

Das Verb im Spracherwerb

Heike Behrens

Verben sind im Deutschen die wohl komplexeste sprachliche Kategorie: Sie stellen mittels Flexion die Kongruenz zum Subjekt her und bestimmen die Zahl und Art der Argumente. Die Autorin beleuchtet den graduellen Erwerb des Formeninventars und stellt – bezogen auf die Argumentstruktur – einen Forschungsansatz vor, der davon ausgeht, dass sich das Kind die sprachlichen Strukturen ohne angeborenes Wissen erschließen kann.

Verben sind die „Schaltzentralen“ im Satz: An ihnen wird markiert, zu welchem Zeitpunkt Ereignisse stattfinden und wer sie ausübt. Diese Kennzeichnung wird durch die so genannten Finitheitsmerkmale Person und Tempus geleistet.

In einem Satz wie „Hans Peter waschen“ bleibt unklar, wer wen wann wäscht. In „der Hans wäscht den Peter“ sind diese Beziehungen durch Verbflexion, aber auch durch Wortstellung und Betonung eindeutig gemacht. Typischerweise fehlt aber gerade diese Information in der frühen deutschen Kindersprache: „Mama essen“ ist eine typische Äußerung, bei der nur aus dem Kontext zu erschließen ist, ob es „Mama isst“ oder „Mama, ich will essen“ bedeuten soll.

Ich möchte zwei Aspekte der Prozesse, die im Spracherwerb der Kategorie „Verb“ zu meistern sind, beleuchten. Bezogen auf die Verbflexion gilt es, das Formeninventar zu lernen sowie die korrekte Wortstellung, die im Deutschen im engen Zusammenhang mit der Verbflexion steht, weil sie abhängig von Satztyp und Mehrteiligkeit des Prädikats ist. Ein weiterer Aspekt, der mit dem Erwerb von Verben zusammenhängt, ist der der so genannten „Argumentstruktur“ oder Verbalenz: Wann werden das Subjekt und die Objekte, die vom Verb gefordert werden, von Kindern realisiert, und wie werden sie ausgedrückt?

Datenlage

Für den Erwerb der Verbflexion gibt es einige Dokumentationen, die auf breiter Datenbasis beruhen (Behrens, 1993; Bittner, 2000), für den Erwerb der „Argumentstruktur“ jedoch fast nichts an allgemeinen Abrissen. Die Faktenlage beginnt gerade erst, auf etwas stabileren Füßen zu stehen, obwohl die Kindersprachforschung in Deutschland eine über hundertjährige Tradition hat.

Seit den 70er Jahren gibt es vor allem sehr spezifische Studien zu Fragestellungen, die oft durch bestimmte theoretische Fragestellungen in Psychologie oder Linguistik motiviert sind, jedoch kaum quantitative Daten, bezogen auf die Verteilung von Strukturen und die zeitliche Varianz von Entwicklungsverläufen im Vergleich von verschiedenen Kindern.

Anders ausgedrückt: Für Therapeuten, die es vor allem mit abweichenden Entwicklungsverläufen zu tun haben, gibt es also bisher kaum eine Antwort auf die Frage, wie denn der „normale“ Spracherwerb qualitativ, d.h. bezogen auf die Abfolge des Erwerbs, und quantitativ, d.h. bezogen auf seine Schnelligkeit und Konsistenz, verläuft. Weiterhin ist offen, wie groß die Spannbreite zwischen Kindern ist.



Dr. Heike Behrens

studierte Anglistik und Germanistik an der Universität Kiel und promovierte 1993 in Amsterdam zum Tempuserwerb im Deutschen. Zurzeit ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie verantwortlich für den Aufbau einer Spracher-

werbsdatenbank zum ungestörten Erstspracherwerb des Deutschen und die Analyse solcher Erwerbsverläufe.

Diese Lücke möchten wir in unserer Arbeitsgruppe unter Leitung von Michael Tomasello und Elena Lieven an dem vor vier Jahren gegründeten Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig schließen.

In Anlehnung an Erkenntnisse und Methoden zum Erwerb des Englischen (siehe unten) ging es für das Deutsche zunächst einmal darum, überhaupt Daten zum ungestörten Erstspracherwerb zu sammeln und zu transkribieren. Hier haben wir einige Datenerhebungen abschließen können und befinden uns nun in der Auswertungsphase von diesen Längsschnittstudien. Zurzeit kann ich daher nur einen Vorgeschmack auf unsere Arbeiten liefern.

Ausgangspunkt der Leipziger Arbeitsgruppe ist ein dezidiert Gebrauchs-basierter Ansatz mit zwei Arbeitshypothesen: Gebrauchs-basiert („usage-based“) heißt, dass wir davon ausgehen, dass sprachliche Regeln mittels allgemeiner kognitiver Fähigkeiten aus dem Sprachangebot abstrahiert werden können und müssen – im Gegensatz zur generativen Spracherwerbtheorie in der Tradition Chomkys, die behauptet, dass es ein spezielles Sprachmodul gibt, und dass

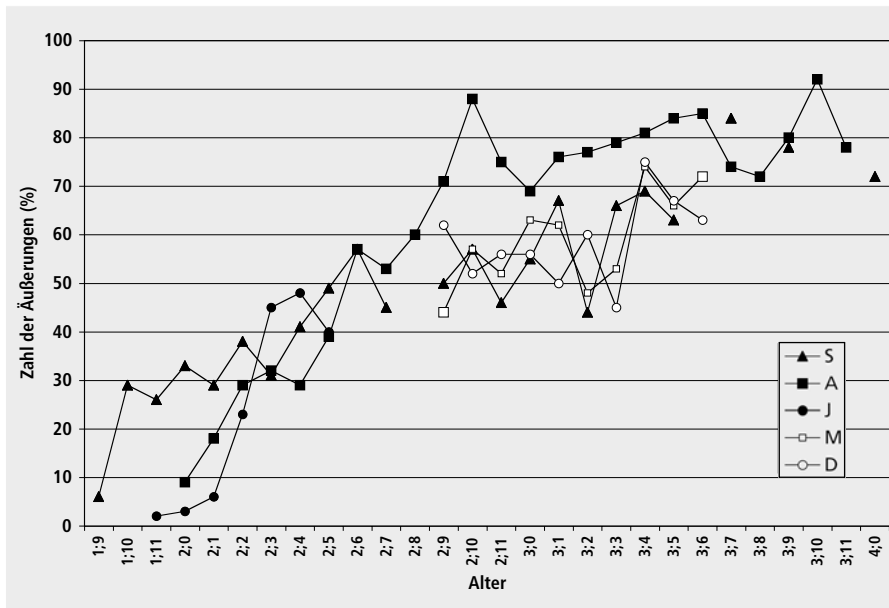


Abb.1: Zahl der Verben, gemessen an der Zahl der Äußerungen (in %) bei fünf Kindern im Alter von 1;9 bis 4

die Erwerbsaufgabe darin besteht, angeborenes sprachliches Wissen zu aktivieren. Hier kommt dem Input also lediglich eine „Auslöserfunktion“ zu, aber er bildet nicht die primäre Evidenz (s. dazu Behrens, 1999). Unser Ansatz ist funktional orientiert, weil er davon ausgeht, dass die Triebfeder des Spracherwerbs das Bestreben des Kindes nach Verständigung und Akkulturation ist, also sich so zu verhalten, wie es die Erwachsenen tun. Methodisch lehnt sich dieser Ansatz u.a. an Ergebnisse der Computersimulation von Lernprozessen an sowie an Methoden der Korpuslinguistik. Dies betrifft insbesondere die Theorie des „distributionellen Lernens“, der Annahme, dass man sprachliche Regeln auf Basis ihres Vorkommens im Gebrauch der Erwachsenen lernen kann.

Deshalb nehmen wir an, dass Spracherwerbprozesse erheblich länger dauern, als aus generativer Perspektive angenommen wird (ähnlich argumentiert auch Klein, 1989). Um Missverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht darum, Kinder mit Computern gleichzusetzen – Computersimulationen und statistische Verfahren sind lediglich ein Hilfsmittel, um die Frage zu klären, welche Art von Input oder Sprachumfeld minimal gegeben sein muss, um Lernprozesse in Gang zu setzen.

Bezogen auf die sprachlichen Regeln, die angenommen werden, versuchen wir auch, durch Korpusanalysen ein Bild der „Sprachwirklichkeit“ des Kindes zu zeichnen. Damit wird der frühe Erstspracherwerb nicht nach Maßgabe einer (Schrift-) Grammatik analysiert, sondern danach, wie er sich zum

tatsächlichen Sprachgebrauch im Umfeld des Kindes verhält.

Zum Erwerb von Verben im Spracherwerb

Verbflexion im Deutschen

Die Verbflexion im Deutschen kennt folgende Kategorien und trifft damit morphologische 146 Unterscheidungen:

Person	1., 2., 3. Person
Numerus	Singular, Plural
Tempus	
- einfach	Präsens, Präteritum,
- zusammengesetzt	Perfekt, Plusquamperfekt,
	Futur I, Futur II
Genus verbi	Aktiv, Passiv
Modus	Indikativ, Konjunktiv, Imperativ

Allerdings sind nicht alle Unterscheidungen durch unterschiedliche Flexionsendungen markiert, z.B. sind 1. und 3. Person Plural immer identisch miteinander und mit dem Infinitiv („wir/sie singen“). Zudem werden die meisten Tempora sowie das Passiv durch Hilfsverben gebildet („hat/hatte/wird/wurde gemacht; wird machen, wird gemacht haben“). D.h. dass sehr viel weniger Formen eines Verbs zu lernen sind. Stattdessen muss man die der Zusammensetzung von Hilfs- und Hauptverb lernen, aber auch hier gibt es eine Erleichterung dadurch, dass einige Tempora in der gesprochenen Sprache nicht

gebräuchlich sind (etwa das Präteritum bei Hauptverben oder der Konjunktiv).

Der Erwerb der Verbflexion im Deutschen

Zu Beginn des Spracherwerbs sind fast alle Äußerungen verblos, der Anteil der Verben steigt jedoch stetig (Abbildung 1 auf Seite 17, siehe auch *Behrens*, 1993). Parallel dazu verändert sich die Verteilung der Wortarten im Verlauf der Entwicklung: Statt Nomen werden mehr Pronomen gebraucht. Gleichzeitig steigt der Anteil der Verbformen, auch durch die zunehmende Verwendung von Hilfsverben (*Kauschke*, 1999).

Mit anderen Worten: Am Anfang dominieren Inhaltswörter, später Funktionsträger. Pragmatisch gesehen: Anfangs wird der Inhalt ohne Kennzeichnung der grammatischen Bezüge „übergebracht“, später werden die Bezüge durch grammatische Mittel markiert und sind dadurch eindeutig zu interpretieren.

Aber nicht nur die Quantität, auch die Qualität des Verbgebrauchs ändert sich: Dies betrifft zum einen den Übergang von unflektierten zu flektierten Formen, zum anderen die Stabilisierung der Wortstellung. Dabei lassen sich drei Entwicklungsschritte feststellen.

Schritt 1: Der Erwerb erster Verbformen

Charakteristisch für den frühen Erstspracherwerb im Deutschen ist die Vorherrschaft

von Infinitiven – je nach Dialekt mit Reduktion des „e“ oder „n“ in der Endsilbe („solln“ bzw. „solle“). Sie nehmen zu Beginn des Spracherwerbs (mit ca. 1;8-2;0) 80-90 % des Verbgebrauchs ein. Im Verlauf der nächsten 12-15 Monate sinkt ihr Anteil zunächst stark, dann etwas langsamer, bis er sich nach gut einem Jahr auf circa 5 % einpendelt – ein Prozentsatz, den wir auch bei Erwachsenen finden.

Vereinzelte treten auch einfache Verbstämme („aufmach“), Partizipien oder flektierte Formen auf. Letztere sind oft formelhaft gebraucht („geht nicht“, „Baby schläft“). Typisch für die Einstiegsphase im Verbgebrauch ist ferner, dass kaum Subjekte oder Objekte zusammen mit Verben vorkommen. In Beispiel 1 (nächste Seite), das aus dem in der CHILDES-Datenbank zugänglichen Simone-Korpus kommt (*Miller*, 1976), ist zu sehen, dass die Beziehungen zwischen den Elementen im Satz nicht enkodiert sind.

Schritt 2: Erwerb finiter Verben und Subjekte

Der weitere Verlauf der Entwicklung zeichnet sich durch eine stetige Zunahme von finiten, also Kongruenz-markierten Formen aus (Beispiel 2). Dies bedeutet auch, dass es einen zunehmenden Kontrast zwischen finiten und nicht-finiten Formen eines Verbs gibt, d.h. das Kind baut Flexionsparadigmen auf. Ebenso zeigt sich, dass sich die verschiedenen Positionen für finite und nichtfinite Wortformen ausdifferenzieren: Infinitive stehen am Ende der Äußerung,

finite Verbformen hingegen als erstes oder zweites Satzglied.

Bezogen auf den Satzbau lässt sich sowohl bei den finiten als auch bei den weiterhin vorkommenden nicht-finiten Formen eine zunehmende Realisierung der Argumente beobachten: Subjekte und Objekte werden benannt, auch wenn Artikel, die Kasus und damit die syntaktische Funktion als Subjekt oder Objekt markieren, noch meist fehlen. Diese Entwicklungsschritte bedeuten auch, dass die Sprache des Kindes dekontextualisiert wird (*Fichtner*, 2001): Dadurch, dass das Kind seine Intention präziser verbalisieren kann, ist es weniger auf die wohlwollende Interpretation der Erwachsenen angewiesen, die zuvor den Kontext hinzunehmen mussten, um die rudimentären Äußerungen des Kindes zu verstehen.

Schritt 3: Der Erwerb zusammengesetzter Verbformen

Typischerweise treten zwei bis drei Monate nach den ersten Infinitiven vereinzelte Konstruktionen mit einem Hilfsverb auf (Beispiel 3): Dabei handelt es sich meist um Modalverb-Konstruktionen („will haben“) oder um das Perfekt („ist gegangen“, „hat geschlafen“). Anfangs treten diese mehrteiligen Verben oft in Isolation auf, aber in den nächsten Monaten werden zunehmend Subjekte und Objekte benannt. Ebenso sind Kinder bald in der Lage, verschiedene Ereignisse in eine kausale und temporale Beziehung zu setzen.

Schritt 1: Erwerb der nicht-finiten Verbformen

Simone 1;10.22

(Alter in Jahren; Monaten.Tagen)

aufstehn!
reinstecke.
das habe.
hier habe.
Lala habe.
Bärche habe.
auch Küche backe - auch.
auch Baby essen.
Maxe aua mache.
heile mache Eier.
mehr # abhäng.
hinstellst. (Imitation)
weint nich mehr. (Imitation)
schläft Mone.

Schritt 2: Erwerb der finiten Verbformen

Simone 2;1.21

die Mone sieht.
guck # Mone hält den.
Klo # schmeiße A+A weg.
macht des Mone ab.
nich # das das krieg ich nich.

das Bilderbuch haben.
das ander Bilderbuch holen.
mit Kugelbahn spiele # ja.

Mone Deckel zumache.
Maxe Kekse habe.
frische neue Windel Puppa habe.

= Pause

Schritt 3: Erwerb des Auxiliar- und Tempussystems

Simone 1;11.23

is Haus bebaub. [= gebaut]
werde Haus bebaub.

Simone 2;1.12

Puppa is puttegeange.

Simone 2;5.22

gucke mal # eine Muh guckt da aus.
ein Auto is puttegeang.
jetzt is er ausgeschlafa.

Simone 2;6.23

wenn Mone malt auf'm Bild das macht nichts.

Zum Tempo des Spracherwerbs

Zusammenfassend zeigt sich, dass das Flexionsinventar innerhalb weniger Monate zunimmt und regelmäßiger gebraucht wird. Doch was ist schnell, was ist langsam?

Die hier aufgezeigten Erwerbsschritte sollten keinesfalls als diskrete Phasen verstanden werden: Die Zeitabstände, die ich hier genannt habe, betreffen jeweils den Beginn einer neuen Entwicklungsstufe. Charakteristisch für jede dieser Phasen ist, dass es ein Nebeneinanderbestehen von einigen komplexen und „fortschrittlichen“ Äußerungen und ihren alten, teils ungrammatischen Vorläufern (vgl. die Beispiele 2) gibt.

Wenn man die Äußerungen in Beispiel 3 betrachtet, ist es in der Tat erstaunlich, dass sie schon sechs Monate nach den ersten Infinitiven auftreten – gemessen an dem Tempo, das man im höheren Lebensalter beim Fremdsprachenlernen an den Tag legt. Aber „schnelles Lernen“ ist natürlich relativ zu der Anzahl der Modelle, die das Kind im Input hört, und zu der Zahl der Versuche, die es selber produziert.

Um ein Beispiel zu geben: In einer besonders ausführlichen Fallstudie, in der wir bei einem Jungen fünf Stunden pro Woche aufgenommen haben, zeigte sich, dass er mit ca. 1;11 begann, erste Verben zu produzieren, und mit 2;2 die mehrteiligen Verben produktiv wurden, also nicht nur in Einzelfällen belegt waren.

Angesichts der Tatsache, dass das Kind in den Aufnahmestunden mit 2;0 durchschnittlich 60 und mit 2;1 schon durchschnittlich 90 Verben pro Stunde produzierte, kann man davon ausgehen, dass er im Alter von 2;2 Jahren wahrscheinlich schon 20-30000 einfache Verben produziert hat, bevor Hilfsverbkonstruktionen ins Spiel kommen. Diese Zahlen machen den enormen Lernaufwand deutlich, der hinter der langen Phase der Konsolidierung steckt, die die Voraussetzung für die nächsten Schritte bildet.

Verbwortschatz und Argumentstruktur (Valenz)

Wird der Verbwortschatz tatsächlich später gelernt aufgrund seiner grammatikalischen Eigenschaften, wie es es von Dedre Gentner behauptet wurde (vgl. *Kauschke*, 1999)?

Sie stellte die Hypothese auf, dass Verben schwieriger als Nomen (Objektbezeichnungen) seien, weil sie Relationen zwischen Elementen im Satz ausdrücken, statt einfach Objekte zu benennen. Jedoch scheint diese Hypothese nur bedingt zu stimmen. Wenn man sich den ganz frühen Wortschatzerwerb ansieht, ja. Jedoch wächst der Anteil der Verben stetig, sowohl was den Wortschatz, aber vor allem die Auftretenshäufigkeit angeht (vgl. *Kauschke*, 1999). Ebenso fand sich in sprachvergleichenden Studien keine generelle Dominanz von Nomina im frühen Kinderwortschatz. Was macht also eine Sprache „verb-freundlich“? Zum einen der Interaktionsstil. Das „Benennspiel“ à la „schau mal, was ist das? Das ist ein ...?“ scheint ein typisch westliches Mittelschichtphänomen zu sein, das weder in allen Schichten, noch in allen Kulturen vorkommt. In Japan z.B. ist die Mutter-Kind Interaktion stärker verb-orientiert.

Ein weiterer Faktor ist die Verbalenz, also die Zahl und Art der Mitspieler oder Argumente eines Verbes und ihre Realisierung. Verben werden in den Sprachen früher gelernt und häufiger benutzt, in denen Argumente (Subjekte und/oder Objekte) weggelassen werden können, wenn sie bereits erwähnt worden sind oder aus dem Kontext eindeutig hervorgehen.

Schließlich hängt es auch von der Verbbedeutung ab, ob Objekte überhaupt benannt werden müssen, denn manchmal sind sie schon implizit im Verb enthalten. Sprachen unterscheiden sich sehr darin, welche Aspekte eines Ereignisses lexikalisiert werden. Im Germanischen sind es vor allem die Art und Weise (z.B. „gehen, rennen, laufen, springen, hüpfen, schlurfen, humpeln, stolzieren, marschieren“), während die Verbpartikel die Richtung oder Anfang und Ende einer Handlung enkodieren („hingehen, weg-laufen“).

Partikelverben erlauben Differenzierung des Verbwortschatzes mit einfachen Mitteln (*Kauschke*, 2002). So dominieren im Wortschatz (types) bei deutschen Kindern die Partikelverben über die einfachen Verben. Ihr Anteil im Sprachgebrauch (tokens) liegt zwischen ca. 20 und 30% (s. *Behrens*, 1998). Gleichzeitig können die Partikeln die explizite Benennung von Objekten überflüssig machen. So ist bei dem einfachen Verb „zeigen“ die Benennung des „Ziels“ gebräuchlich („zeig dem Papa mal dein Bild“), beim Partikelverb „herzeigen“ aber überflüssig („zeig mal das Bild her“).

Für Gebrauchs-basierte Spracherwerbsforschung impliziert dies, dass man den Verbgebrauch von Kindern nicht an einem abstrakten Schema misst („zu einem vollständigen Satz gehört XYZ“), sondern daran, wie erwachsene Sprecher einer Sprache diese Verben benutzen. Wenn man in Betracht zieht, dass der Spracherwerb auch im Schulalter noch nicht abgeschlossen ist, wird dann zu erforschen sein, wie sich die schulische und literarische Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auf den Sprachgebrauch des Kindes auswirkt.

Nachweis der beschränkten Produktivität von sprachlichem Wissen

Aus dem bisher Gesagten wurde deutlich, dass Kinder zwar rasante Fortschritte machen und ihr Sprachgebrauch in vielen Domänen schon nach kurzer Zeit unauffällig ist. Jedoch bedeutet dies nicht automatisch, dass sie im Besitz der vollständigen erwachsenensprachlichen Repräsentationen sind. Was heißt das?

Wenn man sich die Sätze in Beispiel 4 ansieht, erkennt man als erwachsener Sprecher des Deutschen, dass es sich bei *a*, *b* und *c* um Verben mit unterschiedlicher Bedeutung und unterschiedlicher Lautstruktur handeln muss.

Aber ab wann wissen Kinder um die gemeinsamen kategorialen Eigenschaften von *a*, *b* und *c*? Dass also *a*, *b* und *c* je nach Subjekt und Tempus andere Flexionsendungen haben und an anderen Stellen im Satz stehen? Wenn sie diese Bezüge erkannt haben, sollten sie in der Lage sein, *c* wie *a* oder *b* zu verwenden. Bevor das jedoch der Fall ist, kann es sein, dass sie nur bestimmte Verben in der Flexionsform „*a*-t“ kennen und nicht wissen, dass „*a*-t“ auch mit „*b*-st“ oder „*c*-en“ in Beziehung steht.

Genau solche verb-spezifischen Satzmuster oder „Inseln“ fand *Tomasello* (1992) in der Analyse der Tagebuchdaten zum Spracherwerb seiner Tochter.

Der Junge **a-t** ganz gerne.
Du **b-st** in die Stadt.
Sie will morgen mit dem Auto **c-en**.

Zwei-Nomen-Bedingungen mit bekanntem (a) und unbekanntem (b) Verb

- a. Look, the bird is **swinging** the bathtub. See? The bird is **swinging** the bathtub.
b. Look, the dog is **hurling** the chair. See? The dog is **hurling** the chair.

Zwei-Pronomen Bedingungen mit bekanntem (c) und unbekanntem (d) Verb

- c. Look, the cow is **pulling** the car. See? He's **pulling** it.
d. Look, the bear is **striking** the tree. See? He's **striking** it.

Lieven, Pine & Rowland (1998) untersuchten bei zwölf britischen Kindern die Subjekt-Verb-Kongruenz bei Hilfsverb- und Modalverbkonstruktionen, die in den ersten sechs Monaten nach dem Erstbeleg produziert wurden. Sie stellten stark formelhaften Sprachgebrauch fest, denn die fünf häufigsten Subjekt-Hilfsverb-Kombinationen konstituierten 75 % aller Hilfsverb-Belege. Zudem gab es nur eine geringe Vernetzung der Strukturen untereinander: Die verschiedenen Hilfs- und Modalverben traten mit verschiedenen Subjekten auf.

Lieven et al. fanden also „pronominale Schemata“ oder Satzrahmen und gehen davon aus, dass die Subjekt-Verb-Konstruktionen anfangs nur teilweise analysiert sind. Entsprechende Belege gibt es auch in der deutschen Kindersprache (*Tracy*, 1991), aber wir wissen im Moment noch nicht, ob sie auch ebenso dominant sind. Möglicherweise sind diese Befunde spezifisch für das Englische, das mit seinen wenigen Flexionsmerkmalen und der festen Wortstellung einen solch formelhaften Spracherwerb begünstigt.

Die bisherigen Darlegungen beruhen auf spontansprachlichem Datenmaterial. Die Beschränkung dieser Methode ist, dass sie uns zwar zuverlässig zeigen kann, was Sprecher und Lerner normalerweise tun, jedoch nicht, wozu sie insgesamt imstande sind. Dies lässt sich wiederum in Experimenten durch Spiele mit neuen Wörtern testen (vgl. *Tomasello* 2000 für die Ergebnisse solcher Studien): Kinder sind erst mit etwa drei Jahren zuverlässig im Stande, Testwörter, die sie nur mit Subjekt gehört haben, mit Subjekt und Objekt zu gebrauchen, obwohl sie in ihrer Spontansprache längst transitive Sätze produzieren.

In diesen Experimenten lernen die Kinder neue Spiele mit einem „transitiven Handlungsschema“ kennen, bei denen jemand etwas mit etwas macht. Diese Handlungen werden von den Versuchsleitern durch einfache intransitive Sätze („guck mal, Er-

nie miekt“) oder durch Benennungen der Handlung eingeführt („guck mal, das heißt miekken“) Mit der Testfrage (etwa „Was macht Ernie mit dem Ball?“) wird geprüft, ob Kinder von dem gehörten einfachen Muster abweichen können und komplexere transitive Sätze bilden können („Ernie miekt den Ball“). Es zeigt sich, dass Kinder unter drei in der Regel beim gehörten Muster bleiben. Dies ist nicht zu erklären, wenn man davon ausgeht, dass die Kinder über erwachsenen-adäquates Regelwissen über transitive Sätze verfügen, sondern suggeriert, dass die Kinder erst relativ spät in der Lage sind, über ihr konkretes Erfahrungswissen hinauszugehen.

Doch wieviel Input braucht man, um generalisieren zu können? Dieser Frage sind *Childers* und *Tomasello* (2001) in einer Trainingsstudie nachgegangen, in dem die Kinder systematischen Input von transitiven Sätzen bekamen, also Sätzen mit Subjekt und Akkusativobjekt.

In drei über zwei Wochen verteilten Sitzungen spielten Kinder jeweils 16 erfundene Spiele mit Spielzeug, bei denen ein Stofftier etwas mit einem Gegenstand machte. Diese Spiele wurden von der Versuchsleiterin jeweils sechsmal mit transitiven Sätzen kommentiert, z.B. „guck mal, der Vogel schwingt die Badewanne“, wobei die Spielzeug-Badewanne an einer Schnur von einem Stativ hing und von dem Vogel in Bewegung gesetzt wurde. Das heißt also, dass die Kinder in diesen drei Sitzungen insgesamt 288 transitive Sätze hörten. Die Kinder waren in fünf Gruppen eingeteilt: Eine Kontrollgruppe spielte einfach nur die Spiele, ohne verbalen Input. Den vier Testgruppen wurden die Szenen entweder mit bekannten Verben wie „schwingen“, oder aber mit unbekanntem Verben wie „hurl“ dargeboten. Zudem unterschieden sich die Sätze dahingehend, ob Puppe und Objekt mit einem Pronomen oder mit einer richtigen Nominalphrase benannt wurden (Beispiel 5).

Im abschließenden Test wurde mit vier neuen Handlungen geprüft, ob die Kinder diese Handlungen mit transitiven Sätzen beschreiben konnten. Es zeigte sich, dass alle Kinder, die irgendein Training bekommen hatten, besser abschnitten als eine weitere Kontrollgruppe, die nur mit den Objekten gespielt hatte. Unter den vier Gruppen der Trainingsbedingungen schnitten wiederum die Kinder besser ab, die Pronomen gehört haben, unabhängig davon, ob ihr „Training“ mit bekannten oder unbekanntem Verben erfolgt war. Diese Resultate implizieren, dass die Konstanz in den pronominalen Sätzen (Er a-t es. Er b-t es. Er c-t es.) die Mustererkennung fördert und zur Schemabildung führt.

Über weitere Trainingsexperimente und über statistische Analysen zum unauffälligen Erstspracherwerb wird zu prüfen sein, ob man die idealen Bedingungen für solche Muster-Abstraktion und Regelbildung definieren kann. Während ich mich hier weitgehend auf die quantitativen Aspekte des Inputs konzentriert habe, wird es später auch darum gehen, die Interaktionsmuster zwischen Kindern und Erwachsenen genauer zu betrachten.

ehrens, H. (1993): *Temporal reference in German child language: form and function of early verb use*. Dissertation Universität van Amsterdam, Instituut voor Algemene Taalwetenschap

Behrens, H. (1998): How difficult are complex verbs: evidence from German, English and Dutch. *Linguistics (Special Issue: Developing a verb category: Crosslinguistic perspectives)* 36, 679-712

Behrens, H. (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.). *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 32-50). Tübingen: Francke

Bittner, D. (2000): Early verb development in one German-speaking child. In: Bittner, D.; Dressler, W. U. & Kilani-Schoch, M. (Hrsg.). *First verbs: on the way to miniparadigms (= ZAS Papers in Linguistics, 18)* (S. 21-38). Berlin: Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft

Childers, Jane B., & Tomasello, M. (2001). The role of pronouns in young children's acquisition of the English transitive construction. *Child Development* 37, 739-748

Fichtner, B. (2001). Grammatikalisierung als kulturelle Aneignung - die Perspektive der kulturhistorischen Schule. In: Feilke, H; Kappe, K.-P. & Knobloch, C. (Hrsg.). *Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit* (S. 167-181). Tübingen: Niemeyer

Kauschke, C. (1999). Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer, J. & Rothweiler, M. (Hrsg.). *Das Lexikon im Spracherwerb* (S. 128-156). Tübingen: Francke

Kauschke, C. (2002). Entwicklung und Störungen des Verblexikons. *Forum Logopädie* 2 (16), 6-10

Klein, W. (1989). Sprechen lernen – das Selbstver-

ständlichste von der Welt: Einleitung. *LiLi (= Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik)* 19, 7-17

Lieven, E.V.M.; Pine, J.M. & Rowland, C. (1998). Comparing different models of the development of the English verb category. *Linguistics (Special Issue: Developing a verb category: Crosslinguistic perspectives)*, 36, 807-830

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

Tomasello, M. (1992): *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press

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

Tracy, R. (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung*. Tübingen: Narr

Autorin

Dr. Heike Behrens
Max-Planck-Institut für Evolutionäre Anthropologie
Inselstr. 22
04103 Leipzig
behrens@eva.mpg.de
www.eva.mpg.de