 3C: 2	3ABC: 52,63 % 3A: 44,36 % 3B: 6,77 % 3C: 1,50 %	4AB: 0 4A: 0 4B: 0	4AB: 0,00 % 4A: 0,00 % 4B: 0,00 %

2;5.12 / 29	249	1AB: 105	1AB: 42,17 %	14	5,62 %	3ABC: 129	3ABC: 51,81 %	4AB: 1	4AB: 0,40 %
		1A: 101	1A: 40,56 %			3A: 108	3A: 43,37 %	4A: 1	4A: 0,40 %
		1B: 4	1B: 1,61 %			3B: 14	3B: 5,62 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 7	3C: 2,82 %		
2;6.03 / 30	148	1AB: 39	1AB: 26,35 %	14	9,46 %	3ABC: 94	3ABC: 63,51 %	4AB: 1	4AB: 0,68 %
		1A: 38	1A: 25,68 %			3A: 74	3A: 50,00 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 1	1B: 0,67 %			3B: 12	3B: 8,11 %	4B: 1	4B: 0,68 %
						3C: 8	3C: 5,40 %		
2;7.23 / 31	483	1AB: 81	1AB: 16,77 %	25	5,18 %	3ABC: 377	3ABC: 78,05 %	4AB: 0	4AB: 0,00 %
		1A: 71	1A: 14,70 %			3A: 277	3A: 57,35 %	4A: 0	4A: 0,00 %
		1B: 10	1B: 2,07 %			3B: 68	3B: 14,07 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 32	3C: 6,63 %		
2;9.11 / 33	502	1AB: 45	1AB: 8,96 %	15	2,99 %	3ABC: 440	3ABC: 87,65 %	4AB: 2	4AB: 0,40 %
		1A: 44	1A: 8,76 %			3A: 297	3A: 59,16 %	4A: 2	4A: 0,40 %
		1B: 1	1B: 0,20 %			3B: 79	3B: 15,74 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 64	3C: 12,75 %		
2;10.27 / 34	428	1AB: 55	1AB: 12,85 %	5	1,17 %	3ABC: 366	3ABC: 85,51 %	4AB: 2	4AB: 0,47 %
		1A: 55	1A: 12,85 %			3A: 202	3A: 47,20 %	4A: 2	4A: 0,47 %
		1B: 0	1B: 0,00 %			3B: 62	3B: 14,48 %	4B: 0	4B: 0,00 %
						3C: 102	3C: 23,83 %		

3;2.08 / 38	646	1AB: 41	1AB: 6,35 %	15	2,32 %	3ABC: 584	3ABC: 90,40 %	4AB: 6	4AB: 0,93 %
		1A: 37	1A: 5,73 %			3A: 360	3A: 55,73 %	4A: 5	4A: 0,77 %
		1B: 4	1B: 0,62 %			3B: 100	3B: 15,47 %	4B: 1	4B: 0,16 %
						3C: 124	3C: 19,20 %		
3;4.03 / 40	327	1AB: 41	1AB: 12,53 %	0	0,00 %	3ABC: 280	3ABC: 85,63 %	4AB: 7	4AB: 2,14 %
		1A: 37	1A: 11,31 %			3A: 142	3A: 43,43 %	4A: 4	4A: 1,22 %
		1B: 3	1B: 0,69 %			3B: 50	3B: 15,29 %	4B: 3	4B: 0,92 %
						3C: 88	3C: 26,91 %		

Tabelle 4.3 - Prozentzahlen von allen Prädikatsäuerungen pro Kategorie

Kategorie 1: 1A: Infinitiv – VE-Position (RSK)

1B: Partizip II – VE-Position (RSK)

Kategorie 2: 2: Verbpartikel – VE-Position (RSK)

Kategorie 3: 3A: Finites Verb – V2-Position (LSK)

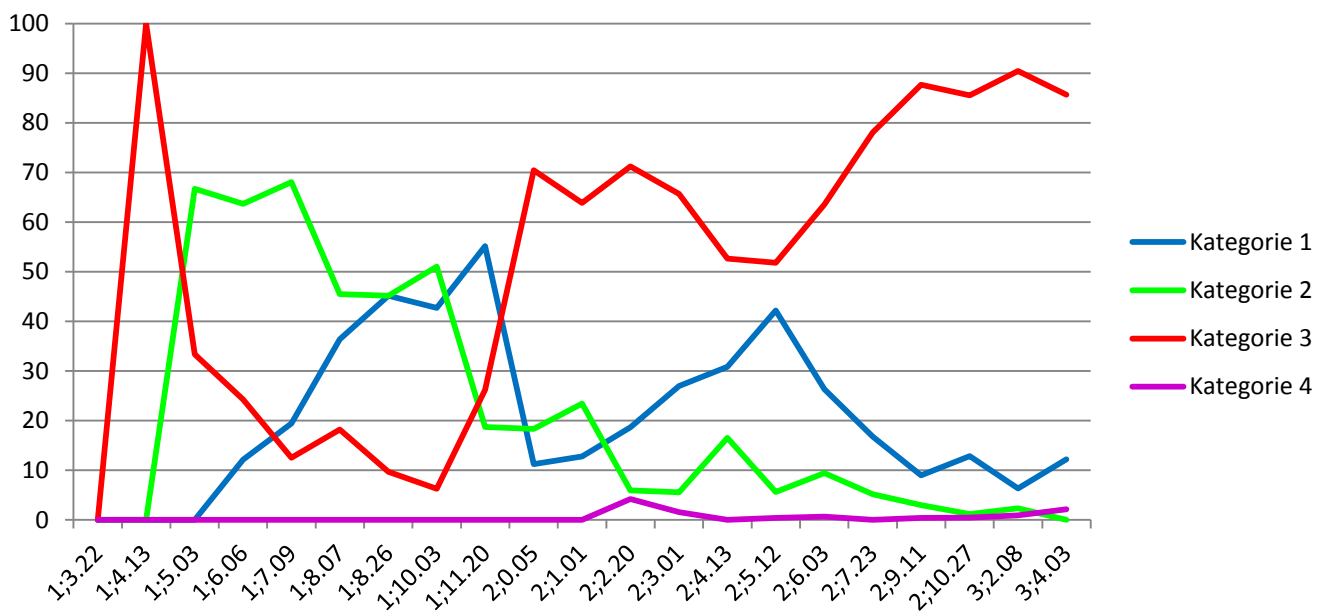
3B: Finites Verb – V2-Position (LSK) & Verbpartikel – VE-Position (RSK)

3C: Finites Verb – V2-Position (LSK) & infinites Verb – VE-Position (RSK)

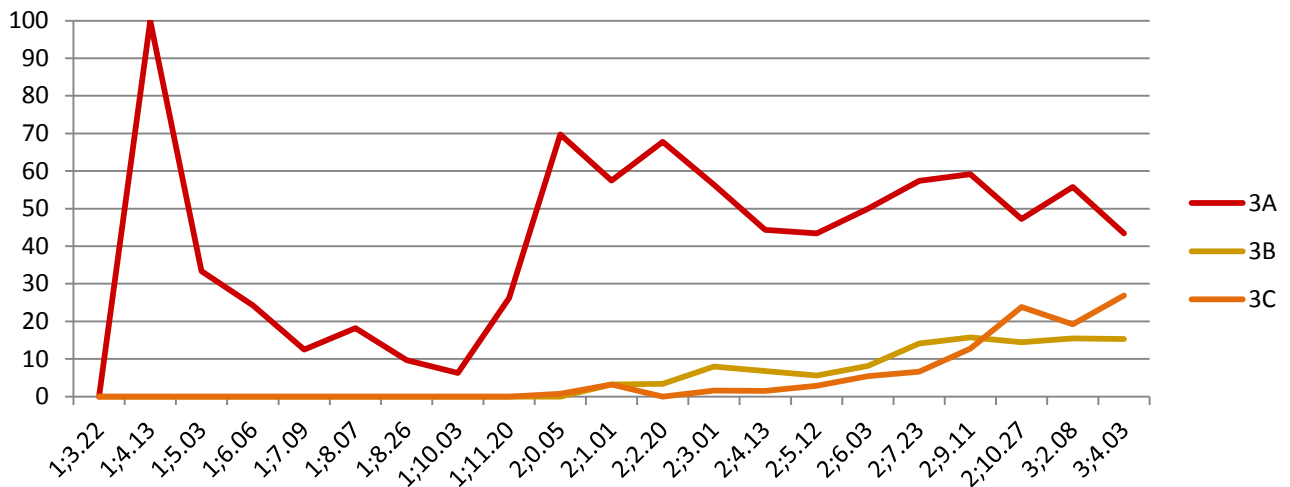
Kategorie 4: 4A: Einfaches Prädikat – finites Verb – VE-Position (RSK)

4B: Komplexes Prädikat – finites Verb & infinites Verb – VE-Position (RSK)

Figur 4.4 – Prozentzahlen der Hauptkategorien der Prädikatsäuerungen



Figur 4.5 – Prozentzahlen der unterschiedlichen Subkategorien der Kategorie 3



Im nächsten Kapitel werden diese präsentierten Ergebnisse diskutiert und, wenn möglich, Erklärungen dafür gegeben und außerdem wird der Vergleich mit den Meilensteinen (Tracy, 2007) auch dargestellt, wo dann schließlich eine Schlussfolgerung gezogen werden kann. Weiterhin werden die Pluspunkte und Schwierigkeiten dieser Arbeit auch noch besprochen, damit zukünftige Forschungen hierauf möglicherweise achten können.

5. Diskussion und Fazit

Die Ergebnisse des vorangehenden Kapitels werden in diesem Kapitel weiter besprochen und erläutert. Weil es sich in dieser Arbeit um einen Case-Study handelt, kann zwar etwas über den Sprachgebrauch und die Sprachentwicklung des bestimmten Kindes gesagt werden, damit auch die Theorie von Tracy (2007) überprüft werden kann, aber große verallgemeinerte Schlussfolgerungen können leider nicht anhand dieser Daten gezogen werden. Auch muss darauf geachtet werden, dass die Sprache bzw. die Äußerungen des Kindes nicht immer die erworbenen Sprachfertigkeiten repräsentieren, das heißt mit anderen Worten, dass Performanz und Kompetenz nicht immer gleich sind. Dasjenige, das das Kind tatsächlich erworben hat (=Kompetenz), wird nicht immer sofort gezeigt (=Performanz). Deswegen könnte es so sein, dass Daten von Kindersprache bezüglich ihrer Entwicklung und erworbener Fertigkeiten nicht immer sehr zuverlässig sind. Trotzdem ist die Analyse von Kindersprache und Kinderäußerungen die beste Methode, um den Spracherwerb zu untersuchen.

Zuerst werden die Ergebnisse genauer angeschaut und, wo nötig, erläutert. Die Zahlen der gesamten Äußerungen von Kerstin werden weiterhin außer Acht gelassen, weil diese Zahlen von dem Kontext oder Thema der Gespräche beeinflusst werden konnten. Es geht vor

alles um die Prozentzahlen der Prädikatäußerungen. Aus diesen Daten geht hervor, dass das Kind eine allmähliche Zunahme von Prädikatäußerungen hat. Das Kind verwendet also immer mehr Verben und Prädikate, je nachdem es älter wird. Dies stimmt mit der bereits bestehenden Information aus Gillis und Schaerlaekens überein (Vgl. Gillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff).

Die Kategorie, die von Kerstin als Erstes benutzt wurde, ist Kategorie 3. Es geht hier aber nur um eine Äußerung. Deswegen wäre es besser, diese Äußerung außer Acht zu lassen, weil es die Möglichkeit gibt, dass diese Äußerung nur durch Zufall vom Kind benutzt wurde. In diesem Fall ist Kategorie 2 die Kategorie, die als Erstes benutzt wurde, nämlich im Alter von 1;4. Dies ist ein logischer Erwerbsschritt, weil es bei Kategorie 2 nur um Verbpartikel geht, ohne dazugehörige Verben. Anschließend entsteht allmählich eine Zunahme von der Verwendung von Kategorie 1. Kerstin hat also immer mehr infinite Verben verwendet, je nachdem es älter wurde. Dies hat sich bis zum Altersraum 1;10-2;1 fortgesetzt. In diesem Altersraum hat das Kind damit angefangen, finite, also flektierte, Verben in der V2-Position zu benutzen und hat die Verwendung von nur infiniten Verben und einzelne Verbpartikel abgenommen. Nach diesem Altersraum 1;10-2;1 hat die Verwendung von finiten Verben in der V2-Position aber sofort wieder abgenommen und hat das Kind wieder mehr infinite Verben benutzt. Eine zweite Zunahme von einzelnen Verbpartikeln hat es aber nicht mehr gegeben. Dies hat sich bis zum Alter 2;5 fortgesetzt, wonach die Verwendung von infiniten Verben ohne dazugehörige finite Verben wieder abgenommen hat und die Verwendung von finiten Verben in der V2-Position wieder zugenommen hat.

Während Kategorie 1, 2 und 3 ziemlich oft gefunden worden sind, ist Kategorie 4 fast nicht gefunden worden. Das heißt, dass das Kind sehr wenig Nebensätze verwendet hat. In solchen Satzarten bekommen nämlich finite Verben die VE-Positionen bzw. Kategorie 4 und diese sind fast nicht gefunden worden. Das erste Mal, dass ein finites Verb in der rechten Satzklammer benutzt wurde, war im Alter von 2;2. Dann hat die Frequenz der Verwendung abgenommen, bis zum Punkt, wo es wieder gar nicht benutzt wurde. Danach hat die Verwendung sehr gering wieder zugenommen. Einige Gedanken dazu werden gleich erläutert, wenn die Frequenz der verschiedenen Kategorien detaillierter beobachtet wird.

Aus den Daten dieser Arbeit geht weiterhin auch hervor, dass am Ende, im Alter von fast 3;5 Jahren, das Kind in fast 50% seinen Äußerungen ein Prädikat benutzt. Dies stimmt teilweise mit den Aussagen von Gillis und Schaerlaekens, dass bei Kindern im Alter von 3;5 ungefähr die Hälfte ihrer Äußerungen ein Verb an der richtigen Position und außerdem mit korrekter Flexion enthält, überein. (Vgl. Gillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff)

Die größte auffallendste Wende gibt es, wie schon erwähnt, im Altersraum von 1;10-2;1. Dieser Zeitpunkt kann als eine deutliche Veränderung des Spracherwerbs von Kerstin betrachtet werden. Sie hat hier gelernt, finite Verben in der linken Satzklammer bzw. V2-Position zu benutzen und musste nicht mehr unbedingt alle Prädikate mit infiniten Verben bilden. Gleich werden wir sehen, ob diese Veränderungen beim Spracherwerb von Kerstin mit den Meilensteinen von Tracy (2007) verbunden werden können. Außerdem, um die allgemeine Entwicklung von Kerstin kurz zu erwähnen, ähneln die Daten dieser Arbeit den Annahmen, die Grillis und Schaerlaekens (2000) in ihrem Buch beschreiben. Das verbale Stadium eines Kindes befindet sich nämlich im Altersraum von 1;0-2;6. In dieser Phase lernt das Kind allmählich Prädikate zu benutzen, weil die Verwendung von Verben hierin erworben wird. Kerstin konnte von Anfang an (1;3) Verben benutzen und befand sich also schon in dieser Phase. Die extensive Sprachentwicklung gebe es nach der verbalen Phase. Hierin wird die Sprache und die Verwendung von Verben fließender. Das Alter 2;6 befindet sich mitten in der Zunahme der Kategorie-3-Frequenz und der Senkung der Kategorie-1-Frequenz von Kerstin (Vgl. Grillis & Schaerlaekens, 2000, S. 11ff).

Dasjenige, dass weiterhin auch noch auffällt, ist die gegenseitige Abstoßung von Kategorie 1 und 3. Wenn nämlich die Frequenz der Kategorie 1 senkt, steigert die Frequenz der Kategorie 3 (siehe z.B. 2;5-3;4). Dies kann damit zusammenhängen, dass beide Sprachfertigkeiten Fortsetzungen voneinander sind und nicht gleichzeitig benutzt werden können (Vgl. Tracy, 2007, S. 79f).

Wenn die Verwendungen der verschiedenen Kategorien genauer angeschaut werden, kann man sehen, wie auch schon erwähnt wurde, dass von der Kategorie 1 vor allem 1A gefunden worden ist. Kerstin hat also, wenn sie nur infinite Verben geäußert hat, vor allem Infinitivformen benutzt und nur ein wenig Partizip 2. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Partizip-Formen schon eine bestimmte Flexion erfordern und Infinitivformen nicht. Eine Ergänzung dazu ist, dass diese Flexionsart vielleicht erst erworben wird, wenn die Flexion von finiten Verben auch erworben wird und dadurch diese Verben sofort zusammen verwendet werden. Dies wäre dann eine Kategorie 3C statt 1B.

Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen den Prozentzahlen von Kategorie 2 und 3B gibt es aber nicht. Hierzu könnte gesagt werden, dass die Frequenz der Verwendung von einzelnen Verbpartikeln abnehmen würde, wenn die Frequenz von finiten Verben mit dazugehörigen Partikeln zunehmen würde, also wenn die Äußerungsart „finite Verben“ zusammen mit Partikeln erworben ist. Kategorie 2 könnte dann eine Kategorie 3B werden,

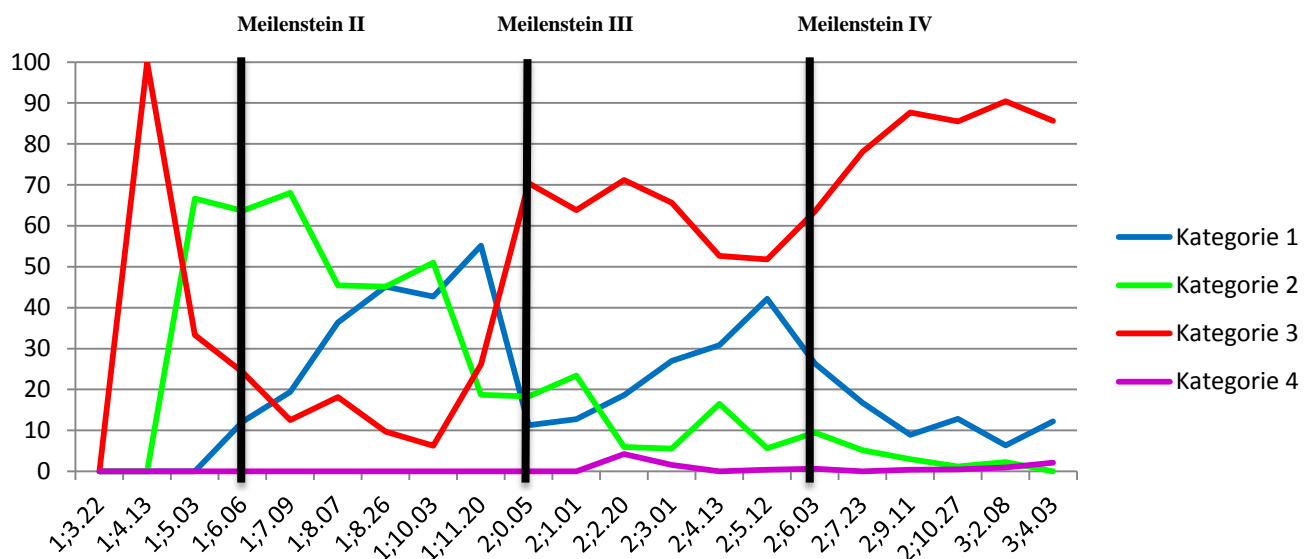
ähnlich wie beim vorhergehenden Absatz mit 3C und 1B. Dies ist aber nicht der Fall.

Von der Kategorie 3 sind die einfachen Formen am häufigsten geäußert worden, nämlich die finiten Verben in der linken Satzklammer mit einer leeren rechten Satzklammer. Dies ist auch am logischsten, weil finite Verben mit Partikeln oder infiniten Verben schwierigere Prädikatsformen sind und wahrscheinlich auch erst erworben werden, nachdem einfache Prädikatsformen vom Kind erworben sind. Einfache Prädikate sind einfacher für das Kind zu äußern und treten von daher früher auf. Dies ist auch bei den gefundenen Kategorien 4A und 4B zu sehen, wo 4A etwas häufiger vorkam. Kategorie 4A ist nämlich die einfachere Form und möglicherweise deswegen etwas öfter als 4B verwendet worden. Dazu kann man aber nicht mehr sagen, weil beide Prädikatsformen nur sehr wenig benutzt worden sind.

Dies bedeutet aber nicht, dass die Kerstin gar keine Nebensätze und dazugehörige Prädikatformen bilden kann oder noch nicht erworben hat. Wie schon erwähnt, kann diese Sprechfertigkeit erworben sein, aber wird diese trotzdem nicht geäußert, weil die einfacheren Formen geringere kognitive Konzentration erfordern.

Um die Daten dieser Arbeit mit den Meilensteinen von Tracy (2007) zu vergleichen, braucht man die genauen Altersräume, worin auffallende Veränderungen bezüglich des Spracherwerbs wahrzunehmen sind. Um nochmal zu erwähnen: Der zweite Meilenstein wird im Altersraum von 1;6-2;0 erreicht, der dritte Meilenstein im Altersraum 2;0-3;0 und der vierte Meilenstein ab 2;6 (Vgl. Tracy, 2007, S. 79ff). Figur 5.1 ist eine Erweiterung von Figur 4.4, damit die Entwicklung von Kerstins Verbstellung mit Tracys Meilensteinen verglichen werden kann. Der erste Meilenstein ist für diese Arbeit nicht von Bedeutung.

Figur 5.1 – Prozentzahlen der Hauptkategorien der Prädikatsäußerungen zusammen mit den Meilensteinen von Tracy (2007)



Aus der Figur geht hervor, dass es ab dem Alter 1;6, also der Anfang des Meilensteins II, eine Zunahme der Verwendung von infiniten Verben in der rechten Satzklammer gibt. Das stimmt also mit demjenigen überein, was in diesem Meilenstein erworben wird. Einzelne Verbpartikel werden laut der Figur schon früher erworben, weil die Linie schon ab 1;4 eine Steigerung enthält.

In der Figur ist auch zu sehen, dass die Steigerung von Kategorie 3 bezüglich des Alters dem Anfang von Meilenstein III entspricht. Es stimmt überein, dass im Alter von 2;0 das Kind die Verwendung von finiten Verben mit einer V2-Position erworben hat, aber diese Verwendung gibt es sogar schon früher, nämlich diese Steigerung fängt im Alter von 1;10 an. Weil die Meilensteine nur von Tracy gebildeten Richtlinien sind statt strenger Abgrenzungen, kann gefolgert werden, dass Kerstin bezüglich ihrer Sprache dem dritten Meilenstein entspricht.

Der Meilenstein IV werde laut Tracy im Alter von 2;6 erreicht. Diese Figur kann das weder bestätigen noch widerlegen. Es gibt vom Kind zu wenig Äußerungen, um dazu bestimmte Schlussfolgerungen zu ziehen. Es gibt nämlich wohl einige Äußerungen, worin die Sprechfertigkeit, die erst beim Meilenstein IV erworben werde, verwendet wird. Das Kind benutzt solche Prädikatsäußerungen schon im Alter von 2;2. Deswegen könnte es sein, dass das Kind schon die Sprechfertigkeit ganz früh erworben hat, nämlich im Alter von 2;2. Es könnte auch sein, dass diese Äußerungen Nachahmung der Umgebung sind und nicht selbstangewendete Sprache beinhaltet, d.h. vom Kind selber geäußert. Dies ist nochmal nachgeschaut worden und die Äußerungen waren keine direkte Nachahmung. Es könnte aber auch noch sein, dass das Kind solche Äußerungen irgendwo gehört hat und einfach behalten hat (indirekte Nachahmung). Dies kann man aber leider nicht nachvollziehen. Wenn das Kind diese Äußerungen mittels Nachahmung produziert hat, hat es die Sprechfertigkeit noch nicht erworben, weil es in allen Aufnahmen zu wenig Beweis dafür gibt. Wohl kann man eine Steigerung ab 3;2 wahrnehmen (siehe 4.4 oder 5.1), aber es ist nicht zu sagen, inwieweit diese Steigerung sich fortsetzt. Wenn diese Steigerung sich tatsächlich fortsetzen würde, würde es bedeuten, dass Kerstin den letzten Meilenstein etwas später erreicht hat. Auch muss noch erwähnt werden, dass die Möglichkeit besteht, dass dieses Kind tatsächlich die Sprechfertigkeit des Meilenstein IV erworben hat, aber nur nicht geäußert hat. Dann wären die Sprachkompetenz und die Sprachperformanz unterschiedlich.

Alles im allem können die Daten dieser Arbeit die Theorie von Tracy teilweise unterstützen, weil sie ziemlich übereinstimmen. Sowohl die erworbenen Sprechfertigkeiten des zweiten als

auch des dritten Meilensteins stimmen bezüglich des Alters überein. Es besteht allerdings über den vierten Meilenstein Zweifel. Dazu wäre mehr Forschung gebraucht, aber es gibt leider keine Aufnahmen nach dem Alter von 3;4. Der Verlauf des Morphosyntaxerwerbs von Kerstin in Bezug auf die Verbstellung und Verbflexion ist aber anhand dieser Arbeit so gut wie möglich dargestellt worden.

In der Zukunft könnte am besten untersucht werden, ob es möglich wäre, die Meilensteine von Tracy (2007) noch zu spezifizieren und in genauere Erwerbsschritte aufzuteilen. Die Meilensteine von Tracy sind außerdem sehr breit und könnten vielleicht noch in detailliertere Meilensteine aufgeteilt werden, wie zum Beispiel die Kategorien aus dieser Arbeit. Auf diese Weise wird der Spracherwerb des Kindes auch genauer und entsteht wieder mehr Information in Bezug auf die Entwicklungsschritte. Kompliziertere breitere Studien sind hier am besten für geeignet. Auch wäre es interessant zu untersuchen, ob solche Meilensteine auch für andere germanische Sprachen, wie zum Beispiel die niederländische, englische oder schwedische Sprache, von Bedeutung sein können, oder ob es da andere Entwicklungen gibt, und inwiefern sich diese dann vom Erwerb der deutschen Sprache unterscheiden würden. Die Theorie von Tracy ist aber schon eine sehr gute Grundlage für den Morphosyntaxerwerb der deutschen Sprache.

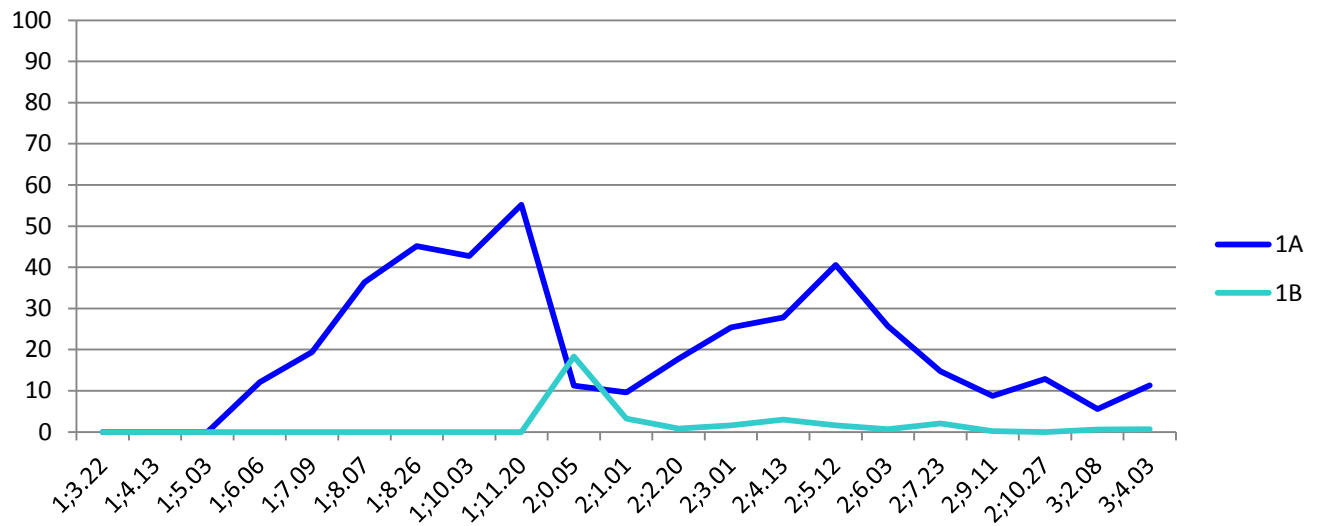
6. Literaturverzeichnis

- Clahsen, H. (1982): *Spracherwerb in der Kindheit: eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, H. (1988): *Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Clahsen, H., Penke, M. & Parodi, T. (1993/1994): Functional Categories in Early Child German. In *Language Acquisition, Vol. 3, No. 4* (1993/1994), pp. 395-429
- Dittmann, J. (2002): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C.H. Beck oHG.
- Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. (1973): *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston inc.
- Fletcher, P.J., Garman, M. (1986): *Language acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillis, S. & Schaerlakens, A. (2000): *Kindertaalverwerving – Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Grimm, H. (2000): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3. Göttingen: Hogrefe.
- Hoff-Ginsberg, E. (2012): *Research methods in child language: a practical guide*. Malden, Mass: Wiley-Blackwell.
- Kauschke, C. (2012): Erklärungsansätze im Spracherwerb. In C. Kauschke (2012), *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 137-149.
- Kempen, G. & Harbusch, K. (2002): Dutch and German verb clusters in Performance Grammar. In: Seuren, P. & Kempen, G. (Eds.) (2002). *Verb clusters in German and Dutch*. Amsterdam: Benjamins
- MacWhinney (1995): *The CHILDES database. Tools for analyzing talk*. 2nd edition. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Meibauer, J. (2007): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Meisel, J. (1992): *The acquisition of verb placement: functional categories and V2 phenomena in language acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Oller, J.W. Jr., Oller, S.D., Badon, L.C. (2006): *Milestones: normal speech and language development across the life span*. San Diego: Plural Publication.

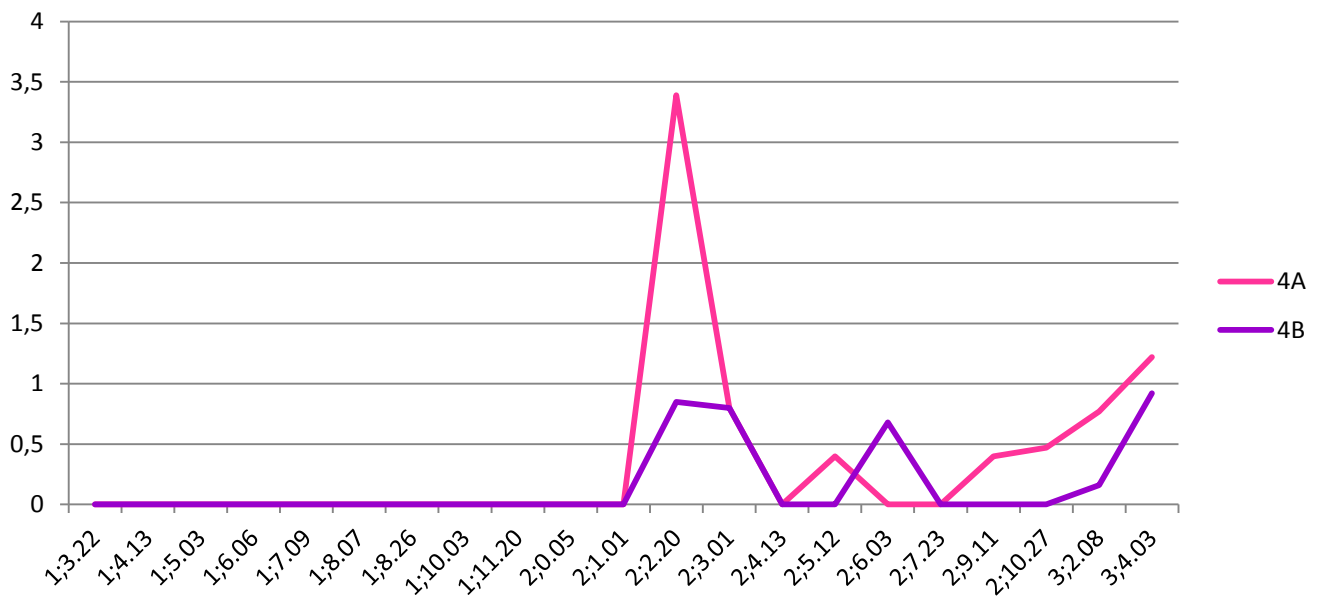
- Schlichting, J.E.P.T. (1996): *Discovering syntax: an empirical study in Dutch language acquisition*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Schulz, P. (2007): Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik am Schulanfang. (=Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik*. Band 3, S. 67-86.
- Seuren, P.A.M., Kempen, G. (2003): *Verb constructions in German and Dutch*. Amsterdam: Benjamins.
- Scollon, R. (1976): *Conversations with a one year old: a case study of the developmental foundation of syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenzel, A. (1997): *Die Entwicklung der syntaktischen Kategorien Nomen und Verben bei ein- und zweisprachigen Kinder*. Tübingen: Narr.
- Tomasello, M. (2000): Do young children have adult syntactic competence? In: *Cognition*, 74, 209-253.
- Thierhoff, R, Vogel, P.M. (2009): *Flexion*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Tracy, R. (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann*. Tübingen: Francke.
- Weyerts, H., Penke, M., Münte, T.F., Heinze, H.J. & Clahsen, H. (2002): Word Order in Sentence Processing: An Experimental Study of Verb Placement in German. In: *Journal of Psycholinguistic Research*.
- Wojtecka, M., Schwarze, R., Grimm, A. & Schulz, P. (2013): Finiteness and Verb Placement in German: A Challenge for Early Second Language Learners? In: *Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013)*.
- Wöllstein, A. (2010): *Topologisches Satzmodell*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

7. Appendix

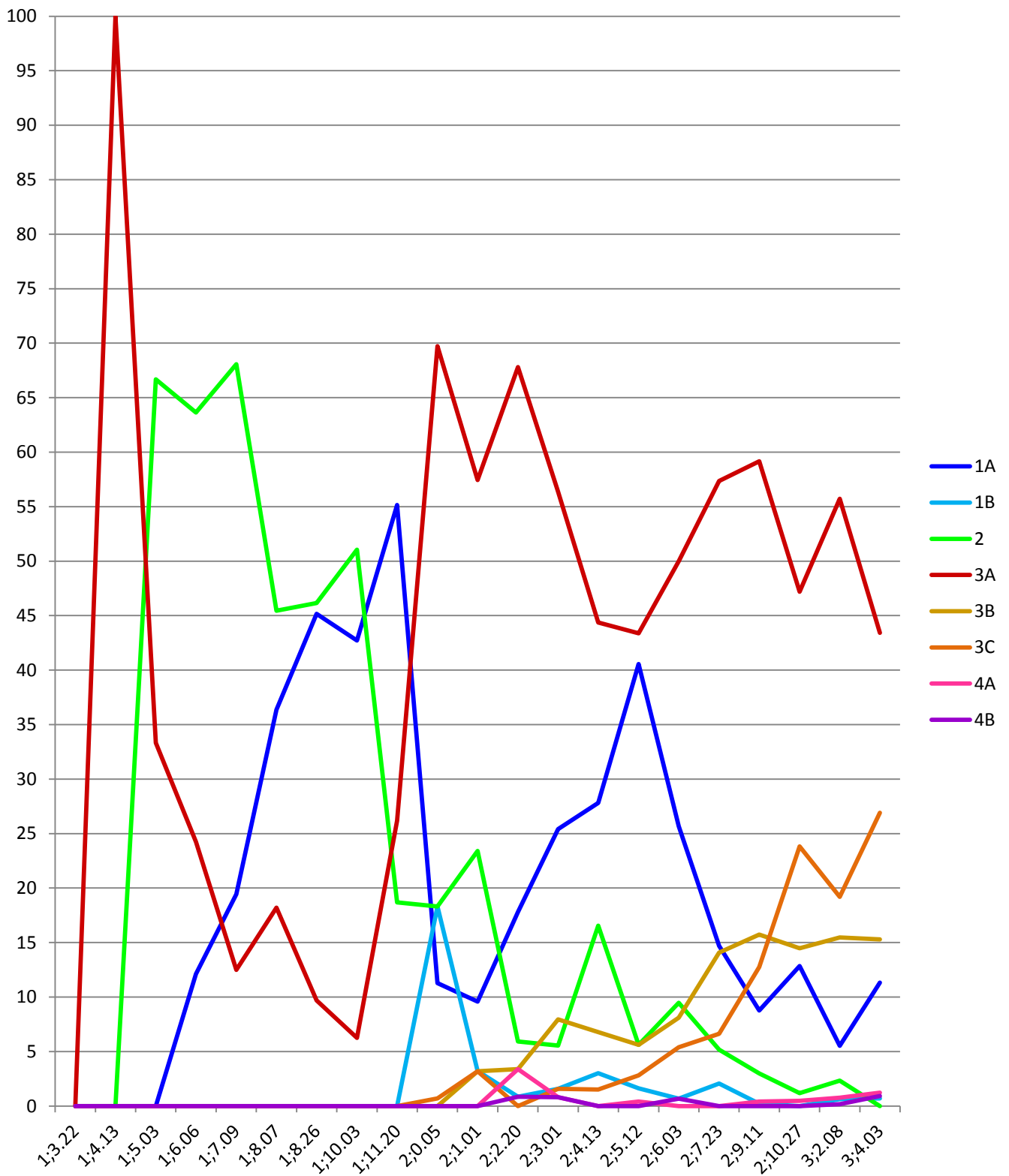
Figur 4.6 – Prozentzahlen der unterschiedlichen Subkategorien der Kategorie 1



Figur 4.7 – Prozentzahlen der unterschiedlichen Subkategorien der Kategorie 4



Figur 4.8 – Alle Prozentzahlen der unterschiedlichen Kategorien



Eidesstaatliche Erklärung zur Selbstständigkeit

Hiermit versichere ich, dass ich die Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe, alle Ausführungen, die anderen Schriften wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, kenntlich gemacht sind und die Arbeit in gleicher oder ähnlicher Fassung noch nicht Bestandteil einer Studien- oder Prüfungsleistung war.

ORT/Datum

Name/Unterschrift

ECHT, 08.06.2015

Dean Hermans

