

Die Verwendung des Adjektivs im frühen Spracherwerb

Eine empirische Untersuchung zu Inputstrategien und kindlichem
Output im Deutschen

M a s t e r a r b e i t
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts (MA)

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Christiane SCHWAIGER

am Institut für Sprachwissenschaft

Begutachterin: Assoz. Prof. Mag. Dr. phil. Veronika MATTES

Graz, 2020

*„Die wahre Spontanität der
kindlichen Wortbildung äußert
sich nicht im Schaffen aus dem
Nichts, sondern im freien Schalten
und Walten mit dem gegebenen
Material.“*

Stern, Clara & Stern, William. 1907

Danksagung

Ich bedanke mich bei Frau Professor Mattes für die Betreuung meiner Arbeit. Für die Inspiration zur Themenfindung, für die unkomplizierte Anleitung und den kritischen Blick hinter mein Tun und ihre konstruktiven Vorschläge zu meiner Arbeit. Ein großer Dank gebührt meinen lieben Nichten und Neffen für die Bereitschaft mit Selbstverständlichkeit mir die Daten ihrer wunderbaren Kinder aufzuzeichnen und für die Studie zur Verfügung zu stellen.

Es wäre mir nicht möglich gewesen diese Arbeit und mein Studium zu absolvieren ohne die Unterstützung meiner Familie, ein großer Dank an sie für Alles.

Für Johanna, Jakob und Hannes

Zusammenfassung

Das Adjektiv ist keine klar zu erfassende universelle Wortart (Dixon 2010), stellt im Deutschen jedoch eine eigene Kategorie innerhalb der Wortarten dar. Das Adjektiv ist flektierbar und komparierbar. In Studien zum kindlichen Erwerb des Adjektivs besteht Konsens darin, dass Adjektive aufgrund ihrer fehlenden Referenzidentifikation schwer zu erwerben sind und kaum eine Wortklasse mehr Auffälligkeiten zeigt (Knobloch 2018). Die vorliegende Arbeit untersucht Aspekte der Verwendung des Adjektivs in einer frühen Sprachentwicklungsphase (1;11 - 2;4) im österreichischen Deutsch. Der erste Teil der Arbeit widmet sich dem Adjektiv als Wortart in seiner Form und Funktion. Im Folgenden werden allgemeine Theorien zum Spracherwerb erläutert und Erwerbsmechanismen im kindlichen Spracherwerb beschrieben, um mit dem Erwerb des Adjektivs und dem Überblick über den Forschungsstand diesbezüglich den ersten Teil abzuschließen. Der zweite Teil beinhaltet die empirische Studie zum vorgelegten Thema. Im Rahmen der Longitudinaluntersuchung werden einerseits Spontansprachdaten und andererseits Daten von dafür eigens erstellten Fragebögen zweier Kinder erhoben und entsprechend der Fragestellung im dritten Teil analysiert. Die Daten aus den Fragebögen dokumentieren die elterliche Einschätzung des produktiven Adjektivzuwachses und der verwendeten Adjektivkategorien ihres Kindes. Die Ergebnisse zeigen, dass die elterliche, in diesem Fall mütterliche Einschätzung der Adjektivproduktion mit jener aus den erhobenen Daten übereinstimmt. Die quantitative Analyse der erhobenen Daten weist einen zu erwartenden quantitativen Zuwachs der Adjektive hinsichtlich der Token, Types und Lemmata auf. Die Daten aus der kindgerichteten Sprache (KGS) werden denen aus der und Kindersprache (KS) gegenübergestellt. In der qualitativen Analyse wird der Frage nach der Veränderung der Verwendung des Adjektivs in der KGS und KS nachgegangen. Die Rolle des mütterlichen Inputs und die Verwendung morphologischer und semantischer Hilfsstrategien bzw. deren Veränderung, werden dabei berücksichtigt. Aus der Analyse, entsprechend der morphologischen und semantischen Hypothese (Tribushinina et al. 2015), zeigt sich eine Veränderung der Verwendung des Adjektivs in der KGS und KS in Bezug zu den morphologischen Strategien im Input. Diese steht dabei in Zusammenhang mit der Länge der Äußerungen in der KS. Sowohl in der KGS als auch in der KS werden prädikative vor attributiven Adjektiven verwendet. Die Mütter verändern ihren Input mit den länger werdenden Äußerungen in der KS und bieten mehr attributive Adjektive an. In Bezugnahme zur semantischen Hypothese konnte bei den Müttern keine klare Tendenz zu Antonymen oder Synonymen als Inputstrategie erkannt werden. Gesamt gesehen kann ein starker Einfluss des mütterlichen Inputs auf die KS erkannt werden.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Das Adjektiv in der deutschen Sprache	2
1.1.1	Wortarten	2
1.1.2	Das Adjektiv	4
1.2	Spracherwerb.....	13
1.2.1	Spracherwerbstheorien	14
1.2.2	Konzepte und kognitive Mechanismen	15
1.2.3	Die Rolle der Inputsprache.....	17
1.2.4	Stand der Forschung zum Adjektiverwerb	21
1.2.5	Wortlernprinzipien und verwendete Hilfsstrategien für den Lexikonerwerb	24
1.2.6	Herausforderung Adjektiverwerb	30
2	Material und Methode.....	34
2.1	Die Kinder	34
2.2	Durchführung und Daten	35
3	Ergebnisse und Analyse.....	40
3.1.1	Auswertung der Fragebögen.....	40
3.1.2	Analyse der Sprachdaten quantitativ	41
3.1.3	Qualitative Analyse anhand der Fragestellungen	43
4	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	62
5	Literaturverzeichnis	67
6	Anhang:	75

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Wortarten und formale Differenzierungskriterien (Duden 2005b:133)</i>	4
<i>Abbildung 2: Adjektivklassifikation (Wiese 2004)</i>	7
<i>Abbildung 3: Agreement Hierarchy (Corbett 2003:115)</i>	32
<i>Abbildung 4: Übersicht der Token, Lemmata und Types von Kind 1</i>	38
<i>Abbildung 5: Übersicht der Token, Lemmata und Types von Kind 2</i>	38
<i>Abbildung 6: Zuwachs Token Mutter und Kind beider Probanden</i>	42
<i>Abbildung 7: Zuwachs Lemmata Mutter und Kind beider Probanden</i>	43
<i>Abbildung 8: Vergleich der flektierten/unflektierten Adjektive von Kind 1</i>	49
<i>Abbildung 9: Vergleich der flektierten/unflektierten Adjektive von Kind 2</i>	49
<i>Abbildung 10: Verteilung der Suffixe der Adjektivflexion im Untersuchungszeitrahmen Kind 1</i>	51
<i>Abbildung 11: Verteilung der Suffixe der Adjektivflexion im Untersuchungszeitrahmen Kind 2</i>	51
<i>Abbildung 12: Prozentuelle Verteilung der verschiedenen Äußerungslängen im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Äußerungen KS; Kind 1.</i>	56
<i>Abbildung 13: Prozentuelle Verteilung der verschiedenen Äußerungslängen im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Äußerungen KS; Kind 2.</i>	57

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Übersicht: Morpheme der starken und schwache Flexion des Adjektivs</i>	9
<i>Tabelle 2: Endungen einer starken Flexion</i>	9
<i>Tabelle 3: Endungen einer schwachen Flexion</i>	10
<i>Tabelle 4: Beispiele unregelmäßige Steigerungen des Adjektivs</i>	13
<i>Tabelle 5: Charakteristika der KGS nach Snow 1977 (Szagun 2013)</i>	19
<i>Tabelle 6: Formale und Diskursmerkmale (Szagun 2013)</i>	20
<i>Tabelle 7: Adjektiv Token des mütterlichen Inputs in Gegenüberstellung des kindlichen Outputs von Kind 1</i>	36
<i>Tabelle 8: Adjektiv Token des mütterlichen Inputs in Gegenüberstellung des kindlichen Outputs von Kind 2</i>	36
<i>Tabelle 9: Anzahl der verwendeten Lemmata pro Monat und gesamt Kind 1</i>	37
<i>Tabelle 10: Anzahl der verwendeten Lemmata pro Monat und gesamt Kind 2</i>	37
<i>Tabelle 11: Entwicklung der Äußerungslänge über den Untersuchungszeitraum Kind 1</i>	56
<i>Tabelle 12: Entwicklung der Äußerungslänge über den Untersuchungszeitraum Kind 2</i>	57
<i>Tabelle 13 Gegenüberstellung der Lemmata aus dem Input und dem Output Kind 1 und Kind 2</i>	80
<i>Tabelle 14 Liste der Types von Kind 1 und Kind 2</i>	85

Abkürzungen

EWÄ: Einwortäußerung

KD1: Kind 1

KD2: Kind 2

KGS: Kind gerichtete Sprache

KS: Kindersprache

MLU: mean length of utterance (mittlere Äußerungslänge)

MU1: Mutter 1

MU2: Mutter 2

MWÄ: Mehrwortäußerung

ZWÄ: Zweiwortäußerung

Altersangaben werden als Jahr;Monat angegeben: 1;10 = 1 Jahr; 10 Monate.

1 Einleitung

Das Erwerbsalter ist eine psycholinguistische Variable zur Beschreibung des Zeitpunktes, zu dem ein Wort typischerweise gelernt wird. Es wird im klinischen Bereich bei der Auswahl von Wörtern zur Konstruktion von Diagnostikverfahren, für die Überprüfung des Wortschatzes (z. B. Kauschke & Siegmüller 2010), sowie zur Therapie von Sprachentwicklungsstörungen (z. B. Kauschke & Siegmüller 2012) oder Aphasien (z. B. Laganaro, Di Pietro & Schnider 2006; Schröder, Hausmann & Stadie 2014) berücksichtigt (Groba, A., & De Houwer, A. 2018). Die angewandten Methoden zur Erhebung des Erwerbsalters von sprachlichen Strukturen finden ihren Anfang in den Aufzeichnungen von kindersprachlichen Äußerungen bereits im ausgehenden 18. Jahrhundert. Ab ca. 1880 erscheinen die ersten systematischen Längsschnittuntersuchungen über die ersten drei Lebensjahre des Kindes (Perez 1878, Egger 1878, Preyer 1882, Compayré 1897). Es entsteht eine lebhafte Diskussion über das Thema Kindersprache. Diese Sturm und Drangzeit findet ihren Höhepunkt im Werk von Stern & Stern (1907). Erst in dieser Zeit werden methodische Standards für die Beobachtung und die biographischen Langzeittagebücher etabliert. Dabei erwarten viele Autoren mehr Aufschluss über den kindlichen Spracherwerb, der kindlichen Entwicklung und der Entwicklung des Denkens (Stern & Stern 1907). Im zwanzigsten und nun 21. Jahrhundert wurden durch den technischen Fortschritt Aufzeichnungen mit Tonträgern, Videokameras und Smartphones möglich, welche dann transkribiert werden können. Bei dieser Methode kann die selektive Wahrnehmung des Mitschreibenden ausgeschaltet werden und zusätzlich zu den kindlichen Äußerungen ist es auch möglich jene des Gesprächspartners zu berücksichtigen (Rainer 2010). Tonträgeraufzeichnungen verursachen einen beträchtlichen Aufwand und daraus resultiert häufig ein kürzerer Beobachtungszeitraum. Eine weitere Möglichkeit Daten zu erheben sind Elizitationsverfahren (objektive Verfahren). Hier wird die sprachliche Kompetenz von Kindern unter kontrollierten Bedingungen getestet. Diese umfangreichen Korpora zum Spracherwerb und die für die Analyse notwendige Computertechnologie stehen erst seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zur Verfügung. Es werden, im Rahmen von standardisierten Tests, eine große Menge an Daten zu einer spezifischen Fragestellung von vielen Probanden erhoben. Die erhaltenen Werte werden klassischerweise berechnet. Beispielsweise in welcher Altersklasse ein repräsentativer Anteil (ca. 75 %) der getesteten Kinder die jeweilige Fragestellung erfüllt (Groba, A. & De Houwer, A. 2018). Spracherwerbstheoriespezifisch (s. 1.2.1) versuchen Vertreter einer Universalgrammatik darzustellen, wie und wann Kinder ihre Sprachkenntnisse aktivieren und wie sie die angeborenen Kategorien oder Merkmale mit der Sprache verbinden, die sie hören. Viele frühere Forschungen

konzentrierten sich auf die Frage, ob die frühkindliche Grammatik produktiv ist oder nicht. Quantitative Aspekte der Inputsprache wurden vernachlässigt (Behrens 2006). Emergenzbasierende Ansätze gehen vermehrt computergestützt vor. Sie fragen nach der Verteilung und Frequenz linguistischer Kategorien. Computermodelle wurden dazu entwickelt, um zu beweisen, dass aus den distributiven Informationen über die Form und Funktion von Wörtern linguistische Kategorien und syntaktisches Wissen abgeleitet werden können.

Die vorliegende Arbeit untersucht Aspekte der Verwendung des Adjektivs in einer frühen Sprachentwicklungsphase (1;11 - 2;4). Anhand einer Longitudinaluntersuchung wurden Spontansprachdaten aufgezeichnet und entsprechend den Fragestellungen analysiert. Zusätzlich wurden dafür eigens erstellte Fragebögen genutzt um einen Vergleich zur elterlichen Einschätzung des produktiven Adjektivzuwachses und der verwendeten Adjektivkategorien zu erhalten. In der qualitativen Analyse der erhaltenen Korpora wird der Frage nach der Rolle des mütterlichen Inputs und deren semantischen und morphologischen Hilfsstrategien, sowie die Veränderung der Verwendung des Adjektivs im Entwicklungsverlauf nachgegangen.

1.1 Das Adjektiv in der deutschen Sprache

Die Kriterien, was eine Wortart zu einem Adjektiv macht sind sprachenübergreifend unterschiedlich gut zu fassen. Sie sind weder zeitstabile Substantive noch zeitlabile Verben, in manchen Sprachen nicht einmal morpho-syntaktisch auskategorisiert. In dieser Zwischenwelt ist es schwer eine mehr oder weniger scharfe Grenze zu den nominalen oder verbalen Kategorien zu ziehen (Baumann et al. 2018). Adjektive stellen keine universelle Wortart dar, schon Dixon (1977) beschreibt, dass es Sprachen mit kleinen und eher geschlossenen Adjektivklassen und Sprachen mit großen und offenen Klassen gibt und ihre Anzahl variiert deutlich zwischen den verschiedenen Sprachen (Dixon 2010). Im Deutschen stellen Adjektive eine eigene Kategorie der Wortarten dar.

1.1.1 Wortarten

Eine Wortart ist in einer gegebenen Sprache durch ihre morpho-syntaktische Verteilung abgegrenzt. Dies schließt eine semantische Basis nicht aus. Diese liefert jedoch kein operationales Kriterium, um die Zugehörigkeit eines beliebigen Wortes festzulegen, da sie in der Regel sehr allgemein ist. Um die Zugehörigkeit eines Wortes zu einer Wortart festzulegen ist das kombinatorische Potential der Wortart als ihr Merkmal ausschlaggebend. Somit gehören

Wortarten wie auch das Adjektiv zu den typologischen Begriffen (Knobloch 2005). Ausgehend von der traditionellen Grammatik sind Wortarten ontologische Kategorien und Gruppierungen verschiedener Lexeme auf Basis gemeinsamer intrinsischer und extrinsischer Eigenschaften (Behrens 2005). In der Forschung besteht nur eine bedingte Übereinkunft über die Anzahl der Wortarten innerhalb einer Sprache und deren Eigenschaften, sowie über die zur deren Definition heranzuziehenden linguistischen Aspekte (Hoffmann, 2009). Wortarten sind grammatische Phänomene und als solche nicht universell, sondern sprachspezifisch (De Lancey 1997). Die Terminologie Broscharts (1997) wird von Vogel (2000) übernommen, welcher Sprachen in Type-Token-Sprachen und der Nomen-Verb-Sprachen einteilt. Nach Vogels (2000) Klassifikation ist das Deutsche eine Nomen-Verb-Sprache. Die Einträge im Lexikon sind mit Flexionskategorien wie Numerus, Genus oder Tempus verknüpft, welche zur Ausbildung von Nomen, Verben und Adjektiven führen. Im Gegensatz dazu stehen Type-Token Sprachen, in denen sich Wortarten nicht auf lexikalischer, sondern erst auf syntaktischer Ebene manifestieren. Der Terminus lexikalische Kategorie, der nicht in allen Sprachen die angemessene Bezeichnung für Wortarten ist, ist für das Deutsche also durchaus gerechtfertigt, da hier Wortarten tatsächlich weitgehend auf lexikalischer Ebene verankert sind, d.h. den Lexemen können bereits gewisse prototypische morphologische und syntaktische Eigenschaften zugeordnet werden (Knobloch & Schaefer 2005). In der folgenden Beschreibung beziehe ich mich auf die Wortartenlehre der Dudengrammatik (2005). Die Einteilung der Wortarten nach Duden basiert auf der Fünf-Wortarten-Lehre nach Hans Glinz (1952). Glinz beschreibt in der „Inneren Form des Deutschen“ fünf Wortart-Gruppen. Es sind die Vorgangswörter, Größenwörter, Artwörter, Stellwörter und Fügwörter. Die Vorgangswörter sind Verben der traditionellen Grammatik. Zu den Größenwörtern gehören die Größenamen (Substantiv), Größenhinweise (bestimmter Artikel), Größenummisse (unbestimmter Artikel), Größenzeichen (restliche Pronomen), Mengenwörter (Adjektive und unbestimmte Zahlwörter) sowie die Zahlwörter (Kardinalzahlen). Die Artwörter bestehen aus den unterschiedlich gebrauchten Adjektiven und zwar in ihrer Funktion als Begleitartwörter (attributive Adjektive), sowie Artwörter in Angabeform (attributiv und prädikativ verwendete Adjektive). Die Gruppe der Stellwörter besteht aus „reinen“ Stellwörtern (Adverbien) sowie aus Bauwörtern (Adverbteile). Die Fügwörter sind die letzte Gruppe und beinhalten Präpositionen und Konjunktionen der traditionellen Grammatik (vgl. Glinz 1952:458 in Zlobinska-Görtz 2018). Nach Duden (2005a) stellen Adjektive in der Einteilung der Wortarten im Deutschen eine eigene Kategorie dar. Die Wörter werden grundlegend in flektierbare und nicht flektierbare Gruppen eingeteilt. Flektierbare werden unterschieden in konjugierbare (Verben) und deklinierbare Wörter (Nomen, Pronomen, Adjektive). Deklinierbare Wörter unterscheiden zwischen solchen mit festem Genus (Nomen) und flexiblem Genus (Pronomen, Adjektive). Jene mit flexiblem Genus werden

wiederum unterteilt in komparierbare (Adjektive) und nicht komparierbare Wörter (Pronomen). Demnach ergibt sich das in Abbildung 1 dargestellte Schema (Duden 2005b:133).

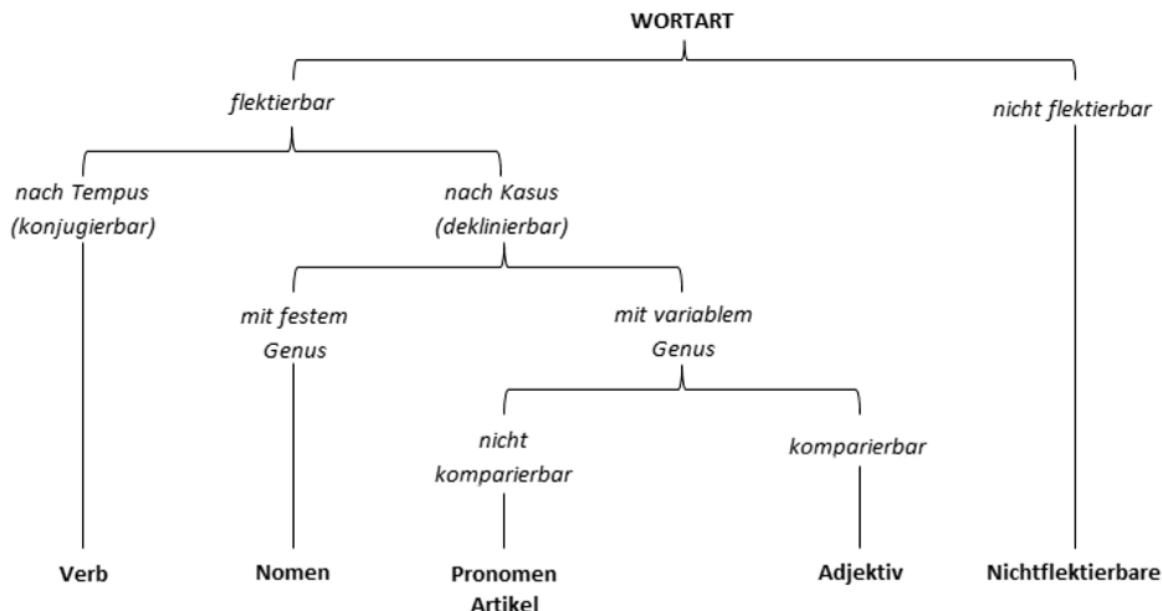


Abbildung 1: Wortarten und formale Differenzierungskriterien (Duden 2005b:133)

1.1.2 Das Adjektiv

Ein Wort kann zu einer Wortklasse zugeordnet werden, je nachdem wie es in einer Konstruktion Verwendung findet. Die einzige stabile kategorische Bedeutung der Wortklasse Adjektiv liegt in der Tatsache, dass alle Mitglieder dieser Klasse einen Modifikationsslot haben der sich mit etwas verbinden muss (Behrens 2005). Syntaktisch lässt sich die Funktionsweise von Adjektiven als attributiv, adverbial und prädikativ beschreiben. Sie treten innerhalb von Nominalphrasen, Adjektivphrasen, Adverbialphrasen und Verbphrasen auf (Duden 2005b). „[...] in attribution, the adjective is considered to be a dependent modifier of the head noun, while in predication, the adjective is considered head of the construction.” (Knobloch 2018 in Baumann et al. 2018:316). Als eigene Wortart im Deutschen (s.1.1.1) können Adjektive flektiert werden und sind komparierbar. Dadurch unterscheiden sie sich von Artikel und Pronomen (Duden 2005b). Dies beschreibt die morpho-syntaktische Rolle dieser Wortart. Welche Rolle nehmen Adjektive semantisch ein? In der kognitiven Linguistik ist es eine anerkannte Meinung, dass Adjektive die Wahrnehmungseigenschaften von Substantiven oder ihren Referenzpunkten kodieren. Sie dienen zum Vergleich und zur Bewertung von Situationen, Referenzpersonen und Aktionen.

Gemeinsamkeiten, die mit Hilfe von Adjektiven entdeckt werden können, beruhen auf den Eigenschaften von Referenten. Andere sind die durch spezielle sprachliche Gewohnheiten und Auswahlbeschränkungen verfestigt. Weitere sind an die internen oder externen Merkmale des Sortierkonzepts des nominalen Kopfes, zu dem sie gehören, gebunden.

Die Wortklasse der Adjektive hat jedoch eine enorme Plastizität. In Bereichen, wo es kleine Adjektivklassen gibt, können sie Dimensionales (groß/klein, lang/kurz), physische Eigenschaften (hart, schwer, glatt), Farben, Wertungen und menschliche Eigenschaften (klug, stolz, frech) kodieren. Dies definiert das Adjektiv, wie auch in vielen Grammatiken beschrieben semantisch (Knobloch 2018). In Bezug auf die Bedeutungsrelationen sei auf Löbner (2015) verwiesen. An dieser Stelle sollen konkret die Relationen der Synonyme und der Gegensatzpaare (Kontradiktion und Antonyme) näher beschrieben werden, da in der anschließenden Analyse der Daten der Frage nach der Verwendung der Synonyme und jener der Antonyme nachgegangen wird. Synonyme Begriffe sind bedeutungsident. Das heißt, dass sich zwei Lexeme eine oder mehrere Bedeutungsvarianten teilen. Ihre Verwendung muss nicht ident sein, sie überlappen sich jedoch stark in der Verwendungsmöglichkeit (bspw.: „*fast/beinahe*“). Oppositionen werden hingegen als ein Spektrum von gegensätzlichen Bedeutungsbeziehungen beschrieben. Ein Gegensatz beruht darauf, dass sich die Bedeutung eines Ausdrucks in nur einem oder wenigen Merkmalen unterscheiden. Zu den Bedeutungsgegensätzen zählen:

- Die Kontradiktion, oder Komplementarität: zwei Teile, schließen sich gegenseitig aus, dazwischen gibt es kein Kontinuum (bspw.: „*verheiratet/geschieden*“).
- Die Antonymie: zwei Ausdrücke sind antonym (Antonyme), wenn sie auf einer Skala von Möglichkeiten die entgegengesetzten Extreme bezeichnen. Adjektivpaare wie „*groß-klein, alt-neu, leicht-schwer*“, sind skalare Adjektive und haben einen auf einer Skala nach oben und unten hin offenen Bereich, hoher bzw. niedriger Werte. Antonyme sind graduierbar. Sie sind logisch inkompatibel, da sich ihre Denotationen nicht überschneiden. Dazwischen liegt ein Neutral- oder Mittelbereich, ein Kontinuum. Graduierbare Adjektive können modifiziert werden und können einen Vergleich ausdrücken („sehr klein“), nicht so kontradiktorische Ausdrücke wie: „*verheiratet*“ zu „*sehr verheiratet*“. Man kann nicht mehr als verheiratet sein.

Adjektive dienen auch dazu Vergleiche anzustellen. Es werden Konzepte und Referenten nach ihren objektiven Merkmalen verglichen. Jedoch erinnert bereits Leisi (1975) und auch Schmale (2011) daran, dass es nicht nur einen Vergleich durch Dimension oder Eigenschaften gibt, sondern auch eine vergleichende Bewertung durch den Sprecher (Baumann et al. 2018). In

Leisi's Unterscheidung wird klar, dass neben dem kognitiven Vergleich der Dimensionen auch die vergleichende Bewertung durch den Sprecher und seiner Lebenswelt eine Rolle spielt. Leisi (1975: 100-105) unterteilt Dimensionalia in vier Bereiche: „[...]“

- a. die „Speziesnorm“: (ein kleiner Elefant ist klein „für“ einen Elefanten);
- b. die „Proportionsnorm“ (ein Raum ist schmal, wenn er sehr viel länger als breit ist);
- c. die „individuelle Erwartungsnorm“ (du bist aber groß geworden!);
- d. die „Tauglichkeitsnorm“ (ein Brett ist (zu) schmal, um darauf über den Bach zu gehen).“

Hinter einem kognitiven Vergleich liegt also auch immer ein Vergleich durch den Sprecher. Eine Bewertung durch die Erfahrungen aus der individuellen Lebenswelt. Die vergleichende Bewertung spiegelt sich besonders in der Verwendung von Adjektiven in modalen Kontexten und im Besonderen in den handlungsbezogenen, deontischen Modalitäten wieder (Baumann et al 2018). Im Folgenden Abschnitt werden die grammatikalischen Merkmale des Adjektivs nach Duden (2005) beschrieben.

1.1.2.1 Adjektivtypen

Die Dreiteilung in Determinative, Adjektive und Nomen sieht nach exakter kategorialer Trennung aus. Adjektive werden aber nicht nur zwischen Determinativ und Substantiv platziert, sie nehmen diese Mittelstellung ein und haben Überschneidungen, Verknüpfungen und Berührungen nach beiden Seiten. Der Bereich der Adjektive in dieser Mitte ist jener der Modifikation und kann wiederum in sich zerlegt werden (Wiese 2004). Es bietet sich nach Wiese (2004) eine Dreiteilung mit Subdifferenzierungen an (vgl. Abbildung 2). Im Zentrum stehen die prototypischen Adjektive. Um sie herum gruppieren sich einerseits die Wörter mit artikelnahen Charakteristika, andererseits jene mit eher substantivnahen Charakteristika. Als Ordnungsprinzip wird die semantische Nähe entweder zu den Determinativen oder den Substantiven angenommen.

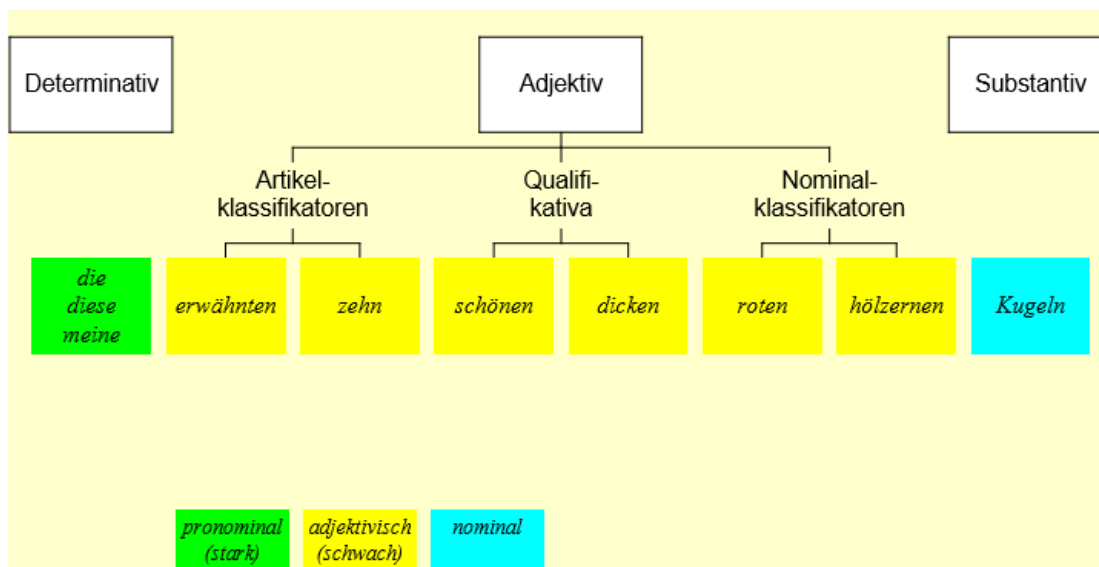


Abbildung 2: Adjektivklassifikation (Wiese 2004)

Vorgeschlagen wurden die angeführten Termini in Abbildung 2 von Eichinger (1993). Wiese (2004) modifizierte das Beispiel aus Seiler (1978). Absolute Adjektive, wie beispielsweise Farbadjektive werden von den relativen Adjektiven (dick oder schön) unterschieden. Relative Adjektive, hier als Qualifikativa eingestuft, haben nicht die klassenbildende Eigenschaft, wie absolute Adjektive. Diese können nahezu wie Nomen in Klassen kategorisiert werden. Dagegen benötigen relative Adjektive einen Vergleich, um festlegen zu können worauf sie referieren. Was schön oder dick ist kann nur vergleichend festgelegt werden. Diese Eigenschaft macht sie noch stärker vom Kontext abhängig. Zu den Artikelklassifikatoren zählen beispielsweise Zahlwörter und textverweisende Ausdrücke. Sie sind noch weiter von dieser kategorisierenden Eigenschaft der Nominalklassifikatoren entfernt. Zahlwörter referieren zwar auf die Eigenschaft der Zählbarkeit des Referenten. Sie sagen jedoch eher etwas über die Art der Bezugnahme des Sprechers auf das Referenzobjekt aus, nämlich, dass das Objekt zählbar ist und zeigen keine weitere Eigenschaft auf. Die textverweisenden Ausdrücke haben so wie ein Determinativ die Aufgabe auf die Eigenschaften des Referenzaktes zu verweisen (Wiese 2004). Diese semantisch begründete und nicht unumstrittene¹ Ordnung schlägt sich in der Wortstellung nieder. Für eine unmarkierte Wortstellung würde nach dem Grundsatz, dass das was zusammengehört, auch zusammengestellt wird (Behaghel 1923) gelten. Interessant zeigt sich hier die

¹ „Der zugrunde gelegte Begriff der relativen semantischen oder konzeptuellen Nähe zu den Elementen des primär referenzbestimmenden Bereichs der Determinative einerseits bzw. zu den Elementen des primär inhaltsbestimmenden Bereichs der Substantive andererseits ist sicher klärungsbedürftig“ (Wiese 2004:6).

Adjektivwortstellung im Sprachvergleich. Ein näheres Betrachten würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und bleibt somit aus.

1.1.2.2 Deklination von Adjektiven

Attributive und auch pronominale Adjektive stehen zwischen Determinativ und Nomen. Sie werden im Deutschen flektiert und sind zum Bezugsnomen kongruent². Es besteht also eine grammatische Übereinstimmung von den Teilen, die syntaktisch zusammengehören, in diesem Fall das Adjektiv und das Nomen. Die grammatischen Eigenschaften nach denen die Flexion erfolgt gehören zum Nomen. Da jedoch beispielsweise das Genus am Nomen nicht morphologisch markiert ist, oder auch Kasus- und Numeruseigenschaften nicht immer overt sind, ist die deutsche Sprache dadurch gekennzeichnet, dass diese grammatischen Markierungen auf die pränominalen Begleiter in der Nominalphrase ausgelagert werden: periphrastische Markierung (vgl. Siebenhuener 2011). Die Übereinstimmung wird durch Flexionsmorpheme markiert, um eine Übereinstimmung in Genus, Casus und Numerus zu erreichen.

Beispiel³: Er ist ein sehr lustiger Clown.

So einen lustigen Clown habe ich noch nie gesehen.

1.1.2.3 Flexion von Adjektiven

Es wird zwischen einem starken und schwachen, und auch zwischen gemischten Flexionsmustern unterschieden (Eisenberg 2006). Regiert wird das attributive Adjektiv nicht direkt vom Nomen, sondern vom definiten, indefiniten oder Null-artikel. Diese regierenden Elemente steuern auch die Flexion des Adjektivs (Engel 2008). Ist ein Artikel vorhanden, regiert der nachfolgende attributive Adjektive stark oder schwach. Ist kein Artikel vorhanden kommt nur die starke Flexion in Frage s. Tabelle 1⁴.

² „[...]The term agreement commonly refers to some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another.” (Steele 1978: 610)

³ Quelle der Beispiele: <https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/adjektive>

⁴ Quelle: Flexion der Adjektive. In: Institut für Deutsche Sprache: "Propädeutische Grammatik". Grammatisches Informationssystem grammis.DOI: 10.14618/programm Permalink: <https://grammis.ids-mannheim.de/progr@mm/4067>

Tabelle 1: Übersicht: Morpheme der starken und schwache Flexion des Adjektivs

Flexionsmuster	Flexionsmarker	Verwendung	Beispiel
starke Flexion	-e, -en, -er, -es, -em	nach endungslosem/unflektiertem Artikel und wenn kein Artikel vorhanden ist: ø; ein; mein, dein/Ihr, sein/ihr, unser, euer/Ihr, ihr; kein, irgendein	mit frischem Mut
schwache Flexion	-e, -en	nach dem definiten Artikel und Artikeln, die Flexionsendungen besitzen: der/die/das...; dies-, jen-, welch-, solch-; ein-; kein-; mein-, dein-/Ihr-, sein-/ihr-, unser-, euer-/Ihr-, ihr-	mit dem frischen Mut der Jugend

Quelle: Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. <http://grammis.ids-mannheim.de>. doi: 10.14618/grammis

Die Formen in der starken Flexion (Tabelle 2) entsprechen denen der Flexion der Artikel und Pronomina, mit Ausnahme der des Genitivs von Maskulinum und Neutrum im Singular. Hier besitzen die Adjektive immer die Endungen <-en> statt<-es> (IDS 2018)

Tabelle 2: Endungen einer starken Flexion

			Singular		Plural
	Maskulinum		Neutrum	Femininum	
Nominativ	-er		-es	-e	-e
Akkusativ	-en			-er	
Dativ	-	em			-en
Genitiv		-en			-er

Quelle: Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. <http://grammis.ids-mannheim.de>. doi: 10.14618/grammis

Bei der schwachen Flexion (*Tabelle 3*) treten zwei Marker auf, nämlich <-e> und <-en>. Die schwache Flexion tritt dann auf, wenn ein definitiver Artikel vorangeht, oder, wenn indefinite Artikel Flexionsendungen wie <-er,-em, -es> besitzen (keines, seinem, einer).

Tabelle 3: Endungen einer schwachen Flexion

		Singular		Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	-e	-e	-e	-en
Akkusativ	-en			-
Dativ		-en	-en	
Genitiv		-en	-en	

Quelle: Grammatisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
<http://grammis.ids-mannheim.de>. doi: 10.14618/grammis

Zahl- und Farbadjektive nehmen eine Sonderstellung ein. Farbadjektive, werden bei attributivem Gebrauch flektiert. Aus phonologischen Gründen werden bei jenen mit Vollvokal im Auslaut (rosa, lila) bei der Flexion ein <-n> vor das Suffix <-e> eingefügt „das rosa-n-e Auto, das lila-n-e Hemd“

Ordinalzahl-Adjektive, sowie das Kardinalzahl-Adjektiv „ein“ werden regelmäßig stark oder schwach flektiert.

1.1.2.4 Unflektierte Adjektive

Die „Endungslosigkeit“ von Adjektiven ist syntaktisch bedingt. Nur der Kopf der attributiv verwendeten Adjektivphrase ist flektiert. Die Köpfe der adverbial und prädikativ verwendeten Adjektivphrasen sind unflektiert.

Prädikative und adverbiale Adjektive sind also unveränderlich. Das prädikativ verwendete Adjektiv folgt den Verben (Kopulaverben) „sein, bleiben, werden“, während das Adjektiv in adverbialer Verwendung nach anderen Verben steht.

Beispiele für ein prädikatives Adjektiv³:

„Der Clown ist lustig“

„Der Baum ist leuchtend grün.“⁵

„Die Kunden sind ganz besonders zufrieden“⁵

Beispiele für adverbiale Adjektive:

„Der Clown springt lustig herum“³

„Der Baum schillert leuchtend grün.“⁵

„Die Kunden sehen ganz besonders zufrieden aus.“⁵

1.1.2.5 Komparation

Adjektive lassen sich durch Wortbildungsmittel (aller-beste, hoch-erfreut), lexikalische Mittel (sehr brav, ganz hoch) und flexivische Mittel steigern. Nur im letzteren Fall wird von Komparation gesprochen. Das Merkmal der Komparierbarkeit wird in drei Stufen der Steigerung eingeteilt (Engel 2008):

- Positiv (Grundstufe)
- Komparativ (Vergleichsstufe)
- Superlativ (Höchststufe)

Adjektive ohne weitere Spezifikation, sind im Positiv angegeben. Dieser ist unmarkiert und hat keine spezielle Endung (bspw.: groß, klein, schwer, neu...etc.)

Durch das anfügen des Suffixes <-er> wird der Komparativ gebildet, teilweise werden die Stammvokale des Positivs dadurch auch umgelauteet (groß/größer; alt/älter..).

Der Superlativ entsteht durch die Suffigierung der Endung <-(e)st> an die Positivform, auch hier kann eine Umlautung des Stammvokals stattfinden (groß/größer/größte⁶, oder dem Adjektiv kann noch „am“ voranstellt werden (am größten).

Der Umlaut kann nicht vorhergesagt werden. Die Umlautung erfolgt bei bestimmten Adjektiven.

⁵ Grammisches Informationssystem „grammis“. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
<http://grammis.ids-mannheim.de>. doi: 10.14618/grammis

⁶ Ausnahme: Der Superlativ zu groß = größte nicht größte*. (Engel 2005:562)

Adjektive mit Umlaut:

„[...] alt, arg, arm, dumm, grob, groß, hart, hoch, jung, kalt, klug, krank, kurz, lang, nah, scharf, schwach, schwarz, stark, warm“ (IDS 2018).

Umlaut wechselnd:

„[...] rot (häufiger mit Umlaut), schmal (häufiger ohne Umlaut), bang, blass, fromm, glatt, karg, nass (nur selten mit Umlaut), krumm (sehr selten mit Umlaut)“ (IDS 2018).

Ohne Umlaut:

„[...] blank, blau, froh, bunt, flau, rau, schlau, dunkel, genau, lose, mager, sauber“ (IDS 2018).

Es bildet sich eine gemeinsame Stammform für den Komparativ und Superlativ aus, auf Grundlage der Positivstammform. Diese Stammform ist gleichbleibend: „neu → neu“ oder trägt einen Umlaut „groß → größer“. Diese Formen werden wie attributive Adjektive dekliniert:

„das kält-est-e Wasser“

„der jüng-er-e Bruder“

Die Grundform endet auf <-er>, wenn ein Komparativ adverbial oder prädikativ verwendet wird.

„Der Clown ist lustig-er“

„Der Clown springt lustig-er herum.“

Mit Ausnahme von einigen lexikalisierten Formen im Superlativ tragen diese fast immer eine flektierte Endung (s. oben). Der adverbiale oder prädikative Superlativ wird durch Kombination aus „am + Superlativstammform + -en“ gebildet „am ält-est-en“. Das Morphem, welches Genus, Numerus und Kasus markiert, wird direkt an die Komparationsmarker angefügt (IDS 2018).

Nur einige Komparative und Superlative sind komplett unregelmäßig, in der Steigerung erfolgt ein Wechsel des Lexems s. Tabelle 4.

Tabelle 4: Beispiele unregelmäßige Steigerungen des Adjektivs

Positiv	Komparativ	Superlativ
Gut	besser	am besten
Viel	mehr	am meisten
Gern	lieber ⁷	am liebsten ⁷

Quelle: <https://deutschegrammatik20.de/>

Das Adjektiv als lexikalische Kategorie ist im Deutschen gerechtfertigt, da Lexeme einerseits auf lexikalischer Ebene verankert sind, diesen aber auch bereits morphologische und syntaktische Eigenschaften zugeordnet werden (Knobloch 2005). Dieser Zusammenhang zwischen syntaktischer und lexikalischer Ebene nimmt im Spracherwerb eine wichtige Steigbügelfunktionen ein (Behrens 2000).

1.2 Spracherwerb

Der kindliche Spracherwerb wird häufig als in Meilensteinen verlaufend beschrieben. Diese Stufen erreichen Kinder demnach in gleicher Reihenfolge. Dies ist insofern richtig, dass grammatische Strukturen in gleicher Abfolge erworben werden und Kinder mit einer der Norm entsprechenden unauffälligen Entwicklung im Bezug zum Spracherwerb, im Alter von 4 Jahren eine grundlegende grammatische Kompetenz haben. Kritisch betrachtet wird das Schema der Meilensteine im Alter davor. Im Gebrauch einzelner grammatischer Strukturen werden in der Spracherwerbsforschung sehr große Altersunterschiede beschrieben. Studien aus dem amerikanischen Englisch stellten bereits in den 70er Jahren interindividuelle Verläufe fest. Erst durch die Verwendung von Elternfragebögen, in den 90er Jahren, konnten große Stichproben von Kindern untersucht werden, mit dem Ergebnis, dass die Variabilität im Spracherwerb die Normalität ist (Szagun 2013).

⁷ In Süddeutschland hört man auch oft die regelmäßige Formen *gerner* bzw. *am gernsten* (<https://deutschegrammatik20.de/>)
download: 27.04.2020.

1.2.1 *Spracherwerbtheorien*

Die Linguistik teilt die hypothetische Auseinandersetzung mit dem kindlichen Spracherwerb und die entsprechenden Erkenntnisse daraus im Groben in zwei große Theorien ein. Der nativistische Ansatz steht dem gebrauchsbasierten, auch emergentistischen Ansatz bzw. dem der usage-based Theory gegenüber. Im Zentrum der nativistischen Spracherwerbtheorie, wie beispielsweise Chomsky und auch Pinker (2015) sie vertreten, steht, dass in Bezug auf den Spracherwerb Kinder mit angeborenen, genetisch verankerten und universellen gültigen Grundlagen sprachlichen Wissens ausgestattet sind und damit agieren. Chomsky begründete die Idee einer angeborenen Universalgrammatik (UG). Dabei handelt es sich um eine grundlegende kombinatorische und rekursive Fähigkeit, mit Wörtern Sätze oder Phrasen zu bauen. Der Hauptbestandteil der UG ist die Syntax. Nach dieser Theorie werden Sätze nicht gelernt und gespeichert, sondern generiert. Dieses Modul der Universalgrammatik oder des „Language Acquisition Device (LAD) ist ein geschlossenes, von der allgemeinen Kognition unabhängiges System und stellt bestimmte universelle aber auch sprachspezifische Strukturen und Kategorien zur Verfügung. Das Kind kann diese Strukturen im sprachlichen Input gezielt finden mit denen für die Sprachstruktur erforderlichen Regeln verknüpfen und sprachspezifische Strukturen aufbauen (Chomsky 1992). Durch Reifung erfolgt der Zugang zu den linguistischen Regeln.

Im Gegensatz zu den nativistischen Spracherwerbtheorien gehen gebrauchsbasierte (konstruktivistische, konnektionistische) Modelle davon aus, dass Kinder allgemeine Lernmechanismen und kognitive Fähigkeiten für den Spracherwerb nutzen. Durch experimentelles Lernen kann das tiefe, komplexe und abstrakte Wissen, das Erwachsene über die Sprache haben, erworben werden. Muster, die sich in der Eingabe wiederholen, werden erkannt. Es wird argumentiert, dass Kinder sehr effiziente Muster- und Intentionserkennung sind, so dass sie sprachliche Strukturen auf der Grundlage der Inputsprache, die sie hören, ableiten können (Elman et al. 1998, Tomasello 2000). Kategorien entstehen als Ergebnis einer systematischen Umstrukturierung. Dies beinhaltet die Aktivierung von erlernten, erfahrungsmäßigen Hinweisen, die die Unsicherheit über ein Signal und eine beabsichtigte Botschaft verringern. Vertreter der gebrauchsbasierten Ansätze (Tomasello 2003, Lieven 2009, Racz, Pierrehumbert, Hay & Papp 2015, Szagun 2006) argumentieren, dass die syntaktische Struktur aus den Erfahrungen der Sprachbenutzer mit Sprache entsteht. Das Gedächtnis, die Wechselbeziehung zwischen lexikalischem und grammatischem Erwerb, „rote learning“ (das imitierende Lernen), Häufigkeitseffekte und die Fähigkeit zur Regelerkennung sind tragende Faktoren in diesem Modell (Dąbrowska 2004). Die Entwicklung und Veränderung des Inputs wird als wichtigster Motor für das (morphologische) Lernen angesehen. Es gibt allgemeine sprachliche

angeborene Fähigkeiten des Data Mining, aber es gibt kein angeborenes sprachspezifisches Wissen.

In „Foundations of Language“ versucht Jackendoff (2002) eine Annäherung der beiden Theorien, bzw. einzelne Teile daraus miteinander zu kombinieren. Jackendoffs generative Theorie ist stark konnektionistisch, kognitiv ausgerichtet: „The truth undoubtedly lies between the two extremes...“ (Jackendoff 2002:102). In einer Review beschreibt Mansilla (2004) diesen Versuch der Annäherung als eine neue Perspektive in jedem Bereich von Sprache und Kommunikation: „Foundations of Language shows one of the most fundamental new thinkings in linguistics since Noam Chomsky’s Aspects of the Theory of Syntax in 1965. Foundations of Language opens up vivid new perspectives on every major aspect of language and communication: grammar vocabulary, learning, origins of language, and the relationship of language and thought to the real world. It puts linguistics at the centre of the search for understanding human nature and human cognition.“ (Mansilla 2004:150).

1.2.2 Konzepte und kognitive Mechanismen

Das Lexikon ist die entscheidende Komponente des Sprachwissens. Die Inhalte des mentalen Lexikons sind die Wörter mit ihren gesamten Eigenschaften. Die lautlichen Formate mit ihren Wortbedeutungen, die notwendigen grammatikalischen und orthographischen Informationen und die kommunikativ-pragmatischen Eigenschaften von Wörtern sind im mentalen Lexikon gespeichert (Kannengieser 2012). Kinder besitzen kognitive Fähigkeiten und nutzen allgemeine Lernmechanismen, um die formalen und funktionalen Aspekte aus der Inputsprache zu erkennen und zu erlernen (Siebenhüner 2011). Im allgemeinen Ablauf des Sprachentwicklungsprozesses, wie er von den gebrauchsbasierten kognitivistischen Theorien angenommen wird, sind nach Tomasello (O’Hare 2005) Prozesse wie Intensionszuschreibung (Intention reading) und Konstruktion, Mustererkennung und Distributionsanalyse, Entrenchment, Kategorisierung, Schematisierung und Abstraktion im Wesentlichen beteiligt:

1.2.2.1 Intention reading und Konstruktion

Intention reading ist eine der Grundlagen, die den Spracherwerb überhaupt erst möglich machen. Bereits kurz nach der Geburt ist die Grundeinheit, welche für das Kind zugänglich ist die Gesamtäußerung. Diese ist eingebettet in die Gesamtsituation, sozial und kommunikativ. Die gemeinsame Aufmerksamkeit „joint attention“ der Bezugsperson und des Kindes, gerichtet auf beispielsweise ein Objekt ist von zentraler Bedeutung. (Tomasello 2000). Für den Erwerb von

sprachlichen Strukturen ist es essentiell, dass getätigte Äußerungen und deren kommunikative Funktion (Form-Funktionspaare) mental zueinander in Bezug gesetzt werden (Konstruktion).

„Understanding intentions is foundational because it provides the interpretive matrix for deciding precisely what it is that someone is doing in the first place. Thus, the exact same physical movement may be seen as giving an object, sharing it, loaning it, moving it, getting rid of it, returning it, trading it, selling it, and on and on – depending on the goals and intentions of the actor.”

“...understanding intentions begins to emerge at around a child’s first birthday” (Tomasello et al. 2005:675)

Konstruktionen sind als Form-Funktions- oder Form-Bedeutungs-Paare symbolische Einheiten (Van Valin 2007). Kinder möchten alles verstehen, was ihnen ihr Gegenüber versucht mitzuteilen. Sie versuchen zu kommunizieren und reproduzieren die gesamte Äußerung, wobei manchmal nur ein einzelnes Element aus der gesamten Äußerung des Erwachsenen gelingt. Diese Art von Äußerung wird als „Holophrase“ bezeichnet. Beispielsweise aus „Wo ist der Ball?“ → „Ball“. Diese Holophrase kann der „neue Aspekt“ einer Situation sein, wobei der Focus der gemeinsamen Aufmerksamkeit (joint attention) die thematische Grundlage liefert (Tomasello 2000).

1.2.2.2 Mustererkennung und Distributionsanalyse

Ende der 1990er Jahre führten (Saffran et al. 1996) verschiedene Untersuchungen mit Säuglingen durch, mit der Erkenntnis, dass Menschen sehr gute „Mustererkenner“ sind. Sie besitzen die Fähigkeit aus einem Lautstrom sich wiederholende Sequenzen zu erfassen. Die Häufigkeit einzelner Sequenzen sind ein Indiz für die Festigkeit, Gebräuchlichkeit und Typikalität in einer Sprache. Stabile Lautsequenzen, würden somit eine Isolation einer Struktur aus dem Input für das Kind leichter machen. In gebrauchsbasierten/konstruktivistischen Spracherwerbtheorien (s.1.2.1) wird angenommen, dass Kinder hervorragend Muster und auch Intentionen erkennen können. Daher können sie auf Grundlage der Inputsprache (KGS) die Strukturen der Sprache(n) ableiten, die sie hören und diese erlernen (Elman et al. 1998, Tomasello 2003).

1.2.2.3 Kategorisierung, Schematisierung, und Abstraktion

Die Erkennung von Mustern ist die Grundlage des kognitiven Kategorisierungsprozesses. Kategorien sind Gruppierungen von Elementen im mentalen Lexikon auf Basis gemeinsamer Merkmale. Eine bestimmte Form oder Funktion eines Items, also dessen Merkmal, muss als wiederkehrend wahrgenommen werden, damit die Einordnung in eine Kategorie möglich ist

(Langacker 1987). Nicht nur durch die Perzeption aus dem Input, auch durch die eigene Produktion (Elbers 2000) von Strukturen, kann das Kind nun vergleichen, Analogien bilden und Schemata ableiten und generalisieren (Tomasello 2008, Lieven 2009).

1.2.2.4 *Entrenchment*

Eine hohe Frequenz sprachlicher Einheiten führt dazu, dass sich diese sich häufig wiederholenden Einheiten kognitiv besonders gut verfestigen (Entrenchment).

„Every use of a structure has a positive impact on it's degree of entrenchment, whereas extended periods of disuse have a negative impact. With repeated use, a novel structure becomes progressively entrenched, to the point of becoming a unit; moreover, units are variably entrenched depending specifically on the frequency of their occurrence.“ (Langacker 1987:59).

Je häufiger eine sprachliche Einheit gebraucht wird, desto stärker verankert oder verfestigt wird sie mental sein. In gebrauchsbasierten Modellen des Spracherwerbes wird im Allgemeinen beschrieben, dass eine entsprechende Token-Frequenz einer Äußerung dem Sprecher ermöglicht auf diese als Ganzes zuzugreifen und sie zu verwenden (Langacker 1988; Krug 1998; Bybee und Schiebman 1999, in Tomasello 2000), während eine hohe Type-Frequenz einer sprachlichen Struktur den Sprecher unterstützt die verschiedenen Formen kreativ und deren Produktivität zu verwenden. Diese Arten der Frequenz können erklären warum Kinder einerseits sprachliche Strukturen erwerben und andererseits auch in speziellen kommunikativen Kontexten verwenden und auf neue Kontexte generalisieren (Tomasello 2000).

1.2.3 *Die Rolle der Inputsprache*

Die Inputsprache ist jene Sprache, die ein Kind in seiner Umwelt hört und aus der es Sprache erlernt (Szagun 2013). Es ist die Gesamtheit des „Materials“, das dem Kind zur Verfügung gestellt wird. Erst sind es anfangs fast nur die von Erwachsenen, an das Kind direkt gerichtete Äußerungen. Später wird diese durch die Sprache gleichaltriger und älterer Kinder und noch später, durch die Schriftsprache und die Sprache in den Medien erweitert. Da nicht jede Sprache in der Umgebung des Kindes als Input geeignet ist, richten auch die Kinder ihre Aufmerksamkeit nicht auf jedes sprachliche Ereignis. Auch in den Spracherwerbstheorien steht die Rolle des Inputs im Mittelpunkt, der Grad seiner Bedeutung ist jedoch unterschiedlich. Der nativistische Ansatz (s. 1.2.1) impliziert deduktive Lernprozesse. Die Kernmerkmale der Sprache sind angeboren und es stellt sich die Frage, wann Kinder diese angeborenen Sprachkenntnisse aktivieren und wie sie diese mit der Sprache verknüpfen, die sie hören. Der

gebrauchsorientierte/emergentistische Ansatz stützt sich auf induktive Lernprozesse und legt mehr Augenmerk auf die Struktur der Inputsprache, da dies der einzige Beweis für die linguistische Struktur der Zielsprache ist (Behrens 2006). Sprache wird durch das Lernen aus dem Umweltangebot konstruiert (Szagun 2006). Anhand der Verteilung und Frequenz der linguistischen Kategorien im Input wird versucht eine Erklärung zu finden, wie diese Kategorien einer Sprache vom Kind erworben werden können (Behrens 2006). Die Besonderheiten der kindgerichteten Sprache (KGS) sind Bestandteil vieler Spracherwerbsstudien. Neben einer qualitativen Analyse des Inputs (Wortstellung, mittlere Äußerungslänge [MLU], prosodische Merkmale und syntaktische Strukturen) spielt auch die quantitative Analyse in empirischen Untersuchungen eine tragende Rolle und geht der qualitativen Analyse voraus. Gerade in den gebrauchsbasierten Modellen für den Spracherwerb, werden Regelmäßigkeiten, Häufigkeit und Verteilung (Tomasello 2003, Goldberg 2006) von linguistischen Strukturen im Input als Erklärung herangezogen, wie Kinder sich ihr sprachliches Wissen netzwerkartig (Bybee 1985, Langacker 1988) aufbauen. In einer Studie ging Clark (2010) der Frage nach wie Erwachsene neue Wörter aus verschiedenen Teilen der Sprache anbieten. Ihre Ergebnisse fügen weitere Beweise dafür hinzu, dass die Interaktion im Gespräch den Prozess des Spracherwerbs unterstützt.

Die Beschäftigung mit der Rolle des Inputs und der qualitativen Analyse der Strukturen fand schon sehr früh Aufmerksamkeit und soll auch in der Analyse der vorliegenden Daten zur oben genannten Fragestellung herangezogen werden. Eine der ersten Studien von Snow (1972) beschäftigte sich mit der Modifikation der Sprache der Mütter in Abhängigkeit vom Alter des Kindes. Die Ergebnisse zeigten, dass die KGS an zweijährige Kinder in Bezug auf die untersuchten Kriterien einfacher war, als die KGS an 10jährige Kinder (Tabelle 5). Es waren bspw. mehr Einwortäußerungen (EWÄ), eine geringere MLU, mehr vollständige und semantische, aber weniger teilweise Wiederholungen eine geringere Satzkomplexität etc. vorzufinden. Die Sprache ist einfach und redundant, enthält viele Fragen und Imperative, beinhaltet wenig Vergangenheitsformen, ist arm an Nebensätzen oder koordinierten Hauptsätzen. Dazu kommt eine höhere Tonlage und übertriebene Intonationsmuster. (Snow 1977:36). Vorerst erhielt dieser Sprachstil die Bezeichnung „Motherese“, wurde aber dann von (Richards 1994) zu „Child Directed Speech“ (CDS) verändert. Im Deutschen fand die Bezeichnung »an das Kind gerichtete Sprache« (KGS) Eingang in die Literatur. Die Begründung dafür fand schon Snow (1972) da auch Nicht-Mütter denselben Sprachstil verwenden wie Mütter, und im europäischen und nordamerikanischen Kulturen generell Personen diesen Sprachstil verwenden, wenn sie mit kleinen Kindern sprechen (Szagun 2013).

Tabelle 5: Charakteristika der KGS nach Snow 1977 (Szagun 2013)

<p><i>Merkmale der Prosodie:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ langsamere Sprechgeschwindigkeit ▶ klarere Segmentation von Wörtern und Silben ▶ Sprechen in höherer Tonlage ▶ breiterer und stärker variierender Frequenzbereich
<p><i>Inhaltliche Merkmale:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ viele Inhaltswörter (Nomen, Verben) ▶ inhaltliche Wiederholungen ▶ geringer Abstraktionsgrad der Nomen ▶ Bezug auf die Gegenwart
<p><i>Merkmale der grammatischen Form:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ geringe Äußerungslänge, auch Einwortäußerungen ▶ weniger komplexe grammatische Strukturen: <ul style="list-style-type: none"> – weniger Hilfsverben – weniger Adverbien – weniger Konjunktionen ▶ einfache Sätze, weniger Satzgefüge ▶ viele Fragen ▶ viele Aufforderungen ▶ Wiederholungen von ganzen Sätzen und Satzteilen

(Newport et al. 1977) untersuchten den Einfluss formaler Aspekte der KGS auf die Sprachentwicklung, vor allem am Sprachbeginn. Sie stellten die Frage nach den formalen Strukturen die eine günstige Wirkung auf den Spracherwerb haben. Diese positiven und negativen Einflüsse der KGS auf den Spracherwerb wurden von Szagun (2013) zusammengefasst (Tabelle 6).

Interessant im Bezug auch auf diese Arbeit ist die Rolle der Nominalphrasen, in welchen das Adjektiv eingebunden ist. Für Newport et al. (1977) ergab sich kein Zusammenhang der Satzkomplexität in der KGS und Kindersprache (KS). Sie folgern, dass die KGS eher auf sprachspezifische Strukturen Einfluss hat als auf Elemente, die sprachlich universell sind, wie die Entwicklung einer Nominalphrase und Verbalphrase, die in unterschiedlichen Sprachen doch gleich ist. Szagun (2013) verweist auch darauf, dass die Verwendung von komplexeren Phrasen mit der wachsenden kognitiven Kapazität der Kinder zusammenhängt und diese Struktur somit von der kognitiven Fähigkeit abhängig ist (Ninio 2004). Eine Struktur in der KGS, welche gut untersucht ist und einen positiven Effekt auf den Spracherwerb hat sind Erweiterungen. Von Newport et al. (1977) noch unterteilt in Expansion und Reformulierung. Ob reformuliert oder

expandiert, die zur KS ergänzten Elemente machen eine Äußerung grammatisch auch komplett. Anders als bei den Wiederholungen, kommen Erweiterungen in der KGS einerseits seltener vor, sind aber variantenreicher. Das Kind kennt bereits den Inhalt der Äußerung, lernt ganz nebenbei die grammatischen Strukturen und bleibt aufmerksam im Diskurs, da es sich auch nicht langweilt, wie es bei zu häufigen Wiederholungen der Fall sein kann. Für eine vertiefende Ausführung verweise ich an dieser Stelle auf Kapitel 8 in Szagun (2013).

Tabelle 6: Formale und Diskursmerkmale (Szagun 2013)

KGS Merkmale	Aspekt der kindlichen Sprache
<i>Formale Merkmale</i>	
<i>positiver Einfluss:</i>	<i>Einfluss auf:</i>
Ja/Nein-Fragen	Flexionen, Auxiliare
Erweiterungen	Flexionen, Auxiliare
Deixis	Verbflexion, Auxiliare
Fragen	Auxiliare, Verbflexion
Anzahl der Nominalphrasen*	Anzahl der Nominalphrasen*
wörtliche Wiederholungen*	Auxiliare*
<i>negativer Einfluss:</i>	
Imperative	Flexionen, Auxiliare
wörtliche Wiederholungen*	Flexionen, Auxiliare*
<i>Dialogmerkmale</i>	
<i>positiver Einfluss:</i>	<i>Einfluss auf:</i>
dem Thema des Kindes folgen	mehr Sprache, höheres MLU, größeres Vokabular
Orientierung auf Objekte	höheres MLU, größeres Vokabular
Benennungen des Kindes akzeptieren	höheres MLU, größeres Vokabular
<i>negativer Einfluss:</i>	
eigenes Thema verfolgen	weniger Sprache, geringeres MLU und Vokabular
auf Verhalten des Kindes orientiert	geringeres MLU und Vokabular
Direktiven	geringeres MLU und Vokabular*
* Ergebnisse unterschiedlich bei Newport et al. (1977) und Hoff-Ginsberg (1986, 1990).	

Neben Untersuchungen der formalen Merkmale der KGS, sowie der KGS und die Korrelationen zum Entwicklungsstand/-alter des Kindes, wurden auch Zusammenhänge bezüglich der Kommunikationssituation (Snow et al. 1976), sozio-ökonomischer Status und Geschlecht

(Dressler et al. 2016) durchgeführt, auch diesbezüglich verweise ich hier an entsprechende Literatur, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen würde.

1.2.4 *Stand der Forschung zum Adjektiverwerb*

Durch Adjektive können die konstanten und veränderlichen Eigenschaften verschiedenster Lebewesen und Objekten näher beschreiben werden. Sie helfen konkrete oder abstrakte Gegenstände zu unterscheiden, Situationen und Zustände zu beschreiben und emotionales Befinden auszudrücken (Dixon 1977, Groba & De Houwer 2018)⁸. Adjektive treten im Spracherwerb in Relation zu Nomen und Verben relativ spät auf und gehören weder zu den Wörtern an denen sich die „Meilensteine“ der Sprachentwicklung festmachen lassen, noch sind sie Einstiegshilfe oder Ausgangspunkt für die Grammatikentwicklung. Adjektive machen nur etwa 15% des Gesamtwortschatzes aus (Knobloch 2005, Fleischer 2012). In den frühen Erwerbsphasen des Deutschen und Spanischen maximal zwei bis acht Prozent des kindlichen Lexikons (Groba 2014).

Im Rahmen allgemeiner Studien zum kindlichen Spracherwerb oder Wortschatz- und Grammatikerwerb sind Einzelfallstudien schon sehr früh zu finden (Stern 1922, Miller 1976, Clahsen 1982). Der spezifischen Untersuchung des Erwerbs und der Verwendung von Adjektiven im Deutschen im frühen Spracherwerbsalter ist in der Forschungsliteratur im Vergleich zu Nomen und Verben vorerst relativ wenig Aufmerksamkeit zugekommen, jedoch findet das Thema in den letzten Jahren wachsendes Interesse. Konsens besteht darin, dass kaum eine Wortklasse mehr Auffälligkeiten zeigt wie die Adjektive. Diese seien schwierig zu erwerben, da ihnen die klare Referenzidentifikation fehlt. Es ist für den Lerner nicht offensichtlich, welche Objekteigenschaften durch diese Wortart kodiert werden (Knobloch 2018). Daher würden auch besonders Farbadjektive spät beherrscht werden, und es kommt zu „[...]fortwährenden Verwechslungen der einzelnen Farben“ (Stern & Stern 1928:257). Der Erwerb von Farbadjektiven beschäftigte schon Darwin (1877) in seinem *Biographical Sketch of an Infant*. Er hielt vorerst seine Kinder für farbenblind, im Verlauf seiner Forschungen konnte er sich jedoch vom Gegenteil überzeugen (Peiper 1928).

⁸ „[...] an adjectival description will serve to distinguish between two members of one species, that are referred to by a single common noun“ (Dixon 1977:63).

Mit den Voraussetzungen für das Erlernen von noch unbekanntem Adjektive beschäftigen sich beispielsweise (Ninio 2004, Knobloch 2018). Kognitive Ausschlussverfahren (Constraints s. 1.2.2) und örtlicher Kontext reichen nach Knobloch (2018) nicht aus um neue Wörter, zu erlernen. Es bedarf einer sortenreinen, kohärenten Referentenklasse, welche im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus aktiviert wird. Ausschlaggebend sind der situative Kontext und der Input des Erwachsenen. Im Speziellen für das Erlernen von Adjektiven, welche im Deutschen häufig Eigenschaften kodieren, muss es für das Kind klar sein, auf welche Wahrnehmungsdimension der neu zu erlernende Begriff wirkt. Ebenso, wie Knobloch beschreibt auch Ninio (2004), dass Kinder ein neuartiges Adjektiv auf neue Referenten nur dann anwenden können, wenn nicht nur die referentielle Menge im Focus steht sondern auch die differenzierenden Eigenschaften, welche dem angebotenen Adjektiv gegenüber stehen, klar sind. Zusammenfassend gesehen sind demnach Input s. 1.2.3 (KGS), gemeinsame Aufmerksamkeit, gemeinsame Handlung, klare Referentenklasse und das Angebot von differenzierenden Eigenschaften wichtige Parameter für den Erwerb von neuen Begriffen hier im Speziellen von Adjektiven.

Weitere Forschungen widmen sich dem Erwerb der Adjektivflexion. Die meisten Studien zum Erwerb der Morphologie im Besonderen zum Erwerb der Flexionsmorphologie, sind im Bereich von Nomina und Verben, angesiedelt (Behrens 2006). Eine ausführliche Analyse des Erwerbs der Adjektivflexion im Deutschen im Alter von 1;11 bis 2;5 anhand des Datenkorpus von Leo aus CHILDES ist bei Siebenhüner (2011) zu finden. Er geht davon aus, dass in Anlehnung an Studien der Flexion von Nomen und Verben, auch der Erwerb der Adjektivflexion gekoppelt an die Lexeme und lexikalische Frames stattfindet. Adjektivflexion findet anfangs nur an einer kleinen Zahl von Adjektiven statt, welche die Produktion dominieren und erst langsam findet eine Generalisierung statt. Das Beherrschen dieser Miniparadigmen erkläre die frühe Produktion von Flexionsformen. Bezogen auf die Rolle der Inputsprache und die Verwendung von prädikativen und attributiven Adjektiven konnte Siebenhüner in seiner Analyse zeigen dass, sich die Anteile syntaktisch verschiedener Verwendungen derselben lexikalischen Kategorie (Adjektiv) sich im Output proportional zum Input entwickeln (Siebenhüner 2011:47).

Im Sammelband Tribushinina et al. (2015) wird die Entwicklung der Semantik der Adjektive gemeinsam mit der Entwicklung der Morphologie im frühen Spracherwerb typologisch unterschiedlicher Sprachen betrachtet. Im Zentrum stehen dabei die Analyse der Inputsprache und Strategien, welche förderlich auf den Adjektiverwerb wirken. Eine semantische Hypothese für den Erwerb von Adjektiven jener der morphologischen gegenübergestellt (s. 1.2.6.) Da in der vorliegenden Arbeit die Verwendung des Adjektivs, die Strategien des Inputs in Bezug zur morphologischen und semantischen Hypothese und die Veränderung derselben im

Entwicklungsverlauf handelt, sollen hier die Ergebnisse von Korecky-Kröll & Dressler (2015) näher betrachtet werden.

Untersucht wurden die Daten von Spontansprachaufzeichnungen mono-lingual deutschsprachig aufwachsender Kinder, im Alter von 1;8- 2;8 Jahren. Unter dem Aspekt der semantischen und morphologischen Hypothese. Es wurden folgende Ergebnisse publiziert: Im Bereich der Semantik, Morphologie und Syntax zeigten beide Kinder ähnliche Tendenzen. Beide beginnen mit unflektierten Grundformen (1.1.2.4) des Adjektivs, welche von Beginn an als Standardform für prädikative Adjektive verwendet wird. Übergeneralisierungen zwischen den unflektierten prädikativen Grundformen und flektierten attributiven Formen sind kaum vorhanden. Die Autoren schließen daraus, dass Kinder für die Positionsunterschiede beider Kategorien bereits in einem sehr frühen Alter sensibel sind. Substantiv- und Verbflexionen tauchen später als erste flektierte Adjektive auf. Hier zu vergleichen sind die Ergebnisse von Siebenhüner (2011), wo erste Flexionen innerhalb von Miniparadigmen auftreten und erst später eine Generalisierung eintritt. Innerhalb der Adjektivsuffixe ist die Default-Form nach Korecky-Kröll & Dressler (2015) weniger klar. Bevorzugt verwenden die untersuchten Kinder Übergeneralisierungen von <-e> Formen (korrekt: „*normal-e Autos*, inkorrekt: *groß-e** Schwimmbecken) der flektierten attributiven Adjektive im Alter von 1;8 bzw. 1;10, gefolgt von korrekten Formen mit dem Suffix: <-er> „*lieb-er*“, <-es> „*klein-es*“, und <-en> „*gut-en*“. Die Autoren weisen darauf hin, dass <-e> auch die häufigste Form in der Inputsprache der Mütter ist. Dies zeigt erneut die Sensibilität der Kinder für die Inputsprache (Korecky-Kröll & Dressler 2015). Auch der Entwicklung der ersten Flexionen soll in der Studie, in der Veränderung der Verwendung des Adjektivs nachgegangen werden. Im Hinblick auf die semantische Hypothese, wonach im Besonderen semantische Kontraste (Antonyme), aber auch Synonyme und/oder Wiederholungen Kindern helfen die Bedeutung von Adjektiven zu erfassen (Tribushinina 2013), verwenden beide Kinder signifikant mehr semantisch verwandte Adjektive als ihre Mütter. Häufiger verwendet werden Wiederholungen von Synonymen innerhalb einer Äußerung. Interindividuelle Unterschiede in der Verwendung von Synonymen vs. Antonymen wird durch den Input und durch die unterschiedlicher Geschlechtspräferenzen bei beiden Kindern erklärt (Korecky-Kröll & Dressler 2015).

In der vorliegenden empirischen Untersuchung kommen Fragebögen zur Verwendung um die elterliche Einschätzung der Adjektivverwendung ihrer Kinder quantitativ betrachten zu können. Empirisch haben sich Groba and De Houwer (2018) in ihrer Studie zu Einschätzungsdaten zum rezeptiven Erwerbssalter deutscher Adjektive auseinandergesetzt, um daraus auf die kindliche Adjektiventwicklung zu schließen. Daraus folgerten sie, dass die rezeptive Entwicklung von Adjektiven in drei Phasen verläuft. Von etwa 1;10 bis 3;5 Jahren stehen konkrete Adjektive,

welche sensorische Eigenschaften beschreiben im Vordergrund, verlaufend zur zweiten Phase, welche etwa im Alter von 3;6 bis 5;5 Jahren festgelegt wird, nimmt die Menge an neu gelernten Adjektiven zu. Sie dienen hauptsächlich der Beschreibung von menschlichen Befindlichkeiten. Die dritte Phase von 5;6 bis 7;0 Jahren wird von spezifischen Adjektiven, die eine wertende Beschreibung ermöglichen dominiert. Bezüglich der morphologischen Entwicklung werden in der ersten Phase hauptsächlich monomorphematische Adjektive gelernt, in der zweiten Phase steigt der Anteil der morphologisch komplexeren Adjektive an und holt die Zahl der monomorphologischen Adjektive ein. Die dritte Phase ist dominiert von polymorphematischen Adjektiven. Die vorliegende Studie liegt somit in der ersten Phase der Entwicklung und es wurden dementsprechend monomorphematische, konkrete Adjektive der Dimension und sensorischen Eigenschaft in die Fragebögen mit aufgenommen.

Die Studie hat auch zum Inhalt, die von den Eltern verwendeten semantischen und morpho-syntaktischen Hilfsstrategien und deren Veränderung in der Verwendung des Adjektivs im Erwerbsverlauf zu beleuchten. Dazu sollen nun im folgenden Abschnitt die verwendeten Hinweisreize aus der KGS und die von den Kindern angewandten kognitive Lernprinzipien zum Lexikonerwerb, erst im Allgemeinen, und folgend für den Adjektiverwerb beschrieben werden.

1.2.5 Wortlernprinzipien und verwendete Hilfsstrategien für den Lexikonerwerb

Spracherwerb ist für die Kinder tagtäglich eine Herausforderung. Im Erwerb von neuen Wörtern müssen sie aus der Inputsprache (KGS) ihnen noch unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen, die potentiellen Referenten dazu eruieren und das neue Wort diesen zuordnen. Für ein neues Wort steht eine Vielzahl von Referenten zur Verfügung. Lebewesen, Gegenstände, Handlungen und Eigenschaften müssen zugeordnet werden (Groba 2014).

Bspw.: „...ganz lange Nägel hast du schon, wie ein Mädchen.“⁹

Für die Wortlernsituation steht für das Wort „lang“ nun eine Menge von Referenten zur Verfügung. Die Aufgabe des Kindes ist es nun den betreffenden Referenten zu erschließen, dazu muss es Hinweisreize aus der Wortlernsituation herausfinden und richtig interpretieren. Nur dann ist eine Zuordnung zum intendierten Referenten möglich. Diese auch als Induktionsproblem (Quine 1980) bezeichnete Herausforderung meistern Kinder mittels Wortlernprinzipien und der

⁹ Korpus: ALX/RO: 2;2

Analyse von pragmatischen und syntaktischen Hinweisreizen im Lexikonerwerb. Wortlernprinzipien helfen dem Kind das Induktionsproblem beim Erlernen neuer Wörter zu lösen und schränken den Hypothesenraum (Groba 2014) bezüglich der Referenz neu zu erlernender Wörter ein. Daher entstammt auch ihre Bezeichnung Beschränkungen „Constraints“ (Markman 1994), die auch als „bias“ (Diesendruck et al. 1998) oder „assumption“ (Liittschwager 1994) bezeichnet werden (Groba 2014). Wortlernprinzipien können erste Vermutungen über die Referenz eines neuen Wortes liefern und interagieren flexibel mit den phonologischen, semantischen, morphosyntaktischen, pragmatischen und ontologischen Hinweisen, welche aus dem extern im natürlichen Sprachlernkontext gegebenen sind (Haryu & Imai, 1999; Imai & Haryu, 2001, 2004). Der Ansatz der Constraints (Markman 1994) steht dem lexikalisch-pragmatischen Prinzipienmodell (Clark 1988) und dem gut erforschten Shape Bias (Graham 2010) und (Landau et al. 1988) gegenüber. Weitere bestehen im pragmatischen Erklärungsansatz (Diesendruck & Markson 2001) und im Emergentisch Coalition Model (Hirsh-Pasek et al. 2000). Der Ansatz nach Markman (1994) ist gegenüber den andern Ansätzen bezüglich des Erwerben von neuen Adjektiven theoretisch ausspezifiziert (Groba 2014), und wird daher für diese Arbeit auch näher beschrieben. Dem Ansatz liegen drei Prinzipien (s. Markman 1990:57) zugrunde:

- 1) Taxonomic Constraint (TAC): “[...] The taxonomic assumption [...] states that labels refer to objects of the same kind rather than to objects that are thematically related”.
- 2) Whole Object Constraint (WOC): “[...] The whole object assumption leads children to treat novel terms as labels for whole objects-not for parts or substances of objects or for other”.
- 3) Mutual Exclusivity Constraint (MEC): “[...] The mutual exclusivity assumption, [...] helps children override the whole object assumption, thereby enabling them to acquire terms other than object labels”.

Der Ganzheitsmechanismus (whole object constraint; WOC) funktioniert indem der erste Name eines neuen Objektes wird auf die Ganzheit des Objektes bezogen wird. Kinder bevorzugen ein neues Wort auf ein gesamtes Objekt zu beziehen und warten dann auf den weiteren Input bzw. weitere Informationen. Der Exklusivitätsmechanismus (mutual exclusivity constraint, MEC) hält die Beziehung einer Wortform zu einem Objekt exklusiv. Keines von beiden kann doppelt belegt werden. Es besteht eine starke Bevorzugung dieses Mechanismus´, solange die Wortform noch nicht besetzt ist. Das Kind empfindet die Beziehung zwischen Wortform und Bedeutung als bindend, keiner der beiden Anteile kann einfach ausgetauscht werden. Dieser Mechanismus verhindert also, dass für ein Objekt zwei Wörter gelten. Beispielsweise: versus als Synonyme, oder bei homonymen Begriffen wie zu . Eine neue Wortform muss sich also explizit auf einen bestimmten Referenten beziehen, für welchen das Kind bisher noch keine Wortform gespeichert

hat (Markman 1990). Nach Markman (1994) hilft der Exklusivitätsmechanismus einerseits dabei neu erworbenes Wissen nicht wieder gleich zu verwerfen, und ermöglicht andererseits auch phonologische Unterschiede bei beispielsweise Minimalpaaren wie <Kanne-Tanne> zu erkennen. Der Kategorisierungsmechanismus (taxonomic constraint, TC) integriert alle neuen Wortbedeutungen bei ihrer Speicherung in Wortfelder. Das neue Objekt wird aufgrund seiner semantischen Merkmale in eine bestehende Kategorie eingeordnet und dort gespeichert. Mit der Differenzierung in weitere Kategorien erfolgt auch eine Umstrukturierung des Kategoriensystems. Nach (Markman 1984), beziehen Kinder neue Wörter eher auf Dinge der gleichen Art (Kategorie) als auf Objekte, die in einem thematischen Zusammenhang stehen.

Auch um den Erwerb von Bezeichnungen für Eigenschaften von Objekten zu erklären liefert das Zusammenspiel von MEC und WOC eine theoretische Grundlage. Ist dem Kind das Objekt bekannt, wird es sich bei einer neuen Bezeichnung auf die Suche nach einem alternativen Referenten machen. Sofern kein anderes Objekt vorhanden ist, kann es seine Aufmerksamkeit auf lexikalisch unbekannte Teile oder Eigenschaften des Objektes lenken. Der WOC wird „verletzt“ indem das neue Wort auf andere Aspekte des Objektes referiert, somit dominiert der MEC über den WOC (Groba 2014).

1.2.5.1 Pragmatische Hinweisreize zum Erlernen von Adjektiven

Die Pragmatischen Hinweisreize sind nicht im Focus der Studie, da dafür Videomaterial zu Verfügung stehen müsste. Dennoch sollen diese im Folgenden kurz erläutert werden um ein vollständiges Bild zu erhalten, welche Strategien angewandt werden können.

Die Pragmatik befasst sich mit dem Gebrauch sprachlicher Ausdrücke in Äußerungssituationen (Bußmann 2002). Sie umfasst neben den konkreten phonetisch-phonologischen, morphosyntaktischen und lexikalisch-semantischen Aspekten alle kommunikative und sprachliche Phänomene ein, die sich zwischen einem Sprecher und Hörer vollziehen. Die Fähigkeit des Intentionreadings (s.1.2.2.1) und das Hineinversetzen des Wissen des anderen, um die Intention der Kommunikation abzuleiten, sind dafür essentiell (Groba 2014). Zur Bezugnahme auf Personen, Gegenstände, Orte und Zeiten dienen Gesten. Die Dexis beschreibt den „[...]Vorgang des Zeigens, Verweisens mittels Gesten oder sprachlicher Ausdrücke auf Situationselemente“ (Bußmann 2002:149). Den deiktischen Gesten kommen zur Referenzherstellung im frühen Spracherwerb insofern Bedeutung zu (Groba 2014), dass im Bereich der Produktion Kinder gestisch auf Diskurselemente verweisen, die sie selbst noch nicht benennen können (Iverson & Goldin-Meadow 2005) und rezeptiv nicht nur die Referenz (Gliga & Csibra 2009; Woodward & Guajardo 2002), sondern auch die Bedeutung geäußerter Wörter

erlernen können (Grassmann & Tomasello 2010). Die Aufmerksamkeit des Kindes wird durch eine entsprechende Geste auf den Referenten gelenkt. Diese Geste stellt das Gesamtobjekt, einen Teilbereich oder die Eigenschaft des Objektes dar. Somit helfen deiktische Gesten, gemeinsam mit den oben genannten Wortlernprinzipien das Induktionsproblem zu lösen (Zukow 1990). Eigenschaftsbezeichnungen werden im Deutschen vorwiegend durch die Wortart der Adjektive kodiert. Um Kindern nun die Bezeichnung von Eigenschaften beizubringen nutzen Erwachsene also Gesten (Fingerspitzen zu tippen oder zu reiben etc.)¹⁰, um so beispielsweise auf die Oberflächenstruktur eines Objektes aufmerksam zu machen. O'Neill et al. (2002) konnten in einer Studie nachweisen, dass Kinder signifikant häufiger jene Basic-Level Objekte auswählten, bei denen ihnen mittels einer deskriptiven Geste, die intendierte Eigenschaft vorab gezeigt wurde. Vorausgesetzt, dass die Aufmerksamkeit der Kinder durch diese Geste (Verbiegen des Gegenstandes) auf die Eigenschaft des Objektes gelenkt wurde. Im verbalen Auftrag wurde das niedrigfrequente Adjektiv in eine lexikalisch ausspezifizierte Nominal- bzw. Verbalphrase an attributiver und prädikativer Position¹¹ eingebettet. Somit konnten die Kinder den MEC (1.2.2) nutzen und auch auf einen syntaktisch eindeutigen Adjektivkontext zurückgreifen (Clark 2010, Groba 2014). In vorliegender Arbeit, ist dies vor allem beim Erlernen der Farbadjektive bei ALX („*ein schwarzes Auto; ein braunes Auto, ein oranges Auto, etc...*“)¹² zu finden. Die hier verwendete Hilfsstrategie konnte aus den gegebenen Kontextinformationen eruiert werden. Neben den Gesten dienen auch Blickrichtung, bei einer ausgeführten Handlung, der emotionale Ausdruck einer Person, das gemeinsame Wissen in der Kommunikationssituation und die Interpretation der bereitgestellten Informationen aus dem Kontext eine wichtige Rolle zur Herstellung einer Referenz (Groba 2014). Da für die Studie Audioaufnahmen festgelegt wurden, können diese Aspekte nicht in die Analyse mit hineinfließen, sollen aber der Vollständigkeit halber erwähnt bleiben.

1.2.5.2 Syntaktische Hinweisreize beim Erlernen von Adjektiven:

Zum Erlernen von Substanz- und Eigenschaftsbezeichnungen ist die Einbettung in die Syntax relevant. In frühen Sprachentwicklungsphasen verfügen Kinder nicht über das dafür notwendige Wissen und müssen erst eine Sensibilität für die syntaktischen Merkmale von Substantiven und Adjektiven entwickeln. Aufgrund dieses Wissens können sie die beiden Wortarten im Input (s.

¹⁰ „The topography of a rough texture, such as corduroy, is traversed with a bouncing fingertip“ (Zukow 1990:181).

¹¹ „Wow, it's a flimsy dog. Look, it's flimsy. Yeah, it's a flimsy dog. Look, it's a flimsy dog. Yeah, it's a flimsy dog“ (O'Neill et al., 2002:261)

¹² Korpus: RO:2;2

1.2.3) der Erwachsenensprache identifizieren. Aus ihrem wachsenden semantisch-syntaktischen Schnittstellenwissen können sie ableiten, dass Substantive auf Objektkategorien und Adjektive auf Eigenschaftsrelationen verweisen (Groba 2014). Bereits ab einem Alter von 14 Monaten können englischsprachige Kinder abgrenzen, ob es sich um einen Satzkontext für Substantive oder für Adjektive handelt, haben jedoch noch keine Strategie, wie sie mit neuen Adjektiven diesbezüglich umgehen können (Booth 2009). Im Alter von zwei bis vier Jahren lernen sie dies langsam, jedoch noch mit Hilfe weiterer Informationsquellen (s. oben). Erst ab einem Alter von vier Jahren scheinen Kinder in der Lage zu sein ohne zusätzliche Informationen aus anderen Quellen, in einer rein syntaktischen Bedingung, neu gelernte Adjektive als solche auf andere Objekte auszuweiten (Hall et al. 1993). Für eine gelungene Adjektivinterpretation ist es notwendig, dass das Kind erfassen kann, auf welche Kategorie von Objekten das neue Adjektiv vom Sprecher angewandt wird (Mintz 2005). Ferner ist in diesem Alter auch die Information über die Salienz von Oberfläche und Objektform relevant (Groba 2014). Studien aus dem englischsprachigen Raum zeigen, dass Kinder ab einem Alter von 5 Jahren diese Hilfestellungen weniger stark benötigen und nur aus dem syntaktisch-markierten Adjektivkontext erkennen können, dass ein neues Wort auf Eigenschaften von Objekten referiert (Landau et al. 1992). Typologisch gesehen und sprachenübergreifend werden prädikative Adjektivkonstruktionen schneller erworben als attributive Strukturen (Ravid et al. 2010, Siebenhüner 2011, Korecky-Kröll & Dressler 2015). Ein weiteres typologisches Merkmal, die Wortreihenfolge (Word-Order), hat ebenso Einfluss auf die Verarbeitung dieser Wortart. Entsprechend den Funktionsprinzipien (operating principles) nach Slobin (1973) richtet sich die Aufmerksamkeit von Kindern auf das Ende von Äußerungen, oder von intonatorisch abgegrenzten Einheiten. Prädikative (unflektierte) Adjektive kommen in der Inputsprache häufig in Kopulakonstruktionen („*der ist nicht eng*“)¹³, in elliptischen Kurzäußerungen („*ganz vorsichtig*“)¹⁴, oder in syntaktischen Positionen auf denen die Betonung (intonatorische Emphase) liegt („*lecker ist das*“)¹⁴ vor (vgl. Siebenhüner 2011). So haben Kinder mit Sprachen, die eine postnominale Position des Adjektives erlauben (Französisch, Italienisch, Litauisch, Russisch) einen Vorteil, gegenüber Sprachen, die eine pränominal attributive Position der Adjektive (Deutsch, Englisch, Slovenisch, Serbo-Kroatisch, Holländisch etc.) haben (Ninio 2004, Fernald et al. 2010, Yoshida & Hanania 2013, Tribushinia et al. 2015). Tritt das Bezugsnomen in einer pronominalen Variante auf, ist es im Erwerb schwieriger für das Kind das Adjektiv in attributiven und prädikativen Konstruktionen zu erfassen

¹³ Korpus: NA: 1;10

¹⁴ Korpus: RO: 1;11

(Mintz 2002, 2005, Hiramatsu et al. 2010, Yoshida 2013). Ab etwa vier Jahren nehmen genauso lexikalische Erwerbsprinzipien wie auch syntaktische und pragmatische Informationen einen signifikanten Einfluss auf das Adjektivlernen (Hall et al. 2010). Die Autoren nehmen an, dass pragmatische Aspekte erst im Laufe der Entwicklung eine höhere Gewichtung erlangen, während in den frühen Spracherwerbsphasen eher die Constraints (Haryu & Imai 1999, Woodward 2000 Saylor & Sabbagh 2004) bzw. syntaktische Informationen (Hall et al. 2010) einen höheren Stellenwert einnehmen.

Gesamt verwenden Erwachsene also unbewusst Strategien in ihrer KGS, die dem Kind helfen unbekannte, neue Wörter in ihr Sprachsystem aufzunehmen, dieses umzubauen und zu organisieren. Dazu gehören beispielsweise, Wiederholungen des Zielwortes, sowie grammatikalische Erweiterungen (Expansionen und Reformulierung). Eine häufig beobachtete Methode um Wörter syntaktisch hervorzuheben ist die Verwendung der finalen Position in Phrasen oder Sätzen. Es werden einfache syntaktische Frames für ein und dieselbe Wortklasse wiederkehrend verwendet. Dadurch erhält das neue Wort auch eine besondere Betonung am Ende der Äußerung. Steht das Wort nicht in finaler Position, so wird das Zielwort ebenso durch Betonung besonders hervorgehoben. Das neue Wort rückt dadurch in den gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus. Gleichzeitig gibt dies einen Hinweis auf seine Wortklasse und auf die Art der Bedeutung die es tragen kann. In Ja/Nein-Fragen oder W-Fragen wird der Modus der Topikalisierung gemeinsam mit einer verstärkten Betonung beschrieben (Szagun 2013). Semantisch vernetzen Erwachsene die neuen Wörter mit dem Wissen, welches Kinder ihrer Ansicht bereits erworben haben. Kontrastierende Informationen wie z. B.: heiß/kalt, schwer/leicht für Adjektive, hoch/tief für Präpositionen, die Verwendung von semantischen Relationen und Hierarchien (z. B.: Hyper-, Hyponymien, Teil-Ganzes-Beziehungen etc.) und die Bezugnahme auf den Gesprächsrahmen, in den ein Wort eingebettet ist, helfen dem Kind nicht nur im Bedeutungs- und Lexikonerwerb, sondern erweitern auch das Wissen darüber, wie und wann ein Wort verwendet wird (Clark 2010).

Der Sprachcode der KGS weist wie oben beschrieben also Merkmale der Vereinfachung und eine veränderte Prosodie auf. Der Code wird aber nicht nur benutzt, wenn wir mit kleinen Kindern kommunizieren, sondern auch wenn wir mit Haustieren, Pflanzen und sogar unbelebten Objekten sprechen (Brown in Snow 1977). Wenn wir mit Menschen sprechen, von denen wir denken, dass sie unserer Sprache nicht sprechen oder mit alten oder kranken Menschen, werden wir ebenso einen vereinfachten Sprachstil verwenden, der dem der KGS ähnelt. Diese Tatsache sollte in Betracht gezogen werden wenn wir versuchen die Gründe für die Verwendung dieses Sprachcodes zu eruieren (Szagun 2013).

1.2.6 Herausforderung Adjektiverwerb

Die frühen Konstruktionen mit Adjektiven spiegeln den Input von den Erwachsenen wider. Die Adjektivproduktionsraten von Kindern sind im Verhältnis zu Nomen und Verben gering. Ursächlich dafür wird nicht nur die geringe Frequenz im Input (Blackwell 2005), sondern auch eine ungünstige Inputcharakteristik von Adjektiven angeführt. Diese erschwert den Kindern das Erlernen dieser Wortart. So können sie aus morphosyntaktischer Sicht nicht aus dem Input erkannt werden, wenn sie entweder nur isoliert auftreten, wie bspw. „*Braun*“¹⁵; oder in ambigen syntaktischen Strukturen vorkommen: „*Des is violett/lila*.“¹⁶. Weiteres ist der Erwerb erschwert, wenn sie als substantivierte Adjektive im Input auftreten: „*A Großes is des*...“¹⁷, oder sie in Kombination mit einem Pronomen verwendet werden (Groba 2014): „*Die sind gut, ...; Da is es grün*“¹⁸. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich auch auf semantischer Ebene dadurch, dass Adjektive sich durch eine große Diversität auszeichnen. Dixon (2010) klassifiziert sprachübergreifend Klassen zur Beschreibung von Alter, Dimensionen, Farben und Werten. Einige Sprachen haben Klassen zur Beschreibung von Geschwindigkeit, Empfindungen, physischen Eigenschaften und menschlichen Neigungen. Die Adjektive sind in diesen Klassen in semantischen Oppositionsbeziehungen (Antonyme) geordnet. Die Erwerbsschwierigkeit dieser Gegensatzrelation besteht darin, dass sie vorerst nicht korrekt erworben wird, sondern in Form einer Zwischenstation als Synonympaar und somit als eine Dimensionsausrichtung. In Studien von Rohde (1993) wird bereits auch die Möglichkeit einer tragenden Rolle der Antonympaare bei der Entwicklung der Adjektivbedeutung betont (Groba 2014). Adjektive der Dimension stellen die nächste Herausforderung dar. Es benötigt bereits ein semantisches Konzept für ein sogenanntes relatives Adjektiv wie „klein“ oder „groß“, um es auch den entsprechenden Objektkategorien zuordnen zu können. Im frühen Spracherwerb erscheint es, dass bestimmte Adjektive an Extremwertreferenten vergeben werden: wie „groß“ für Häuser und Elefanten und „klein“ für Mäuse oder Fliegen (Tribushinina 2008). Nicht nur die semantische Interpretation, auch die syntaktische Analyse hängt vom modifizierten Nomen ab (Groba 2014). Der Verarbeitungsprozess erfolgt in zwei Stufen. In erster Stufe wird das modifizierte Nomen semantisch und syntaktisch analysiert, damit das modifizierende Adjektiv verarbeitet werden kann (Ninio 2004). Als Ursache für einen spärlichen Adjektivzuwachs in den frühen

¹⁵ Korpus: ALX/RO: 2;2

¹⁶ Korpus: ALX/RO: 2;2

¹⁷ Korpus: VAL/NA: 1;11

¹⁸ Korpus: ALX/RO: 2;1

Sprachentwicklungsphasen sieht Ninio (2004) die noch begrenzte kognitive Kapazität um eine zweistufige Analyse durchzuführen. Dadurch könnten Kinder die ohnehin wenigen Adjektive im Input nicht verarbeiten. Einerseits stellt die Semantik der Adjektive Kinder vor ein Problem, andererseits sind sie syntaktisch schwer zu erfassen. Tribushinina et al. (2015) testen zwei Hypothesen zur Entwicklung der Semantik der Adjektive und deren Morphologie.

1.2.6.1 Die semantische Hypothese

Woher weiß ein Kind auf welche der vielen Eigenschaften eines Objekts sich ein neues Adjektiv bezieht? Eine Möglichkeit dazu bietet sich durch kontrastierende Informationen (Rohde 1993) an, welche die Kontrasteigenschaften von Objekten betreffen. Jedoch nicht nur die wahrnehmbare kontrastierende Eigenschaft eines Objektes ist für den Erwerb förderlich, auch der sprachliche Kontrast im elterlichen Input spielt eine tragende Rolle. (Tribushinina et al. 2015). Verwenden Bezugspersonen viele Antonyme (z.B. dieses Auto ist groß und dieses Auto ist klein), so werden auch ihre zweijährigen Kinder viele gleichzeitig auftretende Antonyme und Vertreter von Gegensatzpaaren verwenden. Und, obwohl Token-Frequenzen nicht alles über den Erwerb aussagen, steigt diese bei Kindern, welche im Input häufig mit kontrastierenden Informationen konfrontiert sind stärker an, als bei Lernern die geringere kontrastierende Informationen angeboten bekommen (Tribushinina 2013). Die semantische Hypothese, besagt: dass das gleichzeitige Vorkommen von Antonymen (z.B. gut - schlecht) und Anteilen von Kontrastmengen (z.B. rot - grün - blau) in ein und derselben Äußerung oder in einem breiteren Kontext (definiert als fünf Äußerungen vor der Zieläußerung) den Erwerb von Adjektiven erleichtert. Weiters, dass der semantische Kontrast (Antonymie) für einen Lerner informativer ist als die semantische Ähnlichkeit (Synonymie). Kinder nehmen zunächst an, dass zwei unterschiedliche Formen semantisch auch unterscheidbar sein müssen (Clark 1987) und dass sich Labels (Markman 1990) gegenseitig ausschließen (Tribushinina et al. 2015). Farbadjektive nehmen eine Sonderstellung ein, da das Merkmal +/- kontrastierend inhärent ist.

Gesamt spielt der semantische Kontrast beim Erlernen von neuen Adjektiven eine tragende Rolle. Antonyme nehmen eine prominentere Rolle ein als Synonyme sowohl in der KGS als auch KS. Eine Präferenz von Synonymen wird durch unterschiedliche kognitive Strategien erklärt. Die verschiedenen Stile der Interaktion der Eltern spiegeln sich in den Lernstrategien der Kinder wieder. Quantitative und qualitative Unterschiede ergeben sich einerseits aus den verschiedenen

Kontexten, sowie aus dem elterlichen Input. Dabei sind nicht nur die interindividuellen Unterschiede von Bedeutung, sondern auch die kulturellen¹⁹. (Tribushinina et al. 2015).

1.2.6.2 Die morphologische Hypothese

Adjektive gehören im Deutschen zur Nominalphrase. Üblicherweise sind sie, so vorhanden, zu dem jeweiligen Nomen kongruent (s.1.1.2). Der Erwerb der Adjektivflexion stellt für die Lerner eine besondere Herausforderung dar. Eine Reihe von kongruenten Merkmalen zwischen einem Substantiv und seinem Zieladjektiv hängt auch von der syntaktischen Position des Adjektivs ab. In Corbett's (2003:115) „Agreement Hierarchy“ wird das Zusammenspiel von syntaktischen und semantischen Merkmalen verschiedener Typen von Controllern²⁰ berücksichtigt. Die Wahrscheinlichkeit einer Übereinstimmung mit einer höheren semantischen Begründung steigt in Abbildung 2 von links nach rechts.

Attribut < Prädikat < Relativpronomen < Personalpronomen
--

Abbildung 3: Agreement Hierarchy (Corbett 2003:115)

Tribushinina et al. (2015) gruppierten zur Erforschung der Entwicklung der adjektivischen Flexion die untersuchten Sprachen nach ihren verschiedenen adjektivischen Formen und Kongruenzmustern. Daraus ergaben sich nach Tribushinina et al. (2015) vier Gruppen wie folgt:

- a) Sprachen mit einer Default-Form (z.B. Niederländisch, vermutlich auch Deutsch) oder einer "geteilten" Default-Form für bestimmte Geschlechts- oder Beugungsklassen;
- b) Sprachen, in denen zumindest einige adjektivische Flexionen nominalähnliche Formen haben (z.B. Russisch, vermutlich Litauisch);
- c. Sprachen mit einer verbähnlichen Adjektivklasse (in den Daten nicht vertreten)
- d. andere (z.B. Yucatec Maya, in der Adjektive flektierende Endungen sowohl mit Substantiven als auch mit Verben gemeinsam haben).

¹⁹ „In some of the languages in our dataset (e.g. Russian) parents seem to be actively trying to elicit adjectives and contrastive language from their children, whereas caregivers in other samples (e.g. Yucatec Maya) seem barely to do that. (Tribushinina et al. 2015:5)

²⁰ „[...] We call the element which determines the agreement the **controller**. The element whose form is determined by agreement is the **target**. The syntactic environment in which agreement occurs is the **domain** of agreement. And when we indicate in what respect there is agreement, we are referring to agreement **features**. Thus number is an agreement feature, it has the values: singular, dual, plural and so on. Finally there may be **conditions** on agreement (there is a particular type of agreement provided certain other conditions apply).“ (Corbett 2003:110)

Die daraus erstellte morphologische Hypothese besagt, dass Kinder, die eine Sprache des Typs (a) lernen mit einer Default-Form beginnen und diese unmarkierte, oder am wenigsten markierte Form, am Anfang in allen Positionen verwenden. Kinder, die eine Sprache des Typs (b) lernen würden von substantivähnlichen Formen zu adjektivischen Formen übergehen. Korecky Kröll & Dressler (2015) klassifizieren Deutsch als Typ (a) und (b). Typ (a) da sie zwei Möglichkeiten für Default festlegen konnten. Erstens deklarierten sie, die in der prädikativen und adverbialen Funktion vorkommende unflektierte Form als „strong default“ und zweitens jene Adjektive die auf den Schwa-Laut [-ə] enden als „weak default“ für attributive Adjektive. Dieser ist bei der starken Adjektivflexion im Plural und der schwachen Flexion im Nominativ und Akkusativ Singular zu finden (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3). Nach Tribushinina et al. (2015) stammt die Idee der morphologischen Hypothese daher, dass es bei Sprachen des Typs (b) phonologische Ähnlichkeiten der Adjektiv- und Nominalflexion gibt. Sogenanntes phonologisches Bootstrapping (Weisenborn & Höhle 2001) lässt Kinder Suffixe zu Adjektiven oder Nomen hinzufügen. auch wenn dies fehlerhaft ist, nur um eine Übereinstimmung zu erhalten. Es zeigt auch, dass die Flexion von Nomen und Adjektiven zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar getrennt werden kann und dass Kinder sich reimende flektierende Endungen nutzen bevor sie syntaktische Unterscheidungen treffen (Tribushinina et al. 2015). Bootstrapping stellt eine Verbindung zwischen den Eigenschaften des Inputs und den abstrakten linguistischen Phänomenen her, wie zum Beispiel die Verlinkung von prosodischen Cues und lexikalischen und syntaktischen Grenzen (Höhle 2009). Während Ambridge und Lieven (2011) phonologische Cues und ihre Verbindung zu syntaktischen Kategorien als potentielle Lernstrategie sehen, weisen Tribushinina et al. (2015) darauf hin, dass phonologisches Bootstrapping eine Strategie zum Einstieg in den Erwerb von syntaktischen Konstruktionen sein kann, besonders von Nominalphrasen mit attributiven Adjektiven. Jedoch kann dies auch dazu führen, dass Kinder eine Kongruenz eher auf phonologische Identität als auf grammatische Konkordanz beziehen.

2 Material und Methode

Im Folgenden werden die teilnehmenden Kinder, die Rahmenbedingungen für die Durchführung der Datenerhebung und die daraus erhaltenen Daten für die vorliegende empirische Studie vorgestellt.

Die vorliegende Arbeit untersucht Aspekte der Verwendung des Adjektivs in einer frühen Sprachentwicklungsphase (1;11 - 2;4). Die Studie bezieht sich auf produktive Verwendung des Adjektivs in der KGS und KS. Anhand einer Longitudinaluntersuchung und Verwendung von dafür eigens erstellten Fragebögen, welche zu Beginn der Untersuchung im 23. Lebensmonat und im 26. Lebensmonat von den Eltern ausgefüllt wurden.

In der qualitativen Analyse der aus der Erhebung erhaltenen Sprachdaten wird der Frage nach der Rolle des mütterlichen Inputs und deren semantischen und morpho-syntaktischen Hilfsstrategien nachgegangen. Folgenden Fragestellungen stehen im Mittelpunkt:

- In welcher Hinsicht verändern sich die produzierten Adjektive in der kindgerichteten Sprache (KGS) und in der kindlichen Sprache (KS). Ab welchem Zeitpunkt treten prädikative Adjektive auf und wann finden attributive Adjektive in der KGS und KS Verwendung? Welche Flexionssuffixe kommen bei der Verwendung der attributiven Adjektive im Entwicklungsverlauf vor, welche werden bevorzugt verwendet?
- Welche semantische Strategie in der Inputsprache unterstützt den Erwerb dieser Wortart? Die Verwendung von Antonymen oder Synonymen?
- Verändern sich die mütterlichen Inputstrategien in der KGS in Bezug auf die semantische und morphologische Hypothese im Entwicklungsverlauf und was sind die Ursachen dafür?

Quantitativ wird das Verhältnis der Adjektive aus dem mütterlichen Input dem Output der KS in Form von Token, Types und Adjektiv Lemmas gegenübergestellt.

Die Daten aus den Fragebögen sollen die Frage nach der elterlichen Einschätzung des produktiven Adjektivzuwachses und der verwendeten Adjektivkategorien beantworten.

2.1 Die Kinder

In einer Longitudinalstudie wurde die Spontansprache zweier Kinder im Alter von KD1: 1;11 - 2;4 und KD2: 1;10 - 2;4 von den Müttern aufgezeichnet. Beide Familien haben einen mittleren sozio-ökonomischen Status. Das Lebensumfeld von Familie 1 (ALX in weiterer Folge als Kind 1 [KD1]

bezeichnet) liegt im urbanen Grazer Raum, Familie 2 (VAL in weiterer Folge als Kind 2 [KD2] bezeichnet) im ländlichen obersteirischen Sprachumfeld. Beide Kinder sind Erstgeborene. Die Geburt beider Kinder verlief normal und unproblematisch. KD1 war im Alter von 2 Monaten zu einer chirurgischen Intervention eine Woche im stationären Aufenthalt und der Nahrungsaufbau gestaltete sich langsamer, jedoch im weiteren Verlauf wieder unauffällig. KD1 besuchte ab 2;0 für nur 2 Monate die Kinderkrippe und ist bislang Einzelkind. Die Kinderkrippe wurde leider wegen der Corona-Pandemie zu diesem Zeitpunkt geschlossen. In Familie 2 wurde im Alter von 1;11 von KD2 ein zweites Kind geboren. KD2 besucht noch keine Kinderbetreuungseinrichtung. Beide Kinder zeigen bezüglich ihrer psychomotorischen und geistigen Entwicklung unauffällige Entwicklungsverläufe (lt. Kinderfachärzten) und ein intaktes Hörvermögen (lt. Mutterkindpass). Einfluss auf die Datenerhebung hatten eine zweimalige längere Erkältungserkrankung bei KD1 (1;11), sowie eine einmalige Erkrankung der oberen Atemwege bei KD2 im Alter von (2;1).

2.2 Durchführung und Daten

Die Erhebung der Daten erfolgte ausschließlich durch die Mütter in weiterer Folge als MU1/KD1 oder (Mutter1/Kind1); MU2/KD2 oder (Mutter2/Kind2) bezeichnet. Geplant waren Aufzeichnungen der Spontansprache 3x monatlich. Vereinbart wurde, dass jeweils in den Zeiträumen von: 1-10./11.-20./21.-31 jeden Monat Aufnahmen gemacht werden sollen. Diese präzise Einteilung der zeitlichen Rahmen stellte sich als eine sehr hilfreiche Strukturierung für die Mütter heraus. So konnte um die Aufnahmen auch termingerecht nachgefragt werden. Es wurden mind. 10-15 min. aus Alltagssituationen oder aus freien Spielsituationen aufgezeichnet und ebenso lange sollten Aufnahmen im Setting des „Bilderbuch Anschauens“ aufgenommen werden. In Gesamtsumme ergaben sich 30 (KD2) bis 60 Minuten (KD1) pro Monat, die Anzahl der analysierten Äußerungen liegen bei 871 (KD1) zu 827 (KD2). Bezogen auf die unterschiedliche Aufnahmezeit (KD1: >06:00h, KD2 >03:00) ist die Anzahl der Token in der KS ähnlich (s. gesamt in den Tabellen 7 und 8), obwohl im Schnitt die Anzahl der Äußerungen bei KD1 73,6/30 Minuten und bei KD2 133,0/30 Minuten beträgt und somit KD2 mehr Äußerungen produziert, jedoch weniger Adjektivtoken darin vorkommen. Mit KD1 konnten anfangs keine Aufnahmen aus dem Bilderbuchsetting gemacht werden, da es vorerst kein Interesse dafür aufbrachte. Daher stammen Aufnahmen von KD1 vorwiegend aus Alltagssituationen bzw. aus freien Spielsituationen. KD2 war von Beginn an auch an Bilderbüchern sehr interessiert. Die Information über die definitive Intention der Arbeit (die Verwendung von Adjektiven) wurde vorerst noch zurückgehalten, um eine mögliche Beeinflussung des Inputs dahingehend zu reduzieren.

Die mittels Mobiltelefon aufgezeichneten Daten wurden im Anschluss auf ein geeignetes Format (WAV) konvertiert, mittels ELAN transkribiert und bezüglich des Hauptthemas und der Fragestellungen analysiert. Es wurden, wie oben schon erwähnt, bei KD1 gesamt 871, bei KD2 gesamt 827 Äußerungen analysiert. Quantitativ wird die Anzahl der Token, der verwendeten Lemmata und Types des mütterlichen Inputs versus des kindliches Outputs analysiert. Die Tabelle 7 und Tabelle 8 geben einen Überblick über die Adjektiv-Token des mütterlichen Inputs in Gegenüberstellung des kindlichen Outputs im Untersuchungszeitraum. Die Tabelle 9 und Tabelle 10 zeigen die Anzahl der verwendeten Lemmata. Einige Lemmata werden fast jeden Monat produziert und sind so in den Zahlen mehrfach vorhanden Die Summe der verschiedenen Lemmata zeigt die Anzahl der in diesem Zeitraum erworbenen verschiedenen Lemmata ohne Doppelzählung.

Tabelle 7: Adjektiv Token des mütterlichen Inputs in Gegenüberstellung des kindlichen Outputs von Kind 1

Alter	Mutter	Kind 1
1;11	7	1
2;0	81	17
2;1	43	16
2;2	57	30
2;3	95	45
2;4	173	70
Gesamt	456	179

Tabelle 8: Adjektiv Token des mütterlichen Inputs in Gegenüberstellung des kindlichen Outputs von Kind 2

Alter	Mutter	Kind 2
1;10	12	6
1;11	10	4
2;0	17	23
2;1	22	11
2;2	39	27
2;3	39	18
Gesamt	139	89

Tabelle 9: Anzahl der verwendeten Lemmata pro Monat und gesamt Kind 1

Alter	Mutter	Kind 1
1;11	2	1
2;0	24	11
2;1	24	14
2;2	23	19
2;3	38	23
2;4	52	26
Σ LEM gesamt	163	94
Σ versch. Lemmata	97	54

Tabelle 10: Anzahl der verwendeten Lemmata pro Monat und gesamt Kind 2

Alter	Mutter	Kind 2
1;10	4	2
1;11	7	2
2;0	11	10
2;1	7	5
2;2	17	13
2;3	20	11
Σ LEM gesamt	66	43
Σ versch. Lemmata	53	28

In den folgenden Abbildungen 4 und 5 ist eine Gegenüberstellung der Anzahl der Token/Types und Lemmata dargestellt. Es zeigt sich eine Zunahme sowohl der Tokenfrequenz, als auch der Anzahl der verwendeten Lemmata und Types bei den Müttern und Kindern über den Untersuchungszeitraum. In der KS bei KD1 und auch bei KD2 steigt ab dem Alter von 2;0 die Typefrequenz an. So werden beispielsweise in der KGS von KD1 im Alter von 2;0 bereits 80 Token mit 24 Lemmata und 35 Types bestritten. Die Types gliedern sich in 18 unflektierte und 17 flektierte Varianten (Abbildung 8). In der KS sind bei 17 Token 11 Lemmata und 12 Types vorzufinden. Die unterschiedliche Tokenfrequenz pro Aufnahmemonat ergibt sich in Abhängigkeit vom situativen Kontext und der Aufnahmedauer. Die verwendeten Lemmata spiegeln das favorisierte Interessensgebiet und Tätigkeit (Spiel/Alltagsaktivität) wider (s. Tabelle 13).

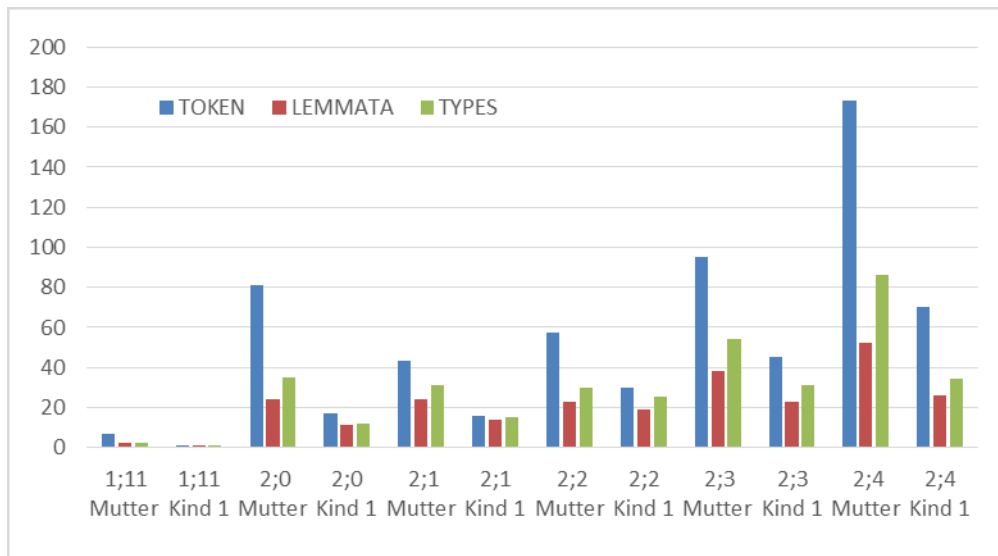


Abbildung 4: Übersicht der Token, Lemmata und Types von Kind 1

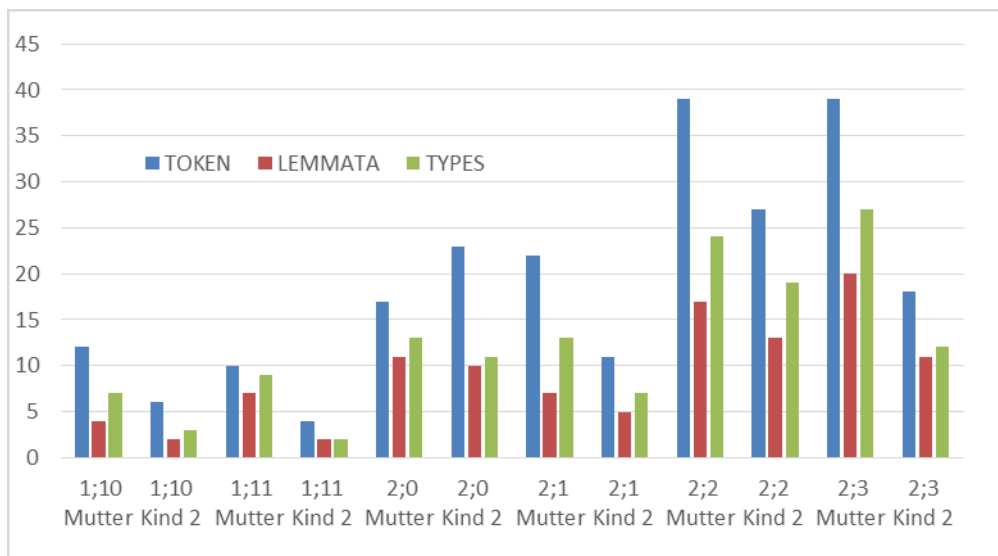


Abbildung 5: Übersicht der Token, Lemmata und Types von Kind 2

Eine weitere Säule der empirischen Arbeit stellen zwei Fragebögen (s. Anhang) dar, welche für den 23./24. Lebensmonat und den 26./27. Lebensmonat erstellt wurden. Erarbeitet wurden die Fragebögen in Anlehnung an die Ergebnisse aus dem LEO Korpus aus Siebenhüner (2011). Zusätzlich wurden die Fragebögen durch einige typischerweise im Steirischen verwendete Adjektive ergänzt: grantig, gut, schiach, pickig.

Die Fragebögen bestehen aus jeweils 2 Teilen:

- Der erste Teil erhebt die elterliche Einschätzung der Adjektivproduktion ihres Kindes. Ohne die Vorgabe von Beispielen sollen die Eltern jene Adjektive aufschreiben, die sie in der Sprache ihres Kindes hören.
- Im zweiten Teil werden, angelehnt an die Ergebnisse aus dem LEO Korpus nach Siebenhüner (2011), 66 für das Alter typischerweise verwendete Adjektive abgefragt und können von den Eltern angekreuzt und auch nochmals ergänzt werden.

Im Vordergrund stehen semantisch konkrete Adjektive, welche sensorische Eigenschaften beschreiben, also Adjektive des Zustandes und der Dimension. Bei diesen stehen jeweils, so vorhanden, die Antonyme zur Verfügung. Um eine wechselseitige Einflussnahme der Gegensatzpaare zu verhindern wurden diese nicht direkt nebeneinander angeführt, sondern randomisiert, ergänzt werden die konkreten Adjektive durch sieben Farbadjektive. Der zweite Fragebogen, 26/27. Lebensmonat, besteht ebenso aus zwei Teilen. Der erste Teil dient, wie oben beschrieben, der Einschätzung durch die Eltern, im zweiten Teil sind die Adjektive vorgegeben und können wieder angekreuzt werden. Im zweiten Fragebogen, wurden die konkreten Adjektive durch einige abstraktere wie arm, reich, gefährlich, vorsichtig, ergänzt und gesamt auf 92 gesteigert. Eine mögliche Flexion der Adjektive wird hier nicht erfragt. Der zweite Fragebogen wird gemeinsam mit dem ELFRA-2 (Grimm 2019) ausgehändigt. Durch den ELFRA kann auch der Sprachentwicklungsstand eruiert werden um eine normale sprachliche Entwicklung zu bestätigen. Die einzelnen Teile der Fragebögen werden den Eltern zeitversetzt gegeben, d. h. der zweite Teil wurde erst ausgegeben, wenn der erste Teil retourniert war, sodass eine Einflussnahmen des 2. Teiles (ankreuzen von Vorgaben) auf den ersten Teil ausgeschlossen werden konnte.

3 Ergebnisse und Analyse

Generell ist anzumerken, dass die Herausforderung Sprachdaten aufzeichnen, einer sehr gut geplanten Vorbereitungsphase bedarf. Die Instruktionen für die Mütter mussten genau und klar strukturiert, konzipiert und erklärt werden. Im Aufnahmezeitraum waren mehrere Korrekturen, oder erneute Erklärungen der Settings notwendig. In den Aufnahmesituationen entstanden Variationen hinsichtlich der eigentlichen Vorgaben, die erst in den zugesandten Aufnahmen entdeckt werden konnten. Durch eine neuerliche Besprechung der Vorgaben und der sehr guten Compliance der Mütter war es möglich, die Settings in den darauffolgenden Aufnahmen wieder zu regulieren. Deutlich zu beobachten war auch, dass die Interaktionssituationen im Verlauf der Aufnahmeaktivitäten natürlicher und entspannter verliefen und somit auch die aufgezeichneten Sprachdaten mit den gebräuchlichen Kommunikationssituationen aus dem Alltag vergleichbar sind.

3.1.1 Auswertung der Fragebögen

Der ELFRA-2 (Grimm 2019) wurde durchgeführt um eine altersgemäße Sprachentwicklung zu bestätigen. Beide Probanden überschritten in den erfragten Bereichen, produktiver Wortschatz, morphologische und syntaktische Fähigkeiten, mit den erreichten Rohwerten die vorgegebenen kritischen Werte. Beide gelten somit weder als Late-Talker, noch liegt eine Sprachentwicklungsverzögerung bei den Kindern vor. Sie gelten nach dem Ergebnis in ihrer Sprachentwicklung dem Normbereich entsprechend.

Die für diese Studie eigens erstellten Fragebögen wurden bezogen auf den Adjektivzuwachs quantitativ und bezogen auf die Art der Adjektive qualitativ ausgewertet. Für KD1 in Fragebogen 1/Teil1, welcher im 23. Lebensmonat ausgegeben wurde, gab die Mutter zwei Adjektive in der Spontansprache an: „*schwer, groß*“. Im 2. Teil des ersten Fragebogens werden bereits 18 Adjektive von den 66 vorgegebenen markiert. Durch eine Erkrankung von KD1 entstand zwischen dem Ausfüllen der beiden Teile eine Zeitspanne von 3 Wochen. Zu bedenken ist hier einerseits, dass 3 Wochen im kindlichen Spracherwerb viel Zeit ist und die Bezugsperson, in diesem Fall die Mutter, den Adjektivinput wahrscheinlich forcieren konnte, da sie möglicherweise durch den ersten Teil des Fragebogens auf den Inhalt der Studie aufmerksam wurde. Andererseits kann die Differenz auch auf die unterschiedliche Fragestellung von Teil 1 und Teil 2 zurückzuführen sein. Die Zahl aus Teil 1 korreliert hier nicht mit dieser aus dem zweiten Teil. Die oben genannten Aspekte müssen hier auch in Betracht gezogen werden.

Betrachtet man die Anzahl der Lemmata aus den Aufnahmen bei KD1 im Alter von 1;11 und 2;0, zeigt sich auch hier eine deutlich Zunahme innerhalb dieser ersten zwei Monate der Aufnahme (vgl. Tabelle 9). Der Vergleich dieser Daten spiegelt eine realistische Einschätzung der Adjektivproduktion ihres Kindes durch die Mutter wider. Qualitativ zeigen sich Adjektive der Dimension und des Zustandes „*schwer, groß schnell, schlimm, gut, weg, heiß, fertig, leer, hell*“ und vier erste Farbadjektive „*grün, rot, gelb, blau*“. Wobei „*hell*“ semantisch einer Farbe oder einem Zustand zugeordnet werden kann. Der zweite Fragebogen für KD1, wurde im Alter von 26 Monaten gemeinsam mit dem ELFRA-2 ausgegeben. Im ersten Teil wurden 21 Lemmata von der Mutter genannt. Im zweiten Teil markierte die Mutter 35 Adjektive von den vorgegebenen 92. Die im ersten Teil des 2. Fragebogens angegebene Anzahl von 21 liegt nahe an der Zahl der Lemmata aus den erhobenen Spontansprachdaten (19 Lemmata), während die Menge von 35 Lemmata, wie im zweiten Teil des 2. Fragebogens angegeben, weit über der Anzahl aus den erhobenen Spontansprachdaten liegt (Tabelle 9).

Kind 2 produzierte nach der Auswertung des ersten Teiles des Fragebogens bereits 13 Adjektive. Im Zentrum stehen 10 Adjektive des Zustandes und der Dimension: „*groß, klein, fertig, schön, warm, heiß, schmutzig, laut, fesch, hoch*“, sowie drei erste Farbadjektive: „*rot, grün, blau*“. Der 2. Teil wurde zeitnah zum ersten ausgefüllt und es wurden von der Mutter gleich viele Adjektive, wie im ersten Teil angegeben. 12 aus der ersten Gruppe (Dimension und Zustand): „*groß, klein, fertig, schön, warm, heiß, schmutzig, laut, leise, leer, durstig, sauer*“ und 4 Farbadjektive: „*rot, grün, blau, gelb*“. Bei genauerer Betrachtung ist ersichtlich, dass unterschiedliche Lemmata angegeben wurden. Im zweiten Fragebogen, ausgegeben ebenso im Alter von 26 Monaten, werden bei Teil 1 zehn Lemmata, im zweiten Teil 29 verwendete Adjektivlemmata angegeben. Anhand der Fragebögen ist ein Zuwachs der Adjektivlemmata bei beiden Kindern, wie erwartet, gegeben. Im Folgenden sollen nun der Zuwachs aus den erhobenen Sprachdaten eruiert werden und in Form von Lemmata und Tokenzahlen von Mutter und Kind gegenübergestellt werden.

3.1.2 Analyse der Sprachdaten quantitativ

Im Beobachtungszeitraum zeigt sich eine erwartete Zunahme der Adjektivtoken, sowohl in der KGS, als auch in der KS (s. Tabelle 7 und 8). Werden die Tokenzahlen der Tabelle 7 (KD1), Tabelle 8 (KD2) mit den Zahlen der verwendeten Lemmata Tabelle 9 (KD1), Tabelle 10 (KD2) in Beziehung gesetzt so ist ersichtlich, dass im Alter von 1;10/1;11 noch wenige Adjektivlemmata in KGS und KS vorkommen. Betrachtet man das Diagramm in Abbildung 6, erfolgt ein kontinuierlicher Anstieg der Tokenanzahl und auch der Anzahl der Lemmata (Abbildung 7) ab

dem Alter von 1;11 bei beiden Kindern. Die Daten von KD1 zeigen einen erneuten starken Anstieg ab 2;3. Die Aufnahmen für KD2 waren aus organisatorischen Gründen hier leider schon abgeschlossen. Gravierende Schwankungen in der Token- und Lemmatazahl im jeweiligen Zeitraum lassen sich durch den jeweiligen Aufnahmekontext und der Anzahl der analysierten Äußerungen aus den Aufnahmen erklären.

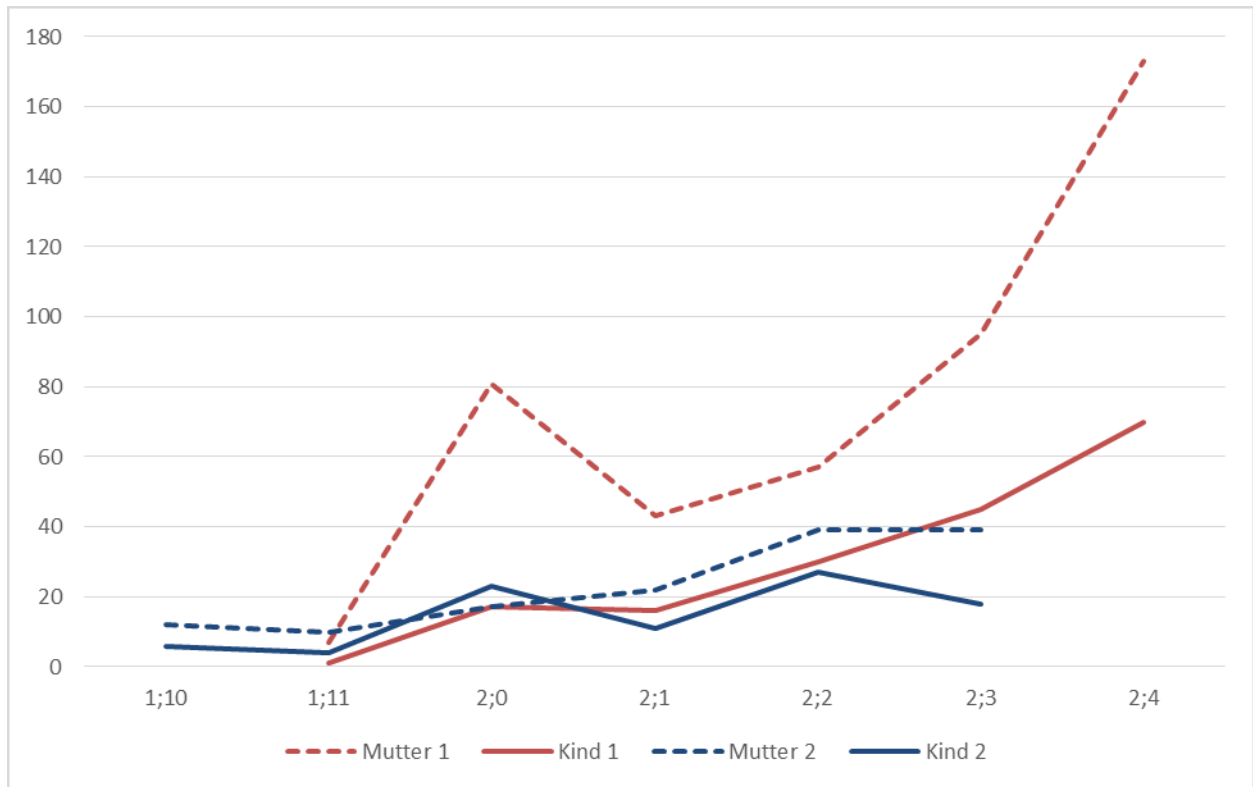


Abbildung 6: Zuwachs Token Mutter und Kind beider Probanden

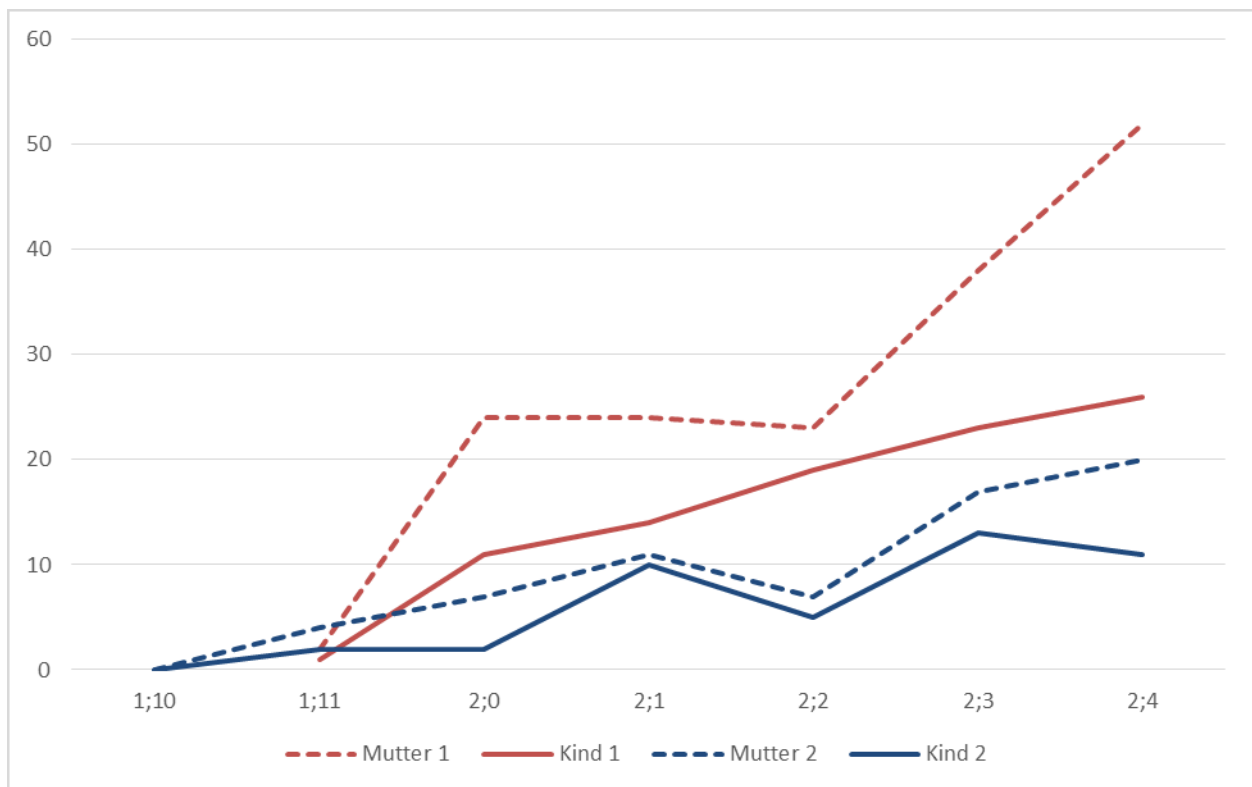


Abbildung 7: Zuwachs Lemmata Mutter und Kind beider Probanden

Ebenso wie Lemmata und Token einen Zuwachs erfahren, steigt die Anzahl der Types über den Untersuchungszeitraum (vgl. Abbildung 4 und 5). Bei beiden Probanden steigt in der KGS und auch in der KS ab dem Alter von 2;0 die Typesfrequenz an. Die verwendeten Types gliedern sich in 18 unflektierte und 17 flektierte Varianten (s. Abbildung 8). In der KS sind von den 17 Token 11 Lemmata und 12 Types vorzufinden. Die Daten weisen darauf hin, dass im Entwicklungsverlauf mit der Zunahme der Äußerungslänge es zu einer Veränderung in der Verwendung des Adjektivs in der KGS und KS kommt. Dies soll nun in den folgenden Fragestellungen betrachtet werden.

3.1.3 Qualitative Analyse anhand der Fragestellungen

- In welcher Hinsicht verändern sich die produzierten Adjektive, sowohl in der kindgerichteten Sprache (KGS), als auch in der kindlichen Sprache (KS). Ab welchem Zeitpunkt treten prädikative Adjektive auf und wann finden attributive Adjektive in der KGS und KS Verwendung? Welche Flexionssuffixe kommen bei der Verwendung der attributiven Adjektive im Entwicklungsverlauf vor, welche werden bevorzugt verwendet?

In Bezugnahme auf die morphologischen Hypothese (s.1.2.6.2) und der Analyse nach Korecky-Kröll & Dressler (2015) lernen Kinder jene Adjektive, welche prädiktiv und adverbial verwendet werden früher als attributive Adjektive. Des Weiteren werden, wie bereits in Kapitel 1.2.3 beschrieben, in der KGS einerseits die Satzstrukturen an die der KS angepasst, andererseits werden neu zu lernende Wörter eher am Phrasenanfang oder –ende, bzw. am Satzanfang oder -ende mit stärkerer Betonung geäußert (Snow 1977, Clark 2010, Szagun 2013). Im Folgenden sollen die Daten in Bezug auf die Satzposition der Adjektive in der KGS analysiert werden. Die angeführten Beispiele zeigen einige Varianten der Verwendung eines prädikativen Adjektivs in den unterschiedlichen Satzpositionen bei KD1 ab dem Alter von 2;0 auf.

Kontext: Auto spielen; Alter des Kindes1: 2;0.

- 1.) KGS MU1: „*Dreckig is der.*“
- 2.) KS KD1: „*Pfui, nagi pfui, is de gagi (dreckig)*“
- 3.) KGS MU1: „*Das Auto is dreckig.*“

Im Input kommt hier das Adjektiv „dreckig“ prädikativ verwendet jeweils am Satzanfang (Beispiel 1) und Satzende (Beispiel 3) vor. In Beispiel 3 formuliert die Mutter einen vollständigen Satz mit einem prädikativ verwendeten Adjektiv am Satzende. In den Beispielen 4 bis 6 kann erneut die Verwendung des Adjektivs in prädikativer Form in der KS und KGS in Satzendposition im Alter von 2;0 von KD1 beobachtet werden.

Kontext: Freies Spiel mit Lastauto: Alter des Kindes1: 2;0.

- 4.) KS KD1: „*s'is wer*“ (schwer)
- 5.) KGS MU1: „*Dos is schwer.*“
- 6.) KS KD1; „*Nein, leer.*“

Im Beispiel 7 steht das prädikative Adjektiv ebenso, am Satzende der Inputsprache in Beispiel 9, wiederholt die Mutter die Äußerung des Kindes, stellt das Adjektiv in der KGS an den Anfang ihrer Äußerung, im Sinne einer Topikalisierung, und ergänzt die Äußerung kontextbezogen.

Kontext: Gemeinsames Ansehen eines Videos; Alter des Kindes1: 2;0.

- 7.) KGS MU1: „*Oje, jetzt is sie traurig.*“
- 8.) KS KD1: „*tautit*“ (traurig)
- 9.) KGS MU1: „*Traurig, ja, die Heard.*“

Im Alter von 1;11 von KD1 zeigen die erhobenen Spontansprachdaten, dass die Mutter Adjektive in der KGS in den analysierten Daten prädikativ verwendet und sie in Endposition der Äußerungen anbietet (s. Beispiele 10 bis 13:).

Kontext: gemeinsames Frühstück; Alter des Kindes1: 1;11.

- 10.) KGS MU1: „*Das is gut?*“
- 11.) KGS MU1: „*is des lecker.*“

Kontext: Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes1: 1;11.

- 12.) KGS MU1: „*Das is aber noch nicht leer.*“
- 13.) KGS MU1: „*Des is so klein.*“

Von denen in diesem Zeitraum aufgezeichneten und analysierten Daten konnten 31 Äußerungen aus der KGS mit Adjektiv erhoben werden. Davon beinhalteten 21 Äußerungen prädikative Adjektive und 10 davon attributive Adjektive. Das prädikative Adjektiv wird in Endposition angeboten. Die Anzahl der Äußerungen, welche attributive Adjektive beinhalten steigt in den Aufnahmen kurz vor dem 2. Geburtstag von KD1 (s. Beispiele 14-16) an.

Kontext: Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes1: 1;11.

- 14.) KGS MU1: „*Das ist der kleine Fisch.*“
- 15.) KGS MU1: „*Des is ein ganz ein kleines Auto.*“
- 16.) KGS MU1: „*Des is des schwarze Auto.*“

Ersichtlich ist die frühere Verwendung von prädikativen Adjektiven auch in der Aufstellung in Abbildung 8. Im Alter von 1;11 in der KGS und auch KS kommen noch keine flektierten Adjektive vor, ab dem Alter von 2;0 sind im Input aber auch in der KS flektierte Formen zu finden und somit verändert sich auch die Position des Adjektivs im Satz. Eine genauere Analyse der Suffixe ist später in der Diskussion der nächsten Fragestellung ersichtlich.

Auch im Korpus von MU2 und KD2 sind Beispiele von prädikativen Adjektiven in der KGS in Endposition zu finden:

Kontext: gemeinsames Spiel; Alter des Kindes2: 1;10.

- 17.) KGS MU2: „*Aber, des is zu klein?*“

- 18.) KGS MU2: „zu klein.“
- 19.) KGS MU2: „Boa, so schnell.“

Der Input von Adjektiven ist bei KD2 im Alter von 1;10 und 1;11 noch gering, die vorkommenden Beispiele zeigen ebenso die Tendenz, dass in diesem Alter das Adjektiv in Endposition angeboten wird (s. Beispiele 17-19). Im Alter von 1;10 wurden aus der KGS 27 Äußerungen mit einem Adjektiv analysiert. Davon beinhalten 17 Äußerungen ein prädikatives Adjektiv in Satzendposition, 10 Äußerungen werden mit einem attributiven Adjektiv angeboten. Ab dem Alter von 1;11 ist bei MU2 zu beobachten, dass sie in ihrer KGS prädikative Adjektive auch am Anfang einer Äußerung, im Sinne von Topikalisierung (Beispiel 21 und 22), und auch innerhalb eines Satzes (Beispiel 20) anbietet.

Kontext: Gemeinsames Spiel; Alter des Kindes2: 1;11.

- 20.) KGS MU2: „Schau amol, die Lea misst wie groß der Paul ist.“
- 21.) KGS MU2: „Ganz hoch obm (oben) is er.“
- 22.) KGS MU2: „Schmutzig bist a bei der Hose.“

In den unten angeführten Beispielen ist eine Präferenz in der KGS von MU2 für die Endposition des Adjektivs im Satz zu beobachten (s. Beispiele 23 – 27).

Kontext: Buch anschauen; Alter des Kindes2: 1;11.

- 23.) KGS MU2: „Der Motor schon wieder kaputt.“
- 24.) KGS MU2 „die san schon kaputt.“
- 25.) KGS MU2 „aso, drinnen san sie schmutzig“
- 26.) KGS MU2 „san sie schmutzig?“
- 27.) KGS MU2 „Sie ist ganz schnell“
- 28.) KGS MU2 „den müssens a wieder neu einbaun“
- 29.) KGS MU2 „ganz schnelle Autos“
- 30.) KGS MU2: „n´großen Motor“
- 31.) KGS MU2 „des gelbe siegst des“

Hinzu kommt, dass MU2 von Beginn des Beobachtungszeitraumes (1;10) an im Input sowohl prädikative (Beispiele 23-27) als auch adverbiale (Beispiel 28) und attributive Adjektive (Beispiele

29-31) verwendet. Also auch im Alter von 1;10 kommen in der KGS „*klein, fesch, eng, schnell*“ als prädikative Adjektive vor, während im freien Spiel bereits „*groß, klein*“ attributiv verwendet werden (s. auch Tabelle 14). Aus den Aufnahmen der KGS im Alter von 1;11 wurden 15 Äußerungen mit Adjektiven analysiert. 5 der Äußerungen beinhalten prädikative, 8 attributive und 3 adverbiale Adjektive.

Die weitere Analyse fokussiert sich nun auf die Veränderung der Verwendung von prädikativen und adverbialen Adjektiven zu attributiven Formen dieser Wortart. in der KGS aber auch in der KS. Von den unflektierten Formen zur Verwendung der Flexionssuffixe. Entsprechend der morphologischen Hypothese werden prädikativ und adverbial verwendete Adjektive früher als attributive Adjektive verwendet. Prädikative Adjektive sind, wie in der Einleitung beschrieben unflektiert, diese Form ist die einzig richtige für das Deutsche und gilt als Default (Korecky-Kröll & Dressler 2015). Attributive Adjektive werden im Deutschen flektiert (s. 1.1.2.2). In der Aufnahme von KD1 zeigt sich im ersten Monat (1;11) eine Verwendung von vorwiegend prädikativen Adjektiven in der KGS. 21 der gesamt 31 vermerkten Adjektive wurden prädikativ verwendet (s. auch die oben angeführte Beispiele 12 -16 und unten 32-33). In der KS kommt in diesem Alter ein prädikatives Adjektiv zur Verwendung und wird spontan im Rahmen des unten angeführten Kontextes aufgezeichnet (s. Beispiel 34 und Tabelle 14).

Kontext: Gemeinsames Frühstück; Alter des Kindes1: 1;11.

- 32.) KGS MU1: „Lecker, Butter und Honig. Da Honig, genau, is gut, ja.“
- 33.) KGS MU1: „Is gut, ja, der Honig is gut, der is lecker, gel.“
- 34.) KS KD1: „gut!“

Die Annahme, dass prädikative Adjektive früher als attributive in der KGS und KS Verwendung finden, kann für KD 1 (mit 1;11) für diese Studie bestätigt werden. Bei MU2 und KD2 zeigt sich ein differentes Bild. MU2 verwendet auch bereits im Alter von 1;10 prädikative (Beispiel 35), attributive (Beispiele 29, 30 und 36), und adverbiale (Beispiel 28 oben) Adjektive.

Kontext: Freies Spiel (Lastwagen, Bausteine, Werkbank); Alter des Kindes2: 1;10.

- 35.) KGS MU2: „Boa, so schnell.“
- 36.) KGS MU2: „do hob ma die kleine Werkbank.“

Bei KD1 treten in der KGS erste attributive Adjektive ab dem Alter 2;0 auf (s. Beispiele 37-40).

Kontext: Gemeinsames Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes1: 2;0.

- 37.) KGS MU1: „Achso, des is ein ganz ein kleines Auto“
- 38.) KGS MU1: „Das ist der kleine Fisch“
- 39.) KGS MU1: „Des is des schwarze Auto“
- 40.) KGS MU1: „ganz a kleines“

Nachstehende Beispiele aus dem Datenkorpus zeigen dass diese attributive Verwendung von Adjektiven auch in der KS bei KD1 (Beispiele 41-43) im Alter von 2;0 und bei KD2 bereits im Alter von 1;11 (Beispiele 44 und 45) Eingang findet.

Kontext: Spaziergang; Alter des Kindes1: 2,0.

- 41.) KS KD1: „eine sis.“ [kleine Fisch]
- 42.) KS KD 1: „*eine atze*.“ [kleine Katze]
- 43.) KS KD1: „*is e bans tose Wau-Wau*.“ [ist ein ganz große(r) Hund]

Kontext: Freies Spiel; Aller des Kindes2: 1;10.

- 44.) KS KD2: „*a toße Akkuhauba*“ [ein große (r) Akkuschauber]
- 45.) KS KD2: „*tose hippasa*.“ [große (r) Kipplaster]

Die zunehmende Verwendung der attributiven Adjektive in der KGS aber auch in der KS ist in den Abbildungen 8 und 9 ersichtlich. Sie zeigen eine Gegenüberstellung der verwendeten unflektierten (hier prädikativen und adverbialen) und flektierten (attributiven) Adjektive in der KGS und KS. KD1 (Abbildung 8) produziert im Alter von 1;11 ein erstes unflektiertes prädikativ verwendetes Adjektiv „*gut*“ und ab dem Alter von 2;0 Jahren erste Adjektive mit dem Schwa-Laut [-ə] (s. Tabelle 14). Im diesem 2. Aufnahmemonat, steigt die Anzahl der flektierten Adjektive in der KGS und KS deutlich an. Bei KD 2 ist in der KGS die Zahl der flektierten Adjektive im Alter von 1;10 schon höher als die der unflektierten (s. oben angeführte Beispiele 44 und 45, sowie Abbildung 9). Im Folgemonat ist jedoch die Zahl der unflektierten Adjektive erhöht. Bei einer genauen Analyse wird im Alter von 1;11 die Anzahl der Types durch 3 neue Lemmata gebildet (s. Abbildung 5). Diese werden in den Äußerungen, dem Kontext entsprechend, prädikativ verwendet. Der Kontext der Aufnahme im Alter von 1;10 ist ein freies Spiel mit Bausteinen. Aus der Interaktionssituation ergibt sich, durch die Zuordnung von beispielsweise Dimensionen, eine häufigere Verwendung von attributiven Adjektiven. Anders präsentiert sich das Setting des

gemeinsamen Bilderbuch Anschauens (Alter 1;11). MU2 verwendet eine Fragestrategie, wodurch hauptsächlich Nomen und prädikative Adjektive eliziert werden.

In Abbildung 10 ist ersichtlich, dass auch in der KGS von KD1 ab diesem Alter vermehrt flektierte Adjektive auftreten. KD2 hingegen bildet schon im Alter von 1;10 erste Adjektive mit Schwa-Laut [-ə] diese sind vorerst im Korpus noch aus der KGS nachgesprochen. Kurz danach (3 Tage später) treten sie jedoch bereits auch spontan produziert auf (Tabelle 14).

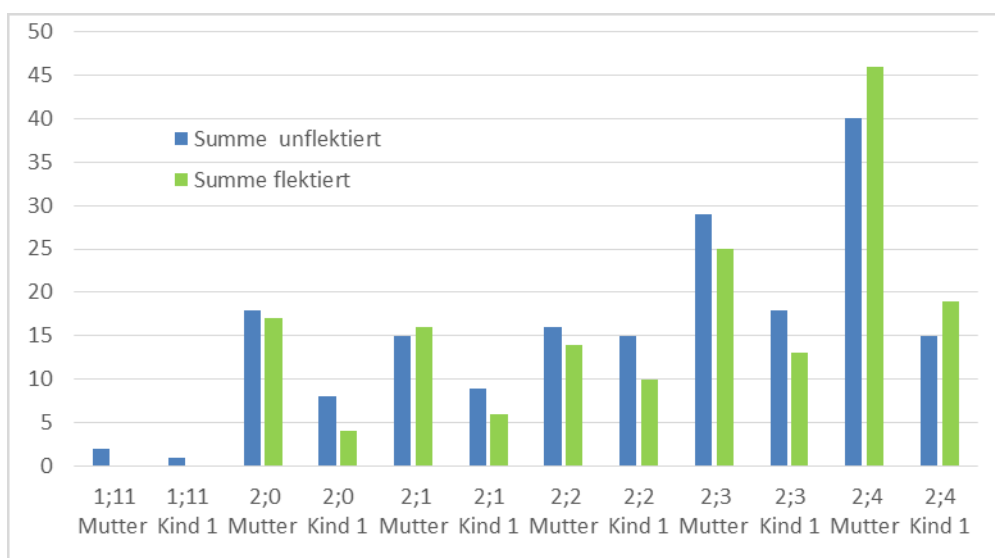


Abbildung 8: Vergleich der flektierten/unflektierten Adjektive von Kind 1

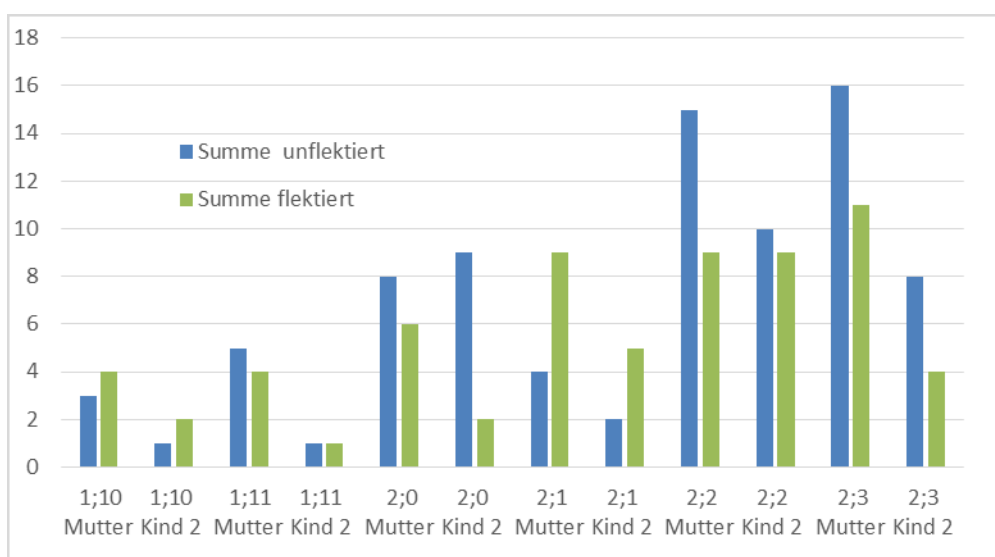


Abbildung 9: Vergleich der flektierten/unflektierten Adjektive von Kind 2

Diese sogenannte „Weak-Default“-Form (1.2.6.2) wird als Errorform bei der eigentlich geforderten starken Flexion im Nominativ maskulin <-er> eingesetzt (s. oben die Beispiele 43-45).

Attributive Adjektive unterliegen der starken, schwachen oder gemischten Flexion (s.1.1.2.3). Welche Form als Default gilt ist nicht ganz geklärt. So beschreibt Mills (1985), dass attributive Adjektive mit dem Schwa-Laut [-ə], eine Prädominanz aufweisen, da sie in Nominativ- und Akkusativkonstruktionen vorkommen. Eine hohe Typefrequenz wird <-en> zugewiesen, es ist im deutschen Adjektivparadigma hochfrequent, ebenso wie <-er>, weil letzteres auch in der Komparation von prädikativen und adverbialen Adjektiven Verwendung findet. Nach Korecky-Kröll & Dressler (2015) zeigt sich keine klare Dominanz innerhalb der korrekten Suffixe für das attributive Adjektiv (vgl. 1.2.6.2.). Demnach ist im Erwerb der korrekten Formen das Suffix <-es> (hier: KD1: 2;0: „groß-es Auto“) für das Neutrum am häufigsten, gefolgt von <-e> (bei KD1: 2;0: „groß-e Berg“) und dem <-er> (KD2: 1;11: „groß-er Laster“) für die maskulinen Formen und Komparative. Wobei das Komparative <-er>, wiederum vor <-e>, vor dem Neutrum <-es> und dem maskulinen <-er> auftritt (Korecky-Kröll & Dressler 2015). Letztere kommen in den erhobenen Daten noch nicht vor. Klarer ist die Default Form nach Korecky-Kröll & Dressler (2015) innerhalb der inkorrekten Formen. Eine Übergeneralisierung der Error-Form <-e> (hier Bsp.: 43: KD1: 2;0: „tos-e Wau-Wau“) ist gefolgt von <-es> Neutrum (Bsp. 49: KD2: 2;1: „des neu-e, neu-es Auto“) und von <-er> sowie <-en> Maskulinum. Letzt angeführte Suffixe kommen in den erhobenen Daten als inkorrekte Form noch nicht vor, wohl aber als korrekte Formen (s. oben). In den Abbildungen 10 und 11 ist die Verwendung der verschiedenen Suffixe im Untersuchungsverlauf dargestellt. So wie auch bei Mills (1985) beschrieben, fällt bei beiden Kindern eine Prädominanz des Suffixes mit dem Schwa-Laut [-ə] auf. Des Weiteren ist sichtbar, dass die Verwendung von flektierten Formen bei KD1 im Alter von 2;0 beginnt. Bevorzugt verwendet KD1 <-e> [KD1: 2;0: „alt-e Katze, ein-e“ (kleine) „sis“ (Fisch) etc.], gefolgt von <-es> (KD1: 2;1: „bö-s-es, schwarz-es Auto“). Endungen mit dem Suffix <-en> kommen noch nicht vor. Bei KD2 zeigen sich wie oben schon erwähnt im Alter von 1;10 in der KGS erste flektierte Adjektive. KD2 beginnt ebenso mit dem Schwa-Laut [-ə] vor <-es>. Es kommen Types mit <-en> in der KGS und KS vor. Bei beiden Probanden ist eine klare Korrelation zur Veränderung mit der Inputsprache gegeben.

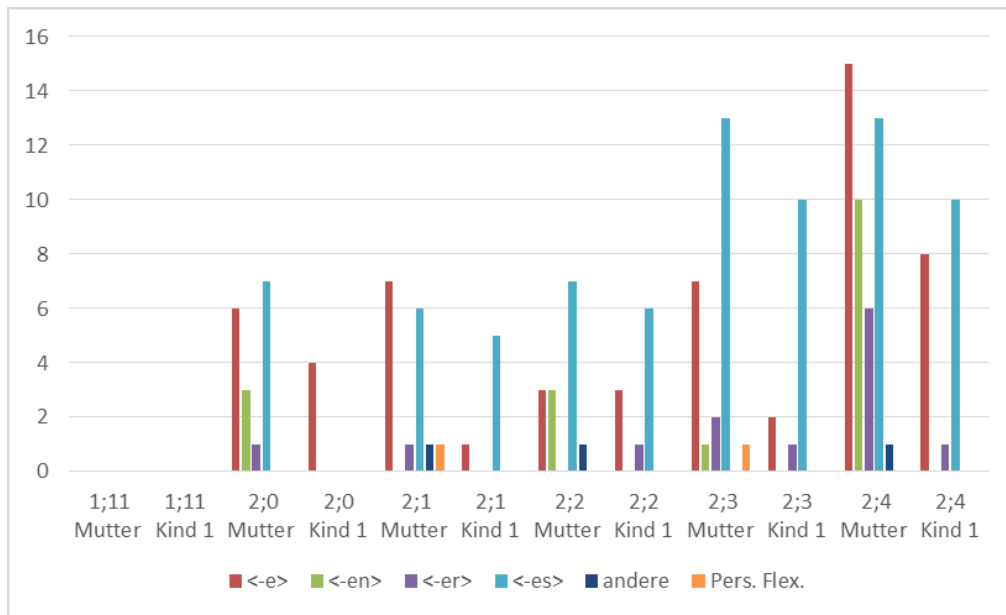


Abbildung 10: Verteilung der Suffixe der Adjektivflexion im Untersuchungszeitrahmen Kind 1

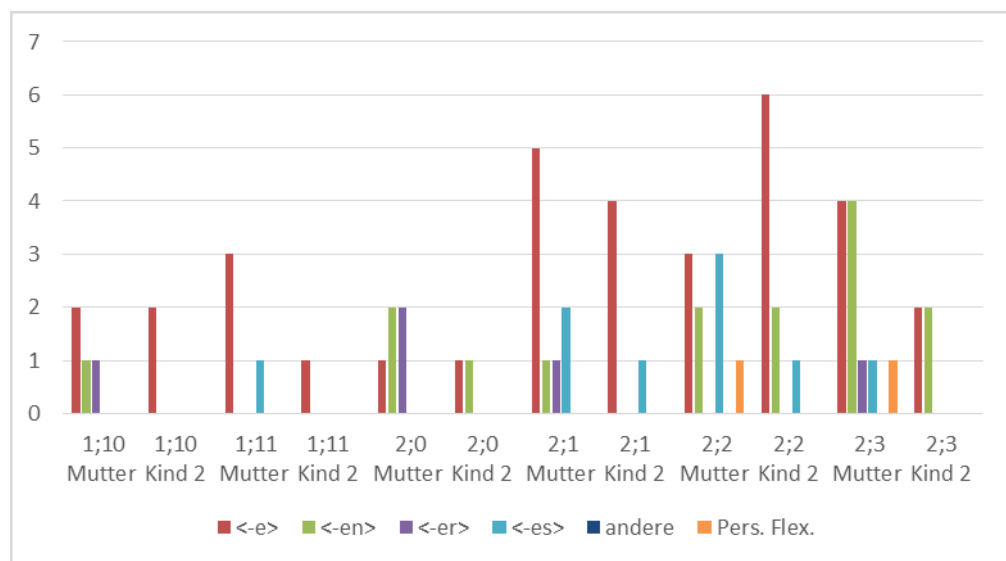


Abbildung 11: Verteilung der Suffixe der Adjektivflexion im Untersuchungszeitrahmen Kind 2

KD1 verwendet ab dem Alter von 2;1 mehr <-es> als <-e> Formen. Dies kann auf den starken Input von Farbadjektiven in Kombination mit „Auto“ zurückgeführt werden. „das Auto“ als Neutrum regiert die Adjektivflexion und fordert im Nominativ und Akkusativ <-es>.

Kontext: Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes1: 2;1.

46.) KGS MU1: „Des is ein rotes Auto, kein kaputttes Auto.“

47.) KGS MU1: „Aso, des is kaputt des Auto.“

KD2 erfährt einen stärkeren Input mit <-e>, was sich auch in der KS widerspiegelt. Adjektive des Zustandes und der Dimension „groß/klein, alt/neu, lang, gut“ stehen hier im Vordergrund. Die folgenden Beispiele (48-60) zeigen die hohe Varianz des Inputs bezogen auf die Verwendung dieses Adjektivs sowohl in prädikativer und attributiver Form. Letztere werden dann auch mit den unterschiedlichen Suffixen angeboten und auch von Kind2 übernommen.

Kontext: Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes2: 2;1.

- 48.) KGS MU2: „Wart nimm es große Stück!“
- 49.) KS KD2: „neue“, „neues“
- 50.) KGS MU2: „Is des unser Auto, unser neues Auto?“
- 51.) KGS MU: „n´großen Motor.“
- 52.) KS KD2 „große Motor“
- 53.) KGS MU2 „Was für a neues Auto?“
- 54.) KGS MU2 „ganz schnelle Autos.“
- 55.) KGS MU2 „ganz schnell“
- 56.) KGS MU2 „Wos is des do Großes?“
- 57.) KS KD2: „Motor putt“
- 58.) KGS MU2 „Der Motor schon wieder kaputt?“
- 59.) KGS MU2 „Die san schon kaputt.“
- 60.) KGS MU2 „mit der großen Bohrmaschin.“

In Tabelle 14 sind alle im Untersuchungszeitraum vorgekommenen Types gelistet. Erste Flexionen werden an einem Kernwortschatz von Adjektiven erlernt (Siebenhuener 2011) es erfolgt eine kontinuierliche Veränderung der Verwendung des Adjektivs in der KGS und KS in Form von Erweiterung und Umstrukturierung. KD1 zeigt im Alter von 2;4 einen produktiven Adjektivwortschatz bei den Farben: „blau, braun, gelb, grün, orange, rot, schwarz“; Adjektive der Dimension und des Zustandes wie: „groß/klein; neu/alt, gut/böse, schön, kaputt“ mit den oben beschriebenen Suffixen. Ab dem Alter von 2;1 kommt <-es> höherfrequent vor als <-e>, <-en> und <-er>. Wieder kann eine klare Korrelation zur KGS erkannt werden. Des Weiteren sind auch zwei denomine Adjektive „traurig; fleißig“ und das Indefinitpronomen mit adjektivischer Deklination „ander-“ zu finden.

KD2 kommt ebenso mit einem kleinen Set an Adjektiven aus um Flexion zu verwenden. Zu den erworbenen und produzierten Adjektiven gehören auch hier jene des Zustandes und der

Dimension: groß/klein; alt/neu, wo auch bereits Flexion stattfindet. KD2 verwendet denominal Adjektive: „fertig; schmutzig; kitselig“.

In Tabelle 9 und Tabelle 10 sind die Anzahl der verwendeten Lemmata, welche die Basis für die Types bilden, ersichtlich. Einige Lemmata werden fast jeden Monat produziert und sind so in den Zahlen mehrfach vorhanden. Die Summe der verschiedenen Lemmata zeigt die Anzahl der in diesem Zeitraum erworbenen verschiedenen Lemmata ohne Doppelzählung. Tabelle 13 gibt einen Überblick darüber, welche Lemmata von den Probanden produziert werden und welche in der KGS vorkommen. In dieser Tabelle zeigt sich, dass bestimmte Lemmata sehr früh auftreten und den oben genannten „Kernwortschatz“, an welchem sich erste Flexionen zeigen, bilden. Sukzessive erfolgt eine Erweiterung des Inventars. Der Zuwachs und die Veränderung des Adjektivs in seiner Verwendung erfolgt in Korrelation mit der Verwendung des Adjektivs in der KGS. Nach dem Überblick über die Art und Anzahl der Lemmata und Types sollen die Daten nun entsprechend der nächsten Frage betrachtet werden.

- Welche semantische Strategie in der Inputsprache unterstützt den Erwerb dieser Wortart? Die Verwendung von Antonymen oder Synonymen?

Unter Berücksichtigung der semantischen Hypothese helfen kontrastierende Eigenschaften eines Objektes Kindern diese Wortart zu erlernen (Tribushinina et al. 2015). Als weitere Strategie in der KGS werden die Verwendung von Synonymen und auch die Wiederholung von Adjektiven innerhalb einer Äußerung beschrieben (Korecky-Kröll & Dressler 2015). In den folgenden Beispielen wird vorerst dargestellt, wie die Mütter der Probanden die Verwendung der Kontraste nutzen um Adjektive zu vermitteln. In weiterer Folge soll die Verwendung von Synonymen in den KGS aufgezeigt werden.

Kontext: Mama und Kind malen gemeinsam Bilder; Alter des Kindes1: 2;3 (Beispiel: 61).

Im Rahmen der gemeinsamen Handlung und innerhalb des gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus, erteilt Mutter1 Instruktionen zum Halten der Farbstifte. Es erfolgt zudem in der KGS ein hochfrequenter Input an Farbadjektiven. Analysiert wird die hier Verwendung der Antonyme „fest/locker“. Da „fest/locker“ kein absolutes Antonympaar darstellt, sondern eine Dimension beschreiben (vgl. 1.1.2), wie auch „voll“ und „leer“, erfolgt ihre Zuordnung durch die vergleichende Bewertung an handlungsbezogenen Kontexten (Baumann et al. 2018). Was fest und locker ist ergibt sich hier aus dem momentanen Tun beim Zeichnen. Das Ergebnis ist die unterschiedliche Farbintensität auf dem Blatt, welche durch die unterschiedliche Kraftdosierung „fest/locker aufgedrückt“ entsteht. Dazu verweise ich auch auf die Hilfsstrategie der deiktischen

Geste (1.2.5.1). Die Verwendung der deiktischen oder auch sensomotorischen Hinweisreize geht aus den Tonaufnahmen, der Interaktion und dem Kontext deutlich hervor. Die deiktische Geste mit dem Farbstift auf dem Blatt „fest aufgedrückt“, versus „locker aufgedrückt“, mit dem entsprechenden Ergebnis der Farbtintensität, unterstützt die Erfassung der Gegensätzlichkeit dieses hier adverbial verwendeten Adjektivpaares.

61.) KGS MU1: „*Tu net so fest aufdrücken, A. brauchst nur ganz locker.*“

Dasselbe gilt für folgende Beispiele (62-69), auch „groß/klein“, „lang/kurz“, „müde/munter (wach)“ benötigen einen Referenten zum Vergleich und werden in der KGS gemeinsam mit den jeweiligen Antonymen angeboten. In den Beispielen 63-65 ist ersichtlich, dass Kind2 in der Interaktion die Antonyme aufgreift und situativ richtig verwendet.

Kontext: Freies Spiel; Alter des Kindes2: 2;1.

62.) KGS MU2: „*Schau, do is sie noch lang die Schraube, und do is sie schon kürzer.*“

63.) KS KD2: „*toußen (großen).*“

64.) KGS MU2: „*Du fohrst mit´n kleinen, i fohr mit´n groußn.*“

65.) KS KD2: „*einen (kleinen) fohr i.*“

Kontext: Bilderbuch anschauen; Alter des Kindes2: 2;2.

66.) KGS MU2: „*Der grouße Zug der klane Zug langsam oder schnell.*“

Kontext: gemeinsames Abendessen; Alter des Kindes2: 2;4.

67.) KGS MU2: „*Da is noch ein großes Stück, des tut der V. jetzt klein schneiden.*“

68.) KGS MU2: „*Hast ganz viel kleine Stücke g´schnitt´n.*“

69.) KGS MU2: „*Bist wieder müde, oder bist wieder munter.*“

Die Mütter beider Kinder verwenden die Strategie der Kontrastierung mittels Antonympaaren. Die Verwendung von Synonymen und Wiederholungen von Adjektiven in einer Äußerung soll als nächstes betrachtet werden. Die Beispiele 70-74 zeigen die Verwendung von Synonymen in der KGS beider Mütter auf.

Kontext: Gemeinsames Frühstück; Alter des Kindes1: 1;11.

70.) KGS MU1: „*Lecker, Butter und Honig. Da Honig, genau, is gut, ja*“

71.) KGS MU1: „*Is gut, ja, der Honig is gut, der is lecker, gel*“

72.) KGS MU1: „Lecker is gut mhmmmm/ein Honigbrot, das is gut gel? Is des lecker!“

Kontext: Spaziergang; Alter des Kindes1: 2;1.

Als Synonyme gelten in diesem Kontext „*dick/fett*“, sowie „*violett/Lila*“.

73.) KGS MU1: „Ich hab da eh meine dicke, fette Jacke.“

74.) KGS MU1: „Des is violett, lila.“

Die Beispiele 75 und 76 zeigen die Anwendung von mehrfach wiederholten Adjektiven innerhalb einer Äußerung an. Wiederholt werden „*grün*“ (Bsp.: 75) und „*dick*“ (Bsp.: 76), als Synonym werden von der MU1 hier „*dick*“ und „*groß*“ in Zusammenhang mit dem Kaffee.

Kontext: Spaziergang; Alter des Kindes1: 2;4.

75.) KGS MU1: „Der Traktor ist grün, und die Wiese ist auch grün.“

76.) KGS MU1: „Einen dicken, dicken, schwarzen, großen Kaffee.“

Über den Untersuchungszeitraum kann bei MU1 und KD1 beobachtet werden, dass MU1 in der KGS sowohl Synonyme als auch Antonyme verwendet. MU2 bevorzugt die Verwendung von Antonympaaren. Synonyme in einer Äußerung können aus den Aufnahmen von MU2 nicht erhoben werden. Entsprechend der Semantischen Hypothese (s.1.2.6.1), hilft Kindern der semantische Kontrast (Antonymie) die Wortart zu erlernen mehr, als die semantische Ähnlichkeit. Eine Veränderung der Inputstrategie bezogen auf Synonyme und Antonyme über den Untersuchungszeitraum kann nicht beobachtet werden. Diese ergibt sich aber bezogen auf die Verwendung von prädikativen versus der attributiven Adjektive. Dies soll nun in der nächsten Fragestellung betrachtet werden.

- Verändern sich die Strategien in der KGS in Bezug auf die semantische und morphologische Hypothese im Entwicklungsverlauf und was sind die Ursachen dafür?

Wie oben beschrieben, ergibt sich in der Strategie entsprechend der semantischen Hypothese, keine Veränderung im Untersuchungszeitraum. Als interessant zeigte sich aber die Beobachtung, dass mit der Zunahme Äußerungslänge, von Zweiwortäußerungen (ZWÄ) zu Mehrwortäußerungen (MWÄ) in der KS ein Zuwachs der Adjektivtypes, vorerst in der KGS gefolgt von der KS erfolgt. Gemäß der morphologischen Hypothese werden prädikative Adjektive früher verwendet als attributive. Wie in Pkt. 1.1.2.2 beschrieben, stehen attributive und auch pronominale Adjektive zwischen einem Determinativ und dem Nomen und gehören im Deutschen

zur Nominalphrase (vgl. 1.2.6.2). Nur attributive und pronominale Adjektive werden flektiert und sind kongruent zum Bezugsnomen. In den Tabellen 11 und 12 ist die Anzahl der Einwort-, Zweiwort- und Mehrwortäußerungen (EWÄ; ZWÄ; MWÄ) aus der KS beider Kinder angeführt. Die Abbildungen 12 und 13 geben einen Überblick über die prozentuelle Verteilung der unterschiedlichen Äußerungslängen innerhalb der gesamten analysierten Äußerungen über den Untersuchungszeitraum pro Kind. Ab 2;0 ist bei beiden Kindern ein deutlicher Rückgang der EWÄ und ein Zuwachs von ZWÄ und MWÄ ersichtlich.

Tabelle 11: Entwicklung der Äußerungslänge über den Untersuchungszeitraum Kind 1

Alter Kind 1	EWÄ	ZWÄ	MWÄ
1;11	71	22	8
2;0	125	116	118
2;1	32	33	30
2;2	31	82	67
2;3	14	25	24
2;4	2	24	47
Gesamt	275	302	294

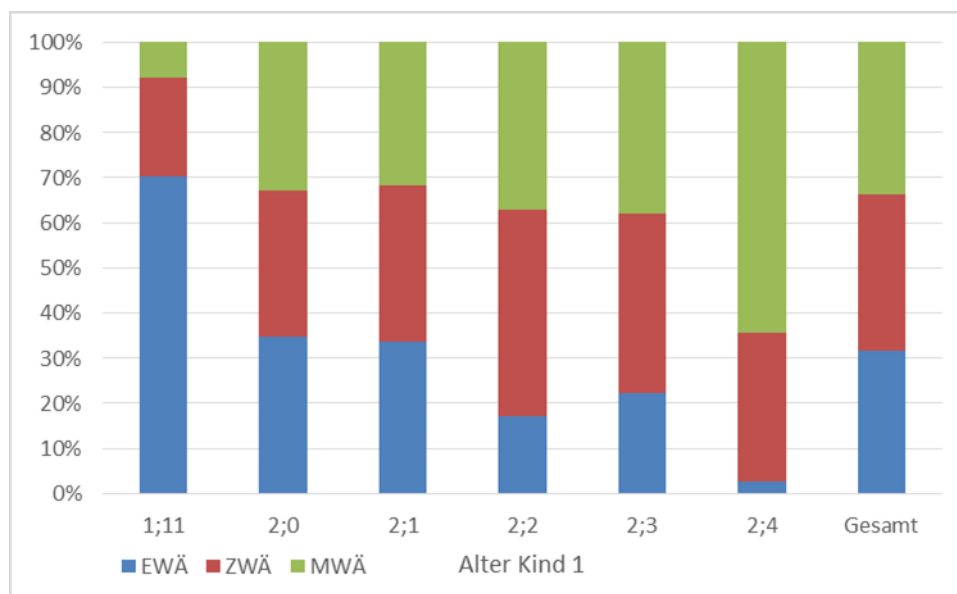


Abbildung 12: Prozentuelle Verteilung der verschiedenen Äußerungslängen im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Äußerungen KS; Kind 1.

Tabelle 12: Entwicklung der Äußerungslänge über den Untersuchungszeitraum Kind 2

Alter Kind 2	EWÄ	ZWÄ	MWÄ
1;10	116	17	7
1;11	251	48	14
2;0	76	40	13
2;1	98	33	20
2;2	31	27	16
2;3	7	6	7
Gesamt	579	171	77

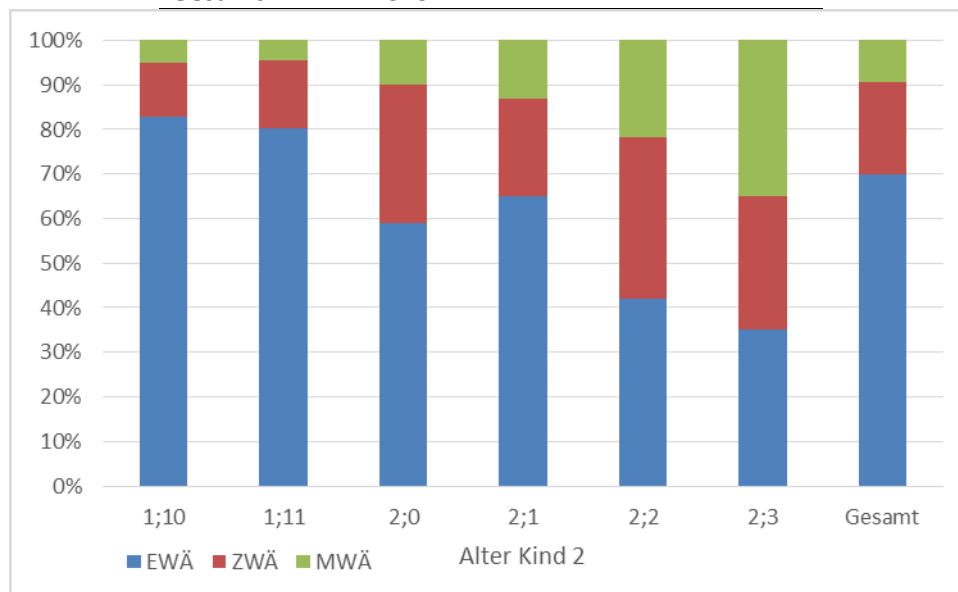


Abbildung 13: Prozentuelle Verteilung der verschiedenen Äußerungslängen im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Äußerungen KS; Kind 2.

Wie in der quantitativen Analyse (s. 3.1.2) bereits beschrieben wurde, ist eine Korrelation zwischen der Anzahl der Types, sowie eine Veränderung der Äußerungslänge der Inputsprache, mit der zunehmender Äußerungslänge in der KS (Snow 1972, Szagun 2013) zu beobachten. Die Mütter beider Kinder adaptieren ihre KGS im Alter der Kinder von 1;10/1;11 auf eine kürzere Äußerungslänge und bieten eine einfachere grammatische Struktur in ihren Äußerungen an. Sie verwenden kurze repetitive Strukturen, kurze einfache Sätze mit prädikativen Adjektiven. Bei beiden Kindern ist dies bereits im Alter von 1;10 bis 1;11 zu beobachten (s. Beispiele 80-94). Der Übergang der KS von Einwortäußerungen zu vermehrt Zwei- und im Besonderen zu Mehrwortäußerungen ist bei beiden Kindern ab dem Alter von 2;0/2;1 ersichtlich (s. Abbildungen 12 und 13). Ab diesem Zeitpunkt kann aus den Aufnahmedaten auch eine Veränderung der Äußerungslänge in der KGS (s. Beispiele 95-113) beobachtet werden.

KD1 produziert im Alter von 1;11 schon erste Zweiwortäußerungen, die dominante Äußerungslänge ist aber noch im Bereich der Einwortäußerungen (Beispiele 77, 82 und 84). Aus den Daten geht hervor, dass Mutter1 in Zusammenhang mit ZWÄ in der KS (Beispiele 78, 79) auch längere Satzstrukturen anbietet, kurze Äußerungen jedoch im Vordergrund stehen (Beispiele 80-85).

Kontext: Autofahrt nach Hause, Halt an einer Ampel; Alter des Kindes1: 1;11.

- 77.) KS KD1: „aus“
- 78.) KS KD1: „patze Auto“
- 79.) KGS MU1: „Genau, die Ampel is rot.“

Aus den Daten von Kind1 zeigt sich die oben erwähnte Korrelation zwischen Länge der Äußerung in der KS (Abbildung 12) und den angebotenen Types (Abbildung 8). Ab dem Alter von 2;0 treten flektierte Adjektive auf (s. Beispiele 103-113). Ab 2;4 sind in der KGS und KS mehr flektierte als unflektierte Adjektive (Abbildung 8) vorzufinden. In den Äußerungen zeigen sich mehr als 50% MWÄ und an die 30% ZWÄ. Verändert sich die Äußerungslänge in der KS von EWÄ auf ZWÄ halten sich unflektierte Adjektive mit den flektierten in etwa die Waage. Ab der vermehrten Verwendung von MWÄ innerhalb der KS werden attributive Adjektive auch in der KGS häufiger (vgl. auch Tabelle 14).

MU2 verwendet in ihrem Input auch im Alter von 1;10/1;11 attributive Adjektive (s. Beispiel 36 oben; Alter des Kindes 1:10: „do hob ma die kleine Werkbank.“). Die Verwendung der prädikativen Formen steht jedoch im Vordergrund (s. Beispiele 86-93).

In den Daten von KD2 zeigt sich, dass der Prozentsatz von MWÄ im Alter von 2;2-2;3 ansteigt (Abbildung 13). In Bezug zur Verwendung von flektierten Adjektiven zeigt sich eine zu erwartende generelle Zunahme dieser über den Untersuchungszeitraum (Abbildung 9). In den folgenden Beispielen ist die Veränderung von der kurzen Satzstruktur (MU1 Bsp.: 80-85; MU2 Bsp.: 86-94) hin zu längeren Äußerungen in der KGS (MU1 Bsp.: 103-113; MU2 Bsp.: 95-102) über den Entwicklungsverlauf dargestellt.

Kontext: Bilder malen; Alter des Kindes1: 1;11.

- 80.) KGS MU1: „Grün!“ „des is nicht grün“ „des is rot!“; „des is gut“; „jo schön gö.“

Kontext: Gemeinsames Frühstück; Alter des Kindes1: 1;11.

- 81.) KGS: MU1: „Brot essen? Tust du ein Brot essen?“
- 82.) KS KD1: „onig.“
- 83.) KGS: MU1: „Mhmmm, lecker, Butter und Honig.“
- 84.) KS KD1: „gut!“
- 85.) KGS: MU1: „is gut, ja, der Honig is gut, der is lecker.“

Weitere Beispiele (86-94) zur Satzstruktur bei KD2. Es befindet sich im Alter von 1;10 und 1;11 ebenso in der Übergangsphase von EWÄ zu ZWÄ.

Kontext: Alltagssituation: Ankleiden; Alter des Kindes2: 1;10.

- 86.) KGS MU2: „Da is ja ganz kalt.“
- 87.) KS KD2: „owa (Pullover).“
- 88.) KGS MU2: „Boa. Du bist fesch.“
- 89.) KGS: „Pullover?“
- 90.) KS KD2: „anzieh´n.“
- 91.) KGS MU2: „anziehn?“
- 92.) KS KD2: „eng, eng eng.“
- 93.) KGS MU2: „Eng? Na, eng is der netta (nicht), schau, der passt.“
- 94.) KGS MU2: „Aber, des is zu klein, ha? Zu klein, ja.“

In der KGS werden von MU2 kurze einfache Sätze verwendet. Nomen, Pronomen und Verben sind noch im Vordergrund, mit zahlreichen Wiederholungen von Adjektiven.

Ab dem Alter von 1;11 sind bei KD2 erste Phrasen wie bspw.: „Da ist er“ zu beobachten. In der KGS treten nun, mit den längeren Äußerungen auch vermehrt attributive Adjektive auf. Das Adjektiv ist in attributiver Position zwischen Determiner und Nomen (s. 1.1.2.2). Dies ist die einzige stabile kategorische Bedeutung der Wortklasse Adjektiv. Die Mitglieder dieser Wortart haben einen Modifikationsslot und müssen sich mit etwas verbinden (Behrens 2005). Durch die längere Äußerung der KGS ist es nun für das Kind möglich aus der angebotenen Nominalphrase die attributiven Adjektive zu erlernen. Diese sind in der KGS auch mit 1;10 schon zu beobachten (Beispiele: 29, 30 und 36), jedoch in einem steigenden Ausmaß mit Beginn der ZWÄ in der KS. Zusätzlich zu dieser Entwicklung ist zu sehen, dass MU2 auch im Alter von 2;2 und 2;3 noch viele unflektierte Formen (Abbildung 9) verwendet, wohingegen in der Abbildung 11 ersichtlich ist, dass KD2 in diesem Alter trotzdem bereits viele flektierte Adjektive verwendet. Hier ist einerseits der

Aufnahmekontext in Betracht zu ziehen ist, aber auch zu überlegen, ob KD2 bereits über ein erstes Flexionswissen verfügt, welches angewandt wird. So präferiert MU2 beispielsweise prädikative Adjektive im Kontext „gemeinsam Bilderbuch anschauen“ (s. Beispiele: 95-102). Dennoch werden vom KD2 bereits in derselben Kontextsituation attributive Adjektive selbstständig verwendet.

Kontext: Bilderbücher anschauen; Alter des Kindes2; 2;2.

- 95.) KS KD2: „Mama harfe (scharfe) Messer, arfen meidn (scharfen schneiden)“
- 96.) KGS MU2: „D`Messer ist scharf.“
- 97.) KGS MU2: „Die is groß.“
- 98.) KGS MU2: „is schmutzig, jo. Do is er jetzt schmutzig, da Bua.“
- 99.) KS KD2: „utzig (schmutzig) is er.“
- 100.) KS KD2: „holte üße (kalte Füße)“
- 101.) KGS MU2: „Fertig is er?“
- 102.) KGS MU2 „Sonst is er naß“

In den unten angeführten Beispielen (103-113) von MU1/KD1 ist ersichtlich, dass kurze einfache Strukturen in der KGS mit längeren wechseln, wenn das Kind fähig ist mehr als EWÄ zu produzieren.

Kontext: Alltagshandlung: Nachmittagsjause; Alter des Kindes1 2;1.

- 103.) KGS MU1: „Das ist die große Birne.“
- 104.) KGS MU1: „Die is gut?“
- 105.) KGS MU1: „...mhm, gute Birne, gö.“
- 106.) KGS MU1: „Kannst eh obibeißen.“
- 107.) KGS MU1: „Boa, a großes Stück.“
- 108.) KGS MU1: „Is a gut?“
- 109.) KGS MU1: „Ja?, sehr gut.“
- 110.) KGS MU1: „Du isst die kleinen Stückala, jetzt noch?“
- 111.) KGS MU1: „Na, is a Birne, is ka großer Apfel, is eine große Birne.“
- 112.) KS KD1: „Bitte warze (schwarze) Auto.“
- 113.) KGS MU1: „Das schwarze Auto?“

Der Input wird mit Veränderung der Länge der Äußerungen der KS bei beiden Probanden variantenreicher und gibt dem Kind die Möglichkeit sein Flexionswissen zu erweitern bzw. auch

zu vertiefen. Für eine weitere Erfassung des Erwerbs der Adjektivflexion wäre eine längere Aufnahmezeit notwendig und im Rahmen dieser Masterarbeit jedoch nicht mehr zu bewerkstelligen.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im empirischen Teil werden die Daten nach quantitativen und qualitativen Aspekten analysiert. Es zeigt sich bei beiden Kindern ein zu erwartender quantitativer Zuwachs der Adjektive hinsichtlich der Token, Types und Lemmata. Je nach Kontext und priorisiertes Interessensgebiet ergeben sich daraus unterschiedliche Verlaufskurven. So steht bei KD1 die Tätigkeit des gemeinsamen Spieles mit Autos und gemeinsames Malen und Essen im Vordergrund. MU1 forciert in ihrer KGS Farbadjektive, sodass sich daraus ein hochfrequenter Input diesbezüglich ergibt und die Verlaufskurve des Zuwachses der Lemmata steiler abbildet als bei KD2 (Abbildung 7). MU2 und KD2 präferieren im Aufzeichnungsmodus das freie Spiel. Im Fokus liegen handwerkliche Tätigkeiten, welche vorwiegend Adjektive aktivieren, die physische Eigenschaften und jene der Dimension beschreiben (groß-klein, hoch, kaputt, fertig) und nur wenige Farbadjektive einfordern. Hinzukommt, dass MU2 im Bilderbuchsetting vorwiegend Nomen und Verben abfragt: „*Wo ist xy?*“, „*Was macht xy?*“. Aus den Aufnahmen ist auch zu beobachten, dass KD2 Adjektive, welche es im freien Spiel bereits spontan produziert, auch beim Beschreiben von Bilderbuchszenen wiederverwendet. Im Vordergrund stehen dabei die oben genannten Adjektive („*großer Laster, lange Schraube*“ etc.). Diese Adjektive werden von MU2 auch im ersten Fragebogen (Alter des Kindes 1;11) als bereits spontan verwendet angegeben. Die erhobenen Zahlen aus den Fragebögen stimmen nur teilweise mit den Daten aus Aufzeichnungen der Spontansprache überein (s. 3.1.1.). Gesamt zeigt sich auch hier ein zu erwartender Zuwachs der verwendeten Adjektive bei beiden Kindern. Für eine quantitative Analyse sind Fragebögen sinnvoller und praktikabler als die Analyse der Spontansprachdaten. Letztere sind wesentlich schwieriger in einer guten Qualität zu erhalten und natürlich aufwendiger in der Transkription.

Die Rolle des Inputs wurde in Pkt. 1.2.3 erläutert. Entsprechend den gebrauchsbasierten Modellen für den Spracherwerb, (Tomasello 2003, Goldberg 2006) werden Regelmäßigkeiten, Häufigkeit und Verteilung von linguistischen Strukturen im Input als Erklärung herangezogen, wie Kinder sich ihr sprachliches Wissen netzwerkartig aufbauen (Bybee 1985, Langacker 1988). Vergleicht man die Daten in der Tabelle 13 ist ersichtlich, dass im Input verwendete Lemmata entweder im selben Monat, oder in den darauffolgenden Monaten auch in der KS auftreten. Dies beweist nun nicht, dass Lemmata direkt aus dem Input übernommen werden, jedoch weisen die Daten darauf hin, dass das sprachliche Wissen, hier bezogen auf die Adjektive, durch den Input aufgebaut wird und Verteilung und Häufigkeit eine entsprechende Rolle im Erlernen von Strukturen spielen (vgl. auch 1.2.2).

In der qualitativen Analyse wurden die aufgezeichneten Daten anhand der Fragestellungen in Bezugnahme zur morphologischen und semantischen Hypothese Korecky-Kröll & Dressler 2015) analysiert. Entsprechend der morphologischen Hypothese, welche der Frage nach der Möglichkeit der Verwendung von syntaktischen Hinweisreizen (1.2.5.2) in der Inputsprache nachgeht, werden bei beiden Kindern die Verwendung des sowohl Satz- oder Phrasenendes, als auch –anfangs als Inputstrategie für Adjektive beobachtet. In den aufgezeichneten Daten werden den Kindern die Adjektive vorerst wie beschrieben in einfacheren Satzstrukturen angeboten. Wie in Kapitel 1.2.5.2 schon angeführt, werden prädikative (unflektierte) Adjektive in der Inputsprache häufig in Kopula-konstruktionen, in elliptischen Kurzäußerungen, oder in syntaktischen Positionen auf denen die Betonung (intonatorische Emphase) liegt angeboten (Siebenhüner 2011). Die Mütter verändern ihre Inputsprache, sobald in der KS längere Äußerungen auftreten. Ändert sich die Länge der geäußerten Struktur in der KS (Abbildungen 12 und 13), werden nun auch attributive Adjektive in der KGS häufiger. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen ebenso, wie bei Korecky-Kröll & Dressler (2015) und Siebenhüner (2011) beschrieben, dass Formen des Adjektivs in der prädikativen und adverbialen Funktion früher verwendet werden, als die der attributiven Funktion. Die Abbildungen 8 und 9 zeigen einen Anstieg der flektierten Adjektivformen ab dem Alter von 2;0. Zu diesem Zeitpunkt verändert sich entsprechend der aufgezeichneten Daten auch die Äußerungslänge bei beiden Kindern. Szagun (2013) verweist auch darauf, dass die Verwendung von komplexeren Phrasen mit der wachsenden kognitiven Kapazität der Kinder zusammenhängt.

In Bezug zum Erwerb der Adjektivflexion treten erste Flexionen in der Studie von Korecky-Kröll & Dressler (2015) im Alter von 1;9/1;10. mit dem Schwa-Laut [-ə] auf (s. 1.2.4.). Nach Mills (1985), weisen ebenso attributive Adjektive mit dem Schwa-Laut [-ə], eine Prädominanz auf, da sie in Nominativ- und Akkusativkonstruktionen vorkommen. Evident ist in der vorliegenden Arbeit, dass bei beiden Kindern, wie in den Studien von Mills (1985) und Korecky-Kröll & Dressler (2015) eine Prädominanz des Suffixes mit dem Schwa-Laut [-ə] vorliegt und sich somit dieses Suffix auch für die vorliegenden Daten als Default-Form für attributive Adjektive eingliedert. Bei KD1 differiert der Zeitpunkt für das Auftreten der flektierten Form des Adjektivs jedoch zu den genannten Studien. Sie kommen erst im Alter von 2;0 vor. KD2 beginnt erste flektierte Adjektive ebenso, wie in der oben genannten Literatur mit dem Schwa-Laut [-ə] im Alter von 1;10 zu verwenden.

Die Reihenfolge in welcher die weiteren Suffixe für die Adjektivflexion verwendet werden, wird als interindividuell und vom Kontext abhängig beschrieben (Korecky-Kröll & Dressler 2015). Eine hohe Typfrequenz weist Mills (1985) <-en> ebenso wie <-er> zu. In den Daten von KD1 kommt

<-en> nicht vor und <-es> mit 2;1 vor <-er> mit 2;2. Es verwendet also als erstes das Suffix <-e>, gefolgt von und <-es> und <-er>. Das Suffix <-en> tritt im Untersuchungszeitraum in den Daten von KD1 noch nicht auf. KD2 verwendet nach dem dominierenden <-e> mit 1;10, die Suffixe <-en> im Alter von 2;0 und <-es> mit 2;1. Es kommen im Untersuchungszeitraum bei KD2 noch keine weiteren Suffixe für die Adjektivflexion in der Spontansprache vor. Die unterschiedliche Reihenfolge im Erwerb der Suffixe wird von der These, dass der Erwerb der Adjektivflexion interindividuell und vom Kontext abhängig erfolgt, gestützt (Korecky-Kröll & Dressler 2015).

Entsprechend der Semantischen Hypothese (s.1.2.6.1), hilft Kindern der semantische Kontrast und Antonyme, die Wortart der Adjektive zu erlernen mehr, als die semantische Ähnlichkeit (Rohde 1993, Tribushinina et al. 2015). Auch Clark (2010) beschreibt, dass zwei semantisch unterschiedliche Formen den Erwerb dieser erleichtern. Nach Tribushinina et al. (2015) nehmen Antonyme eine prominentere Rolle ein als Synonyme, sowohl in der KGS und auch KS. Bezogen auf lexikalische Strategien und die semantische Hypothese konnte festgestellt werden, dass über den Untersuchungszeitraum MU1 in der KGS sowohl Synonyme als auch Antonyme verwendet. Keine Kategorie wird von ihr bevorzugt verwendet. MU2 verwendet hingegen vorwiegend Antonyme. Synonyme kommen innerhalb einer Äußerung in der KGS von MU2 nicht vor. Interindividuelle Unterschiede ergeben sich aus der persönlichen Präferenz der Mütter. Diese Präferenz spiegelt sich auch in der KS wider (Korecky-Kröll & Dressler 2015).

Die vorliegende Longitudinalstudie hatte zum Ziel die Verwendung des Adjektivs, die Inputstrategien bezogen auf eine semantische und morphologische Hypothese (Tribushinina et al. 2015) und eine Veränderung dieser, im frühen Spracherwerbsalter zu beleuchten. Die Ergebnisse stimmen mit den Inhalten der Arbeiten von, Korecky-Kröll & Dressler (2015) und Tribushinina et al. (2015) überein. Neu zu erlernende Wörter werden von den Müttern in bestimmten syntaktischen Strukturen angeboten und helfen dem Kind ein Lexem, in diesem Falle ein Adjektiv erfassen zu können. Unflektierte Formen der Adjektive in prädikativer und adverbialer Funktion treten vor den flektierten Formen in attributiver Funktion auf. Auch in der KGS konnte die Verwendung von prädikativen und adverbialen Formen vor den attributiven Formen im frühen Spracherwerbsalter beobachtet werden. Bezogen auf die semantische Hypothese (1.2.6.1) ergeben sich interindividuelle Unterschiede in der Verwendung von Synonymen oder Antonymen. Die Inputstrategien auf diese Themen bezogen, verändern sich im Beobachtungszeitraum in Zusammenhang mit der Länge der produzierten Äußerungen in der KS.

In der Studie konnten nur einige Aspekte des Erwerbes von Adjektiven analysiert werden. Vieles blieb noch unberücksichtigt und kann Untersuchungsgegenstand für weitere Analysen sein wie beispielsweise:

- Analyse der Erwerbskurve für Farbadjektive versus den Zuwachs von Adjektiven der Dimension und der physischen Eigenschaften kontextbezogen: Welche Kontexte und Strategien helfen im Erwerb von Farbadjektiven?
- Eine Gegenüberstellung des „Bilderbuch Anschauens“ versus „freies Spiel“ und Adjektivverwendung in diesem Kontext.
- Analyse der mittleren Äußerungslänge (MLU), gemessen in Morphemen (Szagun 2013), der KGS im frühen Erwerbsverlauf.
- Analyse der Adjektivtoken in Relation zu der Gesamtzahl an Worttoken.
- Verwendung pragmatischer Hinweisreize als Hilfsstrategie im Adjektiverwerb, welche werden im frühen Spracherwerbssalter verwendet?

Für diese und weitere Analysen wären Aufzeichnungen für einen früheren, noch längeren Zeitraum wünschenswert und erforderlich.

Forschungen die den Spracherwerb beinhalten, sollten alle Informationsquellen berücksichtigen, die Kindern zur Verfügung stehen (Clark 2010). Die vorliegende Studie gibt nur einen Ausschnitt aus der KGS wider, dem die beiden Kinder „ausgesetzt“ sind und kann nur die Daten wiedergeben, welche auch aufgezeichnet wurden. Daher sind die Zahlen natürlich nicht absolut zu werten. Die Daten zeigen, auf welche Art und Weise KD1 und KD2 erste Adjektive produzieren. Sie stützt sich auf die Forschungsergebnisse von Tribushinina et al. (2015), in deren Sammelband die semantische und morphologische Hypothese die Grundlage für Studien für den Adjektiverwerb für typologisch unterschiedliche Sprachen darstellt. Die Ergebnisse konnten mit denen von Korecky-Kröll & Dressler (2015) verglichen werden, worin morphologisch eine starke Default-Form für prädikative Adjektive und ein Weak-Default für attributive Adjektive mit dem Schwa-Laut [-ə] „*gut-e, groß-e, klein-e*“, beschrieben wird. Auch die Ergebnisse in Bezug zur semantischen Hypothese und der Frage nach einer bevorzugten Verwendung von Antonymen oder Synonymen im Input von Adjektiven, zeigt interindividuelle Unterschiede auf, die durch die Präferenz der Mütter erklärt wird (Korecky-Kröll & Dressler 2015).

Die Ergebnisse solcher Studien helfen die verwendeten Strategien (Ravid et al. 2010, Korecky-Kröll 2015, Tribushinina et al. 2015, Groba & De Houwer 2018) der Inputsprache (Snow 1977, Behrens 2006, Clark 2010, Korecky-Kröll 2015), die den Spracherwerb unterstützen

transparenter zu machen. Das Wissen über diese Strategien, hier bezogen auf die Adjektive, wie Korecky-Kröll & Dressler (2015) und Tribushinina et al. (2015) sie beschreiben, können auch dabei unterstützen Testmaterialien wie Fragebögen (Grimm 2019) oder Teile von Assessments für eine Sprachentwicklungsdiagnostik zu erarbeiten. Das Wissen um einen Erwerbsverlauf, oder über das Vorkommen von bestimmten Strukturen (bspw.: prädikativer und attributiver Formen; Reihenfolge des Erwerbs der Flexionssuffixe innerhalb der Adjektive) zu einem bestimmten Zeitpunkt wie in oben angeführter Literatur und auch bei Groba & de H Houwer (2018) beschrieben, helfen zum Beispiel Therapieansätze herauszuarbeiten, um im Bedarfsfall einer notwendigen Therapieintervention die Methoden anzupassen um diese dann evidenzbasiert und effizient einsetzen zu können. Um die Sprachentwicklung weiter zu erforschen sind große Datenmengen notwendig. Die vorliegende Arbeit trägt durch die dabei erhobenen Daten dazu bei bestehende Forschungsergebnisse um die Verwendung des Adjektivs im österreichischen Deutsch zu ergänzen.

5 Literaturverzeichnis

- Ambridge, B. und Lieven, E. V. 2011. Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches. Cambridge University Press.
- Baumann, C., Dabóczy, V. und Hartlmaier, S. (Hrsg). 2018. Reihe germanistische Linguistik. Bd 313: Adjektive: Grammatik, Pragmatik, Erwerb. Boston. Walter de Gruyter .
- Behaghel, O. 1923. Deutsche Syntax: eine geschichtliche Darstellung. Die Wortklassen und Wortformen: A: Nomen, Pronomen. Heidelberg. Winter.
- Behrens, H. 2000. Lexical representation and acquisition theory. *Psychology of Language and Communication* 4:33–44.
- Behrens, Heike 2005. Wortarten-Erwerb durch Induktion. In Knobloch, C. und Schaefer, B. (Hrsg.), *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*:177–198, Berlin. De Gruyter.
- Behrens, H. 2006. The input–output relationship in first language acquisition. *Language and cognitive processes* 21:2–24.
- Blackwell, A. A. 2005. Acquiring the English adjective lexicon: relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language* 32:535–562.
- Booth, S. R. Amy E und Waxman. 2009. A horse of a different color: Specifying with precision infants' mappings of novel nouns and adjectives. *Child development* 80:15–22.
- Broschart, J. 1997. Why Tongan Does it Differently: Categorical Distinctions in a Language Without Nouns and Verbs. In: *Linguistic Typology*, 1, 2: 123-165.
- Bybee, J. L. 1985. *Morphology: A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam, Philadelphia. John Benjamins Publishing.
- Chomsky, N. 1992. *Language and Mind*, New York. Harcourt Brace & World Press.
- Clahsen, H. 1982. *Spracherwerb in der Kindheit: eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen. Narr.
- Clark, B. Eve V und MacWhinney. 1987. The principle of contrast: A constraint on language acquisition. *Mechanisms of language acquisition*:1–33.
- Clark, E. V. 1988. On the logic of contrast. *Journal of Child Language* 15:317–335.
- Clark, E. V. 2010. Adult offer, word-class, and child uptake in early lexical acquisition. *First Language* 30:250–269.
- Corbett, G. G. 2003. Agreement: terms and boundaries. In *The Role of Agreement in Natural Language. Proceedings of the 2001 Texas Linguistic Society Conference*, Austin, Texas:109-122.

- DeLancey, S. 1997. „Grammaticalization and the gradience of categories.“ In: Bybee, J. L., Haiman, J. und Thompson, S. (Hrsg.). *Essays on language function and language type. Dedicated to Talmy Givón*. Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins: 51–69.
- Diesendruck, G., S. A. Gelman und K. Lebowitz. 1998. Conceptual and linguistic biases in children's word learning. *Developmental Psychology* 34:823.
- Diesendruck, G. und Markson, L. 2001. Children's avoidance of lexical overlap: A pragmatic account. *Developmental psychology*, 37. Jg., Nr. 5:630.
- Divjak, D und Caldwell-Harris, C. 2015. Frequency and entrenchment. In Divjak, D. und E Dabrowska, E. (Hrsg.), *Handbook of Cognitive Linguistics. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science*, vol. 39. Berlin. De Gruyter.
- Dixon, R. M. 1977. Where have all the adjectives gone? *Studies in Language. International Journal sponsored by the Foundation. Foundations of Language* 1:19–80.
- Dixon, R. M. 2010. Where have all the adjectives gone? And other essays in semantics and syntax. *Janua linguarum. Series major* 107. Berlin. Walter de Gruyter.
- Duden. 2005a. 7. völlig neu erarb. u. erw. Auflage. Hg. v. der Dudenredaktion. Duden 4. Mannheim. Duden.
- Duden. 2005b. Der Duden7. Neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim. Duden.
- Eichinger, L. M. 1991. Ganz natürlich-aber im Rahmen bleiben: zur Reihenfolge gestufter Adjektivattribute. Institut für Deutsche Sprache. Bibliothek.
- Eichinger, L. M. 1993. Vom Nutzen der Nominalklammer: eine funktionale Erklärung für die Reihenfolge gestufter Adjektivattribute im Deutschen. Tübingen. Narr.
- Eisenberg, P. 2006. *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart. Metzler.
- Elbers, L. 2000. An output-as-input hypothesis in language acquisition. *Models of language acquisition: Inductive and deductive approaches*:244–271.
- Elman, J. L., Bates E. A., Johnson M. H., Karmiloff-Smith A., Plunkett K. und Parisi D. 1998. *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge/Massachusetts. MIT press.
- Engel, U. 2008. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg. Groos.
- Engel, U. 1996. *Deutsche Grammatik*. 3., korrigierte Auflage. Heidelberg. Groos.
- Fleischer, W. 2012. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Walter de Gruyter.
- Gliga, T., & Csibra, G. 2009. One-year-old infants appreciate the referential nature of deictic gestures and words. *Psychological Science*, 20(3):347-353.
- Goldberg, A. E. 2006. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford. University Press on Demand.

- Graham, G., Susan A und Diesendruck G. 2010. Fifteen-month-old infants attend to shape over other perceptual properties in an induction task. *Cognitive Development* 25:111–123.
- Grassmann, S. und Tomasello, M. 2010. Young children follow pointing over words in interpreting acts of reference. *Developmental Science*, 13:252-263.
doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00871.x
- Grimm, H. und Doil H. 2019. Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern: ELFRA. Oxford/Göttingen. Hogrefe.
- Groba, A. 2014. Der Erwerb von Adjektiven in der bilingualen und monolingualen Entwicklung aus psycho-und neurolinguistischer Perspektive. Dissertation. Universität Erfurt.
- Groba, A., und De Houwer, A. 2018. Einschätzungsdaten zum rezeptiven Erwerbssalter von 258 deutschen Adjektiven mit Implikationen für die kindliche Adjektiventwicklung. In: Baumann, C., Dabóczy, V. & Hartlmaier, S. (Hrsg). Reihe germanistische Linguistik. Bd 313: Adjektive: Grammatik, Pragmatik, Erwerb:350. Boston. Walter de Gruyter .
- Hall, D. G., Waxman, S. R. und Hurwitz, W. M. 1993. How two- and four-year-old children interpret adjectives and count nouns. *Child Development* 64:1651–1664.
Doi:[10.1111/j.1467-8624.1993.tb04205.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb04205.x)
- Hall, D. G., Williams, S. G., und Bélanger, J. 2010. Learning count nouns and adjectives: Understanding the contributions of lexical form class and social-pragmatic cues. *Journal of Cognition and Development* 11:86–120. Doi: [10.1080/15248370903453592](https://doi.org/10.1080/15248370903453592)
- Haryu, E. und Imai, M. 1999. Controlling the application of the mutual exclusivity assumption in the acquisition of lexical hierarchies. *Japanese Psychological Research*, 41:21-34.
Doi:10.1111/1468-5884.00102.
- Haspelmath, M. und Sims, A. 2010. Understanding morphology. 2. Aufl. In: Comrie, B. und Corbett, G. Understanding Language Series. London, New York. Routledge.
- Hiramatsu, K., Rulf, K. E. und Epstein S. D. 2010. When knowledge causes failure: Children's extension of novel adjectives and the interpretation of one. *Lingua* 120:1209–1218.
Doi: [10.1016/j.lingua.2009.07.002](https://doi.org/10.1016/j.lingua.2009.07.002).
- Hirsh-Pasek, K., Golinkoff R. M. und Hollich G. 2000. An emergentist coalition model for word learning. *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*:136–164. Oxford. University Press.
- Hoffmann, L. (Hrsg.). 2009. Handbuch der deutschen Wortarten. De Gruyter, Berlin[u.a.].
- Höhle, B. 2009. Bootstrapping mechanisms in first language acquisition. *Linguistics* 47(2): 359–382. Doi: [10.1515/LING.2009.013](https://doi.org/10.1515/LING.2009.013).

- Imai, M., & Haryu, E. 2004. The nature of word learning biases and their roles for lexical development: From a cross-linguistic perspective. In: Hall, G. und Waxmann, S. (Hrsg.). *Weaving a lexicon*:411-444. Cambridge, Massachusetts. MIT Press.
- Iverson, J. M., und Goldin-Meadow, S. 2005. Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16(5):367–371. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x>.
- Kannengieser, S. 2012. *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2.,akt. u. erw. Aufl.). München. Elsevier.
- Kauschke, C. und Hofmeister, C. 2002. Early lexical development in German: A study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language*, 29(4):735–757. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005330>.
- Kauschke, C., und Siegmüller J. 2010. *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS)* (Vol. 4). München. Elsevier.
- Kemp, N., Lieven, E. und Tomasello, M. 2005. Young children's knowledge of the "Determiner" and "Adjective" categories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 48: 592–609. June 2005.
- Knobloch, C. und Schaefer B. (Hrsg.). 2005. *Wortarten und Grammatikalisierung: Perspektiven in System und Erwerb*. Sonderdruck. Berlin, New York. Walter de Gruyter.
- Knobloch, C. 2018. I spy with my little eye something ADJ“–Children’s acquisition of adjective meanings and adjective functions. In: Baumann, C., Dabóczy, V. & Hartlmaier, S. (Hrsg). *Reihe germanistische Linguistik. Bd 313: Adjektive: Grammatik, Pragmatik, Erwerb*:350. Boston. Walter de Gruyter .
- Korecky-Kröll, K. und Dressler, W. 2015. Chapter one acquisition of german adjective inflection an semantics by two austrian children. *Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition*: 23. In: Tribushinina, E., Voeikova, M. D. und Noccetti, S. (Hrsg.). *Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition*. Cambridge Scholars Publishing.
- Krüger, J. 2018. „Wo sind meine mehr Puppen?“–Zum Erwerb pränominaler Adjektive. In: Baumann, C., Dabóczy, V. und Hartlmaier, S. (Hrsg). *Reihe germanistische Linguistik. Bd 313: Adjektive: Grammatik, Pragmatik, Erwerb*:328. Boston. Walter de Gruyter.
- Landau, B., Smith, L. B., und Jones, S. 1992. Syntactic context and the shape bias in children's and adults' lexical learning. *Journal of Memory and Language*, 31(6), 807-825.
- Landau, B., L. B. Smith, und S. S. Jones. 1988. The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive development* 3:299–321. Indiana University.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford University press.

- Langacker, R. W. 1988. An overview of cognitive grammar. Page 3 Topics in cognitive linguistics. John Benjamins. DOI: [10.1075/cilt.50](https://doi.org/10.1075/cilt.50).
- Leisi, E. 1975. Der Wortinhalt: seine Struktur im Deutschen und Englischen. Heidelberg. Quelle & Meyer.
- Lieven, E. 2009. Developing constructions. *Cognitive Linguistics* 20:191–199. Doi 10.1515/COGL.2009.012.
- Liittschwager, E. M. Jean C und Markman. 1994. Sixteen-and 24-month-olds' use of mutual exclusivity as a default assumption in second-label learning. *Developmental Psychology* 30:955.
- Löbner, S. 2015. *Semantik: Eine Einführung*. Berlin/New York. Walter de Gruyter
- Mansilla, P. Ú. 2004. Foundations of Language (Brain, Meaning, Grammar, Evolution) by Ray Jackendoff. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*:150–152.
- Markman, E.M. 1990. Constraints Children Place on Word Meanings. *Cognitive Science*, 14: 57-77. Doi:[10.1207/s15516709cog1401_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1401_4).
- Markman, E. M. 1994. Constraints on word meaning in early language acquisition. In: Gleitman L. & Landau B. (Hrsg.). *The acquisition of the lexicon*. *Lingua* 92:199–227. Cambridge. MIT press.
- Markman, J. E. Ellen M und Hutchinson. 1984. Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive psychology* 16:1–27. Stanford University. [Doi:10.1016/0010-0285\(84\)90002-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(84)90002-1).
- Mattes. V. 2018. *Derivationsmorphologie und Wortarten im Erstspracherwerb des Deutschen. Mit einem Fokus auf dem Schuleintrittsalter*. Habilitationsschrift. Universität Graz.
- Miller, M. 1976. *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung: Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion*. 1. Aufl. Journal: *Konzepte der Humanwissenschaften*. Stuttgart. Klett.
- Mills, A.E. 1985. The acquisition of German. In: Slobin D.I. (Hrsg.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1, 141-254. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mintz, L. R. Toben H und Gleitman. 2002. Adjectives really do modify nouns: The incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition* 84:267–293.
- Mintz, T. H. 2005. Linguistic and conceptual influences on adjective acquisition in 24-and 36-month-olds. *Developmental Psychology* 41:17. Doi: [10.1016/S0010-0277\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00047-1).
- Newport, E., H. Gleitman und L. Gleitman. 1977. Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge. University Press.

- Ninio, A. 2004. Young children's difficulty with adjectives modifying nouns. *Journal of Child Language* 31:255–285.
- O'Hare, A. 2005. Constructing a Language: A Usage-based Theory of Language Acquisition, In: Michael Tomasello, 2003, *Developmental Medicine and Child Neurology* 47:360–360. Cambridge/London. Harvard University Press.
- O'Neill, D. K., J. Topolovec, und W. Stern-Cavalcante. 2002. Feeling sponginess: The importance of descriptive gestures in 2-and 3-year-old children's acquisition of adjectives. *Journal of Cognition and Development* 3:243–277.
- Peiper, A. 1928. Die Hirntätigkeit des Säuglings. In *Ergebnisse der Inneren Medizin und Kinderheilkunde*:504-605. Berlin/Heidelberg. Springer.
- Prasada, S. .1992. Acquisition of adjective meanings: A lexical semantic approach. Dissertation. Massachusetts Institute of Technology, *Dissertation Abstracts International*, 54, 1124.
- Pinker, S. 2015. *Words and rules: The ingredients of language*. New York. Basic Books.
- Quine, W. V. 1980. *Wort und Gegenstand*. Stuttgart. Reclam.
- Ravid, D., E. Tribushinina, K. Korecky-Kröll, A. Xanthos, M. Kilani-Schoch, S. Laaha, I. Leibovitch-Cohen, B. Nir, A. Aksu Koç, W. U. Dressler, u. a. 2010. The first year of adjectives: A cross-linguistic study of the emergence of a category. Pages 24–25 Poster presented at the Child Language Seminar, London.
- Rácz, P., Pierrehumbert, J. B., Hay, J. B., und Papp, V. 2015. Morphological emergence. In: MacWhinney B. und O'Grady W. *The handbook of language emergence*:123-146. UK. Wiley.
- Richards, B. J. 1994. Child-directed speech and influences on language acquisition: Methodology and interpretation. *Input and interaction in language acquisition*:74–106.
- Richards, B. 1994. Child-directed speech and influences on language acquisition: Methodology and interpretation. In C. Gallaway und B. Richards (Hrsg.). *Input and Interaction in Language Acquisition*:74-106. Cambridge: University Press. Doi:10.1017/CBO9780511620690.006.
- Rohde, A. 1993. Die Funktion direkter Antonymie im Erwerb von Adjektiven. *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*:67–85. Bochum. AKS.
- Saffran, J. R., R. N. Aslin, und E. L. Newport. 1996. Statistical learning by 8-month-old infants. *Science* 13 Dec 1996: Vol. 274, Issue 5294: 1926-1928.
- Saylor, M. M. und Sabbagh, M. A. 2004. Different kinds of information affect word learning in the preschool years: The case of part-term learning. *Child Development*, 75(2):395-408.
- Schmale, G. 2011. (Hrsg.). *Das Adjektiv im heutigen Deutsch: Syntax, Semantik, Pragmatik*. Stauffenburg.

- Seiler, Hansjakob .1978a. "Determination: a functional dimension for interlanguage comparison". In: Seiler, Hansjakob (Hrsg.). 1978:301-328.
- Siebenhüner, St. 2011. Der Erwerb der Adjektivflexion. Masterarbeit. Universität Basel.
- Slobin, D. I. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson, und Slobin D. I. (Hrsg.). *Studies of child language development*: 175-208. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C. E. 1972. Mothers' speech to children learning language. *Child development* 43(2):549–565. Doi:10.2307/1127555.
- Snow, C. E. 1977. Mothers' speech research: From input to interaction. *Talking to children: Language input and acquisition* 3149. Cambridge. University Press.
- Snow, C. E., A. Arlman-Rupp, Y. Hassing, J. Jobse, J. Joosten, and J. Vorster. 1976. Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research* 5:1–20.
- Stern, C. .1987. *Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Clara Stern und William Stern; Nachdruck der Ausgabe von 1928. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Szagan, G. 2013. *Sprachentwicklung beim Kind: Ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim. Beltz.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive linguistics* 11±1/2 (2000):61–82. Berlin. Walter de Gruyter.
- Tomasello, Michael .2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge/London. Harvard University Press.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. und Moll, H. 2005. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5):675-691.
- Tracy, R. 2007. *Wie Kinder Sprache lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen. Francke.
- Tribushinina, E. 2013. Spatial adjectives in Dutch child language: Towards a usage-based model of adjective acquisition. *Conceptual spaces and the construal of spatial meaning: Empirical evidence from human communication*:263–286. Oxford University Press.
- Tribushinina, E., van den Bergh, H., Ravid, D., Aksu-Koç, A., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., und Gillis, S. 2014. Development of adjective frequencies across semantic classes: A growth curve analysis of child speech and child-directed speech. *Language, Interaction and Acquisition*, 5(2):185-226. Doi: 10.1075/lia.5.2.02tri.
- Tribushinina, E. et al. 2008. Cognitive reference points: Semantics beyond the prototypes in adjectives of space and colour. Phd-Thesis. Netherlands Graduate School of Linguistics.

- Tribushinina, E., M. D. Voeikova, und S. Noccetti. 2015. *Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition*. Cambridge Scholars Publishing.
- Van Valin, R. 2007. Adele E. Goldberg, *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Pp. vii 280. *Journal of Linguistics*, 43(1):234-240. Doi:10.1017/S0022226706234583.
- Vogel, P. M. 2000. *Grammaticalisation and Part-of-speech Systems*. In: Vogel, P. M. & Comrie, B. (Hrsg.). *Approaches to the typology of word classes*, 259-284., Berlin / New York. De Gruyter.
- Weissenborn, J. und Höhle, B. (Hrsg.). 2001. *Approaches to bootstrapping: Phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition (Vol. 2)*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins publishing.
- Wiese, B. 2004. *Zur Systematisierung der Schwankungen zwischen starker und schwacher Adjektivflexion nach Pronominaladjektiven*. Ms. IDS Mannheim.
- Woodward, A. L. und Guajardo, J. J. 2002. *Infants' understanding of the point gesture as an object-directed action*. *Cognitive Development*, 17(1):1061-1084. Doi:org/10.1016/S0885-2014(02)00074-6
- Yoshida, R. Hanako und Hanania. 2013. *If it's red, it's not Vap: How competition among words may benefit early word learning*. *First language* 33:3–19. DOI:10.1177/0142723711422632.
- Zlobinska-Görtz, M. 2018. *"Die innere Form des Deutschen" von Hans Glinz: Rezeption, Wirkung und sprachtheoretische Zuordnung*. Dissertation. Universitäts- und Landesbibliothek der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.
- Zukow, P. G. 1990. *Socio-perceptual bases for the emergence of language: An alternative to innatist approaches*. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology* 23:705–726.

6 Anhang:

Elternbrief

Studierende:

XXX

Betreuende Professorin:

XXX

Liebe Eltern!

Ich bin Studentin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz und verfasse meine Masterthesis zum Thema Wortschatzerwerb im frühen Spracherwerb. Ein fundiertes Wissen über den frühen Spracherwerb ist eine wichtige Voraussetzung um richtige Maßnahmen zur sprachlichen Förderung von kleinen Kindern treffen zu können. Das Wissen über die Entwicklung der Sprache im Kleinkindalter ist in einigen Bereichen bereits sehr umfassend. In meiner Masterthesis handelt es sich um einen Teilbereich des Lexikonerwerbs, dem bislang noch nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Mit ihrer Teilnahme helfen Sie, das Wissen in diesem Bereich noch zu verbessern und zu vertiefen.

Die Erhebung und Verarbeitung der Daten dient alleine für die genannten wissenschaftlichen Zwecke. Ihre Kontaktdaten werden gesondert und nur für mich persönlich zugänglich gespeichert. Dies dient der Dokumentation ihrer Einverständniserklärung und einer möglichen Identifizierung Ihrer Daten falls Sie diese Einwilligung später widerrufen möchten.

Die von Ihnen oder mir getätigten Aufnahmen werden abgetippt (transkribiert) und anonymisiert und unter Verschluss gehalten. In Veröffentlichungen können einzelne anonymisierte Zitate wiedergegeben werden. Weder in externen Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse, noch in internen Berichten dürfen Namen von mitwirkenden Eltern und Kindern genannt werden. Der Datenschutz wird also voll gewährleistet.

Vielen Dank, dass Sie bereits mündlich in die Teilnahme an der Studie mit Ihrem Kind eingewilligt haben.

Bitte füllen Sie nun die beiliegende schriftliche Einverständniserklärung aus. Bei Fragen können Sie mich gerne kontaktieren.

Ich bedanke mich im Voraus sehr herzlich für Ihre Unterstützung, und freue mich auf eine interessante Zusammenarbeit.

Mit freundlichen Grüßen,

Christiane Schwaiger

Elternfragebogen 1

Name des Kindes: _____ Mädchen Junge

Geb.-Datum: _____ Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens): _____

Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde : _____

Bogen ausgefüllt von: Mutter Vater beide Eltern sonstig:– wer?: _____

Liebe Eltern,

Der Fragebogen zum Wortschatzerwerb besteht aus 2 Teilen. Im ersten Teil des Fragebogens bitte ich Sie alle Eigenschaftswörter, die Sie von Ihrem Kind gehört haben/hören aufzuschreiben.

Sie erhalten den 2. Teil, sobald Sie mir den ersten zurückgesendet haben.

Geben Sie bitte unbedingt alle Wörter an, auch wenn Ihr Kind sie etwas anders ausspricht (z. B.: „lot“ für „rot“; „tosse“ für „große“).

Teil 1:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Elternfragebogen 1

Teil 2

Name des Kindes: _____ Mädchen Junge

Geb.-Datum: _____ Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens): _____

Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde : _____

Bogen ausgefüllt von: Mutter Vater beide Eltern sonstig:– wer?: _____

Im zweiten Teil finden Sie nun eine Wortliste. Bitte kreuzen Sie hier alle jene Wörter an, die Sie von Ihrem Kind gehört haben. Es sollen nur die Wörter gekennzeichnet werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht.

Zu Ihrer Information: Der Wortschatz von zweijährigen Kindern variiert sehr stark. Es kann also sein, dass Ihr Kind nur einige dieser Wörter spricht und es wird vermutlich noch andere Wörter sprechen, die hier nicht aufgelistet sind, diese können nochmals ergänzt werden.

- | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> kalt | <input type="checkbox"/> müde | <input type="checkbox"/> kaputt |
| <input type="checkbox"/> nass | <input type="checkbox"/> rot | <input type="checkbox"/> wach |
| <input type="checkbox"/> schnell | <input type="checkbox"/> durstig | <input type="checkbox"/> arm |
| <input type="checkbox"/> grün | <input type="checkbox"/> fertig | <input type="checkbox"/> schwer |
| <input type="checkbox"/> schmutzig | <input type="checkbox"/> grau | <input type="checkbox"/> groß |
| <input type="checkbox"/> weg | <input type="checkbox"/> raus | <input type="checkbox"/> langsam |
| <input type="checkbox"/> heiß | <input type="checkbox"/> nass | <input type="checkbox"/> blau |
| <input type="checkbox"/> klein | <input type="checkbox"/> leer | <input type="checkbox"/> schnell |
| <input type="checkbox"/> dunkel | <input type="checkbox"/> kalt | <input type="checkbox"/> hoch |
| <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> dick | <input type="checkbox"/> fest |
| <input type="checkbox"/> sauber | <input type="checkbox"/> weich | <input type="checkbox"/> schön |
| <input type="checkbox"/> knapp | <input type="checkbox"/> kurz | <input type="checkbox"/> weiß |
| <input type="checkbox"/> dünn/flach | <input type="checkbox"/> rosa | <input type="checkbox"/> satt |
| <input type="checkbox"/> sauer | <input type="checkbox"/> eng | <input type="checkbox"/> gefährlich |
| <input type="checkbox"/> gesund | <input type="checkbox"/> schlimm | <input type="checkbox"/> lieb |
| <input type="checkbox"/> böse | <input type="checkbox"/> grantig | <input type="checkbox"/> hart |
| <input type="checkbox"/> laut | <input type="checkbox"/> alt | <input type="checkbox"/> gut (schmeckt gut) |
| <input type="checkbox"/> neu | <input type="checkbox"/> frisch | <input type="checkbox"/> gelb |
| <input type="checkbox"/> warm | <input type="checkbox"/> fein | <input type="checkbox"/> leicht |
| <input type="checkbox"/> tief | <input type="checkbox"/> voll | <input type="checkbox"/> hell |
| <input type="checkbox"/> hungrig | <input type="checkbox"/> ganz | <input type="checkbox"/> offen |
| <input type="checkbox"/> offen | <input type="checkbox"/> ruhig | <input type="checkbox"/> traurig |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |

Elternfragebogen 2

Mädchen Junge

Geb.-Datum: _____ Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens): _____

Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde : _____

Bogen ausgefüllt von: Mutter Vater beide Eltern sonstig:– wer?: _____

Liebe Eltern,

Der Fragebogen zum Wortschatzerwerb besteht aus 2 Teilen. Im ersten Teil des Fragebogens bitte ich Sie alle Eigenschaftswörter, die Sie von Ihrem Kind gehört haben/hören aufzuschreiben.

Sie erhalten den 2. Teil, sobald Sie mir den ersten zurückgesendet haben.

Geben Sie bitte unbedingt alle Wörter an, auch wenn Ihr Kind sie etwas anders ausspricht (z. B.: „lot“ für „rot“; „tosse“ für „große“).

Teil 1:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Elternfragebogen 2

Teil 2

Geb.-Datum: _____ Alter (in Monaten am Tag des Ausfüllens): _____

Datum, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde : _____

Bogen ausgefüllt von: Mutter Vater beide Eltern sonstige: _____

Im zweiten Teil finden Sie nun eine Wortliste. Bitte kreuzen Sie hier alle jene Wörter an, die Sie von Ihrem Kind gehört haben. Es sollen nur die Wörter gekennzeichnet werden, die Ihr Kind selbst verwendet und nicht solche, die es nur nachspricht oder nur versteht.

Zu Ihrer Information: Der Wortschatz von zweijährigen Kindern variiert sehr stark. Es kann also sein, dass Ihr Kind nur einige dieser Wörter spricht und es wird vermutlich noch andere Wörter sprechen, die hier nicht aufgelistet sind, diese können nochmals ergänzt werden.

- | | | | |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> kalt | <input type="checkbox"/> müde | <input type="checkbox"/> kaputt | <input type="checkbox"/> schnell |
| <input type="checkbox"/> warm | <input type="checkbox"/> schläfrig | <input type="checkbox"/> ganz | <input type="checkbox"/> langsam |
| <input type="checkbox"/> heiß | <input type="checkbox"/> munter/wach | <input type="checkbox"/> repariert | <input type="checkbox"/> niedrig |
| <input type="checkbox"/> grün | <input type="checkbox"/> hungrig | <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> rauf |
| <input type="checkbox"/> rot | <input type="checkbox"/> durstig | <input type="checkbox"/> schwer | <input type="checkbox"/> tief |
| <input type="checkbox"/> lila | <input type="checkbox"/> satt | <input type="checkbox"/> leicht | <input type="checkbox"/> hoch |
| <input type="checkbox"/> schön | <input type="checkbox"/> sauber | <input type="checkbox"/> schwarz | <input type="checkbox"/> steil |
| <input type="checkbox"/> fesch | <input type="checkbox"/> schmutzig | <input type="checkbox"/> blau | <input type="checkbox"/> flach |
| <input type="checkbox"/> schiach | <input type="checkbox"/> dreckig | <input type="checkbox"/> orange | <input type="checkbox"/> gefährlich |
| <input type="checkbox"/> dunkel | <input type="checkbox"/> nass | <input type="checkbox"/> gelb | <input type="checkbox"/> vorsichtig |
| <input type="checkbox"/> hell | <input type="checkbox"/> trocken | <input type="checkbox"/> weiß | <input type="checkbox"/> arm |
| <input type="checkbox"/> dick | <input type="checkbox"/> weich | <input type="checkbox"/> rosa | <input type="checkbox"/> krank |
| <input type="checkbox"/> dünn | <input type="checkbox"/> hart/fest | <input type="checkbox"/> süß | <input type="checkbox"/> gesund |
| <input type="checkbox"/> groß | <input type="checkbox"/> eng | <input type="checkbox"/> sauer | <input type="checkbox"/> windig |
| <input type="checkbox"/> klein | <input type="checkbox"/> weit | <input type="checkbox"/> salzig | <input type="checkbox"/> eisig |
| <input type="checkbox"/> ruhig | <input type="checkbox"/> knapp | <input type="checkbox"/> scharf | <input type="checkbox"/> kuschelig |
| <input type="checkbox"/> laut | <input type="checkbox"/> lieb/brav | <input type="checkbox"/> voll | <input type="checkbox"/> frisch |
| <input type="checkbox"/> leise | <input type="checkbox"/> schlimm | <input type="checkbox"/> leer | <input type="checkbox"/> fein |
| <input type="checkbox"/> neu | <input type="checkbox"/> grantig | <input type="checkbox"/> gerade | <input type="checkbox"/> rau |
| <input type="checkbox"/> alt | <input type="checkbox"/> böse | <input type="checkbox"/> rund | <input type="checkbox"/> offen |
| <input type="checkbox"/> weg (etwas ist weg) | <input type="checkbox"/> traurig | <input type="checkbox"/> eckig | <input type="checkbox"/> zu (geschlossen) |
| <input type="checkbox"/> pickig (klebrig) | <input type="checkbox"/> lustig | <input type="checkbox"/> wackelig | <input type="checkbox"/> lang |
| <input type="checkbox"/> fleissig | <input type="checkbox"/> blöd | <input type="checkbox"/> kurz | <input type="checkbox"/> fertig |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ | <input type="checkbox"/> _____ |

Tabelle 13 Gegenüberstellung der Lemmata aus dem Input und dem Output Kind 1 und Kind 2

Alter	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1
	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;3	2;3	2;4
				alt					ander			
						ander						ander
						angenehm						
									angepatzt			
												besser
												bewölkt
												blau
			blau		blau	blau			blau			böse
									braun			braun
						blau	braun		braun			braun
						braun	brav		brav			brav
						bunt	bunt		bunt			bunt
												cool
												dick
						dick			dreckig			dick
						dreckig						dunkel
									dunkel			dunkel
												Dunkelblau
									dunkelgrün			dunkelblau
												dunkelrot
									durstig			
						falsch			falsch			
						fein			fein			
						fest			fertig			
						fett						fleißig
						gelb			gelb			gelb
												gemütlich
												genau
												genug
									gesperrt			genug

Alter	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1
	1;11	1;11	2;0	rot	rot	2;1	2;2	rot	rot	2;2	2;3	rot	rot	2;4
					rund			satt					ruhig	
			satt											
			scharf											
			schnell											
			schön		schön			schön	schnell	schön				schnell
														schön
			schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz	schwarz
			schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwer	schwarz
			silber			stark stinken							schwierig silber	silber
					stinken									
			süß		süß				süß	süß			super süß	
					toll			toll	toll	toll			toll	
			traurig	traurig										
					ungemütlich									
									viel					
									violett					violett
					vorsichtig									
			warm	warm	warm				warm	warm			warm	
									wasserscheu					
									weg					
					weiß	weiß								weiß
Summe	2	1	24	11	24	14	23	19	38	23	38	23	52	26

Alter	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2
	1;10	1;10	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;3	2;3	2;3
					dicken							alte				ander
					fertig				blau dick fertig			fertig		fertig		fertig
	fesch				finster											
					franzig											
								gelb		ganz						
										genug						
	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	groß	gern groß gut heiß	groß gut heiß	groß gut
						hell hoch										hoch
	klein	klein	klein	klein	kaputt kitzlig	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt
																klein
						kurz lang										lang Langsam
									laut lecker	laut lecker	laut lecker	laut	laut			leise leise
								letzt								letzt letzt müde

	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2
Alter	1;10	1;10	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;3	2;3	2;3	2;3
							neu		naß		naß		munter		munter	
					rau			neu				neu	Pitschnass		Pitschnass	pitschnass
								rot					repariert		repariert	
													sauber		sauber	
	schnell															
Summe	4	2	7	2	11	10	7	5	17	13	20	11				

Tabelle 14 Liste der Types von Kind 1 und Kind 2

Alter	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1
	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;2	2;2	2;3	2;3	2;4	2;4
			alte				andere			anderes	andere	andere
						angenehm			angepatzt		anderen	
							blau				besser	
			blau			blau	blaues			blaue	bewölkt	
						blaues			blaues	blaue	blau	blaue
									blaues	blauer	blau	blaue
										blaues	blaues	blaues
										böse		
						böses						
							braun	braun	braun	braun	braun	braun
							brav	braunes	braunes	braunes	braunes	braunes
							buntes	brav	brav	brav	brav	bunte
			buntes					bunte		bunte	bunte	bunte
											cool	
											dicke	dicke
			dicke								dicken	dicken
			dreckig								dreckig	dreckig
											dreckigen	dreckigen
											dunkelgrün	dunkelgrün
											dunkelblau	dunkelblau
											dunkelrot	dunkelrot

Alter	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1
	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;2	2;2	2;3	2;3	2;3	2;4	2;4	2;4	2;4	2;4
	gut	gut	gut gute	gut	grünes gut	grünes gut	gut	grünes gut	grünes gut gute gutes	grünes gut	grünes gut gute gutes	grüner grünes gut gute	grünes grünes gut gute	grünes gut		
				hart	hart									heiß		
									hellgrün	hellgrün	hellgrün			hell		
				hoch					hellrotes	hellrotes	hellrotes			hellrot		hellrot
				kaputt kaputtres	kaputt	kaputt	kaputt	kaputt						kalt kaputt		
			klein kleine kleinen	kleine					klein kleine	klein kleine	klein kleine	klein kleine	klein kleine	klein kleine		
			kleines						kleiner kleines	kleiner kleines	kleiner kleines	kleiner kleines	kleiner kleines	kleiner kleines		kleines
									lang	lang	lang					
	lecker		lecker leer lieb	lecker leer					lecker leer	lecker leer	lecker leer	lecker leer	lecker leer	lecker leer		
				lieb	lieb				leer lieb	leer lieb	leer lieb	leer lieb	leer lieb	leer lieb		
								lila lilanen						lila		
																lustig mini

Alter	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1	Mutter	Kind 1
	1;11	1;11	2;0	Kind 1 2;1	Mutter 2;1	Kind 1 2;0	Mutter 2;1	Kind 1 2;1	Mutter 2;2	Kind 1 2;2	Mutter 2;2	Kind 1 2;3	Mutter 2;3	Kind 1 2;3	Mutter 2;4	Kind 1 2;4
			silbern (-en)												silbernes später	silbes (silbernes)
				starkes stinken	stinkt											
			süß süßes		süß							süß	süß		super süß	
					toll tolle										süßer toll	
															tolle tollen tolles	
			traurig			traurig									trocken	
					ungemütlich											
							viel violett								violett voll	
					vorsichtig warm										warm	
			warm													
					wärmeres										warm warmes wasserscheu	
															weg	
																weiß
					weißes										weiß weißes	weiße weißes
				weißes											weit	
Summe	2	1	35	12	30	15	30	25	30	25	54	31	86	33		

	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2	Mutter	Kind 2
Alter	1;10	1;10	1;11	1;11	2;0	2;0	2;1	2;1	2;2	2;2	2;2	2;2	2;3	2;3
							schnelle		schwarz		schwarz			
				stark									schwer	
		staubig			staubig				stinkt					
								viel			viel			
						voll			ganz vorsichtig					
					weißen									
						weit								
Summe	7	3	7	2	13	11	13	7	24	19	27	12		