

Gisela Klann-Delius

# Spracherwerb

2. Auflage

J.B.METZLER

*Sammlung Metzler*



**J.B.METZLER**

Sammlung Metzler  
Band 321

---

Gisela Klann-Delius

# **Spracherwerb**

2., aktualisierte und erweiterte Auflage

Verlag J.B. Metzler Stuttgart · Weimar

## Die Autorin

Gisela Klann-Delius, geb. 1944, ist Professorin für Linguistik mit dem Schwerpunkt Psycholinguistik an der Freien Universität Berlin. – Bei J. B. Metzler ist erschienen »Sprache und Geschlecht«, SM 349, 2005.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-476-12321-3  
ISBN 978-3-476-05026-7 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-476-05026-7

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2008 Springer-Verlag GmbH Deutschland  
Ursprünglich erschienen bei J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung  
und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart 2008  
[www.metzlerverlag.de](http://www.metzlerverlag.de)  
[info@metzlerverlag.de](mailto:info@metzlerverlag.de)

# Inhalt

|                                                                                               |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Einleitung .....                                                                              | IX        |
| <b>1. Die Geschichte der Spracherwerbsforschung ....</b>                                      | <b>1</b>  |
| 1.1 Das philosophische Erbe der Kindersprach-<br>forschung .....                              | 3         |
| 1.2 Erste Experimente .....                                                                   | 7         |
| 1.3 Die wissenschaftliche Analyse des Spracherwerbs:<br>Anfänge und erste Entwicklungen ..... | 10        |
| 1.3.1 Die erste Entwicklungsphase der Kinder-<br>sprachforschung .....                        | 10        |
| 1.3.2 Die zweite Entwicklungsphase der Kinder-<br>sprachforschung .....                       | 12        |
| 1.3.3 Die dritte Entwicklungsphase der Kinder-<br>sprachforschung .....                       | 14        |
| 1.4 Disziplinäre und methodische Orientierungen .....                                         | 15        |
| <b>2. Das zu erklärende Phänomen .....</b>                                                    | <b>23</b> |
| 2.1 Stadien des Erstspracherwerbs .....                                                       | 23        |
| 2.1.1 Die Lautentwicklung .....                                                               | 23        |
| 2.1.2 Die Entwicklung von Gestik und Mimik .....                                              | 33        |
| 2.1.3 Die Entwicklung des Wortschatzes .....                                                  | 38        |
| 2.1.4 Der Syntaxerwerb .....                                                                  | 41        |
| 2.1.5 Die Entwicklung konversationeller und<br>diskursiver Fähigkeiten .....                  | 44        |
| 2.2 Universalität und Variabilität im Spracherwerb .....                                      | 49        |
| <b>3. Nativistische Konzeptionen des Erstsprach-<br/>    erwerbs .....</b>                    | <b>54</b> |
| 3.1 Die Spracherwerbsmodelle Chomskys .....                                                   | 54        |
| 3.2 Die konzeptionellen Begründungen<br>der Chomsky'schen Spracherwerbsmodelle .....          | 58        |
| 3.3 Modifikationen des P&P-Modells .....                                                      | 62        |
| 3.3.1 Das Entwicklungsproblem des P&P-Modells ....                                            | 62        |

|       |                                                                                     |     |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.2 | Probleme der Annahme einer biologischen Verankerung der UG . . . . .                | 65  |
| 3.3.3 | Das Erwerbsszenario als Problem des P&P-Modells . . . . .                           | 68  |
| 3.3.4 | Der sprachliche Input als Problem des P&P-Modells . . . . .                         | 69  |
| 3.4   | Nativismus, Autonomie und Modularität im Spracherwerb: empirische Befunde . . . . . | 71  |
| 3.4.1 | Der Spracherwerb bei sprachlich-sozialer Isolation . . . . .                        | 71  |
| 3.4.2 | Der Spracherwerb bei Kindern mit Gehirnläsionen . . . . .                           | 73  |
| 3.4.3 | Der Spracherwerb bei Kindern mit starker geistiger Retardierung . . . . .           | 75  |
| 3.4.4 | Der Spracherwerb bei Kindern mit Down Syndrom und mit Williams Syndrom . . .        | 77  |
| 3.4.5 | Der Spracherwerb bei Kindern mit Autismus . . .                                     | 82  |
| 3.4.6 | Der Spracherwerb bei blinden und gehörlosen Kindern . . . . .                       | 84  |
| 3.4.7 | Sprachlernleistungen bei subhumanen Primaten . .                                    | 86  |
| 3.5   | Evaluation nativistischer Begründungen des Spracherwerbs . . . . .                  | 91  |
| 4.    | Kognitivistische Erklärungsmodelle . . . . .                                        | 98  |
| 4.1   | Die Bestimmung von Spracherwerb und kognitiven Grundlagen bei Piaget . . . . .      | 98  |
| 4.1.1 | Grundzüge der Entwicklungstheorie Piagets . . .                                     | 98  |
| 4.1.2 | Die Entwicklung von Kognition und Sprache bei Piaget . . . . .                      | 103 |
| 4.2   | Ausdifferenzierungen und Weiterentwicklungen des Konzepts von Piaget . . . . .      | 117 |
| 4.2.1 | Ausdifferenzierungen zum Grammatikerwerb . . .                                      | 118 |
| 4.2.2 | Ausdifferenzierungen zum Wortbedeutungserwerb . . . . .                             | 124 |
| 4.2.3 | Ausdifferenzierungen zur Kommunikationsentwicklung . . . . .                        | 131 |
| 4.3   | Evaluation der kognitivistischen Erklärungsmodelle . . . . .                        | 133 |

---

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5. Interaktionistische Erklärungsmodelle .....                                                                    | 144 |
| 5.1 Grundzüge interaktionistischer Erklärungsmodelle.....                                                         | 144 |
| 5.2 Die Kompetenzen des Säuglings und der Betreuungsperson als Voraussetzungen des Spracherwerbs .....            | 146 |
| 5.2.1 Die Kompetenzen des Säuglings .....                                                                         | 146 |
| 5.2.2 Die Kompetenzen der Betreuungsperson .....                                                                  | 150 |
| 5.3 Das Zusammenspiel im frühen Eltern-Kind-Dialog als Matrix für die Kommunikations- und Sprachentwicklung ..... | 155 |
| 5.3.1 Lernen in der Interaktion .....                                                                             | 155 |
| 5.3.2 Vorsprachliche Austauschprozesse .....                                                                      | 157 |
| 5.3.3 Der Erwerb kommunikativer Grundqualifikationen.....                                                         | 160 |
| 5.4 Der Übergang von der vorsprachlichen zur sprachlichen Kommunikation .....                                     | 174 |
| 5.5 Spracherwerb in der Interaktion .....                                                                         | 178 |
| 5.5.1 Lexikonerwerb in der Interaktion .....                                                                      | 178 |
| 5.5.2 Der Erwerb pragmatischer Fähigkeiten in der Interaktion.....                                                | 180 |
| 5.5.3 Syntaxerwerb in der Interaktion .....                                                                       | 182 |
| 5.6 Evaluation der interaktionistischen Erklärungsmodelle .....                                                   | 188 |
| Literaturverzeichnis .....                                                                                        | 193 |
| Personenregister .....                                                                                            | 229 |

## Einleitung

Unter normalen Umständen erwerben alle Kinder ihre Muttersprache. Meist lernen sie in der Kindheit nur diese eine Sprache. Diese erste Sprache bleibt in der Regel die wichtigste, auch wenn Kinder noch eine oder mehrere andere Sprachen erwerben, wie im Schulunterricht, zuweilen schon ab der ersten Grundschulklasse. Wie Kinder sich diese erste Sprache aneignen, wie sie den Erstspracherwerb meistern, ist Gegenstand dieses Buches. Bilingualer Erstspracherwerb, in dem Kinder nicht nur eine, sondern zwei Sprachen von Anfang an erwerben, oder Zweitspracherwerb, in dem Kinder nach Abschluss des Erstspracherwerbs eine weitere Sprache lernen (vgl. Klein 1992, S. 27), werden nicht behandelt.

Mit dem Buch soll eine Einführung in den Erstspracherwerb des Kindes gegeben werden, einen Phänomenbereich, der auf den ersten Blick recht unauffällig erscheint, der sich bei jedem weiteren Blick jedoch als ein vielteiliges Puzzle entpuppt. In diesem Buch sollen die vielen Puzzlesteine geordnet und es soll gezeigt werden, auf welche Weise sie im Zuge der Spracherwerbsforschung zu immer neuen, z.T. gänzlich verschiedenen, z.T. recht ähnlichen Bildern zusammengesetzt wurden. Dabei sollte ersichtlich werden, dass diese Bilder, so unterschiedlich sie auch sein mögen, in dem Bestreben zusammengefügt wurden, eine der herausragenden Leistungen des Menschen, seine Sprachfähigkeit, seine Sprache und sein Sprechen zu erklären. Angesichts dieser Aufgabe verwundert es nicht, dass das Rätsel des Spracherwerbs bei weitem nicht als gelöst betrachtet werden kann. Immerhin aber hat die Spracherwerbsforschung einige Beiträge hervorgebracht, die das Rätsel Spracherwerb genauer beschreiben und damit einer möglichen Klärung näher bringen. Ziel dieses Buches ist es, in das weit ausdifferenzierte Feld der Spracherwerbsforschung einzuführen und die Informationen bereitzustellen, die es dem Interessierten ermöglichen, sich ein eigenes Bild zu machen.

Die Spracherwerbsforschung ist ein Gebiet, das Wissenschaftler/-innen aus ganz verschiedenen Disziplinen bearbeiten. Die Vielzahl der beteiligten Disziplinen entspricht der Vielschichtigkeit ihres Gegenstands, der Sprache und ihrer Entwicklung in der Ontogenese. Dementsprechend werden in dieser Einführung im Unterschied zu anderen deutschsprachigen Darstellungen der Spracherwerbsforschung (z.B. Szagun 2006; Wode 1988) nicht nur Beiträge aus der

Linguistik, Psycholinguistik und Entwicklungspsychologie, sondern auch aus anderen Gebieten wie der Verhaltensbiologie, der Forschung zur nonverbalen Kommunikation, der Systemtheorie, der Sprachpathologie miteinbezogen, allerdings nur soweit, wie sie sich auf das Thema Erstspracherwerb beziehen. Spracherwerb wird in dieser Darstellung nicht nur als Grammatik- und Wortschatzerwerb verstanden; vorsprachliche Entwicklungsprozesse, d.h. die Entwicklung von Mimik und Gestik werden als ebenfalls wichtig angesehen. Spracherwerb wird zudem als ein Prozess begriffen, der in kognitive und sozial-affektive Entwicklungsprozesse des Kindes in spezifischer Weise eingebunden ist. Auch hierin unterscheidet sich dieses Buch von anderen Darstellungen des Spracherwerbs.

---

# 1. Die Geschichte der Spracherwerbsforschung

»Es ist immer etwas höchst Bedenkliches, das Bestehende ohne Kenntnis seiner Vergangenheit erklären zu wollen«  
(Geiger 1869, S. 111).

Die Kindersprachforschung wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts von Philosophen, Medizinern, Psychologen und Pädagogen begründet. Sprachwissenschaftler spielten hier noch keine bedeutende Rolle (vgl. Oksaar 1977, S. 13). Ziel dieser Forschung war, Natur und Wesen des Kindes mit Mitteln der empirischen Wissenschaften, d.h. in genauen und systematischen Beobachtungen, zu ergründen.

**Voraussetzung für den Beginn** der Kindersprachforschung sind verschiedene historische Veränderungsprozesse in den Lebensumständen wie in der Wissenschaft der damaligen Gesellschaften Europas. In Anknüpfung an den von John Locke (1632-1704) mitbegründeten Empirismus, der die Erfahrung zur Grundlage der Philosophie machte, hatten die Geisteswissenschaften begonnen, sich von der Philosophie zu emanzipieren, in Einzelwissenschaften auszudifferenzieren und sich an dem von Auguste Comte (1798-1857) propagierten Positivismus auszurichten, dem zufolge die Wissenschaften die Frage nach letzten Ursachen aufzugeben und sich in ihrem Erkenntnisinteresse den bestehenden Tatsachen zuzuwenden hätten. Grundlage der Wissenschaften ist nun die Beobachtung, das Sammeln von positiven Daten, von denen aus allgemeine Gesetzmäßigkeiten zu erschließen sind. Dementsprechend schreibt der Sprachwissenschaftler Lazarus Geiger programmatisch in der Vorrede zu seinem Buch *Ursprung und Entwicklung der menschlichen Sprache und Vernunft* 1868:

»Während die Philosophie lange Zeit den Anspruch erhob, über die inneren Gründe der Natur- und Geisteserscheinungen aus sich heraus zu entscheiden, hat nun umgekehrt die Naturwissenschaft durch Eindringen in das körperliche Wesen der Welt den philosophischen Problemen ein concreteres Ziel als je vorher gezeigt, und es entfaltet sich nunmehr vor uns die Aufgabe, ebenso auch für die dunkle Innenseite der Dinge, für das Denken, Wahrnehmen und Empfinden, in einer nicht weniger empirischen Wissenschaft ein neues Licht zu suchen« (Geiger 1868, S. XIVf.).

Ein weiterer, die Entwicklung der Kindersprachforschung begünstigender Faktor war das zu dieser Zeit aufkommende evolutionäre Denken, von Charles Darwin in seinem Buch *On the origin of species by means of natural selection* 1859 theoretisch verallgemeinert. Hinzu kam, dass mit Rousseaus Erziehungsroman *Émile* (1762) der Gedanke einer eigenartigen und eigenwertigen Entwicklung des Kindes formuliert und von den Philanthropisten in Deutschland verbreitet wurde (vgl. Richter 1927, S. 3ff.). Die pädagogische Konsequenz dieses Gedankens ist, dass die Erziehung sich der kindlichen Entwicklung anzupassen habe, das Kind selbst an eigenen Erfahrungen lernen solle. Aus dem hiermit begründeten Interesse an der Eigenständigkeit und den Kompetenzen des Kindes lässt sich nicht schlussfolgern, dass Kinder, wie Ariès in seiner *Geschichte der Kindheit* (1979, S. 108) postuliert, erst nach Ausgang des Mittelalters als Kinder und nicht mehr wie zuvor als Erwachsene in Miniaturformat betrachtet wurden (vgl. de Mause 1977, S. 18f.; Shahar 1993, S. 111ff.). Wie Shulamith Shahar in ihrem Buch *Kindheit im Mittelalter* dokumentiert, gab es durchaus die Vorstellung, dass die Kindheit, die in die Entwicklungsphasen der *infantia*, der *pueritia* und der *adolescentia* gegliedert wurde, einen von den Erwachsenen unterschiedenen Status hatte. Aber das Interesse an zumindest der ersten Entwicklungsphase (von der Geburt bis zu ca. 7 Jahren) war weniger ausgebildet. »Die Vorstellung, daß solch ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörpere, wie wir heute allgemein glauben, kannte man nicht. Zu viele starben« (Ariès 1979, S. 99). Tucker gibt gegenüber Ariès' Interpretation zu bedenken, ob diese indifferente Sicht auf Kinder nicht vor allem deshalb weit verbreitet war, weil die entsprechenden historischen Dokumente fast ausschließlich auf männliche Erwachsene zurückgehen. Mütter hätten – so Tucker – ihre Kinder wahrscheinlich eher in ihren kindlichen Bedürfnissen erkannt (vgl. Tucker 1979, S. 22f.).

Weitere Faktoren, die das Interesse an der Erforschung des Kindes und seiner Sprache befördert haben, sind der Rückgang der Säuglings- und Kindersterblichkeit und ein tiefgreifender Mentalitätswandel in der Einstellung von Eltern gegenüber Kindern, z.B. ausgedrückt darin, dass in England und Amerika im 18., in Frankreich im 19. und in Deutschland im 20. Jahrhundert Kinder meist wohlhabender Eltern nicht mehr zu Säugammen weggegeben wurden (vgl. de Mause 1980, S. 59).

## 1.1 Das philosophische Erbe der Kindersprachforschung

Die Kindersprachforschung hat immer wieder Topoi der sprachphilosophischen Tradition des abendländischen Denkens aufgegriffen. Allerdings gibt es in dieser Tradition – außer vereinzelten Bemerkungen bei großen Philosophen – keine systematischen Betrachtungen zur Kindersprache; vorherrschend war das Interesse an Fragen nach dem Wesen der Sprache und der Beziehung zwischen Sprache, Wirklichkeit und Denken ausgerichtet, d.h. an Fragen, die sich letztlich auf den Urgrund von Erkenntnis richteten. In diesen Fragen bezog sich die Philosophie auf die Kompetenzen des erwachsenen Menschen und suchte, deren Herkunft zu ergründen.

Seit der Antike zieht sich als ein roter Faden durch die Sprachphilosophie die Kontroverse darum, was das **Wesen der Sprache** sei, ob die Sprache etwas Naturgegebenes (φύσει) sei, ob Sprache als der Natur Angehöriges und diese Abbildendes zu verstehen sei oder ob Sprache wesentlich durch Übereinkunft, also durch Konventionen (θεσει) entstanden zu denken sei. Den in der griechischen Philosophie diskutierten Gegensatz von Natur und Konvention erläutert Lyons in der folgenden Weise:

»Bezeichnete man eine bestimmte Einrichtung als ›natürlich‹, so meinte man damit, daß ihr Ursprung auf ewige und unveränderliche Prinzipien außerhalb des Menschen zurückging (und daher unantastbar war); nannte man sie hingegen ›konventionell‹, so verstand man darunter, daß sie lediglich das Ergebnis von Brauch und Überlieferung sei (d.h. auf ein unausgesprochenes Übereinkommen, einen ›Gesellschaftsvertrag‹ zwischen den Angehörigen einer Gemeinschaft zurückging, auf einen ›Vertrag‹ also, der, da er ja vom Menschen geschlossen war, auch vom Menschen gebrochen werden konnte)« (Lyons 1984, S. 4).

Diese Kontroverse konzentrierte sich auf die Frage der Beziehung zwischen der Bedeutung und der Gestalt eines Wortes. Platon (427-347 v. Chr.) formulierte im *Kratylos* die **naturalistische Auffassung**, dass die Wörter und die Dinge, die sie bezeichnen, »natürlich« zusammenpassen; dies sei zwar nicht unmittelbar evident, »[...] könne aber vom Philosophen nachgewiesen werden, der fähig sei, die ›Wirklichkeit‹ hinter der Erscheinung der Dinge zu sehen [...]. Den Ursprung eines Wortes und damit seine ›wahre‹ Bedeutung aufzudecken, hieß eine der Wahrheiten der ›Natur‹ aufzuspüren« (Lyons 1984, S. 4f.). Strittig ist, ob Platon tatsächlich, wie Lyons annimmt, eine naturalistische Position in der Frage der Beziehung zwischen Wort und Bedeutung eingenommen hat (vgl. Coseriu/Ma-

tilal 1996). Die Annahme, dass Sprache natürlichen Ursprunges ist, entspricht jedoch der Philosophie Platons.

Wie in jeder Philosophie geht es auch hier darum zu ergründen, wie menschliche Erkenntnis jenseits des unmittelbar Wahrnehmbaren, Erfahrbaren möglich und als richtige begründbar ist. Platons Antwort auf diese Frage ist, dass der Mensch »[...] ein nach Geltung und Genauigkeit die gegenwärtige oder erinnerte sinnliche Erfahrung unseres Lebens übersteigendes Wissen [...]« habe, weil dieses einem Sehen entspringt, »[...] aber einem Sehen, das wir in unserer Biografie nicht unterbringen können, das also ein Erlebnis unserer Seele in ihrem Leben vor unserer Geburt gewesen sein muß« (Krüger 1987, S. 12f.). Das Wirkliche ist, »[...] was es ist, sofern es an seinem Urbilde teilhat und sofern es danach strebt, diesem seinem Urbild ähnlich zu werden. Der Baum will so sehr wie möglich Baum, der Mensch so sehr wie möglich Mensch, die Gerechtigkeit, so sehr wie möglich Gerechtigkeit sein. Alles strebt danach, im Dasein seine ihm eigentümliche Idee zu verwirklichen« (Weischedel 1966, S. 53). Das Wissen des Menschen beruht auf *ideae innatae*, ihrer ist der Mensch teilhaftig, weil er sie in einem vor seiner zeitlichen Existenz liegenden Leben »geschaut« hat. Wenn der Mensch »[...] also ein Ding erkennt, wenn ihm bei dieser Gelegenheit das Urbild dieses Dinges aufleuchtet, dann heißt das: er erinnert sich an eine ursprüngliche Schau dieses Urbildes, die vor seinem zeitlichen Dasein stattgefunden haben muß. Erkennen ist Wiedererinnern« (ebd., S. 54f.). Menschliches Wissen, menschliches Erkennen ist demnach im wesentlichen Erinnern, Wiedererkennen eingeborener Ideen, die Sprache zum Ausdruck bringt.

Eine eher der  $\Theta\epsilon\sigma\epsilon\iota$ -Auffassung entsprechende Position (vgl. Coseriu/Matila 1996), eine anders gelagerte Erkenntnisphilosophie und Weltansicht ist den Schriften des Aristoteles (384-322 v. Chr.), eines Schülers von Platon, zu entnehmen. Sein Interesse gilt weniger der Schau der Ideen als »der Wirklichkeit in der Vielfalt ihrer Erscheinungen« (Weischedel 1966, S. 64). In dieser **Vielfalt des Wirklichen**, des Lebendigen, das für Aristoteles ein Organismus, ein Ganzes ist, kommt die Fülle der Möglichkeiten von Natur zum Ausdruck. Die im Menschen angelegten Möglichkeiten, allem voran der menschliche  $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$  streben zu seiner ihm eigentümlichen Bestimmung: »werde, was du bist« (ebd., S. 67), d.h. werde zu einem vernünftigen Lebewesen. Letzte Begründung des  $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$  ist bei Aristoteles Gott. Das, was den Menschen auszeichnet, ist ihm auch bei Aristoteles gegeben, gleichwohl aber als eine Potenz, die auf eine Realisierung erst hinstrebt. Erkenntnistheoretisch verlagert sich das Gewicht seiner Philosophie »von der Ideenwelt zur Realwelt« (Vor-

länder 1964, S. 121). Die Aristotelische Metaphysik »[...] geht vom sinnlichen Einzeldinge [...] aus. Aber von ihm ist weder Begriffsbestimmung noch Beweis möglich, sondern nur vom Allgemeinen [...]. Dieses Allgemeine ist jedoch nicht im Fortblicken vom Einzelnen zu finden, sondern nur so, daß man dem Einzelnen auf den Grund geht und die Prinzipien aufsucht, durch die es allgemein und notwendig bestimmt ist« (ebd., S. 123). Dieses Interesse am Einzelding kommt der platonischen Philosophie gerade nicht zu: Deren favorisierte Methode ist die der Intuition, der Introspektion, die des Aristoteles ist die der Beobachtung und Induktion.

Diese Kontroverse wurde in der mittelalterlichen Scholastik als Universalienstreit zwischen **Nominalisten und Realisten** fortgesetzt. Der Streit ging um die Frage, ob Universalien, d.h. Allgemeinbegriffe, real, selbstständig (*universalia ante res*) bzw. in den Dingen (*universalia in rebus*) existieren, oder nur Namen sind, um gleichartige Objekte benennen zu können, ohne sie einzeln aufzählen zu müssen.

»In der Philosophie des frühen Mittelalters beherrschte der Realismus das Feld. Bei Thomas von Aquin, also im Hochmittelalter (um 1250), begegnen wir einem gemäßigten Realismus: die Universalien existieren in Gottes Gedanken (*ante res*), in den Einzeldingen (*in rebus*) und im menschlichen Denken als Abstraktionen (*post res*). Im Spätmittelalter aber gewinnt der Nominalismus die Oberhand; das gilt etwa für Wilhelm von Ockham und Martin Luther« (Skirbekk/Gilje 1993, S. 214).

Descartes (1596-1650), Begründer der neuzeitlichen Philosophie und Entdecker des modernen Selbstbewusstseins, revidierte Platons Konzept angeborener, in einer Präexistenz geschauter Ideen, indem er an die Stelle der Bilder von früher Gesehenem Fähigkeiten setzte, solche Bilder zu erzeugen. Welche Vorstellungen der Geist bildet, ist bei ihm durch die »Anlage unseres Geistes bestimmt« (Krüger 1987, S. 15). Allgemeinbegriffe wie Ding, Denken, Wahrheit oder Gott können nicht den Charakter von Anschauungen oder Bildern haben. Ideen sind nichts anderes als spezifische **Fähigkeiten des Denkens**. Damit rücken der Mensch und die Frage nach den ihm zukommenden Fähigkeiten in den Mittelpunkt, die Kontroverse um das Verhältnis von Mensch und ihm externer Natur (bzw. dem Göttlichen) verschiebt sich zu einer Kontroverse um die Natur des Menschen.

Die neuzeitliche Philosophie und Erkenntnistheorie beschäftigte sich insbesondere mit der Frage, ob dem Menschen und insbesondere seinem Verstand **angeborene Ideen** eignen (Rationalismus) oder ob der menschliche Verstand aus **Erfahrung** erklärt werden kann

(Empirismus). In dieser Debatte wurden die in der Belebung des Platonismus und Cartesianismus durch Noam Chomsky und seine Schüler immer wieder vorgetragenen Argumente und Kriterien des Angeborenen bereits benannt: »(a) Es ist von Geburt an vorhanden und kann deshalb nicht erworben sein. (b) Es ist so komplex, daß unverständlich ist, wie es zum Zeitpunkt seines Auftretens bereits hätte gelernt werden können. (c) Das Angeborene ist invariant gegenüber dem Wechsel von einem biologischen Erfahrungsweg zum anderen; darum sind die Umstände seiner Entwicklung nur als Anlässe oder Auslöser, nicht jedoch als Quellen anzusehen« (ebd., S. 18).

Gegen diese Argumentation zugunsten des Angeborenen als einer notwendigen, unentrinnbaren Bestimmung des menschlichen Geistes, richtete sich bereits John Locke (1632-1704) in seinem *Versuch über den menschlichen Verstand* (1690), in dem er die drei Kriterien für Angeworbenheit zu widerlegen versuchte. Da der Säugling bei seiner Geburt über keinerlei kognitive Fähigkeiten verfügt, erübrigt sich das erste Kriterium. Das zweite und vor allem das dritte Kriterium, das der Invarianz gegenüber Erfahrung, entkräftet Locke mit dem Argument, dass man aus der Invarianz noch nicht auf die Angeworbenheit schließen könne. Man würde ja sowohl für einen Erfahrungssatz »Feuer ist heiß« wie für einen Satz der Mathematik »Die Winkelsumme im Dreieck beträgt zwei rechte Winkel« stets Konsens finden, beide Sätze würden in variablen Kontexten für zutreffend gehalten werden, aber man werde schwerlich annehmen wollen, dass die Erfahrungsidee »Feuer« angeboren sei. David Hume (1711-1776), der empiristische Nachfolger von Locke, sieht die menschlichen Erkenntnisleistungen als »[...] einen Prozeß der sinnlichen Einwirkung von außen samt der animalischen Reaktionen auf diese als entscheidend an. Grundlage allen empirischen Wissens seien die im Laufe des Lebens erworbenen gewohnheitsmäßigen Ideenverknüpfungen. Diese sieht er bei Mensch und Tier in enger Analogie« (Krüger 1987, S. 23).

Eine dritte Position zwischen Nativismus bzw. Rationalismus und Empirismus besetzt die Erkenntnistheorie von Immanuel Kant (1724-1804). Kant unterscheidet klar zwischen einer **Erkenntnis-möglichkeit a priori**, vor aller Erfahrung, und zwischen angeborener Erkenntnisfähigkeit. Für ihn gibt es keine angeborenen Vorstellungen, wohl aber Bedingungen der Möglichkeit für die Bildung von Vorstellungen. So schreibt er: »Die Kritik erlaubt schlechterdings keine anerschaffenen oder angeborenen Vorstellungen; alle insgesamt, sie mögen zur Anschauung oder zu Verstandesbegriffen gehören, nimmt sie als erworben an. [...] Es muß aber doch ein

Grund dazu im Subjekt sein, der es möglich macht, daß die gedachten Vorstellungen so und nicht anders entstehen und noch dazu auf Objekte, die noch nicht gegeben sind, bezogen werden können und dieser Grund ist wenigstens angeboren« (Kant zit. nach Krüger 1987, S. 20).

Die Debatte um Wissen und Erkenntnis und damit auch um die Sprache des Menschen nahm mit **Darwins Evolutionsbiologie** eine entscheidende Wende. Darwin hielt wenig von der platonistischen Version angeborener Ideen. So notierte er 1838 in seinem Tagebuch »Platon [...] sagt im Phaidon, daß unsere notwendigen Ideen aus der Präexistenz der Seele stammen, nicht von der Erfahrung geleitet sind – Lies Affen statt Präexistenz [...]. Wer den Affen versteht, würde mehr für die Metaphysik leisten als Locke« (Darwin zit. nach Krüger 1987, S. 25). Darwin fand weder die Lehre angeborener Ideen noch die Vorstellung eines voraussetzungslosen Empirismus sonderlich attraktiv. Seine Vorstellung ist, »[...] daß angeborene kognitive Fähigkeiten und Inhalte, zum Beispiel eine bestimmte Raumanschauung, in einem stammesgeschichtlichen Lernprozeß erworben, das heißt für die Gattung Mensch a posteriori, für jeden einzelnen Menschen indes a priori sind« (Krüger 1987, S. 25).

## 1.2 Erste Experimente

Bis zum Beginn der Kindersprachforschung im 19. Jahrhundert lassen sich nicht nur philosophische Überlegungen zum Wesen und Ursprung der Sprache ausfindig machen, es wurden auch erste, allerdings höchst unmenschliche Experimente unternommen. Verschiedene Herrscher haben sich mit der Anordnung und Überwachung von **Isolationsexperimenten** hervorgetan, die sowohl den phylogenetischen Ursprung als auch die ontogenetischen Entwicklungsbedingungen von Sprache aufklären helfen sollten. Bereits im 7. Jahrhundert v. Chr. soll – einem Bericht von Herodot zufolge – der ägyptische König Psammetich I. ein Experiment angeordnet haben, in dem er herausfinden wollte, welche die älteste Sprache dieser Erde sei. Herodot berichtet davon:

»Er übergab zwei Neugeborene einfacher Abstammung einem Schafhirten, der sie nach seiner Gewohnheit unter seiner Herde nähren sollte. Er verlangte von ihm, daß niemand in ihrer Gegenwart sprechen durfte und sie allein in einsamer Behausung leben sollten; und zu den festgesetzten Stunden sollte der Schafhirt Ziegen zu ihnen führen und ihnen ihre Milch geben und verrichten, was sonst erforderlich war. So handelte und befahl

Psammetich, weil er, sobald die Kinder über das bedeutungslose Wimmern hinaus waren, zu hören wünschte, in welcher Sprache sie zuerst sprechen würden. Und so geschah es; denn nachdem der Hirte zwei Jahre lang so getan hatte und dann die Tür öffnete und eintrat, fielen beide Kinder vor ihm zu Boden und riefen *becos* und streckten ihre Hände aus. Als nun der Schafhirt das zum ersten Mal hörte, schwieg er still; doch als dieses Wort öfter gesprochen wurde, wenn er kam, um sich um sie zu kümmern, berichtete er seinem Herrn davon und brachte die Kinder vor ihn, als er dies befahl. Und als Psammetich dies ebenfalls gehört hatte, erkundigte er sich, welches Volk irgendetwas *becos* nannte; und so fand er heraus, daß die Phryger Brot bei diesem Namen nennen. Schließlich gaben die Ägypter, geleitet von diesem Zeichen, zu, daß die Phryger älter waren als sie. Daß es so geschehen war, hörte ich von den Priestern des Hephaistos in Memphis« (Crystal 1993, S. 288).

Ein ganz ähnliches Experiment ließ einige hundert Jahre später Friedrich II. von Hohenstaufen, Kaiser des Heiligen Römischen Reiches, (1194-1250) durchführen. Der Franziskanermönch Salimbene berichtet darüber in seiner Chronik:

»Er führte sprachliche Experimente an den wertlosen Körpern unglücklicher Kinder durch, indem er Pflegemütter und Ammen anhielt, sie zu säugen, zu baden und zu waschen, aber unter keinen Umständen mit ihnen zu plappern oder zu sprechen; denn er wollte herausfinden, ob sie die hebräische Sprache (die die erste gewesen war) oder Griechisch, Latein oder Arabisch oder vielleicht in der Zunge ihrer Eltern, von denen sie abstammten, sprechen würden. Aber sein Bemühen war vergebens, denn die Kinder konnten nicht leben ohne Händeklatschen und Gebärden und fröhliche Mienen und Schmeicheleien« (Crystal 1993, S. 288).

Gut zweihundert Jahre später machte Jakob IV. von Schottland (1473-1513) ein vergleichbares Experiment, von dem Robert Lindsay von Pitscottie berichtet:

»Der König nahm eine stumme Frau und brachte sie auf eine Insel und gab ihr zwei kleine Kinder mit und stattete sie mit allem aus, was zu ihrer Ernährung notwendig war, das heißt, Essen, Getränke, Feuer und Kerzen, Kleidung und alle anderen für den Menschen erforderlichen Dinge, und erhoffte sich davon Aufschluß über die Sprache, die die Kinder sprechen würden, wenn sie volljährig würden. Manche sagen, sie hätten gut Hebräisch gesprochen. Aber was mich betrifft, so habe ich hiervon nur durch Hörensagen Kenntnis« (Crystal 1993, S. 288).

Offenkundig war die Idee, die diesen Experimenten zugrunde lag, falsch: weder das Griechische, noch das Hebräische oder das Lateinische sind die gesuchte **Ursprache**. Es ist ohnehin kaum nachweisbar und vermutlich eher in religiösen Mythen tradiert, dass es eine Ur-

sprache gegeben hat. Vor allem die Annahme, dass diese vermutete Ursprache zum Spontanausdruck kommen müsse, wenn Kinder keine sprachlichen Äußerungen hören, ist unsinnig, denn dies unterstellt, dass irgendwo im Menschen diese Ursprache angelegt ist. Weit moderner dagegen ist die These des indischen Großmoguls Akbar der Große (1542-1605), der annahm, dass Sprache sich durch Kontakt mit anderen Menschen entwickle. Diese Annahme suchte er ebenfalls durch ein Isolationsexperiment zu belegen. Hiervon berichtet Abu-I-Fazl in der Akbarnama:

»Da nun manche, die das hörten, ihm keinen Glauben schenkten, ließ er, um sie zu überzeugen, an einem Platz, wohin kein Laut der Bildung und Gesittung dringen würde, ein serail [...] erbauen. Die Neugeborenen wurden an diesen Ort der Prüfung gebracht und von ehrlichen und tatkräftigen Wachen nicht aus den Augen gelassen. Eine Zeitlang durften stumme Ammen zu ihnen. Da sie die Tür der Sprache geschlossen hatten, nannte man den Ort gewöhnlich Gang Mahal (Haus der Stummen). Am 9. August 1582 ging Akbar auf die Jagd. Die Nacht verbrachte er in Faizabad, und am nächsten Tag besuchte er mit ausgewählten Dienern das Haus des Experiments. Kein Schrei drang aus jenem Haus der Stille und keine Rede war zu vernehmen. Obwohl die Kinder mittlerweile vier Jahre zählten, waren sie des Talismans der Sprache nicht teilhaftig geworden, und kein Laut, nur die Geräusche der Stummen kamen von ihnen« (Crystal 1993, S. 228).

Derartige Experimente wurden in der Neuzeit glücklicherweise nicht mehr unternommen. Ament hat für diese Experimente nur ein vernichtendes Urteil übrig, wenn er schreibt:

»Altertum und Mittelalter haben mit der Kinderseele gespielt – dies und sonst nichts enthalten im Kern die wenigen sich zudem nur auf den Ursprung der Sprache beziehenden Berichte, welche aus fernen Zeiten über die Beschäftigung mit der Kinderseele zu uns gedrungen sind. Sie bezeugen nichts als eine ferne Ahnung von dem, was künftigen Zeiten zu ergründen vorbehalten war« (Ament 1899, S. 7).

Immerhin aber bezeugen diese Experimente die Ahnung, dass die **Kindersprache ein Schlüssel zum Verständnis des menschlichen Geistes** ist und dass diesen zu erforschen eine empirische, experimentelle Methode erfordert.

### 1.3 Die wissenschaftliche Analyse des Spracherwerbs: Anfänge und erste Entwicklungen

Das exakte Studium der Kindersprache begann in Deutschland in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Vorbereitet wurde das Interesse an der Erforschung der Kinderpsychie nach Ament durch »die Schöngeister des 18. Jahrhunderts und der folgenden Zeiten« (Ament 1899, S. 9), zu denen er Jean-Jacques Rousseau (*Émile* 1762), Johann Wolfgang v. Goethe (*Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit*, 1811-1833), Johann Paul Friedrich Richter (*Wahrheiten aus Jean Pauls Leben*, 1826), Gottfried Keller (*Der grüne Heinrich*, 1. Bd. 1854) und andere zählt.

#### 1.3.1 Die erste Entwicklungsphase der Kindersprachforschung

Die erste Entwicklungsphase der Kindersprachforschung kann man mit Ingram (1989) als die **Periode der »diary studies«** bezeichnen. Sie reicht von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Einsetzen groß angelegter quantitativer Studien im Jahr 1926 (vgl. Ingram 1989, S. 7). Es gab zwar schon früher vereinzelt Baby-Biografien, so die Kinderbiografie des Dietrich Tiedemann, der die Entwicklung seines 1781 geborenen Sohnes Friedrich aufzeichnete, aber erst mit den Beschreibungen des Physiologen J.E. Löbisch (1851), vor allem mit der über die rein physiologische Perspektive hinausgehenden Beobachtungsstudie von Berthold Sigismund (1856), begann die Kindersprachforschung in größerem Umfang. An die Arbeiten von Sigismund schlossen weitere Physiologen wie Kußmaul (1859) und Vierordt (1879) an (vgl. Bar-Adon/Leopold 1971, S. 17f.). Weniger auf die lautliche als auf die Wortschatzentwicklung konzentrierte sich der Philosoph Hippolyte Taine in seinen Aufzeichnungen des Spracherwerbs seiner Tochter bis zum Ende ihres zweiten Lebensjahres. Diese Arbeit, 1876 erschienen, ins Englische übersetzt und 1877 in der Zeitschrift *Mind* publiziert, veranlasste Charles Darwin, seine eigenen, früher aufgezeichneten Notizen ebenfalls in der Zeitschrift *Mind* zu veröffentlichen (Darwin 1877). Diese Publikationen, selbst kurz und flüchtig gehalten, bereiteten den Weg für eine biogenetische Sicht auf die kindliche Entwicklung.

Eine erste, auf den Lauterwerb spezialisierte und explanativ angelegte Kindersprachstudie wurde von Fritz Schultze, einem Professor der Philosophie und Pädagogik, 1880 vorgelegt, in der er das Prinzip der geringsten Anstrengung für die Abfolge des kindlichen

Lauterwerbs postulierte und anhand eigener Beobachtungen und der wenigen publizierten Tagebuchaufzeichnungen seiner Zeit prüfte (vgl. Bar-Adon/Leopold 1971, S. 28f.). Die Sprachforscher dieser Zeit wie Heymann Steinthal (1855; 1871), Hermann Paul (1880), Lazarus Geiger (1868; 1869), August Schleicher (1861, 1865) haben »[...] nur das Sprechen des Kindes berührt, aber sehr wenig zur wahren Förderung seiner Kenntnis gethan« (Ament 1899, S. 11). Kindersprache wurde nur im Kontext des eigentlichen Interessenschwerpunkts, der **Sprachursprungsfrage** und der Sprachgeschichte, aber nicht als eigenständiger Forschungsgegenstand behandelt. So schreibt Steinthal, »[...] daß der Sprachforscher glücklicher gestellt ist, als wer die Geschichte einer sonstigen Erfindung erkundet, insofern die Gesetze, die heute noch beim Erlernen der Sprache sich in jedem Kinde wirksam zeigen, auch die treibenden Kräfte bei der Erfindung waren« (Steinthal 1871, S. 83).

Einen ersten Höhepunkt erfuhr die Kindersprachforschung mit der umfassenden, systematischen Beschreibung der Entwicklung seines Sohnes Axel, die William Preyer in seinem Buch *Die Seele des Kindes* (1882) publizierte. Das Verdienst Preyers, eines Physiologen, besteht vor allem darin, die biographische Methode begründet zu haben. Zu Preyer merkt Karl Bühler (1929, S. 53) an: »Er war selbst kein bahnbrechender Psychologe, hat uns weder neue Methoden, noch ein neues Gesetz des seelischen Geschehens geschenkt; aber in günstiger Stunde das Gebiet als Ganzes gesehen und mit naturwissenschaftlicher Sorgfalt im Kleinen bestellt zu haben, ist sein bleibendes Verdienst.«

Ein zweiter Höhepunkt dieser ersten Entwicklungsphase ist das Buch von Clara und William Stern *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung* (1907, <sup>4</sup>1928), das die zuvor herrschende Vereinseitigung der Standpunkte aufhob. Während Preyer, wie auch seine Nachfolger Shinn (1905), Oltuscewski (1897) und Ament (1899), den Spracherwerb auf die intellektuelle Entwicklung zurückführte, die Rolle der **inneren, geistigen Kräfte** betonte, machten seine Kritiker Meumann (1902) und Idelberger (1903) dagegen eine voluntaristische Begründung geltend und betonten die Rolle der **äußeren, sozialen Kräfte**, was der Position ihres Lehrers Wilhelm Wundt, dargelegt in dessen *Völkerpsychologie* (1900), entsprach.

Diese Polarisierung wurde mit der **Konvergenztheorie** von Clara und William Stern überwunden, die besagt: »Das eigentliche Problem lautet also gar nicht, ob ›Nachahmung oder Spontaneität‹, sondern inwiefern sich bei der Übernahme, Auswahl und Verarbeitung der von außen gebotenen Formen und Bedeutungen die inneren

Tendenzen und Kräfte betätigen« (Stern/Stern 1928/1965, S. 128). Neben dieser theoretischen Neuorientierung zeichnet sich die Arbeit der Sterns auch dadurch aus, dass sie (allerdings unter Aussparung der lautlichen Entwicklung) den **Syntaxerwerb** systematisch mit einbezieht und daran die **Periodenbegrenzung** des Spracherwerbs festmacht: »Sucht man nach einer inhaltlichen Grenzziehung, so kann man wohl dann die Kindersprache als abgeschlossen betrachten, wenn das Kind sich die Umgangssyntax in den Hauptzügen angeeignet hat. Wir verstehen somit unter Kindersprache diejenige Sprachepoche, die vom ersten sinnvoll gesprochenen Wort bis zur Bewältigung der Hauptarten des Satzgefüges reicht« (ebd., S. 3). Vor allem aber haben sie explizit die **Eigenständigkeit** und **Besonderheit** der Kindersprache gewürdigt:

»Es ist ja noch nicht lange her, daß die gesamte Pädagogik überhaupt in dem Kinde nur die unfertige Miniaturskizze des Vollmenschen sah, und es nicht als Gegenwartswesen in seinem Selbstwert und seiner Besonderheit, sondern nur als einen Wechsel auf die Zukunft gelten ließ. Und so faßte man denn vielfach die Kindersprache lediglich als den schwerfälligen Werdeprozeß der Vollsprache auf, der sich durch unzählige Irrungen und Wirrungen hindurch seinem Ziele näherte. Je mehr man lernte, dem Kinde als Kind gerecht zu werden, um so mehr würdigte man auch seine Abart als Eigenart, seine Sprachbesonderheit als naturgemäßen ›Kinderdialekt‹« (ebd., S. 1).

Diesen Kinderdialekt haben die Sterns in den Tagebuchaufzeichnungen der Entwicklung ihrer Tochter Hilde und ihres Sohnes Günther dokumentiert und im Sinne der Konvergenztheorie zu erklären gesucht. Methodische Sorgfalt bei der Datensammlung und -dokumentation zusammen mit einer auf Erklärung ausgerichteten Perspektive sind die Neuerungen dieser ersten Entwicklungsphase der Kindersprachforschung.

### 1.3.2 Die zweite Entwicklungsphase der Kindersprachforschung

Die Tradition der Tagebuchaufzeichnungen wurde mit den Arbeiten von Werner F. Leopold (1939-1949), Morris M. Lewis (1936) und Ruth Weir (1962) fortgesetzt. Ab Mitte der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts aber setzte sich vor allem in Amerika das von John B. Watson (1930) begründete **behavioristische Paradigma** in der Psychologie und damit auch in der Kindersprachforschung durch. So wurde die Kindersprachforschung dominiert von den »large sample studies« (Ingram 1989, S. 11), die der behavioristischen Wissen-

schaftsauffassung insofern folgten, als sie nur beobachtbares Verhalten gelten ließen, innere Kräfte oder Prozesse als nicht messbare Größen ausklammerten. Die erste dieser Studien an großen Gruppen publizierte Madorah Smith 1926, die letzte, 1957 veröffentlicht, stammt von Mildred Templin. In demselben Jahr publizierte Burrhus F. Skinner seine behavioristische Sprachlerntheorie (vgl. Skinner 1957), deren radikale Destruktion durch Noam Chomsky 1959 die Ablösung des behavioristischen Paradigmas einleitete (vgl. Chomsky 1959). Das Interesse der Spracherwerbsforschung in dieser zweiten Periode richtete sich auf das Erfassen des durchschnittlichen, **normalen Spracherwerbsverlaufs** im Bereich des Wortschatzes und der Artikulation sowie auf einige, recht grobe Aspekte von Syntax wie etwa die Satzlänge. Diese Bereiche wurden mit Hilfe kontrollierter Beobachtung, unter Einsatz von Testverfahren querschnittlich (d.h. bei verschiedenen Kindern in verschiedenen Altersgruppen) an größeren Probandengruppen (zwischen 70-430 Probanden pro Sample) untersucht, quantitativ ausgemessen und statistisch verrechnet. Dabei wurde die Entwicklung verschiedener Gruppen von Kindern, d.h. von Zwillingen, begabten Kindern, Kindern aus der Unter- vs. der Mittelschicht in den Blick genommen. So wurden normative Entwicklungsprofile erarbeitet, an denen das des individuellen Kindes gemessen wurde. Individuelle Entwicklungsverläufe und das Besondere des Spracherwerbs, dass er nämlich die Aneignung eines Systems darstellt, ließen sich so nicht erfassen.

Während dieser Zeit begann **Jean Piaget** seine konstruktivistische Entwicklungstheorie auf Grundlage der Beobachtung der intellektuellen und sprachlichen Entwicklung seiner eigenen Kinder und aufgrund klinischer Interviews mit größeren Kindergruppen auszuarbeiten. Piagets Vorstellungen über den Spracherwerb, dargestellt in seinem 1923 erschienenen Buch *Le langage et la pensée chez l'enfant* (Sprechen und Denken des Kindes) wurden von dem bedeutenden Entwicklungspsychologen **Lew S. Wygotski** kritisch aufgenommen. Wygotski (1934/1969) stimmte der Auffassung Piagets über die Fundierung des Spracherwerbs in der allgemeinen kognitiven Entwicklung nicht zu, sondern vertrat die Auffassung, dass Denken und Sprechen in einem Wechselverhältnis zueinander stehen. Obwohl schon zu dieser Zeit Piagets Position auch von anderen Kinderpsychologen, so etwa von Charlotte Bühler, kritisch eingeschätzt wurde (vgl. C. Bühler 1928, Kap. 7), sollte die eigentliche Auseinandersetzung mit den Positionen Piagets, aber auch Wygotskis, erst in der dritten Phase der Spracherwerbsforschung geführt werden.

### 1.3.3 Die dritte Entwicklungsphase der Kindersprachforschung

Die Aneignung des sprachlichen Systems zu erfassen war das Ziel der nach 1957 einsetzenden Längsschnittstudien von Martin Braine, Susan Ervin, Wick Miller und Roger Brown, in denen sie den Spracherwerb derselben Kinder über verschiedene Entwicklungszeiträume hinweg verfolgten. Mit ihrem Versuch, die frühe kindliche **Grammatik** zu erfassen und zu erklären, leiteten sie die dritte, bis heute andauernde Phase der Spracherwerbsforschung ein. Erst in dieser Phase spielte die Linguistik eine wesentliche Rolle. Allerdings wurden die zuvor von Grégoire (1937) und anderen geleisteten ersten umfassenden und genauen Beschreibungen der kindlichen Lautentwicklung von Roman Jakobson 1941 im Sinne des **Strukturalismus** aufgenommen, d.h. linguistisch systematisiert. Jakobson formulierte, allerdings kaum auf empirische Daten gestützt, in seinem Buch *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze* (1941/1972) Gesetze des Lauterwerbs, deren Bedeutung vor allem darin liegen, dass hier – wohl zum ersten Mal – der im Strukturalismus entwickelte Systemgedanke als Erklärungsrahmen für sprachliche Erwerbsprozesse stark gemacht wurde. Mit der Arbeit von Jakobson wurde die in der dritten Etappe der Spracherwerbsforschung leitende Orientierung an Eigenschaften des Sprachsystems als Bedingungsrahmen des Erwerbsprozesses vorbereitet.

Die Interessenausrichtung der Forscher zu Beginn der dritten Entwicklungsphase der Spracherwerbsforschung lässt sich mit Ursula Bellugi und Roger Brown wie folgt charakterisieren:

»Quite recently, investigators in several parts of the United States have begun research on the acquisition of language as-it-is-described-by-linguistic science. This new work is concerned, as the earlier work usually was not, with phonemes, derivational affixes, inflections, syntactic classes, immediate constituents, and grammatical transformations« (Bellugi/Brown 1964, S. 5).

Schon früh kristallisierten sich hier nativistische, von Chomskys Theorie inspirierte, und konstruktivistische, von Piaget ausgehende Konzepte aus. Die Debatte um diese Konzepte führte zu einer Ausdifferenzierung der Standpunkte und beförderte auch die mit dem interaktionistischen Konzept initiierte Rückbesinnung auf die Stern'sche Konvergenztheorie. Themen in dieser Debatte waren das Verständnis von Sprache, die Art und die Bedeutung genetischer Dispositionen, die Bedeutung des sprachlichen Input, das Verständnis von Entwicklung und Lernen.

## 1.4 Disziplinäre und methodische Orientierungen

Der kindliche Spracherwerb wurde und wird auch weiterhin in verschiedenen Disziplinen und unter den dort gegebenen theoretischen wie methodischen Orientierungen untersucht. Sind **Linguisten** meist daran interessiert zu ergründen, aufgrund welcher Anlagen und Umwelteinflüsse das Kind sich das formal-sprachliche, morpho-syntaktische und phonologische System seiner Muttersprache aneignet, stellen **Entwicklungspsychologen** und auch Pädiater den sprachlichen Erwerbsprozess meist in den Kontext der gesamten psycho-physischen Entwicklung des Kindes. Biologie, Kognitionswissenschaften und Neurowissenschaften konzentrieren sich demgegenüber auf die bio-physiologischen Grundlagen kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse. Die methodischen Orientierungen folgen meist den in der jeweiligen Einzelwissenschaft vorherrschenden disziplinären Orientierungen und den dort jeweils prominenten wissenschaftstheoretischen Paradigmen.

In ihren Anfängen zeichnete sich die Kindersprachforschung aus durch eher beiläufige, noch nicht systematisierte Beobachtungen von Entwicklungsverläufen einzelner Kinder, die häufig von deren Eltern oder Verwandten vorgenommen wurden (Behrens 2008). Häufig waren diese Kinder, wie McCarthy (1954, S. 494) konstatiert, ungewöhnlich, d.h. entweder stark retardiert oder sehr weit fortgeschritten in ihrer Entwicklung. Die Eltern, die ihre Kinder beobachteten, waren häufig keine geschulten Beobachter und hatten wohl nicht immer die nötige Distanz gegenüber ihren Wahrnehmungen. Ingram sieht die Schwäche der elterlichen Beobachtungen darin, dass Eltern nur das festhalten, was ihnen intuitiv als wichtig erscheint, andere, möglicherweise auch wichtige Verhaltensweisen werden übersehen. Außerdem sind die **Tagebuchaufzeichnungen** auch insofern zufällig, als häufig durch Krankheit des Kindes oder Abwesenheit der Eltern Lücken im Material entstanden (vgl. Ingram 1989, S. 7). Ein Vorteil der elterlichen Beobachtungen ist jedoch, dass die Eltern das Kind sehr gut kennen und sie tatsächlich nicht idiosynkratisches, sondern übliches bzw. einen neuen Entwicklungsschritt ankündigendes Verhalten erfassen können. Außerdem können sie leichter als fremde Beobachter die beiden Elemente der biografischen Methode, nämlich die Methode der »stillen Beobachtung« und die »Methode des Dialogs« mit dem Kind (Ament 1899, S. 4), erfolgreich anwenden und so zu einem möglichst vollständigen Tagebuch des Kindes gelangen.

Neben der biografischen Methode waren bereits in der ersten Phase der Spracherwerbsforschung die vergleichende und die genetische