

# Modelle des kindlichen Wortschatzerwerbs

Gisela Klann-Delius  
Freie Universität Berlin

## 1. Wie wichtig sind Wörter?

Lange Zeit hat die Spracherwerbsforschung den Erwerb des syntaktischen Wissens in den Mittelpunkt gestellt, da Syntax als humanspezifisch angesehen und somit als der zentrale Bereich von Sprache verstanden wurde. Auch ein aktueller Aufsatz von Hauser, Chomsky & Fitch (2002) setzt die Sprachfähigkeit im engeren Sinne („*language faculty narrow*“) mit dem in der Syntax gegebenen Rekursionsmechanismus gleich. Syntax, so die Autoren weiter, konnte bislang noch keinem subhumanen Primaten beigebracht werden, wohingegen ein Erwerb von Wörtern bereits belegt wurde. So lernte beispielsweise der Bonobo Kanzi knapp 600 Begriffe (Savage-Rumbaugh & Lewin 1994). Lässt sich daraus ableiten, dass Wörter im Rahmen der menschlichen Sprachfähigkeit weniger wichtig sind als das syntaktische Wissen? Sind Wörter letztendlich nur „Zierrat“ an einem rein syntaktischen Sprachgebäude?

Hans Joachim Schädlich, Schriftsteller und Linguist, erzählt in seinem Kinderbuch „Der Sprachabschneider“ (1993) von einer Sprache ohne Wörter. Hier verkauft ein Junge gegen das Erledigen von lästigen Hausaufgaben Stück um Stück seine Laute und Wörter an Herrn Vielolog, den Sprachabschneider. Nachdem der Junge das „p“ verkauft hat, kann er nur noch „Lätzchen backen“ und nachdem auch die Präpositionen veräußert sind, sagt er „Ich gehe Sportplatz“, „Main fließt Rhein“, „Regen stürzte Straßenbahn wie haushohe Wellen ein Schiff“. Anschließend sind die Verben dran, mit Ausnahme der Infinitive. Nun fragt er „Gehen du auch Zirkus?“ oder „Herrlich sein Dressuren?“ Und hätte ihn sein Freund nicht vor dem Herrn Vielolog gerettet, hätte der Junge zu guter Letzt gar nichts mehr sagen können - und das, obwohl er doch seine Universalgrammatik gar nicht verkauft hatte. Am Beispiel des Sprachabschneiders wird nicht nur deutlich, dass Wörter wichtig sind und

ohne sie jegliche Grammatik leer läuft. Darüber hinaus zeigt sich auch die Zugehörigkeit der Wörter zu durchaus verschiedenen Kategorien und dass der Verzicht auf sie in unterschiedlichen Einschränkungen der Verständlichkeit resultiert.

Den Eltern eines sprachlernenden Kindes ist die Wichtigkeit von Wörtern sehr wohl bewusst. Meist sind sie mehr als entzückt, wenn ihr Kind mit ungefähr 12 Monaten das erste Wort produziert. Dies wird als der Anfang des Sprechens freudig begrüßt. Demgegenüber werden die ersten Anzeichen des rezeptiven Erwerbs von Wörtern, welche bereits um den 8. Monat erkennbar sind, oft weniger hoch gepriesen. Beide Leistungen des Kindes, die ersten Wortproduktionen und das Wortverstehen sowie deren weitere Entwicklung sind Gegenstand der Spracherwerbsforschung. Zur Beschreibung des Wortschatzerwerbs existieren unterschiedliche Erklärungsmodelle. Diese werden im vorliegenden Beitrag dargestellt und diskutiert, nachdem zunächst die Entwicklungssequenzen des Wortschatzerwerbs, auf die sich die unterschiedlichen Ansätze beziehen, kurz skizziert werden.

## 2. Entwicklungssequenzen des Wortschatzerwerbs

Wenn Kinder mit ungefähr 12 Monaten das erste Wort produzieren, verstehen sie bereits weitaus mehr Begriffe. Und wenn in dem dann folgenden halben Jahr ein produktiver Wortschatz von ungefähr 40-50 Wörtern aufgebaut wird, liegt auch hier der rezeptive Wortschatz mit ungefähr 200 Wörtern deutlich höher (Grimm & Doil 2000; Szagun 2002). Zwar variieren je nach Studie die Zeitangaben für das Auftreten des ersten Wortes und die Dauer der ersten, relativ langsamen Phase des Worterwerbs, in der Regel ist das Wortverständnis jedoch immer früher entwickelt als der Wortgebrauch (vgl. Snyder et al. 1981) und das rezeptive Lexikon ist für gewöhnlich stets größer als das produktive. Eine Ausnahme bilden die sog. *Early Talker* sowie die *Late Talker* (siehe dazu den Beitrag von Christina Kauschke in diesem Band).

Dieser ersten Entwicklungsstufe folgt häufig - aber nicht immer - ab 1;8 Jahren der sog. *Vokabularspurt*, d. h. eine sprunghafte Ausweitung des Wortschatzes, der bis zum Alter von ca. 3;6 Jahren andauert (Szagun 2002).

In dieser Zeit erwerben Kinder durchschnittlich 9 bis 10 neue Wörter pro Tag (Clark 2003). Allerdings besteht auch hier eine hohe Variabilität (Bates et al. 1994; Bates et al. 1995), welche u. a. darauf zurückzuführen ist, dass der Vokabularspurt unterschiedlich lang andauern kann. Goldfield & Reznick (1990, 1996) ermittelten bei einigen Kindern einen früh einsetzenden Vokabularspurt (vgl. Abbildung 1).

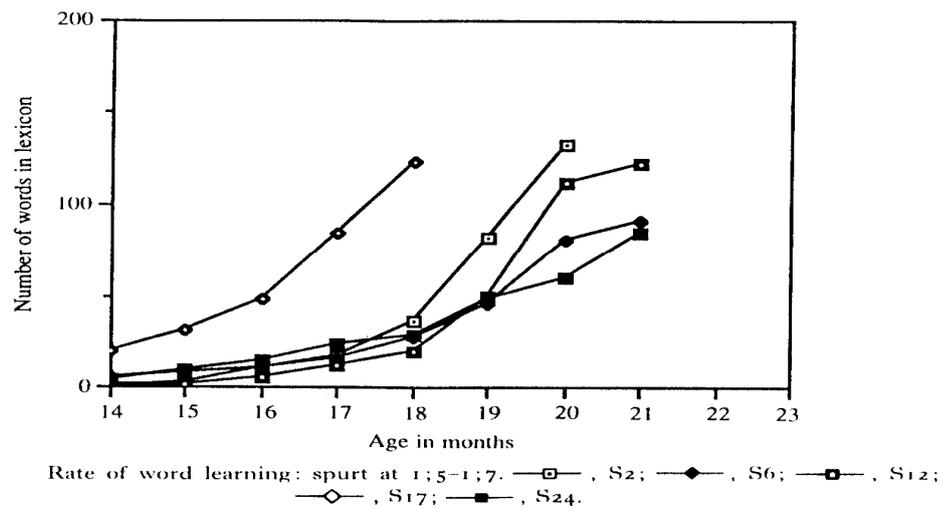


Abb. 1: Früher Vokabelspurt

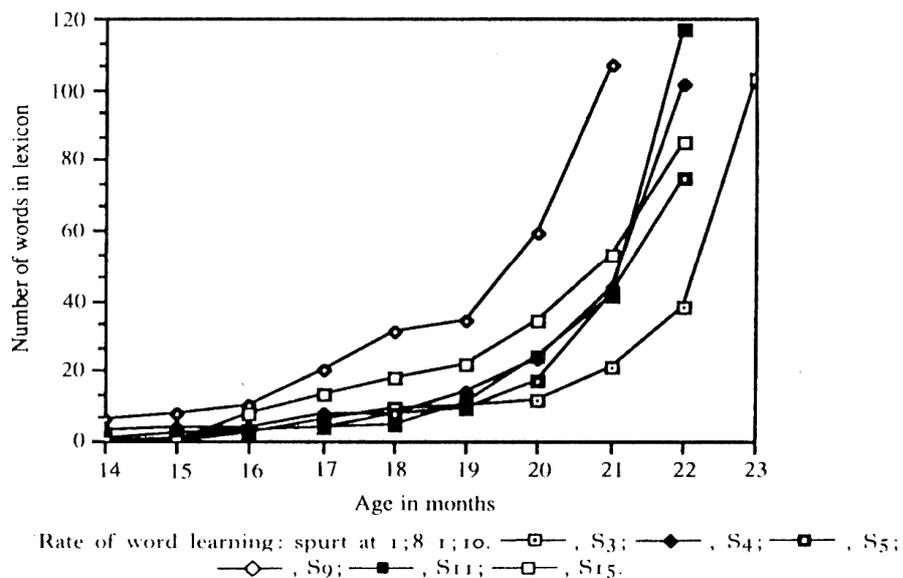


Abb. 2: Spät einsetzender Vokabelspurt

Bei anderen Kindern beobachteten sie dagegen einen spät einsetzenden Vokabularspurt (vgl. Abbildung 2).

Andere Kinder wiesen keinen Vokabularspurt, sondern einen graduellen Wachstumsverlauf des Wortschatzes auf (vgl. Abbildung 3).

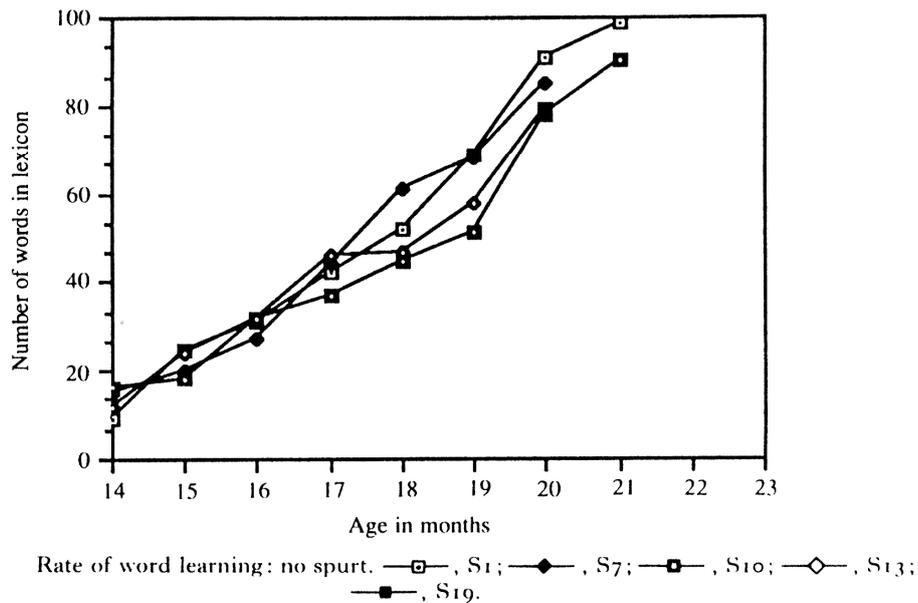


Abb. 3: GradueLLer Verlauf der Wortschatzentwicklung

Der frühe produktive Wortschatz weist eine charakteristische inhaltliche Gliederung auf. Kinder benennen Aspekte ihrer unmittelbaren Umgebung: Familienmitglieder, Spielsachen, Tiere, Ess- und Trinkbares, Tönendes und Bewegtes (Stern & Stern 1928/1965; Clark 2003). Die Basis für die ersten Wörter bilden Handlungen, Wahrnehmungen und Ereignisse, in die das Kind involviert ist (vgl. Nelson & Lucariello 1985). Die produzierten Wörter beziehen sich auf das, was „konkret, hörbar, sichtbar, greifbar, manipulierbar“ ist (Wode 1988, S. 146). Dieser frühe Wortschatz besteht meist aus Substantiven, die konkrete Personen oder Gegenstände benennen. Außerdem verwenden Kinder in den Anfangsphasen viele personal-soziale Wörter, wie Grüße („hallo“), Gesprächssignale („hm“) und Kurzantworten („ja“, „nein“) und expressive Wörter („au“) (Kauschke 2000). Auf diese Anfangsphase folgt nach Stern & Stern (1928/1965) die Phase der Benennung von Aktionen. Hier beginnt das

Kind, Tätigkeiten und Vorgänge zu benennen, also all das, was mit und durch die Gegenstände „passiert“ (Augst et al. 1977, S. 25). Auch in dieser Phase, die zwischen 1;9 und 3;0 angesetzt wird (vgl. Wode 1988), benennen Kinder primär Perzipierbares. Neuere Studien zeigen überdies, dass Kinder weiterhin sehr früh Wörter für innere Zustände erwerben und eine sog. *Internal State Language* aufbauen. Laut Bretherton et al. (1981) gebrauchen bereits 30% der von ihm beobachteten Kinder im Alter von 20 Monaten und bereits 90% der Kinder im Alter von 28 bis 30 Monaten Benennungen für die Bereiche Schmerz, Müdigkeit, Abscheu, Liebe und Moral. Die Erwerbsreihenfolge der inhaltlichen Kategorien bei Wörtern für innere Zustände läuft dementsprechend von innerer Wahrnehmung, Wollen und Physiologie über Affekt sowie Moral. Zuletzt, mit ca. 3 Jahren, kommen Referenzen auf kognitive Vorgänge hinzu.

Ab 3;0 Jahren setzt schließlich die lexikalische Strukturierung in Wortfelder ein und das Kind beginnt damit vor allem „[...] Relationen zwischen Gegenständen herzustellen und es erwirbt den Wortschatz für qualitative Beurteilungen (z. B. durch Adjektive, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen)“ (Augst et al. 1977, S. 25). Die Komposition des kindlichen Lexikons, die je nach der zu erwerbenden Einzelsprache etwas unterschiedlich sein kann, zeigt als generelle Entwicklungstendenz einen

„... shift in emphasis from reference, to predication, to grammar.“  
(Bates et al. 1994).

### **3. Erklärungsmodelle des Wortbedeutungserwerbs**

Alle Modelle, die den Wortschatzerwerb des Kindes zu erklären versuchen, gehen der Frage nach, wie das Kind in der Lage ist, eine Lautform mit seiner Bedeutung zu verbinden und sich ausgehend davon weitere Wörter und deren Bedeutung anzueignen. Allerdings fokussieren die Modelle unterschiedliche Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und sehen entweder kognitive und/oder soziale Aspekte oder aber sprachlich-lexikalische Prinzipien als entscheidend an. Dementsprechend können folgende Erklärungsmodelle

unterschieden werden: 1. Prinzipienorientierte Modelle, die den Worterwerb an lexikalische Prinzipien binden, 2. Kognitive Ansätze verschiedener Akzentuierungen, d. h. Ansätze, die a) generelle kognitive Mechanismen oder b) die begriffliche Entwicklung fokussieren, 3. Intentionalistische Ansätze, die sozial-kommunikative Erwerbsbedingungen und Funktionen von Wörtern in den Mittelpunkt stellen.

Im Folgenden werden die Grundlagen der verschiedenen Erklärungsmodelle skizziert, bevor das *emergentist coalition model* (EMC, Hollich et al. 2000; Golinkoff & Hirsh Pasek 2006) erörtert und evaluiert wird, das einen Vorschlag zur Integration der konkurrierenden Ansätze zum Wortschatzerwerb beinhaltet.

### 3.1 Prinzipienorientierte Modelle

Prinzipienorientierte Modelle (Markman 1994; Golinkoff et al. 1994) versuchen die Frage, wie sich Kinder das lexikalische System ihrer Muttersprache erschließen, durch die Annahme verschiedener lexikalischer Prinzipien (sog. *constraints*) zu klären. Diskutiert wird, ob diese sprachlichen Prinzipien angeboren sind (Markman 1994) oder ob sie von der Erfahrung des Kindes abhängen (Golinkoff et al. 1994).

Ausgangspunkt der prinzipienorientierten Modelle ist die Annahme, dass die Hinweise im Sprachangebot nicht ausreichen, um dem Kind immer eine korrekte Zuordnung von Lautfolge und Referenten zu ermöglichen. Den Vertretern dieser Hypothese zufolge befindet sich das Kind im Prinzip in derselben Lage wie ein Linguist, der in ein ihm unbekanntes Land mit einer ihm unbekanntem Sprache reist. Hört er dort einen Muttersprachler z. B. die Lautfolge „gavagai“ ausrufen, während ein Hase vorbeihoppelt, so kann er nicht unmittelbar wissen, was der Sprecher damit meint. Schließlich könnte der Muttersprachler mit „gavagai“ auf das vorbeihoppelnde Tier, das Ereignis als Ganzes oder Eigenschaften des Tieres oder gar noch anderes verweisen. Die beschriebene „gavagai-Situation“ wurde von dem Philosophen Quine (1960) zur Demonstration des Problems der Übersetzung konstruiert. Sein Ziel war es, an diesem Szenario aufzuzeigen, dass die Bedeutungserschließung aus

reinen Beobachtungsdaten unmöglich ist. Und gerade weil dies nach Quine, aber auch nach Auffassung der Constraints-Theoretiker, nicht möglich ist, müssen (was Quine allerdings so nicht teilen würde) angeborene oder erworbene Prinzipien postuliert werden. Diese lexikalischen Constraints sollen helfen, die Vielzahl der möglichen Bedeutungen eines Wortes einzugrenzen. Eine derartige Erwerbsbeschränkung ist die *whole object assumption*, welche besagt, dass sich ein Wort immer auf den gesamten Referenten bezieht. Somit wüsste das Kind in der „gavagai-Situation“, dass die wahrgenommene Lautfolge das gesamte Objekt (den Hasen) und nicht nur einen Teil (z. B. die Ohren) bezeichnet.

Verfügt das Kind bereits über ein Wort für ein Gesamtobjekt und hört es angesichts dieses Objekts ein anderes Wort, so zieht das Kind das Prinzip des gegenseitigen Ausschlusses (*mutual exclusivity assumption*) zu Rate. Wenn ein Sprachlerner demnach das Wort „Hase“ für das gesamte Objekt bereits kennt und nun beim Anblick eines Hasen das Wort „Ohren“ hört, so nimmt er an, dass mit dem neuen Wort etwas anderes als das ganze Objekt gemeint sein muss. Allerdings weiß das Kind aber auch aufgrund der *mutual exclusivity assumption* noch nicht, dass mit „Ohren“ eben die Ohren und nicht die Pfoten gemeint sind. Und was hat das Kind eigentlich an Bedeutung erfasst, wenn es dank der *whole object assumption* dem vorbeihoppelnden Wesen die Lautform „Hase“ anheftet? Es hätte allenfalls ein visuelles Perzept mit einem auditiven Ereignis in einen Zusammenhang gebracht. Aber vielleicht konstituiert ja genau dies einen ersten Anfang des Worterwerbs - ungefähr so sehen es auch assoziationalistische Konzepte (vgl. 3.2.1). Allerdings postulieren diese Modelle keine lexikalischen Constraints, sondern koppeln den lexikalischen Erwerb an die kognitive Entwicklung des Kindes.

### 3.2 Kognitive Modelle

Innerhalb der kognitiven Modelle können mindestens zwei Subklassen unterschieden werden.

### 3.2.1 Assoziationistische Modelle

Assoziationistische Modelle liegen auf der Schnittstelle zwischen kognitiven und sozialen Modellen und postulieren, dass der Wortschatzerwerb durch generelle kognitive Prozesse, welche den entwicklungsbedingten Veränderungen der neuronalen Systeme entsprechen, erklärt werden kann. Smith et al. (1996) und Plunkett (1997) sehen in

„[...] dumb attentional mechanisms like perceptual saliency, association, and frequency“ (Hollich et al. 2000, S. 12)

die beste Erklärung für den Lexikonerwerb. Die Autoren folgen der Annahme, dass die Beziehung zwischen Laut und Referent anfänglich mittels Assoziation hergestellt wird. Mit zunehmender Bestätigung dieser Assoziation in variablen Kontexten extrahiert das Kind in der Folge Invarianzen und entdeckt Korrespondenzen zwischen Lautfolgen und Eigenschaften des Referenzobjektes, z. B. dessen Form. Diese Übereinstimmungen werden wiederum als Hypothese über die Beziehung von neuen Lautfolgen und deren Referenten genutzt.

Landau, Smith & Jones (1988) präsentierten Kindern in einem Experiment ein Kunstobjekt und benannten es mit dem Kunstwort „dax“. Anschließend wurden den Kindern verschiedene Objekte gezeigt, die dem zuerst gezeigten Objekt in der Form, der Textur oder der Größe ähnelten. Die Kinder wurden bei jedem Objekt gefragt, ob es sich dabei um ein „dax“ handle. Die Studie zeigte, dass Kinder die Testobjekte nach dem Gesichtspunkt der Formähnlichkeit mit dem Ausgangsobjekt auswählen. Die Autoren interpretierten dies als einen *shape bias* - eine Tendenz zur Entscheidungsfindung auf der Basis von Formmerkmalen. Wenn das Objekt Augen hat, zeigt sich eine Tendenz zur Objektwahl nach dem Gesichtspunkt der Farbe oder der Textur (Jones et al. 1991). Insgesamt konnten Smith et al. (1996) demnach zeigen, dass Kinder die Zuordnung von Lautform und Referenzobjekt in Abhängigkeit von ihrer kontextabhängigen selektiven Aufmerksamkeit vornehmen. Durch die Fähigkeit der Kinder, Hypothesen über das für eine

Lautform mögliche Referenzobjekt zu bilden, kann der Vokabularerwerb schneller und effektiver ablaufen.

### 3.2.2 Begriffsorientierte Modelle

Begriffsorientierte Konzepte fassen Wörter als Namen für Begriffe auf. Begriffe werden verstanden als „[...] geistige Struktur, die Dinge in der Welt aufgrund von Ähnlichkeiten zusammengruppiert“ (Szagun 2002, S. 320). Derartige Gruppierungen von Objekten anhand ihrer Ähnlichkeit können Kinder bereits kurz vor bzw. zeitgleich mit dem Äußern der ersten Wörter vornehmen (Gopnik & Meltzoff 1987). Diese frühen Begriffe und ersten Wörter unterliegen einer kognitiven Entwicklung, die den Kenntnis- und Erfahrungsstand des Kindes reflektiert. Die Begriffsstrukturen ändern sich gemäß den Erfahrungen, die sich in den Interaktionen des Kindes mit der Umwelt und aus dem subjektiven Erleben bilden. Dabei umfasst der Begriff 'Umwelt' die dingliche, soziale, kulturelle und auch sprachliche Umwelt. Unter subjektivem Erleben wird das Erleben psychischer Zustände wie etwa Gefühle oder Willenszustände verstanden (Szagun 2002).

In den begriffsorientierten Modellen erfolgt der Erwerb von Begriffen in aufeinander folgenden Schritten der Strukturierung und Umstrukturierung, bis der Erwachsenenbegriff gebildet ist. Die Prinzipien der Begriffsbildung sind „[...] verallgemeinernde begriffliche Assimilationen in Form von Ähnlichkeitsfeststellungen und Schlussfolgerungen der Transduktion und Induktion“ (Szagun 1991, S. 48). Ähnlichkeitsfeststellungen beziehen sich dabei nicht allein auf perzeptuelle Eigenschaften von Gegenständen, sondern schließen auch sprachliche Benennungen ein. Durch sprachliche Benennungen z. B. der Eltern kann der Bedeutungserwerb gefördert werden. Dies liegt einerseits darin begründet, dass Kinder die von Erwachsenen identisch benannten Gegenstände als einem Begriff zugehörig erkennen oder geht andererseits auf die Erkenntnis des Kindes zurück, dass Erwachsene Objekte unterschiedlich benennen, die das Kind ursprünglich als gleich klassifiziert hatte. Insbesondere Begriffe zu komplexen oder abstrakten Sachverhalten werden so durch das Sprachangebot der Eltern vermittelt (vgl. Szagun 1991).

### 3.3 Intentionalistische Modelle

Anders als kognitive Modelle gehen intentionalistische und sozial-kommunikative Ansätze von der zunächst „intermental“ Konstitution von Bedeutung aus. Diese Theorien folgen der Annahme, dass für Kinder vor allem die von Erwachsenen ausgehenden Hinweisreize auf deren intentionale Ausrichtung hinsichtlich eines Referenten maßgeblich sind. Derartige intentionale *cues* geben dem Kind Anlass zur Segmentierung der entsprechenden Lautfolge und zur Etablierung der korrekten Beziehung zwischen Lautfolge und Referent.

Dieser Ansatz führt die These der vorsprachlichen Bedeutungskonstitution von Bruner (1979) weiter. Demnach lernen Kinder bereits vor der Produktion des ersten Wortes aufgrund ihrer Fähigkeit, der Blickrichtung und Gestik eines Erwachsenen zu folgen, dass dieser seine Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt oder Ereignis im gemeinsamen Wahrnehmungsraum richtet. Da das Kind der Aufmerksamkeitsrichtung des Erwachsenen folgt, kann es verstehen, was die Intention des anderen ist. Im Alter von 9-14 Monaten fassen Kinder den anderen daher als einen intentionalen Agenten auf; generell sind sie in dieser Phase zu imitativem Lernen in der Lage (Tomasello et al. 1993). Die vielfältigen empirischen Studien von Tomasello und Mitarbeitern haben gezeigt, dass Kinder bereits während des Erwerbs erster Wörter Blickrichtung, Kopfposition, Mimik und Handlung als intentionale *cues* nutzen. Besonders ausgeprägt ist diese Fähigkeit dann in der Phase des Vokabularspurts (Carpenter et al. 1998; Tomasello 2003).

Erkennt das Kind im Zuge der weiteren sozial-kognitiven Entwicklung, dass eigene und fremde Intentionen zwar verschieden sein können, sich aber trotzdem aufeinander beziehen lassen, so ist es in der Lage, den Erwachsenen als „mentalen Agenten“ wahrzunehmen. Jetzt kann aus den sprachlichen „Instruktionen“ Erwachsener gelernt werden und es lassen sich rein sprachlich übermittelte Informationen für den Wortschatzerwerb nutzen. Dies zeigt sich mit ca. 4 Jahren und entspricht der Phase des instruierten Lernens. Im instruierten Lernen internalisieren Kinder ihr Verständnis eines alternierenden und koordinierten Dialogs mentaler Perspektiven und sie nutzen diesen Dialog

um ihre kognitiven Aktivitäten zu regulieren (Tomasello et al. 1993). Spätestens jetzt sind die lexikalischen und syntaktischen Informationen sprachlicher Äußerungen und der sie begleitende nicht-sprachliche Kontext nutzbar für das Erschließen bzw. Differenzieren der Bedeutung von Wörtern (Hoff & Naigles 2002).

### 3.4 Das Emergentist Coalition Modell

Nach Vorschlag des „*emergentist coalition model for the origins of word learning*“ (Hollich et al. 2000) ist die lexikalische Entwicklung nicht nur auf einen, sondern auf das Zusammenwirken mehrerer Faktoren zu beziehen. Die lexikalische Entwicklung wird in diesem Modell gesehen als

„[...] the product of intricate, epigenetic interactions between multiple factors“  
(Hollich et al. 2000, S. 17f.).

Die Prinzipien des Wortlernens sind in diesem Ansatz die Resultate der kindlichen Entwicklung (daher die Bezeichnung „*emergent*“) und verändern sich im Verlauf des Entwicklungsprozesses. Das Emergentist Coalition Modell geht davon aus, dass Kinder gegenüber einer Vielzahl von Cues sensibel sind, seien sie perzeptueller, sozialer oder sprachlicher Natur. Eine Empfänglichkeit für diese Hinweisreize ist grundsätzlich immer gegeben, aber nicht alle Cues werden im Entwicklungsprozess gleichermaßen genutzt.

„Children beginning to learn words rely on a perceptual subset of the available cues in the coalition. Only later do they recruit social cues like other people’s eye gaze and handling of objects to learn words“ (Golinkoff & Hirsh Pasek 2006).

Bezogen auf die konkurrierenden Ansätze stellen Hollich et al. fest:

„Principles in the constraints/principles theories are the products of attentional/associationistic factors in early development, which then become engines of subsequent development. Likewise, the social-pragmatic expertise evidenced by 12- and 24 months-olds in word learning situations [...] is not present from the start. Rather, children must learn to exploit social interactions for their word learning potential“ (Hollich et al. 2000).

Wie die Zitate belegen, wird in diesem hybriden Modell versucht, die diversen, in den neueren Ansätzen jeweils als allein entscheidend angesehenen Faktoren, in ein Erklärungsmodell zu integrieren. Hierbei betrachtet der Ansatz die verschiedenen Determinanten des Worterwerbs nicht als miteinander konkurrierende Variablen, sondern stellt sie in Verbindung zueinander (Koalition) dar. Dadurch werden einige scheinbare Dichotomien der Ansätze aufgelöst, was die konzeptuelle Attraktivität dieses Modells ausmacht.

Nach dem Koalitionsmodell sind die diversen Hinweisreize, die zum Wortlernen beitragen, in verschiedenen Phasen der Entwicklung in unterschiedlichem Maße wirksam. Dies ist auf eine veränderte Gewichtung der Cues, die das Kind verarbeitet und nutzt, zurückzuführen. Daraus resultiert ein Phasenmodell, in dem perzeptuelle und prosodische Hinweise in frühen Phasen der Wortschatzentwicklung wesentlich sind. Soziale Cues und Hypothesen im Sinne von Constraints werden zu späteren Zeitpunkten verstärkt genutzt. Erste empirische Studien der Autoren legen nahe, dass dieses Modell nicht nur theoretisch attraktiv, sondern auch empirisch tragfähig ist (Golinkoff & Hirsh-Pasek 2006).

#### **4. Evaluation der vorgestellten Modelle**

Trotz seiner Vorzüge kann aber auch das Koalitionsmodell nicht alle offenen Fragen des Wortschatzerwerbs beantworten, denn der Ansatz konzentriert sich allein auf die Frage, welche Cues im Sprachangebot das Kind in welchem Alter für den Wortschatzerwerb nutzt. Eine mögliche Rolle emotionaler Cues ist dabei überhaupt nicht untersucht. Die Tatsache, dass jegliche Hinweisreize

immer nur in einer konkreten Situation bedeutungswirksam sein können, bildet einen weiteren kritischen Punkt, der zu wenig einbezogen wird.

Betrachten wir nochmals das „gavagai - Hase“-Beispiel. Wenn ein Kind nur sieht, dass ein Erwachsener auf einen Hasen blickt, kann es nicht explizit wissen, auf welche Entität die Lautfolge in der jeweils spezifischen Situation zu beziehen ist. Die konkrete Intention muss durch den Kontext und die Interaktion des Kindes mit dem Erwachsenen in diesem Kontext gestützt werden. Wenn sich ein Erwachsener und ein Kind ein Bilderbuch anschauen und die Routine des Benennens der verschiedenen Abbildungen (vom Typ „Das ist ein X“) aufgerufen ist, dann ist das Blicken auf den Hasen und die Äußerung „ein Hase“ vermutlich auf das Objekt insgesamt gerichtet.

Gehen wir jedoch noch einen Schritt weiter: Hat das Kind in derartigen Situationen eine erste Idee von dem Wort „Hase“ gewonnen, so hat es damit noch nicht gänzlich dessen Bedeutung erfasst. Die Bedeutung von „Hase“ wird auch mit dem zunehmenden Wissen des Kindes über weitere charakteristische Eigenschaften dieses Tieres komplexer. Diesen Punkt hebt z. B. der begriffsorientierte Ansatz zu Recht hervor.

Ein Kind erwirbt sein Wissen z. B. über Hasen nun jedoch nicht als einsamer Naturforscher, sondern in der Regel im Austausch mit anderen Menschen. Üblicherweise benennen Eltern nicht einfach nur Objekte der gemeinsamen Aufmerksamkeit, sondern sie beschreiben das Objekt, seinen Gebrauch und assoziierte Handlungen, vergleichen es vielleicht auch mit anderen Objekten, die dem Kind bereits vertraut sind. Hinzu kommt ein weiteres wichtiges Moment: Wenn das Kind Wörter selbst gebraucht, erfährt es im Dialog in der Regel eine Antwort. Dabei wird die Wortverwendung bestätigt, modifiziert oder um neue Aspekte angereichert. Im Dialog erfolgt somit eine Ausdifferenzierung der Bedeutungen von Wörtern, wobei es auch zu einer Verhandlung der Bedeutung (sog. *negotiation of meaning*) kommen kann (Bruner 1990). Dieser Gesichtspunkt des Lexikonerwerbs ist noch nicht hinreichend systematisch untersucht. Er ist aber insbesondere im Bereich des Erwerbs von Wörtern, die sich nicht auf Konkretes und Sichtbares beziehen, von großer Bedeutung.

Die Wichtigkeit des Prozesses der Bedeutungsverhandlung lässt sich aus Studien über Unterschiede im Wortschatzerwerb bei Kindern höherer und niederer sozialer Schichten ableiten. Die Untersuchung von Hart & Risely (1995) z. B. hat einen dramatisch geringeren Wortschatz für Kinder aus niederen sozialen Schichten empirisch dokumentiert und zugleich gezeigt, dass die Eltern der Kinder aus den niederen sozialen Schichten weniger im dialogischen Austausch mit ihren Kindern engagiert sind. Ich vermute, dass dieses geringere Engagement sich auch auf die Art und den Umfang von Bedeutungsverhandlungen bezieht. (Ich vermute auch, dass die Qualität und Quantität der frühen Bedeutungsverhandlungen einen Einfluss darauf haben, ob und wie viel Kinder später durch reine Beobachtung von Dialogen zwischen Erwachsenen an Wörtern „aufschnappen“ und lernen können.)

Allerdings ist auch zu fragen, ob die in der wesentlichen Mittelschichtkultur üblichen Bedeutungsverhandlungen auch in anderen Kulturen von Bedeutung sind. Dies aber sind derzeit noch offene Fragen, die allerdings nicht nur theoretisch, sondern auch praktische Relevanz haben.

## 5. Literatur

- Augst, G., Bauer, A. & Stein, A. (1977) *Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes*. Tübingen: Niemeyer.
- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1995) Individual differences and their implications for theories of language development. In: Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Hrsg.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 96-151.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Reilly, J. & Hartung, J. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language* 21: 85-124.
- Bretherton, I., McNew, S. & Beeghly-Smith, M. (1981) Early person knowledge as expressed gestural and verbal communication: When do infants acquire a „theory of mind“?. In: Lamb, M. & Sherrod, L. (Hrsg.) *Infant social cognition*. Hillsdale: Earlbaum, 333-373.

- Bruner, J. (1979) Von der Kommunikation zur Sprache. In: Martens, K. (Hrg.) *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 9-60.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Carpenter, M., Akhtar, N. & Tomasello, M. (1998) Fourteen through 18-month-old infants differentially imitate intentional and accidental actions. *Infant Behavior and Development*, 21: 315-330.
- Clark, E. V. (2003) *First language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Clark, E. V. (1993) *The lexicon in acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1996) Measuring the vocabulary spurt: a reply to Mervis and Bertrand. *Journal of Child Language*, 23: 241-246.
- Goldfield, B. A. & Reznick, J. S. (1990) Early lexical acquisition: rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language* 17: 171-183.
- Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2006) The emergentist coalition model of word learning in children has implications for language in aging. In: Bialystok, E. & Craik, F. (Hrsg.) *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. New York, NY: Oxford University Press, 207-222.
- Golinkoff, R. M., Mervis, C. & Hirsh-Pasek, K. (1994). Early object labels: The case for a developmental lexical principles framework. *Journal of Child Language*, 21: 125-155.
- Gopnik, A. & Meltzoff, A. N. (1987) Language and thought in the young child: Early semantic developments and their relationship to object permanence, means-ends understanding and categorization. In: Nelson, K. & Van Kleeck, A. (Hrsg.) *Children's language, Vol.6*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Grimm, H. & Doil, H. (2000) *Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern (ELFRA-1, ELFRA-2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hart, B. & Risely, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.

- Hauser, M. D.; Chomsky, N. & Fitch W. (2002) The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? *Science* 298: 1569 - 1579.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002) How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73: 418-433.
- Hollich, G., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2000) *Breaking the language barrier: An ECM for the origins of word learning. Society for Research in Child Development Monograph Series*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jones, S., Smith, L. & Landau, B. (1991) Object properties and knowledge in early lexical learning. *Child Development*. 62: 499-516.
- Kauschke, C. (2000) *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons - eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Landau, B., Smith, L. B., & Jones, S. S. (1988) The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*. 59: 299-321.
- Markman, E. M. (1994) Constraints on Word Meaning in Early Language Acquisition. In: Gleitman, L. & Landau, B. (Hrsg.) *The acquisition of the lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press, 199-227.
- Nelson, K. (1988) Constraints on word learning? *Cognitive Development* 3: 221-246.
- Nelson, K. & Lucariello, J. (1985) The development of meaning in first words. In: Barrett, M. (Hrsg.) *Children's single word speech*. Chichester, England: Wiley, 59-86.
- Plunkett, K. (1997) Theories of early language acquisition. *Trends in Cognitive Sciences*. 1, 146-153.
- Quine, W. V. O. (1960) *Word and object*. Cambridge: University Press.
- Savage-Rumbaugh, S. & Lewin, R. (1994) *Kanzi. The ape at the brink of the human mind*. New York etc.: Wiley.
- Schädlich, H. J. (1993) *Der Sprachabschneider*. Hamburg: Rowohlt.

- Smith, L. B. (1995) Self-organizing processes in learning to learn words: Development is not induction. In: Nelson, C. A. (Hrsg.) *Basic and applied perspectives on learning, cognition, and development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-32.
- Smith, L.B., Jones, S. & Landau, B. (1996) Naming in young children: A dumb attentional mechanism? *Cognition*, 60: 143-171.
- Snyder, L., Bates, E. & Bretherton, I. (1981) Content and context in early language development. *Journal of Child Language*, 8: 565-582.
- Stern, W. & Stern, C. (1928/1965) *Die Kindersprache: eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft
- Szagan, G. (2002) Learning the h(e)ard way: the acquisition of grammar in young German-speaking children with cochlear implants and with normal hearing. In Windsor, F., Kelly, M. F. & Newlett, N. (Hrsg.) *Investigations in Clinical Phonetics and Linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Szagan, G. (1991) *Sprachentwicklung beim Kind*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Call, J. & Hare, B. (2003) Chimpanzees understand psychological states—the question is which ones and to what extent. *Trends in Cognitive Sciences* 7: 153-156.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993) Cultural learning. *Behavioural and Brain Sciences*, 16: 495-552.
- Wode, H. (1988) *Einführung in die Psycholinguistik Theorien - Methoden*. Ismaning: Max Hueber Verlag

## Kontakt

Gisela Klann-Delius  
[gyzheel@zedat.fu-berlin.de](mailto:gyzheel@zedat.fu-berlin.de)