

1. EINLEITUNG

1.1. ERHEBUNGSMETHODE UND KORPUS

In der Anfangsphase der Kindersprachforschung war die Mitschrift kindlicher Äußerungen die einzig mögliche Art der Datenerhebung (vgl. Stern & Stern 1928). Im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts wurde der technische Fortschritt auch von Kindersprachforschern genutzt, um ergänzend oder alternativ zur Mitschrift Aufzeichnungen mit Tonträgern und schließlich Videokameras vorzunehmen und diese dann zu transkribieren (vgl. Sokolov & Snow 1994). Letztere Methoden haben den Vorteil, die unvermeidlich selektive Wahrnehmung des Mitschreibenden auszuschalten und neben den kindlichen Äußerungen auch jene der Gesprächspartner des Kindes festhalten zu können. Durch die damit erreichte Vollständigkeit innerhalb des Aufnahmezeitraums wird eine solide Basis für statistische Auswertungen geschaffen, und die Berücksichtigung des Inputs erlaubt, dessen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes wesentlich präziser zu fassen, als dies vorher möglich war (vgl. Tomasello 2005). Der hauptsächlichste Nachteil von Tonträger- oder Videoaufnahmen besteht im beträchtlichen Aufwand, den diese verursachen. Als Folge davon bleibt der Beobachtungszeitraum meist eher knapp bemessen (vgl. z.B. Becker 1994, Swan 2004). Eine vielversprechende Neuerung stellen in dieser Hinsicht heute allerdings so genannte *high-density* Korpora dar, wie jenes des Max Plank Instituts in Leipzig für das Deutsche. Zu diesen zunehmenden Verfeinerungen der passiven Datenerhebung kam schließlich seit Berko (1958) auch noch der Einsatz von Elizitationsverfahren, mit denen man versuchte, die sprachliche Kompetenz von Kindern unter kontrollierten Bedingungen zu testen (vgl. Ratner & Menn 2000). Der Vorteil von Elizitationsverfahren besteht darin, dass man mit vergleichsweise wenig Aufwand viele Daten von vielen Kindern zu einem ganz spezifischen Problem sammeln kann. Der Nachteil ist, dass solche Tests gerade in der besonders interessanten Phase des Spracherwerbs bis zum dritten Geburtstag nur schwer eingesetzt werden können und auch nachher die Gefahr besteht, durch die Testsituation das spontane kindliche Sprachverhalten zu verfälschen. Die Wahl der Erhebungsmethode oder -methoden – auch eine Kombination von Methoden wird oft praktiziert (vgl. z.B. Berman 2000) – hängt vom For-

schungszweck und den verfügbaren zeitlichen und materiellen Ressourcen ab.¹

Die vorliegende Arbeit ist eine Tagebuchstudie zum Erwerb der deutschen Wortbildung durch unsere Tochter Carmen. Diese älteste Erhebungsmethode hat nichts von ihrer Aktualität verloren. Gerade im Bereich der Wortbildung wird sie wohl auch weiterhin unverzichtbar bleiben, angesichts der besonderen Schwierigkeiten, vor die dieser Teil der Grammatik den Kindersprachforscher stellt, einerseits wegen der geringen Frequenz von Neologismen und andererseits wegen der Schwierigkeit, den Neologismenstatus in einem fremden Korpus festzumachen. Vom Beginn ihrer sprachlichen Produktion mit 1;1 bis kurz nach dem dritten Geburtstag, also über ca. zwei Jahre hinweg, habe ich versucht, Carmens Wortschatzentwicklung, aber auch ihre allgemeine grammatikalische Entwicklung, durch tägliche Aufzeichnungen möglichst vollständig zu erfassen. Für diesen Zeitraum strebte ich also, um es mit einem Anachronismus zu sagen, ein *high-density* Tagebuch an. Von 3;2 an bis zum Schuleintritt mit sieben Jahren wurden dann hauptsächlich nur mehr neue Wortbildungsmuster und Neologismen aufgezeichnet. Die Kontaktzeiten und somit der Beobachtungszeitraum schwankten, ich würde sie in der Rückschau aber auf im Schnitt mindestens zwei Stunden pro Tag schätzen.

Hauptziel der Arbeit ist es zu erforschen, wie sich beim Kind die produktive Verwendung von Wortbildungsmustern auf der Basis des von den Erwachsenen übernommenen usuellen Wortschatzes entwickelt. Ein zweites Ziel besteht darin, erstmals die Wortbildungsentwicklung eines deutschsprachigen Kindes in ihrer Gesamtheit bis zum Schuleintritt darzustellen. Die bisherigen Beschreibungen sind, sofern sie die gesamte Wortbildungsentwicklung betreffen, entweder stark eklektisch oder aber auf einen kurzen Beobachtungszeitraum beschränkt, während die Spezialuntersuchungen zwar stärker in die Tiefe und in die Länge gehen, dafür aber naturgemäß die Breite vernachlässigen.

Der Autor dieses Buches ist hauptberuflich weder Germanist, noch Kindersprachforscher. Mein Zugang zur Erforschung der Entwicklung der deutschen Wortbildung beim Kind ergab sich aus dem zeitlichen Zusammenfall des Abschlusses meiner Habilitationsschrift über spanische Wortbildung (vgl. Rainer 1993) mit der Geburt unserer ersten Tochter, und wurde zusätzlich befördert durch den glücklichen Umstand, dass ich 1992–93 dank eines Schrödinger-Stipendiums in Begleitung meiner Familie ein Jahr in Madrid verbringen und dadurch auch einen besonders intensiven Kontakt zu

¹ Zum Methodenvergleich allgemein, vgl. Kauschke (2000: 74–93) und Behrens (2008).

unserer Tochter pflegen konnte. Carmen war damals im Alter von 1;3–2;3, stand also am Beginn des Spracherwerbs. Die Aufzeichnungen waren ursprünglich nicht unbedingt für eine Veröffentlichung bestimmt, sondern eher Ausfluss wissenschaftlicher Neugier, wurden aber dennoch mit jener Akribie durchgeführt, die bei einer wissenschaftlichen Untersuchung angebracht ist. Dass meine Daten einen gewissen Wert für die Erforschung des Wortbildungserwerbs haben könnten, war mir aufgrund meiner Kenntnis einschlägiger Literatur immer bewusst. Den Auslöser, sie in der vorliegenden Form zu veröffentlichen, bildete aber erst, wie schon im Vorwort erwähnt, meine Aufnahme in die Kommission für Linguistik und Kommunikationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, welche sich schwerpunktmäßig mit Kindersprachforschung beschäftigt.

Der Vorteil der Tagebuchmethode bestand im vorliegenden Fall darin, mit einem vertretbaren Aufwand Daten über die Entwicklung der Wortbildung bei einem Kind zu bekommen, vor allem bzgl. der Neologismen.² Für die Identifikation von Neologismen war es ein unschätzbare Vorteil, dass ich als Beobachter gleichzeitig eine intime Kenntnis unserer Familiensprache, d.h. vor allem des Sprachgebrauchs meiner Frau und meines eigenen, später auch jenes unserer beiden jüngeren Töchter Eva und Ines, hatte. Da Carmen erst mit fünf Jahren, nach unserer Übersiedlung nach Wien, in einen deutschsprachigen Kindergarten kam, war ihre Sprache in sehr, sehr hohem Maße, ja nahezu exklusiv, von jener der beiden Eltern geprägt. Ohne Kenntnis der Familiensprache, bzw. unter anderen Umständen auch des Sprachgebrauchs der Spielgefährten, speziell des Kindergartens,³ ist es häufig kaum möglich zu entscheiden, ob eine bestimmte Bildung eine Schöpfung des Kindes darstellt oder nicht. Für einen Außenstehenden würde die Identifizierung von Neologismen in Carmens Korpus auch noch dadurch erschwert, dass unsere Familiensprache nicht mit dem Hochdeutschen identisch war, sondern *grosso modo* einer der Hochsprache angenäherten Salzburger Umgangssprache entsprach (mit gelegentlichen Ausflügen in den Dialekt). Wo regionale oder familiensprachliche Spezifika relevant sind, werden diese im

² Unter *Neologismen* verstehe ich in dieser Arbeit alle Wortbildungen, die von Carmen selbst stammen und nicht aus dem Input übernommen worden sind, unabhängig davon, ob diese Bildungen sich dann in ihrem eigenen Wortschatz oder in der Familiensprache etabliert haben oder aber Augenblicksbildungen geblieben sind. Der Ausdruck ist also synonym mit dem, was z.B. Elsen (1999) *Spontanbildungen* nennt. Neologismen werden in dieser Arbeit in relevanten Kontexten durch Fettdruck hervorgehoben.

³ Die Großeltern wohnten weit entfernt, und wir besaßen im relevanten Zeitraum auch noch keinen Fernseher, womit auch diese in anderen Fällen vielleicht bedeutenden Quellen ausfielen.

Text jeweils erläutert. Die Entscheidung über den Neologismusstatus wurde immer im Moment der Niederschrift unter Berücksichtigung aller zu jenem Zeitpunkt verfügbaren Informationen getroffen. Die Qualität der Beobachtungen wurde schließlich sicherlich auch durch den Umstand erhöht, dass ich zugleich Wortbildungsforscher war und mir auch die Fallen der Tagebuchmethode bewusst waren. Die Aufzeichnungen erfolgten übrigens bis zuletzt ohne das Wissen des Kindes.

Die Nachteile der Tagebuchmethode liegen allerdings ebenfalls auf der Hand. Da die Beobachtungszeit, wie gesagt, von Tag zu Tag schwankte, sind mechanische statistische Auswertungen nicht sinnvoll. Dennoch erlaubt die durch die täglichen Aufzeichnungen erreichte hohe Datendichte verlässliche Aussagen über die groben Größenordnungen, vor allem auf der *type*-Ebene. Die folgende Darstellung enthält daher auf weite Strecken bewusst nur vage Quantoren, um dem Leser nicht durch zu viele Zahlen eine falsche Präzision vorzugaukeln. Zur Kontrolle meiner eigenen Aufzeichnungen, die sich, wie gesagt, nach dem dritten Geburtstag hauptsächlich auf Neologismen konzentrierten, habe ich bei selteneren Wortbildungsphänomenen das Korpus von Augst (1984) vergleichend berücksichtigt, in dem der Wortschatz von mehreren Kindern bei Schuleintritt beschrieben wird. Es hat sich, wie man sehen wird, eine starke Deckung mit meinen Daten ergeben, was für deren Vertrauenswürdigkeit spricht.

1.2. CARMENS ALLGEMEINE SPRACHENTWICKLUNG

Da durch die Datenerhebung in Form eines Tagebuchs eine Messung der durchschnittlichen Äußerungslänge (*MLU*, *mean length of utterance*) nicht möglich ist, möchte ich als Ersatz dafür in diesem Kapitel Carmens allgemeine Sprachentwicklung bis zum dritten Geburtstag kurz charakterisieren. Dies soll es dem Leser erlauben, die Wortbildungsphänomene, die in diesem Buch besprochen werden, besser in den Gesamtkontext ihrer – auch chronologisch gesehen unauffälligen (vgl. Kauschke 2000: 54) – Sprachentwicklung einzuordnen. Dabei bleibt die Wortbildung selbst vorerst ausgespart (vgl. dazu 6.1.). Der Übersichtlichkeit halber werden die Phänomene nach dem Zeitpunkt ihres ersten Auftretens im aktiven Sprachgebrauch angeordnet.

- (1;1) Erstes Wort: *Wawa* ‚Hund, u.a.‘.
- (1;3) Beginn eines einjährigen Madrid-Aufenthalts der Familie. In Madrid lernte Carmen auf dem Spielplatz etwas Spanisch, eine Sprache, die sie auch nach der Rückkehr in verschiedenen Kontexten und in verschiedener Intensität weiter erworben/gelernt hat. Mit den Eltern

sprach sie, obwohl beide das Spanische beherrschen, fast ausschließlich Deutsch. Das Spanische blieb immer die schwächere der beiden Sprachen und hat daher den Erwerb der deutschen Wortbildung nicht beeinflusst (möglicherweise wurde der Erwerb des Deutschen allgemein durch den Spanienaufenthalt anfangs etwas verlangsamt). Zahlreiche spanische Beimengungen in den Beispielen dieses Buches gehen auf diese Zweisprachigkeit zurück.

(1;5) Erste Zwei-Wort-Äußerung: *Titi Balli* ‚Ich möchte eine Erdbeere‘.

(1;8) Erste Füllsilbe: *a Pulli* ‚der Pulli, o.ä.‘.

Erste „Erzählung“: Carmen sagte, während sie zum Balkon hochsah, *Mama*, um mir in Erinnerung zu rufen, dass ihre Mama *am Tag davor* vom Balkon heruntergeschaut hatte, was sie sehr amüsiert hatte.

(1.10) Erste Äußerung mit mehr als zwei Wörtern: *Mama nene pala* ‚Mama, der Bub (sp. *nene*) hat mir die Schaufel (sp. *pala*) weggenommen.‘
Carmen kann schon „übersetzen“: <— *Was heißt Auto auf Spanisch?*> — *Coche*.

Die Äußerungen werden komplexer: *A Reh a mutzi Ohl* ‚Das Reh hat schmutzige Ohren.‘

(1.2) Erste Perfekt-Partizipien: *troffe* ‚getroffen‘, *krit* ‚gekriegt‘, *senk* ‚geschenkt‘, *funte* ‚gefunden‘, u.a.

(1.3) Erste Übergeneralisierungen in der Flexion, allerdings im Spanischen: *pono* ‚ich stelle‘ statt *pongo*, *tieno* ‚ich habe‘ statt *tengo* (in beiden Fällen nach der 3. Ps. Sg.).

Erste Opposition in der deutschen Verbkonjugation: *kaufe* ‚kaufen‘ vs. *kauf* ‚gekauft‘.

(1.4) Erste Opposition zwischen Singular und Plural: *Tif* ‚Stift‘ vs. *Tife* ‚Stifte‘.

Erste Opposition bei der Adjektivflexion: *sön* ‚schön‘ vs. *söne Decke*.

Anfänge ihres idiosynkratischen Perfektmusters mit *tan*, das sie ca. ein halbes Jahr beibehalten sollte: *Feuer mache tan* ‚Ich habe Feuer gemacht‘, *Teller putt tan* ‚Ich habe das Teller kaputt gemacht‘, *Frutzi tan* ‚Ich habe ein Furzi gelassen‘, usw.

(1.5) Füllsilben sind nun ziemlich häufig: *a Küche* ‚in der Küche‘, *a Kübi* ‚mit dem Kübelchen‘, *a Rosi* ‚zur Rosi‘, *Mama a Tefan* ‚die Mama von Stefan‘, *a Gaby* ‚der Gaby‘, usw.

(1.6) Erster unbestimmter Artikel: *ein Kübel*.

Erste Personalpronomina: *Meißti åbi dich* ‚Ich schmeisse dich runter‘, *Zeig dich* ‚Ich zeige es dir‘.

- Erste *Wo*-Frage: *Wo is die Katze, Mama?*
 Erste Kasusendung: *Kleinen auch* ‚den ~‘.
- (1.7) Erster bestimmter Artikel: *der Papa*.
 Erste Kopula: *Fesch du bist du*.
 Erste Gradadverbien: *ganz nass, sehr müde*.
 Erste Übergeneralisierungen einer Pluralendung: *Käfers, Milche*.
 Erstes Perfekt-Partizip mit *ge-*: *hingetan*.
 Erste *Warum*-Frage: *Rum a quita piel?* (sp. *quita piel* ‚gibt (die) Schale weg‘)
 Erste volle Präpositionalphrase: *an die Uni*.
- (2;9) Erste Hilfszeitwörter bzw. Modalverben: *Ich kann Erbsen reiben; Ich tu’ Zähne putzen; Mag was anzieh’n*; dann mit 2;10: *Ich muss Blumen gießen*.
 Erster Nebensatz-Torso: <— *Hilfst Du mir?*> — *Ja, nicht kaputt wird*. ‚Ja, damit es ~‘. Der erste vollständige Finalsatz kam erst mit 3;7: *Misch ma’s, damit sie morgen gemischt sind*.
 Erster *Was*-Fragesatz-Torso: *Ist das?*
- (1.10) Weitere Fragesatzarten: *Was seh ich? Wie geht das? Welcher Felipe?*
- (1.11) Erster indirekter Fragesatz: *Ich frag die Mama, wo sind die Patschen*. Die korrekte Wortstellung im indirekten Fragesatz wurde erst mit 3;2 gemeistert: *Ich schau, wie du Zähne putzt*.
 Erster Relativsatz-Torso: <— *Welches?*> — *Du heute ang’habt hast*. Der erste vollständige Relativsatz kam erst mit 3;2: *Jetzt such ma uns was aus, was ma kochen*.
 Erster *Wer*-Fragesatz: *Wer ist das geworden?* ‚gewesen‘.

1.3. TERMINOLOGISCHES: *ANALOGIE, PRODUKTIVITÄT, ERWERB*

Nachdem ein Buch wie dieses häufig auch von Nicht-Linguisten gelesen wird, habe ich mich bemüht, die linguistische Terminologie so allgemein verständlich wie möglich zu halten, ohne die gebotene Präzision zu opfern. Eine Kenntnis linguistischer Terminologie auf der Ebene eines Einführungskurses in die Linguistik wird vorausgesetzt, speziellere Termini werden, wenn nötig, bei ihrer ersten Verwendung erläutert. An dieser Stelle sollen nur drei im Buch häufig verwendete Termini angesprochen werden: *Analogie, Produktivität* und *Erwerb*.

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Buch, aber auch in der Forschung zur kindersprachlichen Wortbildung allgemein, der Begriff der *Analogie*. Dieser Begriff wurde und wird in der Literatur in zwei unterschiedlichen

Bedeutungen verwendet, was aus ihm eine dauernde Quelle von Missverständnissen und überflüssigen Kontroversen gemacht hat.

Der griechischen Etymologie entsprechend bedeutet *Analogie* einmal ‚gleiches Verhältnis, Proportion‘ (vgl. Becker 1990), und in dieser Bedeutung wird das Wort auch in diesem Buch verwendet. Ein morphologisch komplexes Wort steht in diesem Sinne also in einem Verhältnis der Analogie zu einem anderen, wenn dieses Verhältnis durch eine Proportionalformel dargestellt werden kann: *Kredit* : *Kreditvermittler* = *Luftballon* : *Luftballon-aufblaser*, usw. Eine solche Formel impliziert nicht, dass das Wortpaar der linken Seite das tatsächliche Vorbild der rechten Seite gewesen sei. Sie drückt nur aus, dass zwischen beiden ein „gleiches Verhältnis“ besteht. Worin dieses besteht, also das so genannte „tertium comparationis“, bleibt ebenfalls implizit. Im vorliegenden Beispiel besteht z.B. ein „gleiches Verhältnis“ bzgl. der Anzahl der unmittelbaren Konstituenten, bzgl. der Identität der ersten Konstituente, bzgl. des Suffixes der zweiten Konstituente, aber auch bzgl. der semantischen Relation zwischen erster und zweiter Konstituente. Welche Dimension relevant ist, muss jeweils dem Argumentationszusammenhang entnommen werden.

Daneben hat sich aber in der Wortbildungsliteratur, vor allem seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. z.B. Clark 1982, sowie 5.3.1.3.), auch noch eine zweite Verwendung des Terminus *Analogie* verbreitet. Der zufolge spricht man von *Analogie*, wenn ein Neologismus ein ganz bestimmtes komplexes Wort als Modell hat. In diesem Sinne ist z.B. *Wintersprossen* – wie *Luftballon-aufblaser* ein Neologismus Carmens – eine Analogiebildung, da es offenkundig an *Sommersprossen* angelehnt ist. Für *Luftballon-aufblaser* hingegen dürfte kein unmittelbares Modell existiert haben. Möglicherweise war es nur an eine Reihe von Komposita angelehnt, deren zweite Konstituente ein Nomen agentis ist und deren erste Konstituente zur zweiten in der Relation eines direkten Objekts steht. *Wintersprossen* ist übrigens auch eine Analogiebildung in der ersten Bedeutung des Wortes, da man das Verhältnis der beiden Bildungen ja mühelos als Proportionalformel darstellen kann: *Sommer* : *Sommersprossen* = *Winter* : *Wintersprossen*. Aber die beiden Begriffe von *Analogie* sind im Prinzip unabhängig voneinander. In diesem Buch werde ich meist von der „Anlehnung“ an „unmittelbare Vorbilder“ bzw. „Modelle“ sprechen, um Verwechslungen zu vermeiden. Jedenfalls wird aus dem Kontext klar hervorgehen, wann *Analogie* in diesem letzteren Sinn verwendet wird.

Ein zweiter zentraler Terminus der Wortbildungsforschung, bei dem eine begriffliche Klärung angebracht scheint, ist jener der *Produktivität* (vgl. Bauer 2001). Morphologische Muster unterscheiden sich bzgl. der Leichtigkeit,

mit der sie für die Bildung von Neologismen aktiviert werden können. So kennt das Deutsche z.B. ein Muster für die Bildung von Nomina qualitatis, bei dem ein Suffix *-e* angehängt wird (begleitet vom Umlaut): *groß/Größe, rot/Röte, tief/Tiefe, stark/Stärke, kühl/Kühle*, usw. Obwohl es eine stattliche Anzahl solcher Bildungen gibt, werden nach diesem Muster kaum je Neologismen gebildet. Relativ leicht können hingegen mit dem konkurrierenden Suffix *-heit* Neologismen gebildet werden: Zu dem inzwischen gut integrierten Anglizismus *fit* z.B. kann man *Fitheit* bilden, kaum hingegen *Fitte*, zu *hipp* *Hippheit*, kaum aber *Hippe*, usw. Diese graduelle Natur der Produktivität, von völlig unproduktiven über schwach produktive bis hin zu sehr produktiven Mustern, scheint heute weitgehend außer Streit zu stehen. Übereinstimmung herrscht auch darüber, dass die Produktivität eines Musters je nach Verwendung und Basistyp (*Submuster*, in diesem Buch) variieren kann.

Weniger Konsens gibt es bzgl. der Frage, wie man den Produktivitätsgrad eines Musters messen soll. Dazu sind in den letzten Jahren ausgeklügelte quantitative Methoden entwickelt worden, die aber leider nur auf große maschinenlesbare Korpora anwendbar sind (vgl. zuletzt Gaeta & Ricca 2006). Bei einer Tagebuchstudie wie der vorliegenden bleibt als praktisch gangbarer Weg nur die Auswertung von Neologismen. Je mehr Neologismen für ein bestimmtes Muster belegt sind, desto wahrscheinlicher kann man davon ausgehen, dass dieses in der Sprache des Kindes produktiv war. Dieses Verfahren bedingt natürlich, dass Neologismen einigermaßen verlässlich identifiziert werden können. Im Fall der vorliegenden Tagebuchstudie wurde dies, wie in 1.1. erwähnt, durch meine intime Kenntnis der Familiensprache erleichtert. Aber selbst unter so privilegierten Umständen traten noch Zweifelsfälle auf. Besonders bei sehr produktiven Mustern besteht die Gefahr, die kindliche Produktivität zu unterschätzen, wie schon Stern & Stern (1928: 140) richtig bemerkten, da die Bildungen ja im Allgemeinen mit jenen der Erwachsenensprache übereinstimmen. So stimmten bis 3;9, als sie zu ihrer eigenen Kreation **bequemig** ‚bequem‘ den Komparativ **bequemiger** bildete, alle Komparative Carmens mit standardsprachlichen Bildungen überein. Aber heißt das, dass vorher jede einzelne Komparativform aus der Erwachsenensprache übernommen war? Wohl nicht, aber es gibt keine sichere Methode, in solchen Fällen den genauen Moment des Produktivwerdens zu bestimmen. Am anderen Ende der Produktivitätsskala ist es wiederum oft schwer zu entscheiden, ob ein einziger Neologismus oder auch eine kleine Anzahl von Neologismen bereits als Evidenz für Produktivität im engeren Sinne, also für Bildung nach einem abstrakten Muster gewertet werden sollen, oder ob es sich nicht vielmehr um Neubildungen nach konkreten Vorbildern handelt.

Obwohl also die Produktivität eines Musters sehr unterschiedlich sein kann, werde ich durchgehend das Prädikat *produktiv* verwenden, anstatt auf terminologische Verlegensheitslösungen wie eine Dreiteilung in *unproduktiv-aktiv-produktiv*, o.ä. auszuweichen. Der intendierte Grad der Produktivität wird jeweils hinreichend aus dem Kontext ersichtlich sein.

Schließlich noch ein paar Anmerkungen zum Begriff *Erwerb*. Wie zuletzt Berman (2004) klargemacht hat, ist *Erwerb* (engl. *acquisition*) ein mehrdeutiger Terminus, der sehr unterschiedliche Realitäten abdecken kann. Sie schlägt vor, fünf Stufen des Erwerbs zu unterscheiden (vgl. p. 14):

1. Rote-knowledge (Lernen von Einzelwörtern);
2. Initial alternations (erste Kontrastpaare);
3. Interim schemata (Schemata niedrigen Abstraktionsgrades);
4. Rule-knowledge (Regelwissen);
5. Proficient integration of knowledge and use (flüssige, situationsadäquate Beherrschung).

Die beiden ersten Stufen bilden zusammen das Stadium der *Emergenz*, das als prägrammatikalisch und einzelwortbezogen bezeichnet wird. Mit der dritten Stufe beginnt ein Abstraktionsprozess, der auf der vierten Stufe zu Regelwissen im grammatikalischen Sinn führt. Im engeren Wortsinn beschränkt sich nach Berman der Begriff *Erwerb* auf diese beiden Stufen. Die fünfte Stufe hingegen, auf der das Kind bzw. manchmal auch erst der Jugendliche oder Erwachsene zusätzlich gelernt hat, die Regel völlig kontextadäquat einzusetzen, auch aus pragmatischer Sicht, nennt sie *mastery*, vollkommene Beherrschung.

Diese begriffliche Klärung ist gewiss hilfreich. Ich werde im vorliegenden Buch aber dennoch an einem umfassenderen Erwerbsbegriff festhalten und nur dort, wo es mir angebracht erscheint, im Kontext klarmachen, welche Erwerbsstufe gemeint ist. An manchen Stellen werde ich allerdings auch noch feinere Unterscheidungen treffen. Es ist ja in Wahrheit so, dass vor allem die Stufen 3 bis 5 ein Kontinuum bilden und jede Unterteilung in Erwerbsstufen damit künstliche Abgrenzungsprobleme schafft.

1.4. GLIEDERUNGSPRINZIPIEN

Das Material wird in der vorliegenden Studie nach den Wortbildungsverfahren gegliedert: Komposition (Kapitel 2.), Derivation – untergliedert in Präfigierung (Kapitel 3.) und Suffigierung (Kapitel 4.) – und Konversion (Kapitel 5.). Die Komposition wird weiter untergliedert nach den an der Komposition beteiligten Wortarten: Nomen + Nomen, Verb + Nomen, usw.

Dem Kapitel über Präfigierung habe ich, der Tradition folgend, auch die Partikelverben zugeschlagen, obwohl sie, wie ich argumentieren werde, aus der Erwerbsperspektive besser ins Kompositionskapitel passen würden. Dafür finden sich einige Elemente wie *eis-* in *eiskalt*, usw. im Kompositionskapitel, obwohl sie auf dem Grammatikalisierungspfad z.T. schon weit in Richtung Präfigierung fortgeschritten sind. Das umfangreiche Suffixkapitel ist nach semantischen Wortbildungskategorien gegliedert (Nomina actionis, Nomina agentis, usw.). Dem Konversionskapitel schließlich wurden, wie in einem Teil der germanistischen Literatur, auch die in Carmens Korpus ohnehin seltenen Ablaut-Bildungen vom Typ *gehen/Gang* einverleibt. Den Abschluss des Textes bilden in Kapitel 6. zusammenfassende Betrachtungen über die Erwerbschronologie und ihre Erklärung sowie über die Rolle der Analogie beim Erwerb der Wortbildung.