

In: U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.) (2007), *Diagnostik am Schulanfang*. (= *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik. Band 3*), S. 67-86. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

II: Bereichsspezifische Diagnostik

(1) Sprach- und Schriftspracherwerb

Petra Schulz

Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn*

„Das ist so ein Luftkissen, das rauskommt an der Seite, wenn man ein’ Unfall hat, dass man sich nicht weh tut.“ Das Kind, das hier den Begriff ‚Airbag‘ inhaltlich und sprachlich souverän erklärt, ist noch nicht einmal vier Jahre alt.

Vergleicht man diese Sprachkompetenz mit der fremdsprachlichen Kompetenz von Erwachsenen, liegt der Schluss nahe, dass Kindern der Erwerb ihrer ersten Sprache, der Muttersprache, scheinbar mühelos und in bemerkenswert kurzer Zeit gelingt. So gehen viele Spracherwerbsforscher für den Erwerb des Deutschen davon aus, dass Kinder die grammatische Struktur und das phonologische System in der Regel bereits am Ende des vierten Lebensjahres erworben haben (vgl. Rothweiler 2002). Andererseits wird häufig betont, dass der Spracherwerb ein lebenslanger Prozess ist, also mit dem Grundschulalter keinesfalls als abgeschlossen gilt (z.B. Klein 1992). Dafür spricht beispielsweise die folgende Äußerung einer Erstklässlerin beim Betrachten eines Bildes, auf dem Pippi Langstrumpf ein Haus in Flammen sieht: „Komisch, die Pippi sieht so beruhigt aus“. Die subtilen Bedeutungsunterschiede zwischen *beruhigt* und *ruhig* kennt dieses Kind bei Schulanfang noch nicht.

Über welche sprachlichen Fähigkeiten verfügen also Kinder am Schulanfang? Lassen sich für die verschiedenen Ebenen des Sprachsystems verschiedene Fähigkeiten feststellen? Und welche sprachlichen Fähigkeiten werden erst im Grundschulalter erworben bzw. weiter ausdifferenziert? Diese Fragen werden in Abschnitt 2 anhand zentraler Studien in ausgewählten Bereichen der Spracherwerbsforschung diskutiert. Zunächst gilt es jedoch zu klären, was ‘sprachliche Fähigkeiten’ sind, wie sie entstehen und wie sie sich verändern. In Abschnitt 1 wird argumentiert, dass sprachliche Fähigkeiten das – häufig nur implizit zugängliche – Wissen über in der Muttersprache zulässige Strukturen und deren Interpretation umfassen und dass sich dieses Wissen aufgrund sprachspezifischer Gegebenheiten entwickelt und verändert. Abschnitt 3 zeigt Implikationen für die Diagnose und Förderung sprachlicher Fähigkeiten am Schulanfang auf.

Nicht alle Kinder erwerben ihre Muttersprache ohne Probleme. So zeigen sich Beeinträchtigungen im Spracherwerb beispielsweise aufgrund einer hochgradigen Hörschädigung oder aufgrund einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung, d.h. Spracherwerbsproblemen ohne andere primäre Beeinträchtigungen (vgl. Grimm 1999; Schulz im Druck). Viele Kinder wachsen zudem mit mehr als einer Sprache

* Für detaillierte und hilfreiche Kommentare zu früheren Versionen dieses Artikels danke ich Paul Abbott, Anja Kieburg, Daniela Ofner, Julia Ose, Rosemarie Tracy, Ramona Wenzel und den beiden Herausgeberinnen.

auf (vgl. Jeuk i. d. B.). Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen Kinder, die monolingual aufwachsen und sich sprachlich unauffällig entwickeln.

1 Eine Sprache erwerben oder lernen? Entstehung und Veränderung sprachlicher Fähigkeiten

Kinder erwerben ihre Muttersprache – anders als das Radfahren oder das Binden einer Schleife – nicht nur relativ früh, sondern auch ohne explizite Unterweisung. Im Gegensatz zum späteren Fremdsprachenlernen wird die Erstsprache nicht bewusst erlernt, sondern scheinbar mühelos erworben. Diese Tatsache erscheint umso erstaunlicher als das Sprachsystem sehr komplexen Gesetzmäßigkeiten unterliegt. So existiert zwischen Form und Funktion häufig keine Eins-zu-Eins-Beziehung. Das Suffix *-er* hat beispielsweise mehrere Funktionen. Es dient der Markierung des Komparativs wie in *später*, der Markierung der maskulinen Form bestimmter Nomen wie *Lehrer* und der Markierung des Plurals wie bei *Kinder*. Darüber hinaus bleiben viele der Regeln für zulässige Sprachstrukturen im Normalfall implizit. Sprecher des Deutschen sind sich beispielsweise einig, dass die Frage *Wen hat Peter die Mutter mit gesehen?* ungrammatisch ist (obgleich inhaltlich als Frage nach dem Begleiter der Mutter möglich), können aber im Normalfall nicht erklären warum. Schließlich beinhaltet jede Sprache die Möglichkeit mehrdeutiger Sätze, die sich lediglich aufgrund der zugrundeliegenden Struktur als solche beschreiben lassen. Beispielsweise lassen Sätze wie *Arbeit schafft man nicht mit links* oder *Der Herzog traf den Grafen mit dem Schwert* mehr als eine Interpretation zu, die sich aus der bloßen Abfolge der Wörter nicht ableiten lassen.

Die Aufgabe des Spracherwerbs wird weiterhin dadurch erschwert, dass systematische Korrekturen durch Erwachsene fehlen (s. Tracy 1990) und dass das Sprachangebot der Umgebung naturgemäß nur einen Ausschnitt der möglichen Sätze einer Sprache umfasst. Wie kann das Kind trotzdem dieses komplexe Sprachsystem erwerben? Diese Frage wird auch als Lernbarkeitsproblem bezeichnet (Chomsky 1988). Einen Hinweis zur Beantwortung liefert die Tatsache, dass Kinder – wie Erwachsene – Äußerungen produzieren und verstehen können, die sie nie zuvor gehört haben: *Sauberfrau* für ‚Putzfrau‘, *stoffen* für ‚Stoff aufkleben‘ oder *Du hast mich ausgelügt* statt ‚Du hast mich angelogen‘. Diese sprachliche Fähigkeit ist mit einem bloßen Memorieren von Laut- und Satzmustern nicht zu erklären. Vielmehr erwirbt das Kind aufgrund der Analyse des sprachlichen Inputs ein meist implizites Wissen darüber, welche Strukturen mit welchen Interpretationen in seiner Muttersprache zulässig sind. Nur dieses abstrakte Regelwissen ermöglicht es dem Kind auch kreativ Äußerungen zu produzieren, die es nie gehört hat. Die oben genannten Äußerungen folgen Regeln des Deutschen, obwohl sie von der Zielsprache in bestimmter Weise abw. So folgt die Form *gelügt* der Partizipbildung regelmäßiger Verben wie *gefragt* von *fragen*. Das Kind ‚kennt‘ also die Regel für die Partizipbildung regelmäßiger Verben und wendet sie inkorrektweise auf ein

unregelmäßiges Verb wie *lügen* an. Dagegen sind andere theoretisch ebenso denkbare Abweichungen wie beispielsweise zufällige Wortstellungen (*Papa der mir gibt Brot*) in der Kindersprache nicht belegt. Beide Aspekte weisen darauf hin, dass der Erstspracherwerb durch bestimmte Prinzipien oder Fähigkeiten vorstrukturiert ist, so dass viele Fehler, also inkorrekte Hypothesen über die Zielsprache, gar nicht erst erprobt werden. Die verschiedenen Erklärungsansätze der Spracherwerbsforschung unterscheiden sich u.a. darin, ob diese Prinzipien angeboren oder erworben sind und wie sprachspezifisch die genetische Prädisposition für den Spracherwerb ist (vgl. Klann-Delius 1999).

Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten wird folglich ausgelöst durch eine spezifisch menschliche Fähigkeit zum Spracherwerb. Wie aber verändern und erweitern sich sprachliche Fähigkeiten im Verlauf des Spracherwerbs? Diese Frage betrifft das sogenannte Entwicklungsproblem, d.h. die Fragen, warum sich der Spracherwerb über mehrere Jahre erstreckt und wie sich die Sequenz der einzelnen Entwicklungsphasen erklären lässt. Alle Erklärungsansätze sind sich darin einig, dass eine sprachliche Umgebung, z. B. durch Eltern, Geschwister und Gleichaltrige, notwendig für den Spracherwerb ist. Sie unterscheiden sich jedoch in dem Stellenwert, den der sprachliche Input für den Spracherwerbsverlauf hat. So wurde argumentiert, dass die Häufigkeit, mit der das Kind eine bestimmte Struktur hört, Einfluss auf den Zeitpunkt des Erwerbs hat (vgl. Tomasello 2000). Die Tatsache, dass bestimmte Phänomene wie beispielsweise die Funktion von *aber* und *sondern* generell spät erworben werden (s. Abschnitt 2.4), obwohl sie im Input nicht selten sind, spricht jedoch gegen einen engen Zusammenhang zwischen Input und kindlichen Sprachfähigkeiten. Wahrscheinlicher ist die Annahme, dass komplexere Strukturbereiche wie die Semantik bestimmter Satzverknüpfungen oder des Passivs erst dann erworben werden, wenn das aktuelle grammatische System des Sprachlerner es ermöglicht, bisher nicht erworbene Aspekte als Widerspruch zum bestehenden System zu analysieren, der dann zu einer Modifikation des Gesamtsystems führt (vgl. Tracy 2001). Der Spracherwerb erstreckt sich mithin über mehrere Jahre, weil das Kind Zeit benötigt, um den sprachlichen Input seiner Umgebung zu analysieren und daraus jeweils sein eigenes grammatisches System zu konstruieren bzw. zu modifizieren. Die Sequenz der Entwicklungsphasen ergibt sich aus der unterschiedlichen Komplexität der verschiedenen Strukturbereiche.

Zusammenfassend lässt sich der Begriff ‚sprachliche Fähigkeiten‘ folglich als das häufig nur implizit zugängliche Wissen über in der Muttersprache zulässige Strukturen und deren Interpretation definieren. Sprachliche Fähigkeiten entstehen auf der Basis einer angeborenen Fähigkeit zum Spracherwerb und verändern sich als Folge von Widersprüchen zwischen dem aktuellen Sprachsystem des Kindes und den bisher nicht erworbenen Strukturen der sprachlichen Umgebung.

2 Sprachliche Fähigkeiten vom Vorschulalter bis zum Schulkind

Die beiden einleitenden Kinderäußerungen zeigen, dass es schwierig ist, Aussagen über Dauer und Verlauf des Spracherwerbs zu treffen. Das bezieht sich zum einen auf die individuellen Unterschiede zwischen Lernern. Zum anderen entwickeln und verändern sich sprachliche Fähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems unterschiedlich. So ist die Syntax in der Erklärung des fast vierjährigen Kindes im Eingangsbeispiel nahezu zielsprachlich, d.h. sie entspricht den Regeln der deutschen Sprache. Die Semantik von Emotionsausdrücken wie *Die Pippi sieht so beruhigt aus* dagegen bereitet einem sechsjährigen Kind noch Schwierigkeiten. Daher kann die Frage, über welche sprachlichen Fähigkeiten Kinder am Schulanfang verfügen, nur in Bezug auf die jeweils betroffene Ebene des Sprachsystems beantwortet werden. Beschränkt auf die für das Vor- und Grundschulalter relevanten Sprachebenen werden im Folgenden Hauptergebnisse aus bisherigen Studien zum Lexikon- und Bedeutungserwerb (Abschnitt 2.1), zum Erwerb der Morphosyntax (Abschnitt 2.2.), zum Erwerb der Satzsemantik (Abschnitt 2.3) und zum Pragmatikerwerb (Abschnitt 2.4.) vorgestellt.¹ Als Antwort auf die Frage, welche sprachlichen Fähigkeiten erst im Grundschulalter erworben bzw. weiter ausdifferenziert werden, werden in Abschnitt 2.5. die verbleibenden Erwerbsaufgaben zusammengefasst.

2.1 Lexikon und Bedeutung

Der hörbare Beginn des Wortschatzerwerbs setzt mit der Produktion der ersten Wörter zwischen zehn und achtzehn Monaten ein (Menyuk 2000). Zu diesem Zeitpunkt ist das Wortverständnis schon weit fortgeschritten. Mit ca. acht Monaten werden Wörter wie *Mama*, *Papa* und der eigene Name erkannt. Mit 12 bis 18 Monaten versteht das Kind bereits zwischen 50 und 200 Wörtern. Der Umfang des rezeptiven Wortschatzes nimmt im weiteren Verlauf rapide zu, so dass mit ca. sechs Jahren zwischen 9.000 und 14.000 Wörter passiv beherrscht werden (Clark 1993).

Das Auftreten der ersten Wörter – neben *Mama*, *Papa*, *Auto* und *Ball* auch *da* und *nein* (Grimm & Wilde 1998) – ist durch eine große interindividuelle Variation gekennzeichnet, die das normale Spracherwerbsspektrum widerspiegelt. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres durchlaufen die meisten Kinder einen ‚Wortschatzspurt‘, der durch eine rapide Erweiterung des Wortschatzes gekennzeichnet ist. Mit zwei Jahren verfügen Kinder dann über einen aktiven Wortschatz von 200 bis 300 Wörtern. Im Alter von sechs Jahren umfasst der aktive Wortschatz sprachunauffälliger Kinder 3000 bis 5000 Wörter. In der Vorschulzeit werden also ca. fünf bis zehn Wörter täglich erworben (Anglin 1993). Tabelle 1 fasst die zwei wichtigsten Meilensteine der Lexikonentwicklung zusammen:

¹ Die Ebene der Phonologie wird hier nicht berücksichtigt, da die Laute des Deutschen mit knapp fünf Jahren als erworben gelten (s. Fox & Dodd 1999). Für Einführungen zum Spracherwerb s. Klann-Delius (1999), Dittmann (2002) und Rothweiler (2002).

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Lexikon	10 – 18 Monate	Erste Wörter (<i>Mama, Ball, da, nein</i>)
	ca. 6 Jahre	Aktiver Wortschatz von 3000 – 5000 Wörtern Passiver Wortschatz von 9000 – 14000 Wörtern

Tabelle 1: Entwicklung von Lexikon- und Bedeutung im Vorschulalter

Wie lässt sich dieser rapide Anstieg des Wortschatzes innerhalb so kurzer Zeit erklären? Wie in Abschnitt 1 ausgeführt, nimmt die Spracherwerbsforschung spezifische Erwerbsprinzipien an, die dem Kind den Erwerb der Erstsprache überhaupt erst ermöglichen. So wurde für den lexikalischen Erwerb u.a. die Erwerbsstrategie *novel name - nameless category* vorgeschlagen (für einen Überblick, s. Rothweiler 2001). Diese Strategie besagt, dass sich ein unbekanntes Wort auf eine bisher nicht benannte Kategorie bezieht. Befinden sich in einem Werkzeugkasten beispielsweise Hammer, Zange und ein unbekanntes Objekt, wird man auf die Bitte nach dem Sappel² automatisch zu diesem unbenannten Objekt greifen.

Aus welchen Wortarten setzt sich der kindliche Wortschatz zusammen? Obwohl unter den ersten Wörtern häufig Nomen zu finden sind, bilden sie entgegen früherer Annahmen nicht den größten Anteil am Wortschatz. Neben Nomen verwenden Kinder bereits früh sozial-pragmatische Ausdrücke wie *hallo, nein* und *aua*, Adjektive wie *heiß* und das referentiell gebrauchte *da* (s. Kauschke 2000). Verbvorläufer wie *auf* für *aufmachen* und Verben wie *malen* werden bereits im zweiten Lebensjahr erworben (Penner, Schulz & Wymann 2003; Schulz 2003a), ebenso wie die Partikeln *auch* und *nicht*, die für den Erwerb der Satzstruktur eine wichtige Rolle spielen (Penner, Tracy & Wymann 1999). Im Gegensatz zu Inhaltswörtern und Partikeln werden sogenannte Funktionswörter später erworben. Dazu zählen Artikel (*der, eine*) ebenso wie Präpositionen (*auf, mit*), Auxiliare (*haben, sein*) und Konjunktionen (*weil, dass*), die zwischen dem zweiten und dem vierten Lebensjahr im Wortschatz des Kindes auftauchen.

Bestimmte Bedeutungsaspekte von Wörtern werden bereits sehr früh erworben, so die zentrale Bedeutung von Verben wie *aufmachen* und *zumachen* (Schulz, Wymann & Penner 2001; Schulz & Wittek 2003) und von Nomen wie *Stuhl* (s. Menyuk 2000). Gleichzeitig verwenden Kinder im Vorschulalter häufig Wörter, ohne alle Komponenten der zielsprachlichen Bedeutung zu kennen. So erklärt beispielsweise ein Kind (4;3 Jahre), das das Verb *lügen* im Kontext angemessen gebraucht, die Bedeutung mit ‚sagen was nicht stimmt‘. Der Aspekt der Intentionalität (Lügen bedeutet absichtlich etwas unwahres zu behaupten) bleibt dabei unberücksichtigt. Untersuchungen zur Bedeutungsentwicklung einzelner Wörter wie *stolpern*

² Für Neugierige: Ein Sappel ist ein spezielles Werkzeug für Forstarbeiten.

(Hausendorf & Quasthoff 1996) oder *Mut* (Szagun 1990) belegen, dass der Bedeutungserwerb im Vorschulalter nicht abgeschlossen ist, sondern sich über den Schulanfang hinaus weiter entwickelt.

2.2 Morphosyntax

Der Erwerb der Morphosyntax umfasst die Entwicklung der in der Erstsprache möglichen syntaktischen Strukturen und deren Interpretation sowie den Erwerb der Flexionsmorphologie.³

Syntaktische Strukturen. Lässt man die Frage nach der kindlichen Interpretation syntaktischer Strukturen zunächst unberücksichtigt, setzt der Syntaxerwerb ein, sobald die ersten Wortkombinationen auftauchen. Zwischen 18 und 24 Monaten erweitern Kinder ihr Ausdrucksrepertoire, indem sie Zweiwortäußerungen bilden wie *Ball spielen*, *Mami Tasse* oder *mehr Keks*. Werden Verben verwendet, stehen sie am Satzende und sind nicht flektiert. Mit ca. zwei bis drei Jahren treten die ersten Verbflexionen auf, und die Verben werden in der zweiten Satzposition realisiert. Typisch sind Äußerungen wie *ich bau ein Mast* oder *hier liegt er doch*. Modalverben und Auxiliare erweitern das Verbspektrum; Fragen werden mit der zielsprachlichen Satzstellung realisiert (vgl. Tracy 1994). Damit gilt die im Deutschen obligate Verbzweitstellung in Hauptsätzen als erworben. Ab ca. 30 Monaten werden schließlich die ersten Nebensätze wie *Papa sieh mal __ Hilde macht hat* produziert (Rothweiler 2002). Das Verb wird von Beginn an überwiegend zielsprachlich am Satzende realisiert (Fritzenschaft, Gawlitzek-Maiwald, Tracy & Winkler 1990; Rothweiler 1993). Kurze Zeit später treten dann Konjunktionen wie *weil*, *wenn*, *dass* und *ob* sowie *w*-Fragepronomen wie *warum* und *wer* auf. Infinitivkonstruktionen wie *die hat vergessen Wasser reinzulassen* werden ebenfalls im Vorschulalter erworben, jedoch später als finite Nebensätze wie *jetzt guckt mal der Wauwau rein ob der Ritter noch drinne is* (Gawlitzek-Maiwald 1997). Die ersten Passivstrukturen wie *Ich will getragen werden* treten im Alter von drei bis vier Jahren auf (Fritzenschaft 1994).

Flexionsmorphologie. Im Bereich der verbalen Flexionsmorphologie fallen Übergeneralisierungen von Partizipien wie *geliigt*, aber auch Fehlbildungen des Imperfekts wie *stehlte* und des Präsens' wie *lauft* auf (vgl. Abschnitt 1). Diese Übergeneralisierungen werden zunehmend durch die zielsprachlichen irregulären Formen ersetzt, so dass bei Schulanfang nur noch selten Verben mit inkorrekt er Flexion auftauchen.

Im Bereich der Flexionsmorphologie der Nomen konzentriert sich die Erwerbsaufgabe vor allem auf das Kasus- und das Pluralsystem (z.B. Tracy, 1986). Das Genus, das grammatische Geschlecht des Nomens, wird anders als beim

³ Für einen Überblick über den Erwerb der Morphosyntax des Deutschen s. Mills (1985), für die frühen Erwerbsphasen s. Weissenborn (2000).

Fremdsprachenerwerb Erwachsener von einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern so gut wie fehlerfrei erworben. Für die Kasusformen des Artikels wurde folgende Erwerbsreihenfolge festgestellt: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv. Akkusativ- und Dativmarkierungen werden jedoch noch bis zum Alter von fünf Jahren oder später gelegentlich inkorrekt gebildet (Mills 1985; Dittmann 2002). Studien zur Pluralbildung (Wegener 1992) zeigen, dass Vierjährige den Plural häufig inkorrekt bilden, und noch im Alter von sieben Jahren tauchen nicht zielsprachliche Formen wie *Hünde* statt *Hunde* auf.

Interpretation syntaktischer Strukturen. Die zielsprachliche Produktion einer Struktur geht nicht notwendigerweise mit deren korrekter Interpretation einher. Diese Dissoziation zwischen Produktion und Verstehen zeigte sich bereits im Bedeutungserwerb. Einerseits verfügen Kinder bereits vor dem Auftreten der ersten Zweiwortäußerungen über beeindruckende passive syntaktische Kompetenzen. So verstehen Kinder im Alter von 24 Monaten bereits Funktionswörter (s. Weissenborn 2000). Andererseits verwenden Kinder komplexe syntaktische Strukturen, bevor sie über eine korrekte Interpretation dieser Struktur verfügen. Zu den am meisten untersuchten Phänomenen gehört die Interpretation von Infinitiv- und Passivsätzen und von verschiedenen Typen von Pronomen (für einen generellen Überblick s. Guasti 2002).

Obwohl Infinitivsätze mit ca. drei bis vier Jahren produziert werden, bereitet das korrekte Verständnis noch bis zum Schulbeginn Schwierigkeiten (Grimm, Schöler & Wintermantel 1975). Dabei geht es um feine, aber folgenreiche Unterschiede zwischen Sätzen wie *Petra versprach Ulrike das Buch zu kaufen* und *Petra bat Ulrike das Buch zu kaufen*. Im ersten Satz ist Petra diejenige, die eventuell das Buch kauft. Die potentielle Buchkäuferin im zweiten Satz ist dagegen Ulrike. Jüngere Kinder wählen in beiden Fällen unabhängig vom Verb *Ulrike* als Handelnde im Nebensatz. Anders als bei Verben wie *bitten* führt diese Strategie bei Verben wie *versprechen* jedoch zu einer inkorrekten Interpretation. Die zielsprachliche Interpretation dieser Infinitivstrukturen wird zwischen fünf und sieben Jahren erworben.

Passivstrukturen treten im Alter zwischen drei und vier Jahren auf (Fritzenschaft 1994). Die zielsprachliche Interpretation wird jedoch erst ein bis zwei Jahre später erworben. So bereiten Sätze, die das Agens realisieren (*Die Katze wurde von dem Hund gesehen*), noch Fünfjährigen Probleme.

Erste Pronomen wie *ich* und *mich* treten im Alter von zwei Jahren auf. Interpretationsunterschiede zwischen verschiedenen Typen von Pronomen werden jedoch erst mit sechs oder sieben Jahren durchgängig erkannt. Sätze wie *Petra redet mit ihr* und *Petra redet mit sich* unterscheiden sich in der Bedeutung, weil das Personalpronomen *ihr* und das Reflexivpronomen *sich* auf unterschiedliche Referenten verweisen. Reflexivpronomen verstehen Kinder im Alter von vier bis

fünf Jahren; ein bis zwei Jahre später wird dann die zielsprachliche Interpretation von Personalpronomen erworben (Chien & Wexler 1990).

Während die im Deutschen zulässigen syntaktischen Strukturen und flexionsmorphologischen Formen im Wesentlichen bis Schulbeginn als erworben gelten können (s. Tabelle 2), verfügen Kinder bei Eintritt in die Grundschule also noch nicht über das komplette Inventar der Interpretation verschiedener syntaktischer Strukturen.

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Morphosyntax	18 – 24 Monate	Zweiwortäußerungen (<i>Ball spielen</i>)
	2 – 3 Jahre	Hauptsatzstellung (<i>ich bau ein Mast</i>)
	2;6 – 3 Jahre	Nebensätze (<i>jetzt guckt mal der wauwau rein, ob ...</i>)
	3 – 5 Jahre	Kasus (Reihenfolge: <i>der, den, dem, des</i>)

Tabelle 2: Entwicklung syntaktischer Strukturen im Vorschulalter

2.3 Satzsemantik

Bedeutungen existieren nicht nur für einzelne Wörter (s. Abschnitt 2.1), sondern auch für Verbindungen von Wörtern und für Sätze. Zu den Phänomenen, die im Vorschulalter erworben bzw. angebahnt werden, gehören die Semantik von *w*-Fragen, die Semantik von Sätzen mit Mengenausdrücken wie *jeder* und die Semantik von Sätzen, die Tatsachen enthalten.⁴

Fragen wie *Wo ist die Flöte?*, die durch ein *w*-Fragewort eingeleitet werden, produzieren Kinder bereits im dritten Lebensjahr. Um die Bedeutung dieser so genannten *w*-Fragen zu erfassen, muss das Kind erkennen, dass – anders als in Entscheidungsfragen wie *Ist die Flöte da?* – nach einem im Satz nicht realisierten Satzglied gefragt wird. Außerdem muss erfasst werden, um welches Satzglied es sich handelt. Bis ca. zum dritten Geburtstag tauchen die verschiedenen Fragepronomen im aktiven Wortschatz auf, in der Reihenfolge *wo/was, wer, wie, warum, wann* (Mills 1985). Einfache Fragesätze wie *Was räumt Lisa auf?* verstehen Kinder im Alter von zwei bis drei Jahren noch häufig inkorrekt (Penner & Kölliker Funk 1998). Mit ca. vier Jahren beherrschen Kinder dann die Semantik von *w*-

⁴Zum Erwerb der Satzsemantik im Deutschen liegen nur wenige Untersuchungen vor (für einen generellen Überblick s. Guasti 2002).

Fragen und antworten z.B. auf eine Frage wie *Was räumt Lisa auf?* korrekt mit *das Puppenhaus* (Penner 1999).

In bestimmten Kontexten erfordert eine *w*-Frage nicht nur die Nennung eines Elements, sondern die Auflistung aller in Frage kommenden Elemente. Stellt man beispielsweise beim Betrachten eines Bildes, das verschiedene Personen zeigt, die Frage *Wer trägt eine Brille?*, erwartet man eine Aufzählung aller Personen, auf die diese Eigenschaft zutrifft. Kinder beherrschen die Semantik dieser so genannten exhaustiven *w*-Fragen im Alter von ca. fünf Jahren (Roeper et al. 2006).

Mengenausdrücke wie *jeder* sind ein wichtiges sprachliches Element, um Generalisierungen auszudrücken. Dies wird im Vergleich zwischen Sätzen wie *Anna reitet auf einem Pferd* und *Jedes Kind reitet auf einem Pferd* deutlich. Während der erste Satz eine Aussage über Anna enthält, beschreibt der zweite Satz eine Generalisierung. Eine Situation, die zu diesem zweiten Satz passt, beinhaltet mehrere Kinder, die alle jeweils auf einem Pferd reiten. Um Sätze mit Mengenausdrücken korrekt zu interpretieren, müssen Kinder Bezeichnungen wie *Anna* also von Ausdrücken wie *jedes Kind* unterscheiden und die Beziehung zwischen dem sogenannten Quantor (*jedes*) und dem Bezugsnomen (*Kind*) korrekt erfassen (s. Guasti 2002). Die zielsprachliche Interpretation quantifizierender Sätze wird schrittweise erworben. Bereits im Alter von ca. vier Jahren können Kinder zwischen Referenzausdrücken wie *Anna* und Mengenausdrücken unterscheiden. Ungefähr mit fünf Jahren entwickeln sie ein partielles Verständnis der Sätze mit quantifizierenden Ausdrücken. Sie bevorzugen allerdings eine enge Interpretation der Quantoren, d.h. Sätze wie *Jedes Kind reitet auf einem Pferd* werden abgelehnt, wenn die Situation zusätzliche Elemente wie einen Extra-Esel enthält (Philipp 1995).

Die beiden oben diskutierten Konstruktionen tauchen in einfachen Sätzen auf. Komplexe Sätze, also Hauptsätze, die einen Nebensatz einbetten, stellen an die Interpretation besondere Anforderungen, da beide Teilsätze zu berücksichtigen sind. Ein einfacher Satz wie *Anna schläft* ist wahr, wenn Anna in der bestimmten Situation schläft. Ein komplexer Satz wie *Ich denke, dass Anna schläft* ist dagegen wahr, wenn ich als Sprecher der Ansicht bin, dass Anna in dem Moment, in dem ich den Satz äußere, schläft. Ob Anna in Wirklichkeit gerade schläft, ist für die Wahrheit des Satzes nicht relevant. In einem Satz wie *Ich bedaure, dass Anna schläft* wird dagegen ausgedrückt, dass ich die Tatsache bedaure, dass Anna gerade schläft. Der komplexe Satz setzt also als wahr voraus, dass Anna gerade schläft. Dieses Phänomen wird als ‚Präsupposition‘ bezeichnet (für einen Überblick s. Schulz 2003b). Bis zum Alter von ca. vier Jahren gehen Kinder davon aus, dass die im Nebensatz formulierte Aussage wahr sein muss. Durch den Erwerb der so genannten Theory of Mind, d.h. der kognitiven Einsicht, dass andere Personen ein anderes Wissen und andere Ansichten über die Wirklichkeit haben können als man selbst (vgl. de Villiers 1997), – mit ca. vier Jahren – können Kinder dann zwischen den verschiedenen Typen von Verben wie *denken* und *bedauern* unterscheiden

(Pérez-Leroux & Schulz 1999; Schulz 2003b). Was ihnen jedoch noch bis zum Schuleintritt Schwierigkeiten bereitet, ist die Interpretation von Sätzen, die eine falsche Präsupposition enthalten, wie beispielsweise die Beschreibung *Lisa bedauert, dass sie Eis gegessen hat*, wenn Lisa tatsächlich gar kein Eis gegessen hat.

Der Erwerb der Satzsemantik zeichnet sich insgesamt durch einen schrittweisen Erwerbsprozess aus, der im Vorschulalter beginnt und mit Schuleintritt nicht abgeschlossen ist. Tabelle 3 fasst die wesentlichen Aspekte zusammen, die im Vorschulalter als erworben gelten können.

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Satzsemantik	ca. 4 Jahre	Einfache <i>w</i> -Fragen (<i>Was räumt sie auf?</i> - das Puppenhaus) verstehen
	ca. 5 Jahre	Exhaustive <i>w</i> -Fragen (<i>Wer kommt?</i>) verstehen

Tabelle 3: Entwicklung der Satzsemantik im Vorschulalter

2.4 Pragmatik

Grundlegende pragmatische Fähigkeiten werden bereits sehr früh erworben (vgl. Hickmann 2000). Dazu gehört die Fähigkeit, an andere Gesprächsbeiträge anzuknüpfen und dadurch einen Dialog aufrechtzuerhalten. Die Fähigkeit verschiedene Sprechakte einzusetzen, bildet sich ebenfalls sehr früh heraus. So können Zweijährige Sprechhandlungen wie ‚Aufforderung‘ (*komm her!*), ‚Zustimmung‘ (*ja*) und ‚Bitte‘ (*bitte Kekse*) ausführen. Sie passen sich außerdem bereits an den kommunikativen Erfolg bzw. Misserfolg ihrer Sprechhandlung an und variieren beispielsweise ihre Bitte entsprechend.

Damit Zuhörer einer Geschichte folgen können, verwenden Sprecher bestimmte textverknüpfende Elemente. Dabei spielt die Einführung neuer Referenten eine zentrale Rolle. Indefinite Ausdrücke wie *ein Hund* führen einen neuen Referenten ein, während definite Ausdrücke wie *der Hund* oder Pronomen wie *er* auf einen bekannten Referenten verweisen. Diese Unterschiede verstehen Kinder bereits mit ca. drei Jahren (Maratsos 1976; Ramos 2000). Bis zum Alter von sechs bis sieben Jahren verwenden Kinder jedoch in ihren eigenen Gesprächsbeiträgen keine angemessenen Ausdrücke für die Referenteneinführung. Typisch sind für Kinder in dieser Altersspanne daher Äußerungen wie *Der Mann nahm die große Schaufel*, obwohl weder Mann noch Schaufel vorher erwähnt wurden.

Neben Referenzausdrücken tragen auch temporale Ausdrücke zur Textverknüpfung bei, indem sie die zeitliche Ordnung verschiedener Ereignisse herstellen. Während Konjunktionen wie *nachdem* die zeitliche Reihenfolge zweier Ereignisse explizit machen (*Nachdem Anna gegessen hatte, schlief sie ein*), kann die Reihenfolge dieser

Ereignisse auch allein durch die Verwendung der Tempusform Plusquamperfekt ausgedrückt werden (*Anna schlief ein. Sie hatte gegessen*). Die Fähigkeit die Tempusformen als Indiz für die zeitliche Abfolge von Ereignissen zu interpretieren, erwerben Kinder im Alter zwischen fünf und sieben Jahren (s. Hamann, Lindner & Penner 2001).

Die Fähigkeit, Sprache in sozialen Situationen zu verwenden, wird über einen langen Zeitraum hinweg erworben. Einige fundamentale pragmatische Fähigkeiten, die zur Herstellung sozialer Beziehungen notwendig sind, beherrschen Kinder bereits im Kleinkindalter (s. Tabelle 4).

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Pragmatik	ca. 2 Jahre	Einfache Sprechhandlungen wie Aufforderung (<i>herkommen</i>) und Bitte (<i>bitte Kekse</i>)

Tabelle 4: Entwicklung pragmatische Fähigkeiten im Vorschulalter

Die Vielzahl der teilweise sehr subtilen sprachlichen Markierungen, die Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation sind, erwerben Kinder erst nach Schulbeginn.

2.5 Verbleibende Erwerbsaufgaben nach dem Schulanfang

Zu Schulbeginn verfügen Kinder bereits über ca. sechs Jahre intensiver Erfahrung im Aufbau sprachlichen Wissens. Welche weiteren Spracherwerbsaufgaben stehen ihnen während der Grundschulzeit bevor?

Der Lexikonerwerb zählt zu den Ebenen, die sich ein Leben lang weiter entwickeln (können). Der schon im Vorschulalter rasch wachsende Wortschatz erweitert sich in den ersten Schuljahren noch rapider. Zunehmend werden auch abstrakte Begriffe erworben; viele morphologisch komplexe Wörter wie *Taschengelderhöhung* oder *Hausaufgabenkontrolle* werden in das Lexikon integriert. Der geschätzte rezeptive Wortschatz Erwachsener beträgt 60.000 bis 80.000 Wörter, der aktive Wortschatz 20.000 bis 50.000 Wörter. Dieser Erwerbsprozess bezieht sich dabei nicht nur auf den Wortschatzumfang, sondern auch auf die Differenzierung und Erweiterung der Bedeutung bereits verwendeter Begriffe. Davon sind besonders komplexe abstrakte Ausdrücke betroffen. So konnte Claar (1990) für die Wörter *Geld* und *Bank* bei Kindern und Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren eine Reorganisation der vorhandenen Bedeutungsaspekte nachweisen. In ähnlicher Weise entwickelt sich das Verständnis von Idiomen wie *Sie brach das Eis* oder *Er gab den Löffel ab*, indem die wörtliche Bedeutung mit zunehmendem Alter durch die übertragene Bedeutung ergänzt wird (s. Menyuk 2000).

Die Ebene der Morphosyntax zeichnet sich dadurch aus, dass die Produktion der verschiedenen morphosyntaktischen Strukturen bereits im Vorschulalter weitgehend gelingt. Zu den Phänomenen, die noch im Schulalter erworben bzw. weiter differenziert werden, gehören Formen des Konjunktivs (Knobloch 2001), komplexe Pluralformen (wie *-s* und *-n*), Kasusmarkierungen im Dativ und Passivstrukturen mit realisiertem Agens. Auch die Interpretation komplexer Satzstrukturen entwickelt sich noch über das Vorschulalter hinaus. So werden Infinitivsätze, in denen das eingebettete Subjekt dem Subjekt des Hauptsatzes entspricht wie in *Petra versprach Ulrike das Buch zu kaufen*, vielfach noch zu Beginn der Grundschule inkorrekt verstanden. Ebenso kann das zielsprachliche Verständnis von umkehrbaren Passivsätzen wie *Die Katze wurde von dem Hund gesehen* noch Schwierigkeiten bereiten; sie werden ‚umgekehrt‘ verstanden als *Die Katze sieht den Hund*. Schließlich ist die Interpretation von Pronomen noch im Alter von sieben Jahren nicht zielsprachlich; Personalpronomen werden häufig als gleichbedeutend mit dem Reflexivpronomen interpretiert, d. h. ein Satz wie *Er wäscht ihn* wird verstanden als *Er wäscht sich*.

Der Erwerb satzsemantischer Phänomene ist bis Schuleintritt nicht abgeschlossen. So zeigen Kinder noch bis zum Alter von acht Jahren Abweichungen in der Interpretation von Mengenausdrücken wie *jeder*. Sechs- bis Achtjährige wissen, dass ein Satz wie *Jedes Kind reitet auf einem Pferd* auch dann zutrifft, wenn in der Situation außer mehreren reitenden Kindern noch ein Esel enthalten ist. Kommt aber ein Extra-Pferd ohne Reiter dazu, akzeptieren erst Neunjährige korrekterweise den Satz (Guasti 2002). Ebenso bereiten Sätze, die nicht zutreffende Präsuppositionen enthalten, Schulanfängern noch Probleme. Dabei handelt es sich um komplexe Sätze wie *Er vergaß, dass Anna gerade schlief* in einer Situation, in der die Präsupposition ‚Anna schläft gerade‘ nicht erfüllt ist, weil Anna gerade nicht schläft. Sechsjährige sind nicht in der Lage, Sätze mit einer falschen Präsupposition zurückzuweisen (Pérez-Leroux & Schulz 1999; Schulz 2003b).

Der Pragmatikerwerb, der die Verknüpfung sprachlicher, sozialer und kognitiver Fähigkeiten erfordert, setzt sich bis zum Ende des Grundschulalters fort. Ein komplexes Phänomen stellen die verschiedenen sprachlichen Argumentationsausdrücke wie *nur*, *auch* und *fast* dar, die verwendet werden, um Aussagen zu modifizieren. Im Gegensatz zur Aussage *Anna hat ein Auto gewonnen* vermitteln die Modifikationen *Anna hat nur ein Auto gewonnen*, *Anna hat auch ein Auto gewonnen* und *Anna hat fast ein Auto gewonnen* zusätzliche – und im letzten Fall sogar eine ganz andere – Bedeutungen. Sechsjährige verstehen zwar die Funktion von einfachen Adverbien wie *mindestens*, schätzen jedoch die Wirkung komplexerer Adverbien erst im Laufe der Grundschulzeit korrekt ein. Die Adverbien *auch* und *nur* werden beispielsweise noch von Sechsjährigen bei der Interpretation von Sätzen einfach ignoriert (Hüttner et al. 2004). Ein Adverb wie *fast* wird sogar bis zum Alter von zehn Jahren nicht korrekt interpretiert. Auch die Funktion bestimmter Satzverknüpfender Konjunktionen wie *aber* wird erst im Laufe

der Grundschulzeit, die von *sondern* sogar erst gegen Ende der Grundschulzeit erworben (Kail & Weissenborn 1984).

Eine angemessene Einführung neuer Referenten durch indefinite Nominalphrasen (*Ich habe gestern einen Mann gesehen. Der Mann ...*) gelingt Kindern erst im Alter von neun Jahren sicher (Hickmann 1995). Generell bildet sich die Fähigkeit zum Erzählen von Geschichten erst im Laufe des Grundschulalters in einem allmählichen Erwerbsprozess heraus, da der Aufbau einer Geschichte und die Integration der Einzelereignisse in die Erzählstruktur sowohl hohe sprachliche als auch hohe konzeptuelle Anforderungen stellen. Auch die Ironie als typisches Element von Erzählungen, die durch die Differenz zwischen wörtlicher Bedeutung und Sprecherabsicht entsteht, wird erst im Laufe der Grundschulzeit erworben (s. Winner 1988).

Der Aufbau und die Differenzierung pragmatischer und satzsemantischer Fähigkeiten sowie die Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes stehen also im Mittelpunkt der Grundschulzeit, während der Morphosyntaxerwerb im normalen Spracherwerb bis auf die genannten Phänomene weitgehend abgeschlossen ist (s. Tabelle 5).

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Lexikon	nach 7 J.	Abstrakte Begriffe (<i>Mitleid, Mut</i>) und Idiome (<i>Er brach das Eis</i>)
Morphosyntax	nach 7 J.	Konjunktiv (<i>Er käme, wenn...</i>)
	nach 7 J.	Infinitivsätze (<i>er versprach ihr zu kommen</i>) und Passivsätze (<i>Die Katze wird vom Hund gesehen</i>) verstehen
	nach 7 J.	Pronomen (<i>Sie redet mit ihr / sich</i>) verstehen
Satzsemantik	nach 7 J.	Quantoren (<i>Jedes Kind reitet auf einem Pferd</i>) verstehen
	nach 7 J.	Falsche Präsuppositionen (<i>Er vergaß, dass A gerade schlief- aber A ist wach</i>) verstehen
Pragmatik	nach 7 J.	korrekte Referenteneinführung (<i>Ein Mann nahm eine große Schaufel statt Der Mann...</i>)
	nach 7 J.	Argumentationsausdrücke (<i>auch, nur</i>) und komplexe Konjunktionen (<i>aber, sondern</i>) verstehen
	nach 7 J.	Ironie verstehen

Tabelle 5: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Schulalter

Alle wesentlichen Erwerbsschritte im Vorschul- und Schulalter sind im Anhang noch einmal tabellarisch gegliedert nach Sprachebene zusammengefasst.

3 Implikationen für Diagnose und Förderung sprachlicher Fähigkeiten am Schulanfang

Wie in Abschnitt 1 angesprochen, unterliegt der Erwerb der Muttersprache anderen Gesetzmäßigkeiten als der Erwerb einer Fremdsprache durch Erwachsene. Die Muttersprache wird nicht bewusst gelernt, und der Erwerb erfolgt ohne systematische Unterweisung oder Korrektur. Daher beruhen die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auf häufig nur implizit zugänglichem Wissen über in der Muttersprache zulässige Strukturen und deren Interpretation. Explizite Formen sprachlichen Wissens entstehen bereits im Kleinkindalter (Tracy 2000, 2005), entwickeln sich jedoch generell später als die impliziten Formen sprachlichen Wissens.⁵

Für die Diagnose dieser Fähigkeiten bedeutet das, dass zwischen impliziten und verschiedenen Stufen expliziten Sprachwissens zu unterscheiden ist, will man den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes adäquat erfassen. So kann man testen, ob ein Kind auf grammatische und ungrammatische Sätze unterschiedlich reagiert (implizit), oder man kann es auffordern, Grammatikalitätsurteile über Sätze abzugeben (explizit). Fortgeschrittenes explizites Wissen schließlich ist notwendig, um die Ungrammatikalität eines Satzes erklären zu können.

Auch die Konzeption von Fördermaßnahmen für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, wird von der Tatsache beeinflusst, dass verschiedene Stufen des Sprachwissens existieren. Es gilt zum einen zu entscheiden, was vermittelt werden soll. Ist lediglich implizites oder auch explizites Sprachwissen Ziel des Förderunterrichts? Im ersten Fall soll das Kind beispielsweise lernen die Verbstellung korrekt zu verwenden, im zweiten Fall die verwendeten Satzstrukturen auch zu begründen. Zum anderen muss die Form der Sprachförderung festgelegt werden. Implizite Formen der Sprachförderung beruhen auf der Annahme, dass bis zum Alter von ca. sieben Jahren die natürlichen Spracherwerbsmechanismen noch wirksam sind. Analog zur Situation des Erstspracherwerbs könnte Sprachförderung zu Schulbeginn folglich auf dem Angebot vielfältigen Inputs in verschiedenen für das Kind relevanten Handlungskontexten basieren, ohne dass das Phänomen wie z.B. Verbstellung explizit zum Thema gemacht wird. Explizitere Formen der Sprachförderung basieren auf der Annahme, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache die optimale Zeitspanne für den *ungesteuerten* Spracherwerb nicht ausreichend nutzen konnten, da sie deutschen Input ja erst mit einigen Jahren

⁵Darüber hinaus vermittelt das Erlernen der Schriftsprache, das erst mit Schulbeginn in systematischer Form einsetzt, dem Kind einen – medial und konzeptuell – neuen Zugang zum System Sprache, der auch auf die mündlichen Sprachfähigkeiten zurückwirkt.

Verzögerung erhalten haben. Diese ‚verpassten Möglichkeiten‘ könnten mit Hilfe einer expliziten Form der Sprachförderung kompensiert werden (Schulz, 2006).

Die in Abschnitt 2 skizzierten Studien aus der Spracherwerbsforschung zeigen, dass sich sprachliche Fähigkeiten auf den verschiedenen Ebenen des Sprachsystems unterschiedlich schnell entwickeln und verändern. Daher setzt eine differenzierte Sprachstandsdiagnose voraus, dass alle grammatischen Teilsysteme – Phonologie, Lexikon, Morphosyntax, Satzsemantik und Pragmatik – berücksichtigt werden. In gängigen diagnostischen Verfahren werden satzsemantische und pragmatische Fähigkeiten oft vernachlässigt, obgleich ihre Beherrschung eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg darstellt. In vielen schulischen Situationen und Aufgabenstellungen finden sich die genannten komplexeren Strukturen wie Mengenausdrücke (*Jeder bekommt eine Brezel*), exhaustive *w*-Fragen (*Beschreibe, was du auf dem Bild siehst: Wer fährt Fahrrad?*) und Konjunktionen (*Ihr habt jetzt keine Pause, sondern macht die Aufgabe*). Da Verstehensdefizite oft unentdeckt bleiben (Knapp 1999), sollte bei der Sprachstandsdiagnose vor allem dem Verstehen syntaktischer, satzsemantischer und pragmatischer Strukturen ein großer Stellenwert eingeräumt werden. Diese komplexeren sprachlichen Strukturen sind keineswegs auf den Deutschunterricht beschränkt, sondern stellen gerade auch im Mathematikunterricht eine zentrale Voraussetzung für die Bewältigung fachspezifischer Aufgaben dar. So entstammt die folgende Aufgabe einem Lehrbuch der ersten Klasse: „Klaus und drei Freunde haben Hunger. Jeder bekommt eine Brezel. Wie viele Brezeln sind das?“ Kinder, die *jeder* nicht korrekt verstehen, antworten statt „Vier“ häufig „Eine“ – aufgrund der Interpretation, dass alle zusammen eine Brezel bekommen.

Für die Förderung ergibt sich analog die Notwendigkeit, differenzierte und sehr spezifische Förderpläne zu erstellen, die Sprache als komplexes Gesamtsystem abbilden und nicht auf Elemente wie Wortschatztraining oder Anbahnung korrekter Flexionsendungen beschränkt sind.

Davon, dass Kinder sich gern mit diesen Herausforderungen des komplexen Systems Sprache auseinandersetzen, zeugen die zahlreichen linguistischen Fragen, die ein Kind im Lauf seines Spracherwerbs stellt. Man kann nur hoffen, dass sie darauf ebenso anregende Antworten erhalten wie Pippis Freund Thomas auf seine Frage: „Wer hat eigentlich herausgefunden, was die Wörter alle bedeuten sollen?“ „Vermutlich ein Haufen alter Professoren“, sagte Pippi. „Und man kann wirklich sagen, dass die Leute komisch sind. Was für Wörter die sich ausgedacht haben! Wanne und Holzpflock und Schnur und all so was – kein Mensch kann begreifen, wo sie das herhaben. Aber Spunk, was wirklich ein schönes Wort ist, darauf kommen sie nicht. Was für ein Glück, dass ich es gefunden habe! Und ich werde schon noch herausfinden, was es bedeutet.“ (Lindgren 1987, S. 304)

Literatur

- Anglin, Jeremy M. (1993): Vocabulary Development: A Morphological Analysis. Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial No. 238, Vol. 58, No. 10.
- Chien, Yu-Chin / Wexler, Kenneth (1990): Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. In: *Language Acquisition*. 1. Jg., S. 225-295.
- Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Cambridge, Ma.: MIT Press.
- Claar, Annette (1990): *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturalistische Analyse*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Clark, Eve (1993): *The lexicon in acquisition*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.
- de Villiers, Jill (1997): On acquiring the structural representation for false complements. In: Hollebrandse, Bart (Hrsg.): *New perspectives on language acquisition*. Amherst, MA: GLSA (University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics).
- Dittmann, Jürgen (2002): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München: C. H. Beck.
- Fox, Annette / Dodd, Barbara J. (1999): Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. In: *Sprache – Stimme – Gehör*. 23. Jg., S. 183-191.
- Fritzsch, Agnes (1994): Activating passives in child grammar. In: Tracy, Rosemarie / Lattey, Elsa (Hrsg.): *How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation*. Tübingen: Niemeyer, S. 155-184.
- Fritzsch, Agnes / Gawlitzek-Maiwald, Ira / Tracy, Rosemarie / Winkler, Susanne (1990): Wege zur komplexen Syntax. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 9. Jg., S. 52-134.
- Gawlitzek-Maiwald, Ira (1997): *Der monolinguale und bilinguale Erwerb von Infinitivkonstruktionen: ein Vergleich von Deutsch und Englisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Grimm, Hannelore (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore / Schöler, Hermann / Wintermantel, Margret (1975): *Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern. Forschungsbericht zur Sprachentwicklung I: Empirische Untersuchungen zum Erwerb und zur Erfassung sprachlicher Wahrnehmungs- und Produktionsstrategien bei Drei- bis Achtjährigen*. Basel: Beltz.
- Grimm, Hannelore / Wilde, Sabine (1998): *Sprachentwicklung: Im Zentrum steht das Wort*. In: Keller, Heide (Hrsg.): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bern u.a.: Huber, S. 445-473.
- Guasti, Maria Teresa (2002): *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- Hamann, Cornelia / Lindner, Katrin / Penner, Zvi (2001): Tense, Reference Time and Language Impairment in German Children. In: Féry, Caroline. / Sternefeld, Wolfgang (Hrsg.): *Audiatur vox sapientiae. Festschrift für Arnim von Stechow*. Berlin: Akademie Verlag, S. 182-213.
- Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hickmann, Maya (1995): Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In: Fletcher, Paul / MacWhinney, Brian (Hrsg.): *Handbook of child language*. Oxford: Blackwell, S. 194-218.

-
- Hickmann, Maya (2000): Pragmatische Entwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.), Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 193-227.
- Hüttner, Tanja / Drenhaus, Heiner / van de Vijver, Ruben / Weissenborn, Jürgen (2004): The acquisition of the German focus particle *auch* 'too': Comprehension does not always precede production. Vortrag anl. der 28th Annual Boston University Conference on Language Development, November 2003.
- Kail, Michèle / Weissenborn, Jürgen (1984): A developmental crosslinguistic study of adversative connectives: French *mais* and German *aber/sondern*. In: Journal of Child Language. 11. Jg., S. 143-158.
- Kauschke, Christina (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Tübingen: Narr.
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. 3. Auflage, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage. Königstein: Athenäum.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule. 99. Jg., H. 5, S.30-33.
- Knobloch, Clemens (2001): Wie man den Konjunktiv erwirbt. In: Feilke, Helmuth / Knappes, Klaus-Peter / Knobloch, Clemens (Hrsg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit Tübingen: Niemeyer, S. 67-90.
- Lindgren, Astrid (1987): Pippi Langstrumpf. Hamburg: Oettinger.
- Maratsos, Michael P. (1976): The use of definite and indefinite reference in young children. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.
- Menyuk, Paula (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 171-192.
- Mills, Anne E. (1985): The acquisition of German. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): The cross-linguistic study of language acquisition. Vol. I: The data. Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 141-254.
- Penner, Zvi (1999): Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Luzern: Edition SZH.
- Penner, Zvi / Kölliker Funk, Maya (1998): Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch. Luzern: Edition SZH.
- Penner, Zvi / Schulz, Petra / Wymann, Karin (2003): Learning the meaning of verbs: What distinguishes language impaired from normally developing children? In: Linguistics, 41. Jg., H. 2, S. 289-319.
- Penner, Zvi / Tracy, Rosemarie / Wymann, Karin (1999): Die Rolle der Fokuspartikel AUCH im frühen kindlichen Lexikon. In: Meibauer, Jörg / Rothweiler, Monika (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 229-251.
- Pérez-Leroux, Ana Teresa / Schulz, Petra (1999): The role of tense and aspect in the acquisition of factivity: children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish. In: First Language, 19. Jg., H. 55, S. 30-54.
- Philip, William (1995): Event quantification in the acquisition of universal quantification. Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Ramos, Elaine B. (2000): Acquisition of noun phrase structures in children with specific language impairment. Ph.D. Dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Roeper, Tom / Schulz, Petra / Pearson, Barbara / Reckling, Ina (2006): From Singleton to Exhaustive: the Acquisition of Wh-. In: Becker, Michael / McKenzie, Andrew

- (Hrsg.): Proceedings of SULA 3. University of Massachusetts Occasional Papers in Linguistics (UMOP). Amherst, Ma.
- Rothweiler, Monika (1993): Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie. Tübingen: Niemeyer.
- Rothweiler, Monika (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern. Heidelberg: Winter (Edition S).
- Rothweiler, Monika (2002): Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg / Demske, Ulrike / Geilfuß-Wolfgang, Jochen / Pafel, Jürgen / Ramers, Karl Heinz / Rothweiler, Monika. (Hrsg.): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 251-293.
- Schulz, P. (2003a). Frühes Verblernen als Prädiktor für Wortschatz- und Grammatikentwicklung. Vortrag anl. Forschungskolloquium des SFB 538 „Mehrsprachigkeit“, Hamburg.
- Schulz, Petra (2003b): Factivity: Its nature and acquisition. Tübingen: Niemeyer (Reihe Linguistische Arbeiten).
- Schulz, Petra (2006): Deutsch als Zweitsprache - eine schwere Sprache? Vortrag anl. der 4. Fachtagung „Förderlehrerausbildung und Evaluation im Projekt *Förderunterricht*“ der Mercatorstiftung Essen, Mannheim.
- Schulz, Petra (im Druck): Verzögerte Sprachentwicklung. In: Schöler, Hermann / Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. (= Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.1). Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, Petra / Wittek, Angelika (2003): Opening doors and sweeping floors: What children with specific language impairment know about telic and atelic verbs. In: Beachley, Barbara / Brown, Amanda / Colin, Frances (Hrsg.): Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development, Vol 2. Somerville, Ma.: Cascadilla Press, S. 727-738.
- Schulz, Petra / Wymann, Karin / Penner, Zvi (2001): The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. In: Brain and Language. 77. Jg., S. 407-418.
- Szagan, Gisela (1990): Die Konstruktion mentaler Begriffe am Beispiel des Begriffs „Mut“. In: Unterrichtswissenschaft. 18. Jg., S. 368-381.
- Tomasello, Michael (2000): Do young children have adult syntactic competence? In: Cognition. 74. Jg., S. 209-253.
- Tracy, Rosemarie (1986): The acquisition of case morphology in German. In: Linguistics. 24, S. 47-78.
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik: Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 22-49.
- Tracy, Rosemarie (1994): Raising Questions: Formal and Functional Aspects of the Acquisition of Wh-Questions in German. In: Tracy, Rosemarie / Lattey, Elsa (Hrsg.): How tolerant is universal grammar? Essays on language learnability and language variation. Tübingen: Niemeyer, S. 1-34.
- Tracy, Rosemarie (2000): Sprache und Sprachentwicklung: Was wird erworben? In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 3-39.
- Tracy, Rosemarie (2001): Spracherwerb durch Epigenese und Selbstorganisation. In: Feilke, Helmut/ Kappert, Klaus-Peter / Knobloch, Clemens (Hrsg.), Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer, S. 49-65.

-
- Tracy, Rosemarie (2005): Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. In: Guldiman, Titus / Hauser, Bernhard (Hrsg.), Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-75.
- Wegener, Heide (1992): Kindlicher Zweitspracherwerb. Der Erwerb der Nominalflexion des Deutschen durch Kinder aus Polen, Russland und der Türkei. Habilitationsschrift. Universität Augsburg.
- Weissenborn, Jürgen (2000): Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, CIII, Band 3. Göttingen: Hogrefe, S. 141-170.
- Winner, Ellen (1988): The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony. Cambridge: Harvard University Press.

ANHANG

Ebene	Alter	Sprachliches Phänomen
Lexikon	10 – 18 Mon.	Erste Wörter (<i>Mama, Ball, da, nein</i>)
	ca. 6 J.	Aktiver Wortschatz von 3000 – 5000 Wörtern Passiver Wortschatz von 9000 – 14000 Wörtern
	nach 7 J.	Abstrakte Begriffe (<i>Mitleid, Mut</i>) und Idiome (<i>Er brach das Eis</i>)
Morphosyntax	18 – 24 Mon.	Zweiwortäußerungen (<i>Ball spielen</i>)
	2 – 3 J.	Hauptsatzstellung (<i>ich bau ein Mast</i>)
	2;6 – 3 J.	Nebensätze (<i>jetzt guckt der wauwau rein, ob ...</i>)
	3 – 5 J.	Kasus (Reihenfolge: <i>der, den, dem, des</i>)
	nach 7 J.	Konjunktiv (<i>Er käme, wenn...</i>)
	nach 7 J.	Infinitivsätze (<i>er versprach ihr zu kommen</i>) und Passivsätze (<i>Die Katze wird vom Hund gesehen</i>) verstehen
nach 7 J.	Pronomen (<i>Sie redet mit ihr / sich</i>) verstehen	
Satzsemantik	ca. 4 J.	Einfache <i>w</i> -Fragen (<i>Was räumt sie auf?</i> - das Puppenhaus) verstehen
	ca. 5 J.	Exhaustive <i>w</i> -Fragen (<i>Wer kommt?</i>) verstehen
	nach 7 J.	Quantoren (<i>Jedes Kind reitet auf einem Pferd</i>) verstehen
	nach 7 J.	Falsche Präsuppositionen (<i>Er vergaß, dass A gerade schlief</i> - aber A ist wach) verstehen
Pragmatik	ca. 2 J.	Einfache Sprechhandlungen wie Aufforderung (<i>herkommen</i>) und Bitte (<i>bitte Kekse</i>)
	nach 7 J.	korrekte Referenteneinführung (<i>Ein Mann nahm eine große Schaufel statt Der Mann...</i>)
	nach 7 J.	Argumentationsausdrücke (<i>auch, nur</i>) und komplexe Konjunktionen (<i>aber, sondern</i>) verstehen
	nach 7 J.	Ironie verstehen

Tabelle 6: Übersicht über die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachebenen