

Wolfgang Klein

Sprechen lernen - das Selbstverständlichste von der Welt

Einleitung

Da ich ein Kind war, redete ich wie ein Kind, dachte wie ein Kind, und urteilte wie ein Kind; da ich aber ein Mann geworden war, legte ich mein kindliches Wesen ab.

(1 Kor 13,11)

1. Ein Blick in die Geschichte

Als Kinder haben wir alle eine Sprache - unsere Muttersprache - gelernt, und dies ohne ersichtliche Mühe, gleichsam nebenbei und bis zur fließenden und zwanglosen Beherrschung. Davon gibt es Ausnahmen, Kinder mit zentralen oder peripheren Störungen, deren biologische Sprachfähigkeit beeinträchtigt oder nicht vorhanden ist, oder die berühmten Wolfskinder, denen die sozialen Voraussetzungen für den Spracherwerb fehlen. Aber sie sind Abweichungen vom Normalen: die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen, ist dem Menschen, und nur dem Menschen, von Natur aus gegeben, und gewöhnlich entwickelt sie sich, wengleich unvergleichlich langwieriger, wie die Fähigkeit, aufrecht zu gehen. Das Selbstverständliche des kindlichen Spracherwerbs verdunkelt den Blick für das Erstaunliche dieses Vorgangs. Kein Tier bringt auch nur annähernd Gleiches zustande, und alle Versuche, anderen Lebewesen, Schimpansen beispielsweise, etwa eine Zeichensprache beizubringen, waren bislang ungefähr so erfolgreich wie einen Menschen das Fliegen zu lehren: ihr Kopf ist nicht dafür gemacht, so wie unser Körper nicht fürs Fliegen gemacht ist. Wie ist dieses Sprachlernvermögen beschaffen, wie erlaubt es dem Kind, in dem mehr oder minder permanenten Lautschwall, der ihm ins Ohr fällt, eine Ordnung zu entdecken und selbst einen Lautschwall so zu modulieren, daß er von andern recht gedeutet wird? Lange ist dies niemandem merkwürdig erschienen, obwohl das erste überlieferte Experiment zur Kindersprache schon bei Herodot berichtet ist. Er erzählt die Geschichte des ägyptischen Königs Psammetich, der wissen wollte, was die erste Sprache der Menschen sei, und Kinder unter Stummen aufwachsen ließ; ihr erstes Wort, so heißt es bei Herodot, sei „bekòs“ gewesen, das phrygische Wort für „Brot“ und so sei denn das Phrygische die älteste und erste Sprache. Solche

Methoden sind in der modernen Kindersprachforschung nicht mehr zugelassen, und auch die Deutung des Befundes scheint uns nicht zwingend, auch wenn sie kaum minder logisch ist als manche Analyse der modernen Spracherwerbsforschung. In den folgenden tausend Jahren hat sich kaum jemand mit dem Spracherwerb von Kindern beschäftigt. Der nächste, von dem wir wissen, ist der heilige Augustinus. Er schreibt (Confessiones I,8, hier zitiert in der Übersetzung Ludwig Wittgensteins, Phil. Unters. 1):

„Nannten die Erwachsenen irgendeinen Gegenstand und wandten sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, da sie auf IHN hinweisen wollten. Dies aber entnahm ich aus ihren Gebärden, der natürlichen Sprache aller Völker, der Sprache, die durch Mienen- und Augenspiel, durch die Bewegungen der Glieder und den Klang der Stimme die Empfindungen der Seele anzeigt, wenn diese irgendetwas begehrt, oder festhält, oder zurückweist, oder flieht. So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichneten, die ich wieder und wieder, an ihren bestimmten Stellen in verschiedenen Sätzen, aussprechen hörte. Und ich brachte, als nun mein Mund sich an diese Zeichen gewöhnt hatte, durch sie meine Wünsche zum Ausdruck.“

Es ist, denkt man an moderne Spracherwerbstheorien, bemerkenswert, mit welcher Klarheit Augustinus manche der wesentlichen Probleme gesehen hat, insbesondere die Notwendigkeit, Schallwellen im Lichte anderer dem Kind verfügbarer Informationen zu deuten; die Allmählichkeit dieses Prozesses; den Umstand, daß die Sprache zu bestimmten Zwecken gelernt wird. Aber wie die einzelnen Wörter sich zu längeren Einheiten verbinden, darüber sagt er nichts, hat es wohl nicht einmal als Problem gesehen; noch sagt er etwas darüber, wie Wörter, die keine Gegenstände bezeichnen, gelernt werden.

Die ersten empirischen Beobachtungen, in welcher Reihenfolge ein Kind was lernt, finden sich unseres Wissens bei Tiedemann (1787). Seine Beobachtungen sind karg und verstreut, wenn auch keineswegs unsystematisch, und es dauerte fast ein weiteres Jahrhundert, bevor der Aufschwung der empirischen Psychologie den Spracherwerb als einen wesentlichen Teil der „seelischen Entwicklung des Kindes“ entdeckte. Preyer (1881, 2. Aufl. 1884) gibt die erste zusammenfassende Darstellung (immerhin etwa 150 Seiten, vieles davon allerdings zu kindlichen Sprachstörungen), und 1907 erschien Clara und William Sterns bahnbrechende Monographie „Die Kindersprache“, ein Werk, das bis heute in vielem nicht überholt ist. Die Sterns, wie schon Preyer, waren Psychologen, nicht Sprachwissenschaftler, und fast alle bedeutenden Arbeiten in der Folge stammen von Psychologen. Der Spracherwerb wurde als Teil der kognitiven Entwicklung des Menschen gesehen, seine Erforschung demnach als Teil der Entwicklungspsychologie oder der Denkpsychologie, gelegentlich auch der pädagogischen Psychologie. In den Lehrgebäuden Piagets oder Wygotskis bildet die Aneignung der Sprache ein wichtiges Moment; aber es ging ihnen nicht vorrangig um die Sprache und ihre Strukturen, sondern um die geistige und soziale Entwicklung des Menschen. Dies bestimmt daher, welche unter den Eigenschaften der Sprache überhaupt für erforschenswert gehalten wurden - nämlich jene,

die mit Kommunikation und Kognition zu tun haben. Die Ausdrucksseite, etwa die phonologischen und syntaktischen Eigenschaften, treten daher in den Hintergrund.

Die Sprachwissenschaftler selbst haben den Spracherwerb allenfalls als ein mäßig interessantes Randgebiet angesehen; in Pauls berühmten „Prinzipien der Sprachgeschichte“, deren erste Auflage ein Jahr vor Preyer erschien, wird er nicht weiter erörtert, ebensowenig in Saussures „Cours“, und auch in der Folge gibt es kaum einen ernsthaften Sprachwissenschaftler, der diesem Thema mehr als eine Randbemerkung widmet; die einzige bemerkenswerte Ausnahme ist Jakobson. Zu einem wesentlichen Gegenstand der Linguistik wurde der Spracherwerb erst durch Chomsky. Seine Grundüberlegung, an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Formen vorgetragen (vgl. hierzu Levelt 1976), läßt sich etwa so zusammenfassen: Jedes Kind lernt aus einem sehr unzulänglichen „Input“, d. h. aus dem, was es so hört, in bemerkenswert kurzer Zeit die korrekten grammatischen Strukturen seiner Sprache; unzulänglich ist der Input, weil viele der später beherrschten Strukturen überhaupt nicht vorkommen und weil viele Äußerungen, die das Kind hört, grammatisch oder semantisch fehlerhaft sind; der Spracherwerb läßt sich daher weder als einfaches Imitieren des Gehörten noch durch einfaches induktives Lernen erklären: die Sprachbeherrschung, über die das Kind schließlich verfügt, ist durch die Daten „hoffnungslos unterbestimmt“⁴⁴. Man muß daher annehmen, daß ein großer Teil der Sprachkenntnis angeboren ist; dieser Teil muß universal sein, denn es ist dem Kind sicher nicht angeboren, daß es Chinesisch oder Deutsch oder Tagalog lernt. Ebendies aber, nämlich die universalen und angeborenen Eigenschaften der Sprache - die „Universale Grammatik“ - bilden den zentralen Gegenstand der Linguistik. Es wird angenommen, daß diese Universale Grammatik gewisse Spielräume läßt, gleichsam offene Stellen, die in bestimmter Weise einzelsprachlich gefüllt werden müssen. So kann in allen Sprachen ein Nomen durch ein Adjektiv ergänzt werden; ob dieses Adjektiv vor oder nach dem Nomen steht, ist einzelsprachlich verschieden; um dies zu lernen, benötigt das Kind den „Input“: das Kind muß aufgrund des jeweiligen Input bestimmte „Parameter setzen“, die von der Universalen Grammatik zugelassen sind. Daneben gibt es noch eine Fülle „peripherer“⁴⁴ Eigenschaften, in denen sich Sprachen unterscheiden, etwa die einzelnen Wörter; diese „Peripherie“⁴⁴ ist für die Sprachtheorie uninteressant.

Die Vorstellung von Spracherwerb als Parametersetzen ist unter theoretischen Linguisten weit verbreitet, weniger unter den empirischen Forschern auf diesem Gebiet. Sie stellt eine extreme Variante unter den verschiedenen Positionen dar, die man auf diesem Felde findet. Mit der hier gebotenen Vergrößerung kann man die Diskussion seit Preyer durch drei polare Oppositionen beschreiben: biologische Aspekte - soziale Aspekte; stärker theoretisch orientiert - stärker empirisch orientiert; linguistisch - psychologisch. In einer idealen Theorie sollten dies keine Gegensätze sein. In der Forschung werden aber jeweils bestimmte Schwerpunkte gesetzt: die Theorie des Parametersetzens ist mehr an den ange-

borenen Eigenschaften interessiert denn an dem, was dem Kind sozial vermittelt wird, sie ist empirisch bislang zumindest auf tönernen Füßen, und sie wird durchweg von theoretischen Linguisten vertreten. Andere Forscher setzen die Schwerpunkte anders, und das vorliegende Heft vermittelt eine gewisse Vorstellung von den verschiedenen Auffassungen. Wir werden im folgenden keinen Überblick über die unterschiedlichen Betrachtungsweisen geben, sondern an eine Reihe von Punkten erinnern, die in jeder befriedigenden Theorie des menschlichen Spracherwerbs eine Erklärung finden müssen.

2. Der Spracherwerb des Kindes ist aufs engste mit seiner sozialen und kognitiven Entwicklung verknüpft

Mit dem Spracherwerb wird das Kind vom „infans“, vom „Sprachlosen“, zum „zoon logon echon“ und zum „zoon politikon“, wie zwei Aristotelische Bestimmungen des Menschen heißen. Es wird zu einem Teil einer bestimmten sozialen Gemeinschaft und damit erst ein Mensch. Mit der Sprache lernt es Gefühle, Wünsche, Gedanken in sozial festgelegter Weise auszudrücken. Es lernt, daß man nicht immer reden darf, zu wem man will und wann man will; es lernt, daß man manchmal reden muß, obwohl man nicht will; es lernt, wie man sich mit Worten Freunde und Feinde macht; es lernt, daß man nicht immer die Wahrheit sagen darf, wenn man in der Gemeinschaft akzeptiert sein will; es lernt über die Sprache all jene kulturellen, moralischen, religiösen und sonstigen Vorstellungen der jeweiligen Gemeinschaft kennen, die diese über eine Gemeinschaft von Ameisen hinausheben. Der gesamte Spracherwerb des Kindes wird von einer Maxime gesteuert: „Werde - mit kleinen Unterschieden vielleicht - so wie die andern!“ Dies erklärt, weshalb Kinder in ihrem Spracherwerb akkurat bestimmte für die Verständigung ganz unwichtige Details kopieren; ob man ein gerolltes oder ein geriebenes r spricht - verstanden wird man allemal; aber man ist unter Umständen als „Fremder“ kenntlich gemacht. Wäre der Spracherwerb nicht ein Teil der Integration in die soziale Gemeinschaft - er verlief wohl ganz anders, vielleicht wie der Zweitspracherwerb, bei dem es auf genaue Reproduktion weniger ankommt.

Der Spracherwerb ist gleichzeitig aufs engste mit der kognitiven Entwicklung verknüpft. Im Deutschen - wie in allen indoeuropäischen Sprachen - enthält jeder Satz mit dem finiten Verb eine Zeitmarkierung. Um dies ausdrücken zu können, muß man nicht nur die entsprechende Verbflexion beherrschen, sondern auch ein bestimmtes Konzept der Zeit entwickeln, das kulturell in Grenzen variiert; Kinder müssen daher eine bestimmte Zeitvorstellung entwickeln, ebenso eine Raumvorstellung, bevor sie die betreffenden Ausdrücke der Sprache sinnvoll verwenden können.

Es erscheint schwierig, ein angemessenes Bild vom Spracherwerb und den Ge-

setzlichkeiten, die seinen Verlauf bestimmen, zu gewinnen, wenn man diese enge Verflechtung mit sozialen und kognitiven Faktoren nicht in Rechnung stellt. In der Chomsky-Tradition wird die Sprache gelegentlich als ein „geistiges Organ“ (mental organ) bezeichnet, das nach biologisch festgelegten Prinzipien „reift“, wie die Leber; eine solche Entwicklung, wenn es sie denn gibt, deckt aber allenfalls einige Aspekte der sich entwickelnden Sprachfähigkeit ab.

3. Der Spracherwerb ist ein langwieriger Prozeß, der sich über viele Jahre hinzieht

Es überrascht und erfreut uns ja immer wieder, wie rasch sich bei allen Kindern die Sprache zu einem bestimmten Alter plötzlich Bahn zu brechen scheint (vor allem, wenn es die eigenen sind). Das darf uns aber nicht den Blick dafür trüben, daß sich dieser Prozeß in Wirklichkeit über viele Jahre erstreckt; wenn die ersten Wörter auftauchen, etwa mit einem Jahr, war das Kind bereits einem endlosen Wortschwall ausgesetzt. Im Alter von vier Jahren werden bei normaler Entwicklung kaum noch phonologische, im Alter von sechs, also bei Schuleintritt, kaum noch morphologische Fehler gemacht; aber wie genauere Untersuchungen zeigen, werden viele etwas komplexere, aber ganz verbreitete Konstruktionen auch lange nach Schuleintritt noch nicht richtig beherrscht (etwa Reflexivpronomina, vgl. Deutsch und Koster 1982, die englische Konstruktion „x is easy to please“, vgl. C. Chomsky 1969, u.a.). Der Spracherwerb erstreckt sich also über mindestens sieben bis acht Jahre (einmal abgesehen davon, daß man bis ans Lebensende immer noch einzelne Wörter hinzulernt).

Eine vernünftige Theorie des Spracherwerbs muß Aufschluß darüber geben, warum dies so lange dauert. Es ist nun bemerkenswert, daß viele Theorien von genau der umgekehrten Annahme ausgehen. So schreiben Hornstein und Lightfoot (1981, S. 10): „this complex but fairly uniform mature capacity is attained in a remarkably short time, without much apparent effort, conscious thought, or difficulty.“ Dies kann man, so die Annahme, nur erklären, wenn man davon ausgeht, daß viel von dem, was schließlich beherrscht wird, von Anfang an da ist und daß nur einige Lücken aufzufüllen sind. Die Fakten sind aber genau umgekehrt: das Kind hat alle Zeit der Welt, um seine Muttersprache zu lernen, und nimmt sie sich auch. Dies widerlegt natürlich nicht die Möglichkeit, daß bereits vieles angeboren ist; aber wenn soviel angeboren ist, dann ist es verwunderlich, daß der Erwerb so lange dauert, und man muß Zusatzannahmen machen, um dies zu erklären.

4. Der Spracherwerb ist WESENTLICH akkumulativ

Dieser Punkt hängt mit dem vorigen zusammen. Es ist kein Zufall, daß nicht alles sofort, sondern eins nach dem andern gelernt wird. Der Spracherwerb ist ein akkumulativer Prozeß, bei dem jeweils aus dem Input ein Stück gelernt und damit zum verfügbaren Wissen geschlagen wird. Dieses angereicherte Wissen erlaubt es dann, den Input weiter zu analysieren. Wir kommen darauf gleich zurück. Wenn man diesem wesentlich akkumulativen Charakter des Erwerbsprozesses nicht Rechnung trägt, dann verrennt man sich in eigentümliche Probleme. Ein Beispiel dafür ist das folgende, das erstmals von Chomsky (1975, S. 30ff.) diskutiert und von vielen andern (im Deutschen etwa Fanselow und Felix 1987, S. 110ff.) aufgenommen wurde.

Jedes englische Kind muß lernen, zu Aussagesätzen wie in (1 a), (2 a) die passenden Fragesätze wie in (1 b), (2 b) zu bilden, und zwar durch Voranstellung des Finitums:

- (1) (a) The man is tall.
(b) Is the man tall?
- (2) (a) The book is on the table.
(b) Is the book on the table?

Das Kind könnte nun aufgrund der Datenlage die einfache Hypothese haben, daß man die Fragesätze dadurch bildet, daß das erste finite Verb im Deklarativsatz nach vorn gestellt wird. Diese Annahme ist mit den Daten zunächst vereinbar, sie ist einfach, daher plausibel. Sie ist aber falsch, wie man sieht, wenn man sie auf den Aussagesatz

- (3) (a) The man who is in the kitchen is tall.

anzuwenden versucht; das Ergebnis ist der falsche Fragesatz

- (3) (b) Is the man who in the kitchen is tall?

Das Kind muß lernen, daß es nicht einfach das erste Finitum verschieben muß, sondern es muß die ganze Struktur berücksichtigen, die verändert wird, in diesem Fall, daß ein Relativsatz eingeschoben ist: seine Regel muß „strukturabhängig“ sein.

Dies ist soweit sicher richtig, wenn auch vielleicht etwas trivial. Interessant wird es erst, wenn man sich überlegt, wie das Kind zu diesem strukturellen Wissen kommt. Dies muß für jeden mysteriös sein, der nicht den Zeitverlauf betrachtet, in dem sich das Kind sprachliches Wissen aneignet. Was geschieht, ist im wesentlichen folgendes. Das Kind lernt zunächst aus dem Input Äußerungen wie „Daddy is tall; the uncle is tall: the man is tall“, usw. Ebenso lernt es Äußerungen wie „Is Daddy tall; Is the uncle tall; is the man tall“, usw.; und es lernt, daß diese Äußerungen paarweise aufeinander bezogen sind, wobei sie sich in bestimmter Weise funktional unterscheiden. Man kann sich diese Relation etwa

durch eine Transformation VORANSTELLEN beschrieben denken, die besagt: „Stelle ‚NP is ADJ zu ‚Is NP ADJ“ um. Dies ist eine erste, noch recht elementare Wissensstufe. Aber damit ist natürlich der Erwerbsprozeß noch nicht abgeschlossen. Das Kind arbeitet weiter an seinen simplen NPs und ergänzt sie allmählich durch allerlei Attribute, wie Adjektive, Genitive, Relativsätze und dergleichen, wie etwa „who is in the kitchen“. Aber daraus ergibt sich für das Kind nicht die geringste Notwendigkeit, die Regel VORANSTELLEN in irgendeiner Weise zu ändern: Es entwickelt eine einfache Struktur an simplen Fällen und arbeitet diese allmählich weiter aus. Wenn man nicht den realen Zeitverlauf betrachtet, muß dies sehr merkwürdig erscheinen und kann vielleicht nur dadurch erklärt werden, daß man annimmt, die gesamte strukturelle Information, über die das Kind schließlich verfügt, sei bereits von Anfang an vorhanden. Mit andern Worten: Wenn man den Prozeß des Spracherwerbs wirklich verstehen will, muß man nicht nur seine Struktur, sondern seinen Zeitverlauf betrachten. Was ein Lerner zu einem bestimmten Zeitpunkt lernt, ist nur zu verstehen, wenn man berücksichtigt, was er zu diesem Zeitpunkt bereits an Wissen angesammelt hat. Daher muß eine ernsthafte Theorie des Spracherwerbs eine Entwicklungstheorie sein (vgl. hierzu den Beitrag von Bamberg und Budwig in diesem Heft).

5. Der Spracherwerb setzt sowohl angeborene und speziesspezifische Lernfähigkeiten wie auch eine Fülle von Input voraus

Der erste Punkt ist offenkundig. Keine andere Spezies ist fähig, eine Sprache zu lernen, und das liegt offenbar an der genetischen Ausstattung. Anderen Lebewesen fehlen zum einen geeignete „Sprechwerkzeuge“, d. h. Organe, die den Schallstrom so zu modulieren erlauben wie der menschliche Kehlkopf. Bei Experimenten mit Affen oder Gorillas arbeitet man daher meist mit einer Art Gebärdensprache; aber auch diese Versuche führen nicht sehr weit. Es fehlt unsern Brüdern und Schwestern im Tierreich einfach an der entsprechenden neuronalen Ausstattung, und Behauptungen, sie seien sprachfähig, klängen erst überzeugend, wenn sie von einem Vertreter dieser Spezies selbst vorgebracht würden. Es muß also etwas Besonderes in unserer Gehirnrinde geben, das es uns erlaubt, eine Sprache zu lernen. Nun gibt es eine Reihe anderer speziesspezifischer Eigenschaften des Menschen. Kein andres Tier beherrscht das Feuer, hat das Pulver erfunden, die Neutronenbombe gebaut oder an Abrüstungsverhandlungen teilgenommen. Die Frage ist daher nicht, ob es eine angeborene Sprachfähigkeit gibt, sondern ob diese Fähigkeit prinzipiell verschieden von jenen kognitiven Fähigkeiten ist, die uns all diese andern Dinge zu tun erlauben. Diese Frage kann derzeit sicher nicht entschieden werden; dazu wissen wir zu wenig über höhere Gehirnfähigkeiten überhaupt. Aber es wäre sicherlich befriedigender und ökonomischer, wenn wir all diese Fähigkeiten auf eine einzige Besonderheit unseres

Gehirns zurückführen könnten und nicht auf mehrere unabhängige. Der zweite Punkt, die Fülle des Inputs, die wir benötigen, ist schwer zu beweisen. Es ist bloß so, daß noch nie jemand eine Sprache gelernt hat, dem nicht eine Fülle von Input zugänglich war. Wenn man sich überlegt, was ein Kind im Laufe der Jahre hört, so ist erstaunlich, wie wenig, die genetische Lernfähigkeit vorausgesetzt, es daraus macht. Es ist unwahrscheinlich, daß ein Kind nach einer Weile noch Strukturen hört, die es nicht schon zuvor viele Male gehört hat (ausgenommen einmal starke Veränderungen in der sozialen Umgebung, und ausgenommen auch einzelne Wörter; hier findet sich immer Neues). Offenbar ist alles da, aber es kann nicht verarbeitet werden. Dies aber heißt, daß sich das Sprachlernvermögen selbst ändert. Deshalb ist jede Spracherwerbtheorie, die mit einem stabilen, konstanten Lernvermögen arbeitet, fehlgeleitet.

Welcher Teil unseres Lernvermögens kann sich nun ändern? Dazu muß man sich überlegen, was alles zu diesem Lernvermögen zählt. Das Kind - wie übrigens jeder Sprachlehrer, auch der Erwachsene, der eine zweite Sprache lernt - kann sich jederzeit auf zweierlei stützen, nämlich auf seine biologisch gegebenen Lernfähigkeiten und auf sein bereits verfügbares Wissen. Zu ersterem zählen die verschiedenen peripheren Fähigkeiten (Gehör, Sprechwerkzeuge) auf der einen Seite und auf der andern verschiedene „höhere“ Fähigkeiten, wie Gedächtnis, Denkvermögen, vielleicht auch *sprachspezifische* neuronale Anlagen. Zum verfügbaren Wissen zählt alles, was der Lerner zum gegebenen Zeitpunkt über die Welt und ihren Lauf, über soziale Normen, über Sprache allgemein und über die zu lernende Sprache im besonderen weiß (im Falle des Zweitsprachlerner auch noch seine Kenntnis der Erstsprache).

Man kann nun sehr verschiedene Vorstellungen darüber haben, wie diese Komponenten im einzelnen aussehen, wie sie zusammenwirken, welches Gewicht ihnen zukommt - eines ist klar: sie alle spielen im Erwerbsprozeß eine wesentliche Rolle. Klar ist auch, daß sie alle sich im Laufe des Lebens ändern, allerdings zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Ausmaß. Hier geht es ja um Änderungen *während* des Erstspracherwerbs, die dazu führen, daß bestimmte Eigenschaften des Input erst zu bestimmten Zeiten verarbeitet werden können. Die peripheren Eigenschaften, also Gehör und Artikulationsvermögen, bleiben nach den ersten Monaten lange nahezu gleich wenig; es gibt keinerlei Hinweis, daß sie sich zwischen 6 Monaten und 10 Jahren so weit verändern, daß die wachsende Fähigkeit, den Input zu verarbeiten, sich damit erklären ließe. Für die zentralen Fähigkeiten ist dies wesentlich weniger klar. Unsere kognitiven Fähigkeiten ändern sich sicherlich, und wir schmeicheln uns, klarer, schneller und logischer denken zu können als ein Dreijähriger. Aber zum ersten ist nicht klar, daß dafür rein biologische Veränderungen in unserer Gehirnrinde verantwortlich sind und nicht vielmehr der Umstand, daß wir mehr Erfahrungen haben und wesentlich mehr wissen als ein Dreijähriger; zweitens kann ein Vierzigjähriger trotz dieses offensichtlichen Fortschritts Input nicht besser verarbeiten als ein Dreijähriger; Erwachsene lernen im allgemeinen eine Sprache schlechter als

Kinder; kognitive Veränderungen dieser Art können also nicht per se verantwortlich sein; und drittens geht es darum, daß jemand mit, sagen wir, dreieinhalb Jahren dem Input etwas entnimmt, wozu er vielleicht zwei Monate zuvor nicht fähig war; es geht also um Veränderungen im Lernvermögen in diesen Zeitspannen, und es gibt nicht den geringsten Hinweis darauf, daß diese Veränderungen mit biologischen Veränderungen im Gehirn zusammenhängen. Ausgeschlossen ist diese Möglichkeit freilich nicht.

Unbezweifelbar sind jedoch die massiven Veränderungen im jeweils verfügbaren Wissen, insbesondere nach dem ersten Lebensjahr. Dies betrifft sowohl das sprachliche wie das nichtsprachliche Wissen. Beides ist nötig, denn der Input besteht nicht nur aus Schallwellen, die das Ohr des Kindes treffen; daraus allein könnte es nie eine Sprache lernen; dies wird sofort deutlich, wenn man sich vorstellt, das Kind sei irgendwo eingesperrt und würde die Sprache nur über Lautsprecher hören. Erforderlich ist vielmehr eine Fülle nichtsprachlichen Wissens, und dies vermehrt sich ständig und erlaubt dem Kind, die Schallwellen weiter zu deuten und damit sein sprachliches Wissen zu mehren und gelegentlich zu revidieren. Es liegt daher nahe, das sich entwickelnde Lernvermögen zumindest vorrangig auf Veränderungen im jeweils verfügbaren Wissen zurückzuführen: je mehr das Kind weiß, desto mehr kann es lernen, bis alles gelernt ist, was zu lernen ist.

Vorhandenes Wissen kann dabei durchaus auch blockierend wirken. Dies ist oft beim Zweitsprachler der Fall, der die neue zu lernende Sprache und ihre strukturellen Eigenschaften im Lichte seiner bisherigen Kenntnis deutet und damit oft fehldeutet. Dies ist sicher nicht die einzige Ursache dafür, daß der Zweitspracherwerb gewöhnlich nicht zu völliger Beherrschung führt; aber es wäre töricht anzunehmen, daß der geringe Erfolg beim Zweitspracherwerb vorrangig biologische Ursachen hat, wie von manchen Forschern angenommen wurde.

6. Das Ziel des Spracherwerbs ist es, bestimmte Ausdrücke mit bestimmten Bedeutungen regelhaft zu verknüpfen

Der Sinn des Lernenden ist nicht darauf gerichtet, bestimmte strukturelle Regeln, die für eine Sprache konstitutiv sind, zu lernen. Er möchte sich ausdrücken können, und das, was andere ausgedrückt haben, verstehen; dazu muß er bestimmte Regeln lernen; aber das ist das Mittel, nicht das Ziel. Kein Lerner lernt Regeln, die nicht bedeutungsvoll sind. Dabei mag er vorübergehend Fehler machen; aber die betreffenden Regeln werden nach einer Weile aufgegeben.

Dies ist im Grunde trivial; aber die übliche Weise, in der Lernprobleme in der Forschung definiert werden, verdunkelt diesen Umstand. Viele Arbeiten zur Kindersprache haben sich etwa zum Ziel gesetzt zu klären, wie Kinder Relativ-

sätze zu bilden lernen. Aber die Kinder haben nicht die Absicht, die Bildung von Relativsätzen zu lernen; sie lernen auszudrücken, daß ein bestimmtes Objekt eine bestimmte Eigenschaft hat, etwa die Eigenschaft, rot zu sein oder von Hans geliebt zu werden. In allen Sprachen gibt es bestimmte Möglichkeiten, dies zu tun, etwa Relativsätze; deshalb werden letztlich Relativsätze gelernt - es *ergibt* sich so, weil die Kinder bestimmte Bedeutungen auszudrücken lernen. Niemand kann die Gesetzmäßigkeiten des Erwerbsprozesses verstehen, der lediglich die Entwicklung von strukturellen Eigenschaften betrachtet. Dies scheint so offenkundig, und man wundert sich, daß es je übersehen werden konnte. Das ist aber oft geschehen, und es führt zu jenen merkwürdigen Problemen, über die in der eher theoretisch orientierten Spracherwerbsforschung viel orakelt wird. Ein bekanntes Beispiel sind Übergeneralisierungen. So wurde beobachtet, daß Kinder die Vergangenheit unregelmäßiger Verben oft in einem Dreierschritt lernen: sie verwenden zunächst die korrekte Form („ging“), dann eine regelmäßige, aber falsche Form („gehte“), schließlich machen sie die Übergeneralisierung rückgängig. Der erste, in die Irre führende Lernschritt läßt sich leicht als eine induktive Übergeneralisierung deuten: nachdem das Kind die Regel hat, haut es alles über einen Leisten. Das Problem ist nun, weshalb es die übergeneralisierte Form wieder aufgibt: Kinder werden fast nie korrigiert. Es gibt, wie man sagt, keine „negative evidence“, und es werden sehr komplizierte Theorien gestrickt, um dieses Problem zu lösen. Aber selbst wenn die Kinder nicht korrigiert werden, wenn sie die Idee „Gehen in der Vergangenheit“ durch „gehte“ ausdrücken, so tun es doch die andern anders: die Kinder werden in ihrem Input ständig mit „ging“ konfrontiert, und sie müssen dies zu deuten lernen; damit aber lernen sie, daß jedermann sonst ebendiese Idee durch „ging“ ausdrückt, und wenn sie nicht sozial auffällig sein wollen, müssen sie ihre (im Grunde vernünftige) Form wieder drangeben. All dies wird sehr plausibel, wenn man stets berücksichtigt, daß alle Äußerungen und Konstruktionen zumindest auf die Dauer sinnvoll sein sollen. Was sich nicht deuten läßt, wird nicht dauerhaft gelernt.

Ein weiteres Scheinproblem dieser Art hängt mit dem unzulänglichen, weil in vieler Hinsicht grammatisch abweichenden Input zusammen; man spricht hier oft vom „poverty of stimulus“-Argument. In der Tat ist das, was die Erwachsenen so alltäglich von sich geben, nicht immer der Dudennorm gemäß, und dennoch lernen die Kinder im Laufe der Zeit die richtigen Regeln - vielleicht nicht die des Dudens, aber wohl der jeweiligen sozialen Umgebung. Dies kann nicht an der Seltenheit abweichender Strukturen liegen; daß jemand sagt: „Da stand ein ein ein Auto“ ist alles andere als selten. Es ist aber nicht sinnvoll zu deuten, etwa im Sinne eines Artikels „eineinein“. Äußerungen wie „Da stand ein Auto“ oder „Da stand das Auto“ lassen sich sinnvoll interpretieren; sie werden deshalb auch gelernt, selbst wenn es für das Kind nicht immer leicht sein mag, ihre genaue Funktion zu ermitteln (vgl. dazu den Beitrag von Hickmann u.a. in diesem Heft). Das häufige Vorkommen solcher Abweichungen ist natürlich ein Problem für jede Erwerbtheorie, die lediglich die formalen Eigenschaften der Eingabe

und den Erwerb der Struktur betrachtet. Aber das Kind lernt eben keine „reinen“ Strukturen - es lernt Strukturen, insoweit sie Bedeutung tragen. Die Kindersprachforschung hat in den etwa hundert Jahren ihres Bestehens erstaunlich viel herausgefunden (vgl. etwa die Überblicke in Slobin, 1986). Man kann aber sicher nicht behaupten, sie hätte die dem Spracherwerb zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten wirklich geklärt. Dazu ist es aber vielleicht nicht so sehr nötig, hurtig Theorien zu konstruieren, sondern wie das Kind selbst, das Stein auf Stein setzt, müssen wir allmählich Wissen ansammeln, es gelegentlich umdeuten, manches aufgeben und durch anderes ersetzen, bis sich schließlich ein geschlossenes Bild ergibt.

Literatur

- Chomsky, C. (1969): *The acquisition in syntax of children from 5 to 10*. Cambridge (Mass).
- Chomsky, C. (1975): *Reflexions on language*. New York.
- Deutsch, W. u. J. Koster (1982): „Children's interpretation of sentence-internal anaphora“, in: *Papers and Reports on Child Language Development* (Dept. of Linguistics, Stanford) 21, S. 39-45.
- Fanselow, G., u. S.W. Felix (1987): *Sprachtheorie 1: Grundlagen und Zielsetzungen*. München.
- Hornstein, N., u. D. Lightfoot, (Hrsg; 1981): *Explanation in Linguistics. The logical problem of language acquisition*. New York.
- Levelt, W.J.M. (1975): *What became of LAD*. Lisse.
- Slobin, D.I. (Hrsg; 1986): *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale (N.J.).
- Tiedemann, D. (1787): „Über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern“, in: *Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst* 2, S. 313-333 und 486-502.