

900-1-276

Lexicology

An international journal
on the structure of vocabulary

Dimitrij Dobrovol'skij, Moscow
Adrienne Lehrer, Tucson
Peter Rolf Lutzeier, Guildford
Hans-Jürgen Sasse, Köln

1-9

Idiolekt und Norm
Überlegungen zum sprachlichen
Konnex von Individuum und
Consozium

Ingo Warnke

Emotionen in Neurolinguistik
und Lexikologie.
Ein Forschungsüberblick

Manuela Schwarz/Wolfram Ziegler

Why neologisms are important
to study

Adrienne Lehrer



de Gruyter

W
DE
G

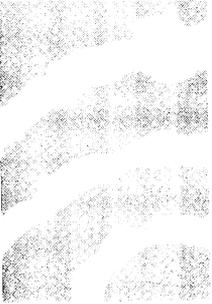
	219
Characteristic properties of British informal nounphrase idioms	243
Keith Allan,	
What names tell about the lexicon and the encyclopedia	280

Reviews

B. T. S. Atkins/A. Zampolli (eds.), Computational approaches to the lexicon. Oxford: Clarendon Press 1994 (M. Rogers)	326
Dominiek Sandra, Morphology in the reader's mental lexicon. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1994 (D. Brown)	332
Peter Lutzeier, Lexikologie. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Stauffenberg Verlag 1995 (K.-E. Sommerfeldt)	333

Infosection

Lexikontheorien – eine Wissenschaftslandschaft im Umbruch. AG bei der DGfS-Tagung in Göttingen März 1995. (D. Zafferer/L. Behrens)	336
Konzeption Handbuch Lexikologie. Lexicology (D. Alan Cruse/Franz Hundsnurscher/Michael Job/Peter R. Lutzeier)	339



Der Aufbau von Wortfeldern¹

Hilke Elsen, München

Abstract

This paper deals with the interplay of feature and prototype theory. The construction of word fields in early language acquisition is investigated. Several problems beyond the scope of semantic theory are discussed to indicate the limits of this study. Data show, however, that the construction of early word fields in first language acquisition can be seen with regard to a model of meaning, in which lexical meaning is represented as the dynamic combination of a prototype and a structured bundle of features within a word field, in order that individual and diachronic, regular as well as context-bound variation of meaning is possible.

1. Einleitung

Unter den ersten Wörtern, die Kinder erwerben, sind in der Regel Gegenstandsbezeichnungen (vgl. Bloom 1973: 110, Nelson 1973: 18 ff., Clark 1983: 798, 1993: 29, Bates / Marchman / Thal / Fenson / Dale / Reznick / Reilly & Hartung 1994). Ausdrücke für Handlungen und Eigenschaften sind zu Beginn des Erstspracherwerbs eher selten. Funktionswörter erscheinen erst später (vgl. Clahsen 1988: 43, Bates et al. 1994). Betrachten wir den Erwerb der ersten Gegenstandsbezeichnungen, fallen uns einige immer wiederkehrende Beobachtungen auf. Sie

¹ Ich bedanke mich bei P. R. Lutzeier für seine Anmerkungen zur ersten Fassung dieses Artikels, bei einem anonymen Gutachter für seine Verbesserungsvorschläge für die endgültige Fassung und beim Freistaat Bayern für ein Stipendium, das die Arbeit merklich erleichterte.

beziehen sich in der Regel auf Dinge aus der unmittelbaren Umgebung des Kindes, auf Gegenstände, die beweglich sind und die das Kind direkt handhabt (vgl. Barrett 1982). Wörter können anhand eines einzigen Gegenstandes oder Sachverhaltes erworben werden. Hin und wieder gibt es "Über-" oder "Unterdehnungen". Das heißt, der Anwendungsbereich eines Lexems ist breiter oder eingeschränkter als der des Zielwortes: ein Kind nennt ein Schaf *Hund* (Überdehnung, *overextension*), oder es ignoriert alle wirklichen und auf Zeichnungen dargestellte Enten und benennt nur die gelbe Gummiente zum Baden (Unterdehnung, *underextension*). Es fällt weiterhin auf, daß Objektbezeichnungen gewöhnlich nicht überdehnt gebraucht werden für Dinge, für die das Kind bereits einen Namen hat (es bezeichnet Hunde und Katzen, es sagt *Hund* zu Hunden, Schafen, aber nicht zu Katzen). Die Gegenstände, für die eine überdehnte Bezeichnung gebraucht wird, müssen mit den anfangs bezeichneten Dingen nicht unbedingt viel gemeinsam haben.

Diese Beobachtungen konnten von den verschiedenen Ansätzen im Laufe der Zeit unterschiedlich oder auch nur zum Teil erklärt werden. Die Beziehung zwischen gedanklichem Konzept und Referenten wurde nicht einheitlich behandelt.

In diesem Aufsatz soll am Beispiel früher Objektbezeichnungen gezeigt werden, daß der Aufbau von Wortfeldern beim Spracherwerb besser verstanden werden kann, wenn wir Erkenntnisse aus Merkmals- und Prototypenansätzen heranziehen und von doppelt repräsentierter Bedeutung ausgehen. Bedeutung als flexible Kombination von Prototyp und strukturiertem Merkmalskomplex ist historischen und situationsbedingten Veränderungen gegenüber offen und macht den prozeßorientierten Charakter des Wortschatzerwerbs verständlich.

2. Ansätze zum Erwerb erster Wörter

Frühe Überlegungen zur Strukturierung des semantischen Wissens eines Kindes und Veränderungen im Laufe der Zeit stammen von Clark (1973). In ihrer **Semantic Feature Hypothesis** geht sie davon aus, daß Kinder anfänglich nicht die gesamte Bedeutung eines Wortes kennen, wenn sie es benutzen. Bedeutungen von Wörtern können zunächst durch wenige semantische Merkmale repräsentiert werden. Ein Wort wird für alle Objekte benutzt, die diese Merkmale aufweisen. Clark

glaubt, daß die allgemeinsten Merkmale (z. B. VIERBEINIG bei Tieren) zuerst erworben werden. Sie basieren auf perzeptuellen Eigenschaften eines Objekts (Hund – VIERBEINIG, Glocke – BIMMELN). Nach und nach erkennt das Kind immer mehr Merkmale, die die Bedeutung eines Wortes von anderen unterscheiden, und kann dann allmählich die in der Zielsprache akzeptierten Referenten den Wörtern zuordnen und im Laufe der Zeit alle semantischen Merkmale dem lexikalischen Eintrag zufügen. Dieser Ansatz erklärt Überdehnung durch fehlende Merkmale, sagt aber nichts über Unterdehnungen aus und erklärt auch nicht, warum Überdehnung nur hin und wieder auftritt.

Nelson (1974) geht von einer flexiblen kognitiven Organisation von Informationen zu Gegenständen und Sachverhalten als Basis aus. Im Gegensatz zu lexikalisch-semantischem Wissen muß das enzyklopädisch-konzeptuelle Wissen nicht an Sprache angepaßt werden. Hier stehen intensionale, nicht, wie bei Clark, extensionale Aspekte von Wortbedeutungen im Vordergrund. Das Kind beginnt mit einem konzeptuellen Ganzen und analysiert es aufgrund der Beziehungen zu anderen Konzepten. Dem gedanklichen Konzept wird zunächst ein Gegenstand auf der Grundlage dynamischer, funktionaler Eigenschaften oder Beziehungen zwischen Objekt und Kind zugeordnet (Ball – ROLLT). Die zu dem Konzept gehörenden Gegenstände, die auffällige Eigenschaften gemeinsam haben, werden funktional analysiert, um eine Hierarchie von Attributen zu erhalten, die es dem Kind erleichtern, weitere zugehörige Objekte zu identifizieren. Diese weisen ähnliche Beziehungen zum Konzept auf. Die Spitze der Hierarchie bildet der funktionale Kern, der die gebrauchsbefindenden Beziehungen definiert, die auf einen Gegenstand zutreffen müssen, wenn er dem jeweiligen Konzept angehören soll (Ball – ROLLT, SPRINGT). Nach ihm heißt dieser Ansatz das Modell der **Functional Core Concepts**. Weiter unten in der Hierarchie befinden sich perzeptuelle Eigenschaften (Ball – ROT, RUND). Anschließend wird dem Konzept eine Wortform zugeordnet. Nelsons Ansatz macht deutlich, daß viele der früherworbene Wörter sich auf Dinge der unmittelbaren kindlichen Umgebung beziehen. Allerdings passen perzeptuell zu erklärende Überdehnungen (bei meiner Tochter A. z. B. *Ball* zu runden Lampen) nicht in diese Konzeption, da primär funktionale Faktoren bei der Klassifizierung eine Rolle spielen sollen. Nelson betont, daß Gegenstände als Ganze unterschieden werden, nicht als Bündel von Merkmalen. Ein Konzept

kann auf der Grundlage eines einzelnen Objekts gebildet werden. Das sind Annahmen, auf die auch die folgende Theorie aufbaut.

Bowerman (1978) kritisiert die entweder perzeptuelle oder funktionale Ähnlichkeit als Grundlage kindlicher Klassifizierung, da das die Ansätze zu sehr in ihrem Anwendungsbereich einschränkt. Sie stellt in ihrer **Prototype Hypothesis** fest, daß ein Kind zunächst Wörter meist in Zusammenhang mit einem einzelnen oder einer kleinen Gruppe sich stark ähnelnder Gegenstände hört und verbindet (*Ente* – immer dieselbe gelbe Spielzeugente, die quietscht und schwimmt, *Stift* – immer nur zu Buntstiften). Die Produktion der ersten Wörter geschieht zunächst nur im Zusammenhang mit diesen prototypischen Gegenständen (lebende Enten werden nicht bezeichnet). Später wendet das Kind diese Wörter auch auf neue, regelmäßig ähnliche Gegenstände an, die ein oder mehrere Eigenschaften mit dem Prototypen gemeinsam haben, wobei es sich nicht um ausschlaggebende Merkmale handeln muß. Bowerman erwägt die Möglichkeit mehrerer Prototypen. Sie beschreibt und erklärt Unterdehnungen dadurch, daß das Kind nur den Prototypen benennt. Weiterhin behandelt sie Kettenbildung, die sich auf die Tatsache bezieht, daß frühe und späte Referenten nicht unbedingt über gemeinsame Merkmale verfügen müssen, aber jeder mit mindestens einem anderen Referenten etwas gemeinsam hat. Auch 'associative complexes' werden erläutert:

“Consider example 1, Eva’s use of ‘kick’. Some of the referents for this word seem to share nothing with each other, e. g., a moth fluttering vs. bumping a ball with the wheel of a kiddicar. But all share something with the hypothesized prototypical ‘kick’ situation, in which a ball is struck by a foot and propelled forward. For instance, the moth is characterized by ‘a waving limb’, while the kiddicar referent is characterized by ‘sudden sharp contact’ plus ‘an object (ball) propelled’.” (Bowerman 1978: 273).

Diese Vorstellung erinnert an die in Wittgensteins Philosophische Untersuchungen (1984) erwähnten Familienähnlichkeiten. Neben solchen Konzepten gibt es häufiger auch einerseits Kategorisierungen, die aufgrund gemeinsamer Eigenschaften aller Referenten entstehen oder andererseits Mischtypen. Repräsentationen von Wortbedeutungen als Merkmalslisten und besten Beispielen lassen sich durchaus vereinbaren.

Barrett (1982) versucht, die Vorstellung kontrastbildender Merkmale mit der Idee der Prototypen zu verbinden und will bisher vernachlässigte systematische Veränderungen in Wortfeldern (bei Barrett

‘semantic fields’) erklären. Diese werden während des frühen Erstspracherwerbs systematisch unterteilt durch “nonoverlapping extensions of related words” (Barrett 1982: 317). Das Kind erwirbt laut Barrett zunächst die Bedeutung eines Gegenstandes in Form eines prototypischen Referenten. Dann erkennt das Kind einige der wichtigeren Merkmale des Prototypen. Sie/er speichert die Bedeutung eines Wortes in Form von Prototyp und Basismerkmalen. Das Kind gruppiert das Wort mit anderen Wörtern, die es bereits gelernt hat und deren prototypische Referenten ähnliche Attribute besitzen. Diese gemeinsamen Eigenschaften dienen als definierende Merkmale des Wortfeldes, zu dem das Wort nun gerechnet wird. Anschließend vergleicht das Kind den prototypischen Referenten des Wortes mit denen der übrigen Wörter innerhalb des Feldes und filtert die kontrastiven Eigenschaften heraus. Nun ist die Bedeutung eines Wortes im Lexikon repräsentiert in Form eines prototypischen Referenten, einer Gruppe von Merkmalen, die das Feld definiert, und einer Gruppe von Eigenschaften, die den prototypischen Gegenstand von den anderen innerhalb des Feldes abgrenzt. Daraus folgt, daß sich bei jedem Neuerwerb im Feld Verschiebungen ergeben, denn Überdehnung kann mithilfe neuer Lexeme korrigiert werden. Ein Schaf heißt nur solange *Hund*, bis das Wort *Schaf* erworben ist. Dieser Ansatz erklärt, warum das Kind zuerst bewegliche Dinge und Gegenstände aus der unmittelbaren Umgebung benennt. Diese ziehen die Aufmerksamkeit des Kindes früh auf sich. So wählt das Kind häufig prototypische Referenten selbst, weil sie besonders interessant sind. Auch die Beobachtung, daß Kinder oft nur einen Referenten benötigen, um ein Wort zuordnen zu können, wird plausibel durch die Präsentation **eines** prototypischen Gegenstandes. Unterdehnungen sind dadurch verständlich, daß Kinder sich anfänglich oft auf den Prototypen konzentrieren. Wenn das Kind anschließend nur einige wenige Eigenschaften des Prototypen erkennt und noch nicht über alle Wörter innerhalb des Feldes verfügt, kann der Anwendungsbereich eines Wortes zu groß sein. Das erklärt, warum Unter- und Überdehnungen meist in der frühen Phase des Lexikerwerbs auftreten. Aufgrund der Vorstellung, alle Wörter kontrastieren, überdehnt ein Kind nur Lexeme, für deren Referenten es noch keine geeignete Bezeichnung kennt. Weiterhin werden Bedeutungen nicht unabhängig voneinander erworben. Allerdings berücksichtigt Barrett nicht immer die Perspektive des Kindes. Wenn er meint, daß “the features that

are derived from the prototype are not necessarily criterial in nature” (Barrett 1982: 328), spiegelt das die Sicht der Erwachsenen wider.

Ähnlich erklärt Clark (1983, 1993) den schrittweisen Aufbau des Lexikons anhand des Kontrastprinzips (**principle of contrast**), das sie bereits in ihrem Aufsatz von 1973 angedeutet hat, und des Konventionalitätsprinzips (**principle of convention**). Clark verbindet konversationelle Bedürfnisse der SprecherInnen, mit Wörtern kontrastive Bedeutungen vermitteln zu wollen, mit denen der HörerInnen, für die Verständnis durch konventionelle Ausdrücke ermöglicht wird. Sie unterscheidet zwischen gedanklichen Konzepten und Gegenständen, deren Zuordnung ein wesentliches Ziel des Lexikerwerbs darstellt. Dabei hebt sie ausdrücklich die Rolle der Kommunikation hervor. Die Grundannahme, daß neuzuerwerbende Wörter und bereits erlernte in Opposition zu einander stehen, sowohl auf einer Ebene als auch zwischen Hypo- und Hyperonymen, erklärt einige Aspekte beim Lexikerwerb, wie z. B. den Aufbau von Wortfeldern. Die erwähnten Prinzipien werden von Clark (1993) als grundlegend zum Funktionieren von Sprache angesehen und auch als Erklärung für den Erwerb von Affixen und syntaktischen Strukturen herangezogen, was Clark anhand verschiedener Sprachen demonstriert (vgl. die Zusammenfassung in Elsen (1995)). In diesem Ansatz stehen nicht mehr semantische Merkmale im Mittelpunkt des Lexikerwerbs. Wörter werden als Stellvertreter ganzer Konzepte erworben, die sich situationsabhängig von anderen unterscheiden.

Sowohl Clark als auch Barrett gehen davon aus, daß Kinder Wortfelder aufbauen und ihnen im Laufe des Lexikerwerbs Wörter zuordnen, wobei neue Wörter die Anwendungsbereiche bereits vorhandener Wörter einschränken. Ein Wortfeld entsteht also erst im Laufe der Zeit. Wir können bei zwei Ausdrücken mit gemeinsamen Charakteristika wohl schon von einem (minimalen) Wortfeld sprechen (vgl. Gathercole 1987: 515 f.). Beim Erwerb eines neuen Wortes besteht laut Barrett und Clark die Annahme, seine Bedeutung/Anwendungsbereich sei mit der bereits erlernten Lexeme nicht identisch und es bezeichne bisher falsch oder unbenannte Referenten. Darüberhinaus besteht die Möglichkeit, neue Ausdrücke anzunehmen, um damit lexikalische Lücken zu schließen (z. B. Leopold 1949: 123, Barrett 1982, Clark 1983: 821, 1993: 35). Das wird deutlich, wenn die Kinder im Gegensatz zur Produktion beim Sprachverständnis demonstrieren, daß sie die Bedeutung eines Wortes beherrschen (vgl. Barrett 1982). Überdehnung

geschieht also unbewußt immer im Falle falsch definierter Konzepte, oder bewußt als Ersatz für ein fehlendes Wort. Offenbar existieren aber weitere Motivationen für Überdehnung als das Schließen lexikalischer Lücken (vgl. Gathercole 1987: 507, Huttenlocher & Smiley 1987, Elsen 1994). Außerdem überlappen sich manche Extensionen und einige Kinder gehen hin und wieder nicht nach dem Kontrastprinzip vor. Weiterhin werden manche Überdehnungen bereits vor dem Erwerb eines neuen Wortes aufgegeben (vgl. Gathercole 1987: 507). Wie noch gezeigt wird, verwenden Kinder manchmal eine Zeit lang zwei Wörter für einen Referenten, was z. B. nach Gathercole (1987) als Überschneidung oder unklare (**fuzzy**) Grenzziehung gedeutet werden kann. Mervis (1987: 207 f.) schließt nicht die Möglichkeit aus, daß manche Kinder einen Gegenstand zwei Kategorien zuordnen können, einer selbst geformten und einer durch die abweichende Benennung der Erwachsenen gegebenen, und daß die Trennung der beiden langsam erfolgt. Entsprechend haben die Kinder wie auch Erwachsene vorübergehend zwei Namen für einen Gegenstand.

Ein weiteres Problem betrifft das Verhältnis von Kategorien und Wörtern. Alles deutet darauf hin, daß Kinder in Auseinandersetzung mit der Umwelt in ihren ersten zwei Lebensjahren bereits einige Konzepte zu Dingen der unmittelbaren Umgebung formen (vgl. Clark 1983: 793, Huttenlocher & Smiley 1987), beispielsweise zu Personen, Tieren, Nahrung, Spielzeug etc. Mit neun Monaten sind offenbar einige Konzepte zu Gegenständen ausgebildet (vgl. Clark 1983: 793). Bei den ersten Wörtern, zumeist Objektausdrücken, dürften die Kinder also bereits über die entsprechenden Inhalte verfügen. Die Leistung des Kindes besteht darin, die Kategorien an die der Erwachsenen anzupassen. Die meisten Wörter werden von Anfang an korrekt verwendet (vgl. Dromi 1987, Huttenlocher & Smiley 1987). Es entstehen aber auch einige Über- und Unterdehnungen oder auch Fehlannahmen (**mismatches**, Clark 1983: 807, 1993: 36 f.). In der Regel werden solche Irrtümer in folgenden Gesprächen korrigiert (vgl. auch Clark 1993: 51), so daß der Sprache der Erwachsenen eine *repair*-Funktion zugebilligt werden muß. Aber die Reihenfolge von Konzept- und Lexikerwerb ist hier nicht mehr eindeutig, es bestehen wechselseitige Einflüsse. Der Erwerb der Kategorien und Wörter bedingt sich gegenseitig (z. B. Clark 1983: 832, Gathercole 1987: 523 ff., Mervis 1987, Nelson 1991, Clark 1993: 66), und die Sprache kann die Ausbildung von Konzepten beeinflussen.

Alternative Sichtweisen sind, die Trennung zwischen "geistiger Struktur des Erkennens" (Szagun 1993: 187) und Bedeutung ganz abzulehnen (z. B. Szagun 1993: 187 f.) oder die Realität bei der Beschreibung von Sprache nicht einzubeziehen (z. B. Busch 1993). Es ist natürlich unmöglich, 'Intensionen' kindlicher Ausdrücke zu fassen. Es soll auch nicht der Eindruck entstehen, 'Konzept' und 'Bezugsobjekt' würden gleichgesetzt oder gar verwechselt. In der vorliegenden Arbeit sind die 'Extensionen', die Referenten der frühen Wörter der Ausgangspunkt. Bei der Darstellung der Wortfelder fallen die systematisch wechselnden Gegenstände auf, die das Kind mit einem Wort benennt. Referenten lassen sich über Blickrichtung, Kontakt (anfassen), Zeigen, Fehlen anderer möglicher Referenten, Intonation, Gestik und Gesamtsituation ermitteln. Da häufig mehrere dieser Faktoren gleichzeitig zutreffen, ist es möglich, Referenten zu identifizieren und eine Entwicklung bei der Benennung zu verfolgen.

Ein anderes Problem, das nur während des frühen Wortschatzerwerbs auftritt, ist die Divergenz zwischen zielsprachlicher und kindersprachlicher grammatischer Funktion eines Wortes (vgl. Leopold 1939: 168, Dromi 1987: 23 ff., Nelson 1991, Szagun 1993: 31, Bates et al. 1994; allerdings Clahsen 1988). Eine Einteilung der Lexeme in Wortarten kann höchstens aufgrund einer Analyse von mehreren Äußerungen eines Wortes innerhalb unterschiedlicher Situationen erfolgen (vgl. Dromi 1987: 33) oder wenn die Kinder Wortkombinationen produzieren und über einige grammatische Morpheme verfügen (vgl. Clark 1993: 38). Bei der Betrachtung einer Kombination von Feld und Frame, wie es Lehrer (1993) vorschlägt, träte diese Problematik in den Hintergrund, da dann semantische Information nicht mehr auf Lexem- bzw. Simplexebene behandelt werden müßte und die Einschränkung auf eine bestimmte Wortart wegfielen. Allerdings würde die Miteinbeziehung komplexer Syntagmen den Untersuchungsgegenstand erweitern.

Wir dürfen auch unsere semantischen Hierarchien zwischen einzelnen Wörtern nicht auf die Kindersprache übertragen. Denn vor allem zu Beginn des Spracherwerbs benutzen die Kinder verwandte Begriffe auf einer Ebene. *Ente* ist kein Unterbegriff zu *Vogel*, sondern beide befinden sich gleichberechtigt neben *Hund* und *Katze*. Das liegt daran, daß auf einer bestimmten Ebene auch für Erwachsene Gegenstände leichter zu kategorisieren sind, weil sie mehr miteinander gemeinsam haben als mit Gegenständen einer höheren Ordnung und auf dieser

Ebene leichter voneinander unterscheidbar sind als auf niedrigeren Stufen. Diese basic-level Kategorien werden im Gespräch mit Kindern (vgl. Gathercole 1987: 514) und von Kindern bei der Kategorisierung bevorzugt. Bis zum Alter von etwa zwei Jahren vermeiden es Kinder außerdem, einen Gegenstand sowohl mit einem untergeordneten als auch mit einem übergeordneten Begriff zu benennen, sodaß ein Tier nicht gleichzeitig als *Tier*, *Hund* und *Pudel* bezeichnet werden kann (vgl. **single-level assumption**, Clark 1993). Beispiele wie "That's not birds, those PARROTS" (Clark 1993: 97) sind in einem bestimmten Alter immer wieder zu finden. *Vogel* und *Ente* werden daher als Wörter einer Ebene verwendet. Dabei ist der Einfluß des Input nicht zu unterschätzen. Erwachsene bevorzugen gute Beispiele, wenn sie Gegenstände benennen (vgl. Mervis 1987), wobei es sich zumeist auch um basic-level Ausdrücke handelt (vgl. Clark 1983: 798). Denn Erwachsene vermeiden offensichtlich über- und untergeordnete Begriffe und benutzen einen Oberbegriff höchstens, wenn sie auf eine Gruppe von Gegenständen verweisen können (vgl. Gathercole 1987: 514). Erwachsene zeigen und referieren auch nicht auf eine Katze, wenn sich das Kind mit einer Gruppe von Tieren, Katzen, Hunden und Schafen, konfrontiert sieht. Erwachsene kommen den eingeschränkten Fähigkeiten des Kindes entgegen, liefern aber dennoch genug Situationen, anhand derer ein Kind Fehlannahmen über Hierarchierungen korrigieren kann. Gathercole (1987) vermutet bei Zwei- bis Dreijährigen eine gewisse Unsicherheit bei dem genauen Verhältnis von übergeordneten und basic-level Ausdrücken, was als Zwischenstufe vor der Erkenntnis einer hierarchischen Organisation interpretiert werden kann. Clark / Gelman & Lane (1985) zeigen, daß Kinder ab ca. 2;6² zu taxonomischen Unterteilungen mithilfe von Komposita fähig sind. Basic-level Kategorien von Kindern müssen nicht mit denen Erwachsener identisch sein (vgl. Mervis 1987, Clark 1993). Sie können von Sprache zu Sprache variieren (vgl. Clark 1983: 799). Wir dürfen sie nicht als universelle Einheiten verstehen. Es ist allerdings in den Sprachen der Welt weit verbreitet, Simplicia für basic-level-Objekte einzusetzen, für Subkategorien aber Modifikationen, so daß morphologisch komplexe Lexeme entstehen (vgl. Clark et al. 1985), z. B. *Katze* – *Hauskatze*, *Wildkatze*.

² Mit dieser Notation wird das Alter angegeben (2;6: vollendetes Lebensjahr (2), vollendeter Monat (6), bei 2;6.7 ist auch der Tag (7) genannt).

Sehen wir uns nun ein in Barrett (1982) präsentiertes Wortfeld an. Barrett illustriert eine systematische Unterteilung von Wortfeldern im frühen Spracherwerb anhand von Beispielen aus Lewis (Lewis 1951 in Barrett 1982). Im Alter von 1;9,11 verfügte der von Lewis beobachtete englischsprachige Junge K. über ein Wort, [tī], aus dem Bereich vierbeiniger Tiere, das er in bezug auf eine Katze erworben hatte. K. benutzte den Ausdruck auch für kleine Hunde, Kühe und Pferde, so daß als vorläufiges Merkmal VIERBEINIG zur Erkennung des Prototypen und Ausweitung auf neue Referenten angenommen werden kann. [gogī] wurde mit 1;11,1 im Zusammenhang mit einem Spielzeughund erlernt. Wahrscheinlich, so Barrett, führte das Kind eine vorläufige Merkmalsanalyse durch, erhielt VIERBEINIG als wesentliche Eigenschaft und ordnete das Wort zusammen mit [tī] zu einem nun durch dieses Merkmal definierten Wortfeld **“vierbeinige Tiere”** zu. Mit 1;11,2 verglich K. die beiden prototypischen Referenten, um unterscheidende Eigenschaften zu ermitteln und sie im Lexikon als die Bedeutungen der beiden Wörter zu speichern. Kleine Hunde wurden nun nicht mehr durch [tī] bezeichnet. Im Alter von 1;11,25/26 lernte K. [hoʃ] in bezug auf ein Pferd. Wie vorher analysierte das Kind generelle Eigenschaften des Prototypen. Aufgrund des Merkmals VIERBEINIG ordnete K. auch dieses Lexem dem Wortfeld zu. Nun verglich er die Prototypen und ermittelte die Eigenschaften, die Pferde von Katzen und Hunden unterscheiden, und speicherte die neu erkannten Merkmale als Bedeutung der Wörter. Pferde wurden jetzt nicht mehr [tī] genannt. Barrett vermutet, daß kurz vor 1;11,27 der prototypische Referent von [tī] eine Kuh war, da K. mit 1;11,27 den Ausdruck [puʃi] für Katzen erwarb, der in diesem Zusammenhang [tī] ersetzte. Für Kühe benutzte K. nach wie vor [tī]. Wieder nimmt Barrett den Erwerb eines prototypischen Referenten an und die Ermittlung genereller Eigenschaften, verbunden mit der Zuordnung zum Wortfeld. Dann wurden die Prototypen von nunmehr vier Lexemen verglichen und diejenigen Merkmale als Bedeutung gespeichert, die Katzen von den anderen beteiligten Tieren unterscheiden. Infolge des eingeschränkten Anwendungsbereichs nannte der Junge Katzen nun nicht mehr [tī]. Mit 2;0,20 verschwand übrigens [tī], und K. bezeichnete Kühe mit [muka] (vgl. Barrett 1982: 329). Anhand dieser Beispiele wird deutlich, wie ein Wortfeld mit jedem Neuerwerb eine Reorganisation erfährt und wie neu bezeichnete Referenten die Extensionen bereits erlernter Wörter beeinflussen. Aber neben der Einschränkung durch Nachbarlexeme muß auch die Möglichkeit gegeben

sein, Bedeutung auf prototypische Randbereiche zu erweitern. Wie andere Wortfeldentwicklungen zeigen, sind darüberhinaus auch komplexere Entstehungsgeschichten möglich.

Das Zusammenwirken von linguistischen, kognitiven und kommunikativ bedingten Faktoren macht es meist schwer, den Aufbau eines Wortfeldes aus linguistischer Sicht zu verfolgen, zumal Kinder häufig ihr sprachliches Wissen der jeweiligen Situation entsprechend unterschiedlich anwenden. Die erwähnten Prinzipien funktionieren nicht in Isolation. Der linguistischen Interpretation kindersprachlicher Wortfelder sind deutliche Grenzen gesetzt. Im folgenden soll nun gezeigt werden, daß bei der Entstehung mancher Wortfelder nicht-linguistische Einflüsse eine große Rolle spielen, daß es aber auch Beispiele gibt, an denen sich das Zusammenspiel von distinktiven Merkmalen und prototypischen Vorstellungen gut demonstrieren läßt. Der von Barrett und Clark vorgeschlagene Weg, Wortfelder aufzubauen, darf nicht als die einzige Erklärung für den Lexikerwerb verstanden werden, was zahlreiche KritikerInnen übersehen. Wir können aber besser die Interaktion von Merkmalen und Prototypen beschreiben, wenn wir den Lexikerwerb innerhalb von Wortfeldern verfolgen, da Übergänge und Grenzen deutlicher werden als bei der Darstellung von Wörtern in Isolation. Ein Ansatz, der mit Merkmalen und Prototypen arbeitet, kann nicht allein eine Erklärung für den Lexikerwerb bieten, sondern muß zahlreiche kognitive und situativ-bedingte Einflüsse mit berücksichtigen. Wir beschränken uns hier auf den Versuch, das Entstehen von Wortfeldern zu beschreiben, um mögliche Auswirkungen auf eine semantische Theorie auszuloten.

3. Das Wortfeld "Tiere"

Am Beispiel eigener Daten wird nun ein Modell zur Bedeutung vorgestellt, das auf einer dynamischen Kombination von Prototyp und strukturiertem Merkmalskomplex basiert, und das das gesamte Wortfeld als weitere Informationsquelle zuläßt. Dadurch wird ein langsames Wachsen in die Zielsprache möglich. Die Bedeutung kann der jeweiligen Sprechsituation angepaßt werden.

Verschiedene den Wortgebrauch beeinflussende Faktoren erschweren gelegentlich die Analyse des Aufbaus erster Wortfelder. Dazu stelle ich die Entwicklung des Wortfeldes "Tiere" aus meinem eigenen Kor-

pus zum Erstspracherwerb meiner Tochter A. vor. Das Datenmaterial stammt aus einer Tagebuchstudie, die mit der Geburt begann. Nach einigen Monaten sporadischer Notizen verzeichnete ich seit dem Tag, an dem das erste Wort produziert wurde (0;8,23), alle neuen Äußerungen und Informationen zu in irgendeiner Weise auffälligen Bedingungen, wenn z. B. die Aussprache eines Lexems sich änderte, wenn das Kind zu Enten *wauwau* sagte, wenn sie bei Katzen nach einiger Zeit von *wauwau* zu *miau* wechselte, wenn sie nur in bestimmten Situationen ein Wort äußerte. Zweimal täglich übertrug ich diese Notizen auf Karteikarten und ergänzte sie um weitere Informationen. Dreimal pro Monat überprüfte ich das Korpus und machte Anmerkungen zu Gebrauchshäufigkeit oder zeitweisem Verschwinden eines Lexems³. Auf diese Weise kam eine Fülle an Information zu Phonologie, Lexik, Referenz, Äußerungssituation, aber auch Syntax und Morphologie zusammen (vgl. Elsen 1991). Anfang 2;5 endeten die täglichen Notizen, da nun das phonologische System – ursprüngliches Ziel der Studie – beherrscht wurde und die Menge der täglichen Produktionen und Neuerwerbungen ein Mitschreiben unmöglich machte. Sporadische Notizen führte ich fort. Tonbandaufnahmen (seit 0;4) wurden für die vorliegende Untersuchung nicht ausgewertet. Um die Sprachentwicklung möglichst wenig zu beeinflussen, wurden keinerlei Experimente, z. B. zur Gewinnung von Daten zum Sprachverständnis, durchgeführt. Das Kind wurde auch nicht zur Wiederholung einzelner Produktionen aufgefordert, um ein Mitschreiben zu erleichtern.

Wie bereits erwähnt ist es unmöglich, Intensionen kindlicher Wörter zu fassen. Darum beschränken wir uns hier zunächst auf die Referenten der einzelnen Ausdrücke. Die Extensionen sind anhand der durch den Kontext gegebenen Referenten kontrollierbar. Dem vorliegenden Wortfeldbegriff liegt die Annahme zugrunde, daß die beteiligten Lexeme einen Merkmalskomplex gemeinsam haben – mit anderen Worten, die Referenten ähneln sich, was natürlich ein schwer festzulegender Begriff ist. Mervis (1987) schlägt eine individuelle Auffassung von Ähnlichkeit vor. “‘Similarity’ must be defined separately for each child” (Mervis 1987: 205). Weiterhin lassen sich die Wörter innerhalb eines syntaktischen Rahmens austauschen, etwa ‘Das ist ein X’, ‘Ich will X haben’ – das Kind verwendet sie wie zielsprachliche Nomen. Diese Benennungsfunktion ist bei Zeigen, Anfassen etc. von Gegen-

³ Letzteres läßt sich nicht immer durch fehlende Referenten (Schnee im Sommer) erklären.

Tabelle 1. *Erste Wörter für Tiere*

Wortnr.	Referenten	verwendeter Ausdruck	erstes Auftreten
9	Mäuse	[pɪpɪ]	Anfang 0;10
10	Teddys	[tɛdɔ]	0;10,13
	Hasen, Kan.	<i>Schnüffeln</i>	0;10,24
21	Hunde	[vava]	0;11,3
24	Hahn ^a	[kɪkɪ]	0;11,10
28	Vögel (!)	[pɪpɪ]	0;11,15
29	Enten, Gänse	[bagba]	0;11,15
30	Krähen, Raben	[boɑ]	0;11,15
37	Katzen	[mɛInə]	0;11,29
48	Eule (im.) ^a	[ail]	1;0,5
49	Kühe	[m̄]	1;0,5

^a nach kurzer Zeit verschwunden, einige Zeit später wieder da

ständen anzunehmen. Wie erwähnt existieren in einem frühen Stadium des Erstspracherwerbs noch keine Wortarten in unserem Sinne. Imitationen von Wörtern werden als solche gekennzeichnet. Grundsätzlich muß zwischen zielsprachlicher Ebene und jeweiliger Ebene des Kindes unterschieden werden. Tabelle 1 gibt einen Überblick zu A.'s ersten Tierbezeichnungen.

Die erste Benennung eines Tieres finden wir Anfang 0;10. A.'s neuntes Wort [pɪpɪ] bezeichnet Mäuse. A. gebraucht es bis Anfang 0;11 spontan für Bilderbuchmäuse und wenn sie das Wort *Maus* hört. Die nächste Tiergruppe (Hasen, Kaninchen) wird ab 0;10,24 durch ein Schnüffeln bezeichnet. Das Kind zieht mehrmals die Luft durch die Nase ein und aus. Später wird daraus ein deutlich hörbares einmaliges Ein-Ausatmen. Dieser 'Ausdruck' wird von Anfang an spontan korrekt für alle Hasen (und Kaninchen) angewendet, die dem Kind in der Gestalt von Spielzeug, Zeichnungen oder Wörtern begegnen. Wie im Fall von Mäusen liefert die Umgebung zu dieser Zeit keine lebenden Exemplare. Die nächste Tierbezeichnung ist *wauwau* für Hunde. Nachdem bereits eine gewisse Zeit der Eindruck bestand, das Kind kenne und interessiere sich für Hunde und bereits zahlreiche Situationen vorlagen, in denen Hunde von der Mutter mit /hUnt/ bezeichnet wurden, hat A. mit 0;11,3 das erstmalige Gelegenheit, ein von der Oma produziertes /vaUvaU/ mit Zeichentrickhunden im Fernsehen verbinden zu können. A. benutzt *wauwau* kurzfristig für Zeichentrickfiguren im

Fernsehen und auf Bildern, kurz statt *Mann*, selten für Katzen oder andere Tiere, täglich mehrmals für Hunde, und zwar für lebende und abgebildete Exemplare, wenn sie Hundebellen (0;11,10) hört, wenn sie einen Hund nicht sieht und danach sucht. Zu dieser Zeit ist sie nicht im Besitz eines Spielzeughundes. Daher gibt es keine Möglichkeit, das Wort für Hunde in diesem Zusammenhang anzuwenden. Es sieht so aus, als ob das Kind, als es bereits eine gewisse Vorstellung von Hunden hatte und das Wort verstand, die Bezeichnung aus phonologischen Gründen vermied. Es nutzte offenbar die erste Gelegenheit einer artikulatorisch einfacheren Namengebung, um anschließend nach einer kurzen Phase der Unsicherheit intensiv korrekten Gebrauch von dem Wort *wauwau* zu machen.

Mit 0;11,10 äußert A. einige Male [kīkī] für eine Abbildung eines Hahnes in einem Zugabteil als einzige Bezugsmöglichkeit, die anschließend nicht mehr zur Verfügung stand. Das Wort verschwindet. Mit 0;11,15 bezeichnet das Kind bei einem Spaziergang im Münchener Westpark mehrfach spontan Enten (und Gänse) mit [bagba], Krähen (und Raben) mit einem heiser artikulierten [boə] und sonstige Vögel (z. B. Tauben, Amseln, Spatzen) mit [pipi]. Diese onomatopoetischen Eigenbildungen, die das Kind direkt nach dem Muster der Tierstimmen bildete, werden weiterhin gebraucht bei lebenden und abgebildeten Referenten und, im Fall der Ente, Spielzeugexemplaren. Da A. eine Plüschspielzeugente besitzt, die sie sehr liebt und da sie täglich den Park besucht sowie jederzeit Zugriff zu Bilderbüchern hat, sind die Ausdrücke nun häufig zu hören. *Ente*, *Vogel*, *Krähe* werden von A. kontrastiv auf einer semantischen Ebene benutzt.

Der nächste Tierbegriff im Lexikon ist Katze, [mɛɪnə], wohl in Anlehnung an onomatopoetische Muster (0;11,29). Es folgen mit 1;0,5 Imitationen von *Eule* und imitierte und spontane Produktionen von *muh* zu Kühen in Büchern. Im Zusammenhang mit diesen Tierbezeichnungen ist noch das Wort *Teddy* (0;10,13) aufzuführen, das anfangs auch für Plüschtiere benutzt wird.

Wenn wir uns nun die durch diese Wörter bezeichneten Referenten ansehen, fallen einige Unregelmäßigkeiten auf. Z. B. verwendet A. die Form [pipi] zu unterschiedlichen Zeiten für verschiedene Gruppen von Referenten. Weiterhin tauchen die zuvor erwähnten Doppelbenennungen und Überdehnungen auf ([bagba] zu Enten und Gänsen; *wauwau* zu Hunden, [bagba] zu Enten, dann *wauwau* zu Enten; *wauwau* zu

Katzen). In Tabelle 2 werden die unterschiedlichen Bezüge im Laufe der Entwicklung dargestellt.

Der situative Kontext macht deutlich, daß A. bereits vor der ersten Produktion von *wauwau* eine Vorstellung von Hunden hatte. Dadurch wird die bewußte Verwendung dieses Ausdrucks für Katzen aus Mangel an anderen Wörtern möglich. Das Kind vermied Wörter oder benutzte Ersatzwörter aus phonologischen Gründen (sie konnte das Wort *Hund* nicht aussprechen, wohl aber *wauwau*) und um lexikalische Lücken zu füllen (vgl. Elsen 1994), wenn sie ein Wort verstand, aber nicht benutzte. Ebenso ersetzten häufig kindersprachliche Formen, die in der Regel lautlich-strukturell einfacher sind, zunächst zielsprachliche Wörter. Das läßt auf ein relativ gut entwickeltes Bewußtsein verschiedener Tiergruppen schließen zu einem Zeitpunkt, an dem die produktive phonologische Kompetenz weniger stark entwickelt war. Trotzdem nutzte das Kind alle verfügbaren Ressourcen, um die für sie interessanten Tiere (wie Hasen oder Krähen) zu bezeichnen.

Bei der Entstehung des Wortfeldes "**Tiere**" sehen wir einige für den Spracherwerb typische Probleme. Zunächst ist oft schwer zu erkennen, welches die Gründe für eine Überdehnung sind. Kognitive, lexikalische und phonologische Überdehnungen lassen sich manchmal nur schwer unterscheiden, selbst wenn die gesamte Entwicklung eines Kindes betrachtet werden kann. Bei A. besteht durchaus die Möglichkeit, die frühe Verwendung von *wauwau* für Katzen dadurch zu erklären, daß sie Katzen nicht von Hunden unterscheiden konnte, wie es bei dem Gebrauch von [bagba]/*Ente* für Gänse sicherlich anzunehmen ist und wie es im Fall von *Rabe* für Krähen auch für die meisten Erwachsenen zutrifft. Die Verwendung von *wauwau* für Enten jedoch ist phonologisch bedingt, was ich bereits in Elsen (1994) gezeigt habe. Die Entwicklung des Wortfeldes "**Tiere**" ist also nicht ausschließlich als kontinuierliche Reorganisation mithilfe neu erkannter und dadurch einschränkender Merkmale erklärbar. Es sieht eher so aus, als ob die Gruppierung in verschiedene Tierarten häufig bereits vor bzw. bei dem Gebrauch der Wörter erfolgte.

Neben semantischen Faktoren müssen wir also bei der Entstehung früher Wortfelder auch mit dem Einfluß praktischer kindlicher Bedürfnisse und anderer sprachlicher Aspekte rechnen. Die verschiedenen sprachlichen Systeme interagieren nach Elsen (1996). Die rein semantische Entwicklung wird durch solche Auswirkungen verwischt, die Betrachtung verkompliziert. Hier treten die Grenzen zutage: eine aus-

Tabelle 2. Schema der Tierbezeichnungen in den ersten drei Monaten

Referenten	Alter*															
	0;10 Anfang* Mitte Ende			0;11 Anfang Mitte Ende			1;0 Anfang Mitte Ende			1;1 Anfang Mitte Ende			1;2 Anfang Mitte Ende			1;3 Anfang
Mäuse	pɪpɪ	pɪpɪ	pɪpɪ	pɪpɪ	/											maʊs
Hasen/K.		'schnüffeln'		'schn.'	...								ɔzə°		hasa°	hāsə
Hunde				vava	vava	vava	...								unt°	ut°
Hähne				kīkī	/											
Vögel (!)					pɪpɪ	pɪpɪ	...						gagak,	gagak, əg]		bɪg]
Enten/G.					bagba	bagba			pɪpɪ	pɪpɪ	pɪpɪ	pɪpɪ	gagak,	gagak, gagak,	gagak,	(gagak),
Krähen/Ra.					bɔa	bɔa	...						bagba ⁺	bagba	bagba	ɛtə
Katzen				(vava)		mɛɪnə	mɛɪnə	/	/	mɪmɪ	mɪmɪ	mɪmɪ	maʊ.			
Eulen							aiɪ(aiɪ)°	/	āl°	ɔɪɪ°	ɔɪɪ°	ɔɪɪ°	ɔɪɪ		...	
Kühe							m̄	m̄	m̄	...					/	/

* Mit *Anfang* sind die ersten zehn Tage eines Monats gemeint, entsprechend mit *Mitte* die zweiten zehn Tage und mit *Ende* der Rest.

° imitiert

+ kurz vor Anfang des Monats

schließlich semantische Analyse ist nicht möglich. Daher konzentriere ich mich nun auf ein unproblematisches Feld, dessen Entstehung relativ frei ist von Einflüssen anderer linguistischer bzw. nicht-sprachlicher Faktoren.

4. Das Wortfeld “ei- oder kugelförmige Nahrungsmittel einer bestimmten Größe”

Im folgenden werde ich die Entwicklung des Wortschatzbereichs zu “ei- oder kugelförmigen Nahrungsmitteln einer bestimmten Größe” darstellen. A.s sechstes Wort, seit Mitte 0;9 in ihrem Lexikon, ist *Ei*. Es wird recht häufig gebraucht, sowohl spontan als auch imitiert, da das Kind sehr gern gekochte Eier isst. Ende 1;0 nennt A. alle eiförmigen Gegenstände *Ei*. Mit 1;2,5 bezeichnet sie spontan Tomaten mit *Ei*. A. sagt mehrfach *Ei* zu Eiern, Tomaten, Negerküssen, Kartoffeln, zu letzterem auch *Apfel*. Bis 1;2,25 sind Tomaten *Eier*. Dann benutzt A. eine Form von *Tomate*. Mit 1;3,15 nennt sie eine Tomate spontan *Apfel*, kehrt dann aber wieder zu *Tomate* zurück und bleibt dabei. Das Wort *Apfel* existiert ab 1;3,1 in A.s Lexikon. Es wird zunächst für Äpfel verwendet, dann auch zu Tomaten (s. o.) und in dem Fall, wenn A. Apfelschalen sieht (1;3,14). *Apfel* wird oft gebraucht und auch als Bezeichnung von Pfirsichen, Nektarinen, Kartoffeln, Orangen etc. eingesetzt. Ab 1;3,27 gehört *Kartoffel* zu A.s Wortschatz und wird für ganze Kartoffeln, aber auch für gekochte und geteilte Referenten verwendet. Der wechselnde Gebrauch der Ausdrücke für unterschiedliche, aber doch offenbar verwandte Gegenstände macht eine Entwicklung deutlich. Das Kind bezeichnet Äpfel und Pfirsiche, aber nicht Bücher oder Tassen mit *Apfel*. A. referiert nicht willkürlich. Die intensionale Systematisierung ist anhand der Extensionen nachvollziehbar.

A. hat Mitte 0;9 zunächst das Wort *Ei* zusammen mit einem prototypischen Referenten erworben. Dann erkennt sie offenbar ein wichtiges Merkmal des Prototypen, die Form und ungefähre Größe, denn sie benennt alle eiförmig bis runden Gegenstände (Ende 1;0).

Das Wort *Ball*, seit 0;11,11 in A.s Lexikon, wird während 1;0 bis ca. 1;2 auch etwa in der Bedeutung von *Kugel* benutzt. A. hat offenbar ein weiteres Merkmal, ESSBAR/ SCHMECKT GUT, erkannt und

verwendet *Ei* aufgrund der Einschränkungen nun für Eier, Tomaten, Negerküsse, Kartoffeln. Für runde Gegenstände verfügt das Kind jetzt über zwei Bezeichnungen, die (kleinere) eßbare Referenten benennen bzw nicht-eßbare. Bananen werden ab 0;11,15 bezeichnet, wobei dieses Wort während 1;0 auch allgemein ESSEN/NAHRUNG/ESSEN WOLLEN bedeutet. Ende 1;0 unterscheidet A. Gegenstände ihrer Umgebung in u. a. Rundes/nicht Eßbares, Rundes/Eßbares und Bananen. Essen (wollen) allgemein wird mit *Essen/Namnam* bezeichnet. Mit 1;2,25 erwirbt A. das Wort *Tomate*, so daß der Einsatzbereich von *Ei* nun eingeschränkt ist. Tomaten werden nicht mehr mit *Ei* bezeichnet. Ab 1;3,1 verwendet A. *Apfel* und schränkt die Anwendungsmöglichkeiten von *Ei* und *Tomate* weiter ein durch neu hinzutretende Merkmale (vielleicht Farbe, Beschaffenheit des Inneren, Konsistenz, Geschmack), da sie nun zwischen drei Nahrungsmittelgruppen trennt. Mitte 1;3 gebraucht A. kurz *Apfel* für Tomaten, was als Abtasten der Grenzen zwischen beiden Obst- bzw. Gemüsesorten interpretierbar ist, als Mitteilung "ist wie" (vgl. Leopold 1949: 128) oder als Irrtum. Wie bereits erwähnt, sind verschiedene Gründe für solche Mehrfachbenennungen möglich. Um Spekulationen zu vermeiden, wird dieser Punkt nicht weiter diskutiert. A. bezeichnet auch Pfirsiche, Nektarinen, Kartoffeln oder Orangen mit *Apfel*. Sie trennt Eier und Tomaten von den übrigen Früchten, möglicherweise aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften, oder weil Eier und Tomaten bereits spezifiziert sind und für das Kind jeweils etwas Besonderes darstellen. Es ist also die Frage, ob für die apfelartigen Lebensmittel gemeinsame Eigenschaften existieren oder ob sie sich innerhalb des Feldes durch die Merkmale NICHT-EI, NICHT-TOMATE abheben. Auch beim erwachsensprachlichen Gebrauch besteht die Möglichkeit, Wörter ohne genaue Kenntnis der Referenten zu benutzen aus dem Wissen heraus, es handle sich eben nicht um andere verwandte Wörter aus diesem Bereich. (Ich kann über Audis und Opel reden, ohne sie in der Realität sicher zu erkennen, denn ich weiß, wann es sich nicht um einen BMW, Mercedes, Volvo oder VW handelt.) Die übrigen Referenten sind sich mehr oder weniger ähnlich (runde Form, vergleichbare Größe, süßlicher Geschmack) und werden nicht weiter unterschieden. Es ist durchaus möglich, daß A. einen Unterschied zwischen Kartoffeln und Äpfeln wahrnahm, aber keinen Grund sah, sie in verschiedene Gruppen zu ordnen und unterschiedlich zu benennen (vgl. auch Clark 1973). So, wie ich wahrscheinlich, wenn ich mir einige Opel und Audis genauer ansehen würde, Un-

terschiede erkennen könnte, die mich zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht interessieren. Erst bei der Konfrontation mit einem neuen Lexem – bei einem Gegenstand *Apfel*, bei dem anderen aber *Kartoffel* – bestand für A. die Notwendigkeit, nach Unterschieden zu suchen und verschiedene Eigenschaften zum Anlaß für unterschiedliche Bezeichnungen zu nehmen. Da das Kind das Wort *Apfel* aber auch beim Anblick von Apfelschalen verwendet, ist der Komplex BESTIMMTE GRÖSSE, RUND BIS EIFÖRMIG, ESSBAR / SCHMECKT GUT mit den Zusatzmerkmalen EIARTIG,... “TOMATENARTIG” ... bzw. “APFEL”ARTIG, ... in Auflösung begriffen. Situativ bedingt wird ein Apfel auch als Apfel erkannt, wenn er nicht die prototypische Form hat, sondern nur noch die Schalen vorhanden sind. Ähnlich verhält es sich mit dem Beispiel *Kartoffel*, was zwei Wochen später in den Wortschatz aufgenommen wird und dann den Gebrauch der etablierten Lexeme einschränkt – *Kartoffel* löst *Apfel* für eine bestimmte Gruppe von Nahrungsmitteln ab, – aber nicht nur für ganze Kartoffeln verwendet wird, sondern auch für das gekochte und zerteilte Gemüse. Auch hier steht neben dem mit Eiern, Äpfeln, Tomaten verwandten Erscheinungsbild die abgewandelte Form zur Identifikation der Referenten zur Verfügung. Das Kind unterscheidet nun Eier (BESTIMMTE GRÖSSE, (RUND BIS) EIFÖRMIG, ESSBAR / SCHMECKT GUT, EIARTIG / MIT DOTTER, WEISS / BRAUN), Tomaten (BEST. GRÖSSE, RUND (BIS EIFÖRMIG), ESSBAR / SCHMECKT GUT, TOMATENARTIG / BEST. KONSISTENZ / GESCHMACK, ROT), Äpfel, Pfirsiche etc. (BEST. GRÖSSE, RUND (BIS EIFÖRMIG), ESSBAR / SCHMECKT GUT, OBSTAR-TIG) und Kartoffeln (BEST. GRÖSSE, RUND BIS EIFÖRMIG, ESSBAR / SCHMECKT GUT, KARTOFFELARTIG). Sie erkennt die Referenten auch, wenn sie nicht als prototypisches Ganzes in Erscheinung treten. Die Faktoren BEST. GRÖSSE, RUND BIS EIFÖRMIG, die zur vorläufigen Definition dienten und die für ein Kind deutliche, sichtbare Eigenschaften bezeichnen, sind sekundär geworden, wenn es um die Benennung konkreter Gegenstände geht. Der Wunsch nach Nahrung wird durch *Banane* (1;0) oder *Essen/Namnam* (1;1 ff.) ausgedrückt⁴. Daß As. Ausdrücke hier als Oberbegriffe verwendet

⁴ Wie wiederholt beobachtet wurde, stehen einzelne Wörter manchmal für eine Gesamtsituation (vgl. Bloom 1973, Ferrier 1978, Bates / Benigni / Bretherton / Camaioni & Volterra 1979, Anisfeld 1984, Dromi 1987, Bates / Bretherton & Snyder 1988, Clark 1993).

werden, ist aufgrund der bereits erwähnten Unfähigkeit Einjähriger, Hierarchien zu bilden, nicht anzunehmen. Da außerdem zielsprachliche Nomen für Kinder nicht unbedingt als solche fungieren müssen, ist der Gebrauch von *Banane*, *Essen*, *Namnam* etc. als Ausdruck von Hunger und Bitte um Nahrung wahrscheinlich. Zu den primären Merkmalen, die allen Begriffen gemeinsam sind, gehört nun nur noch ESSBAR / SCHMECKT GUT. Hinzu kommen die jeweils typischen Eigenschaften.

Haben wir es hier mit einem Wortfeld zu tun? Aus Kindersicht müssen wir die Frage mit "ja" beantworten. Alle wichtigen runden Gegenstände werden bezeichnet, dann alle runden und eßbaren, die im folgenden weiter spezifiziert werden. Schließlich besteht die Kinderwelt neben Nichteßbarem aus runden, faustgroßen, gut schmeckenden Dingen, und zwar Eiern, Tomaten, Kartoffeln und "sonstige" (z. B. Äpfel) und Bananen.

5. Ein dynamisches Modell der Bedeutungsrepräsentation

In der Zielsprache existiert kein gemeinsamer Begriff für die besprochenen Referenten. Wir würden Eier, Äpfel, Kartoffeln, Tomaten nicht in eine Gruppe ordnen. Im Deutschen gibt es *Nahrungsmittel*, *Obst*, *Gemüse*, aber nichts, was auf eine bestimmte Größe und ESSBAR Bezug nimmt. Hier stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die SprecherInnen einer Sprache ordnen und es zeigt sich, daß im Bereich des Eßbaren funktional sortiert wird (ZUM TRINKEN UND DURSTLÖSCHEN / ZUM ESSEN UND SÄTTIGEN – Milch zählt zu den Nahrungsmitteln, Suppe ist, obwohl trinkbar, kein Getränk) oder biologisch-original/herkunftsmäßig (VOM TIER / GEWACHSEN, GETREIDE / FRÜCHTE, OBST / GEMÜSE etc.). Die Unterscheidung zwischen Eß- und Trinkbarem wird zwar von dem Kind gemacht, indem A. Trinkbares mit *Tee* bezeichnet, für Nahrung aber steht kein zusammenfassender Begriff zur Verfügung. *Essen* wird eher im Sinne von "ich habe Hunger", "ich mag etwas essen" benutzt und nicht als Oberbegriff zur Bezeichnung von Gegenständen (vgl. Sprachfunktionen bei Halliday (1975), Bruner (1987)). Diese Möglichkeit der Strukturierung von Wortschatz und Umwelt steht erst einem älteren Kind zur Verfügung. Auf andere Merkmale wie VOM TIER oder GE-

WACHSEN haben kleine Kinder noch keinen Zugriff, da das nötige Weltwissen fehlt. Stattdessen benutzen sie Augenfälliges, wie Form, Geschmack, Funktion. Perzeptuelle Gemeinsamkeiten stehen dabei offensichtlich an der Spitze, gefolgt von funktionalen Eigenschaften, die für das Kind relevant sind, wie ESSBAR(/SCHMECKT GUT – Zwiebeln und Zitronen sind nicht von Interesse, wohl aber die bei uns sehr seltenen Negerküsse). Es ist also wahrscheinlich, daß Lexikerwerb mithilfe von für das Kind relevanten Merkmalen geschieht, auch wenn davon einige als nicht ausschlaggebend erkannt und wieder aufgegeben werden müssen, da sie in der Zielsprache nicht oder nur untergeordnet eingesetzt werden. Andererseits aber spielen auch prototypische Vorstellungen eine Rolle, denn das Kind bezeichnete zunächst nur den vollständigen Referenten, der als bestes und damit oft einziges Beispiel dient (vgl. bei A. z. B. auch die Bezeichnung *Buch* zunächst nicht für Bilderbücher). Die in der vorgestellten Literatur vertretene Auffassung, erst den prototypischen Kernbereich eines Ausdrucks zu erfassen, der zudem durch wenige Merkmale gekennzeichnet ist und dann nach und nach durch Kontrastbildung spezifiziert wird, wenn verwandte Wörter im Lexikon erscheinen, wird um einen Gedanken erweitert: Zur Einschränkung durch Nachbarlexeme kommt auch die Erweiterung auf prototypische Randbereiche hinzu. Das geschieht in Auseinandersetzung mit der Realität, wenn eine Bezugsperson zerteilte Kartoffeln benennt, die häufig als Mittagessen dienen. Das Kind kann sich bei Bedarf also auch von der ursprünglichen Definition entfernen. Ein Bereich der kennzeichnenden Merkmale ist offenbar mal mehr, mal weniger relevant (verfaulte Kartoffeln sind nicht eßbar, Kartoffeln in Kirschen- oder Ananasgröße sind Kartoffeln, ebenso Pommes Frites) und das Modell eines Prototypen muß flexible Merkmale zur Kennzeichnung des Kern- und Randbereichs aufweisen. Wir benötigen damit einen dynamischen Prototypenbegriff, der entscheidende Eigenschaften nicht nur in primäre und sekundäre usw. ordnet, sondern diese Gliederung auch verändern kann oder auf einzelne Merkmale bei Bedarf verzichtet und selbst bei fehlender Information funktioniert. Das ist aber nur innerhalb eines Wortfeldes möglich, was uns bei mangelndem (Fach)Wissen Teilinformationen liefert und uns die genaue Betrachtung von Grenzen und Zwischenbereichen ermöglicht. Hierbei könnten auch Aspekte einer Frame-Theorie nützlich sein, da sie einen erweiterten Rahmen erlaubt, der damit auch eine zusätzliche Informationsquelle darstellt. Wörter existieren nicht in Isolation. Wie

Lutzeier bemerkte, spielen auf "der psychologischen Ebene [...] wortfeldartige Organisationen bzw. Teile davon für die Produktion und Rezeption von Äußerungen durchaus eine Rolle und können dort auch als kognitive Orientierungspunkte angesehen werden." (Lutzeier 1993a: 207). Die Brücke zur Sprachverarbeitung ist längst geschlagen. Da der Bedarf über den Grad der Präzision und jeweiligen Relevanz von Eigenschaften entscheidet, muß Flexibilität über den Prototypen hinaus gewährleistet sein. Das Kind, das einen schlechten oder falschen Prototypen wählt und damit eigentlich irrelevante Eigenschaften verbindet, kann in einem dynamischen Modell aufgrund der *repair*-Funktion der an sie/ihn gerichteten Sprache diese Fehlannahmen korrigieren. Wir sollten die Möglichkeit mit einbeziehen, daß Bedeutungen doppelt repräsentiert sind, als Prototyp (oder mehrere Prototypen, vgl. Bowerman 1978, Lutzeier 1993a, b) und als Merkmalskomplex, wobei beide Repräsentationen für einander offenbleiben. "Bedeutung" als solch dynamische Kombination von Prototyp und strukturiertem Merkmalskomplex kann wachsen, sich verändern und sich den Gegebenheiten anpassen, auch bei Erwachsenen, sowohl sprachgeschichtlich wie individuell.

Literatur

- Anisfeld, Moshe (1984): *Language Development from Birth to Three*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Barrett, Martyn D. (1982): Distinguishing between prototypes: the early acquisition of the meaning of object names. In: Kuczaj (Hg.), *Language Development. Vol. I. Syntax and Semantics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 313–334.
- Bates, Elizabeth / Benigni, L. / Bretherton, I. / Camaioni, L. & Volterra, V. (1979): *The Emergence of Symbols. Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, Elizabeth / Bretherton, I. & Snyder, L. (1988): *From First Words to Grammar. Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, Elizabeth / Camaioni, L. & Volterra, V. (1975): The acquisition performatives prior to speech. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 21.3, 207–226.
- Bates, Elizabeth / Marchman, V. / Thal, D. / Fenson, L. / Dale, P. / Reznick, J. S. / Reilly, J. & Hartung, J. (1994): Development and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: *Journal of Child Language* 21, 85–123.

- Bloom, Lois (1973): *One Word at a Time*. The Hague: Mouton.
- Bowerman, Melissa (1978): The acquisition of word meaning: an investigation into some current conflicts. In: Waterson, N. & Snow, C. (Hgg.), *The Development of Communication*. New York: John Wiley and Sons, 263–287.
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Busch, Hans-J. (1993): Sichtung linguistischer Modelle für die semantische Beschreibung von Verben. Das Modell einer modular-integrativen Verbbeschreibung von Gerd Wotjak. In: Lutzeier, P. R. (Hg.), *Studien zur Wortfeldtheorie. Studies in Lexical Field Theory*. Tübingen: Niemeyer, 137–148.
- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Clark, Eve (1973): What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Moore, T. E. (Hg.), *Cognitive Development and the Acquisition of language*. New York: Academic Press, 65–110.
- Clark, Eve (1983): Meanings and concepts. In: Mussen, P. H. (Hg.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III. Cognitive Development*. New York: John Wiley and Sons, 787–840.
- Clark, Eve (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, Eve / Gelman, S. A. & Lane, N. M. (1985): Compound nouns and category structure in young children. In: *Child Development* 56, 84–94.
- Dromi, Esther (1987): *Early Lexical Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elsen, Hilke (1991): *Erstspracherwerb. Der Erwerb des deutschen Lautsystems*. Wiesbaden: DUV.
- Elsen, Hilke (1994): Phonological constraints and overextensions. In: *First Language* 14, 305–315.
- Elsen, Hilke (1995): Rezension von: Clark, E. (1993). In: *Lexicology* 1.1, 183–197.
- Elsen, Hilke (1996): Linguistic team-work – the interaction of linguistic modules in first language acquisition. Erscheint in: E. Clark (Hg.), *The Proceedings of the 27th Annual Child Language Research Forum*. Stanford: CSLI.
- Ferrier, Linda (1978): Word, context and imitation. In: A. Lock (Hg.), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. London: Academic Press, 471–483.
- Gathercole, Virginia C. (1987): The contrastive hypothesis for the acquisition of word meaning: a reconsideration of the theory. In: *Journal of Child Language* 14, 493–531.
- Halliday, Michael K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Huttenlocher, Janellen & Smiley, P. (1987): Early word meanings: the case of object names. In: *Cognitive Psychology* 19, 63–89.
- Lehrer, Adrienne (1993): Semantic fields and frames: are they alternatives? In: Lutzeier, P. R. (Hg.), *Studien zur Wortfeldtheorie. Studies in Lexical Field Theory*. Tübingen: Niemeyer, 149–162.

- Leopold, Werner F. (1939): *Speech Development of a Bilingual Child*. Vol. 1. New York: AMS Press (Nachdruck 1970).
- Leopold, Werner F. (1949): *Speech Development of a Bilingual Child*. Vol. 3. New York: AMS Press (Nachdruck 1970).
- Lutzeier, Peter R. (1993a): Wortfelder als kognitive Orientierungspunkte? In: Lutzeier, Peter R. (Hgg.), *Studien zur Wortfeldtheorie. Studies in Lexical Field Theory*. Tübingen: Niemeyer, 203–214.
- Lutzeier, Peter R. (1993b): Anmerkungen zur Wortbedeutung. In: Bartels, G. & Pohl, I. (Hgg.), *Wortschatz – Satz – Text*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 257–268.
- Mervis, Carolyn B. (1987): Child-basic object categories and early lexical development. In: Neisser, U. (Hgg.), *Concepts and Conceptual Development: Ecological and Intellectual Factors in Categorization*. New York: Cambridge University Press, 201–233.
- Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, serial no. 149, vol. 38, nos. 1–2.
- Nelson, Katherine (1974): Concept, word, and sentence: interrelations in acquisition and development. In: *Psychological Review* 81.4, 267–285.
- Nelson, Katherine (1991): Concepts and meaning in language development. In: Krasnegor, N. A. / Rumbaugh, D. M. / Schiefelbusch, R. L. & Studdert-Kennedy, M. (Hgg.), *Biological and Behavioral Determinants of Language Development*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 89–115.
- Szagan, Gisela (1993): *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. München Weinheim: Urban & Schwarzenberg.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): *Tractatus logico-philosophicus*. Werkausgabe Band 1. *Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dr. Hilke Elsen
Rainfarnstr. 45
D-80933 München
e-mail: hilkee@lrz.uni-muenchen.de