



# Diskurs und der Erwerb diskursiver Fähigkeiten

ANTJE SAUERMAN, DAMARIS BARTZ, NATALIA GAGARINA

Das Wort *Diskurs* kommt in unterschiedlichen Bereichen des Alltagslebens häufig vor. Dem Wort werden im Duden drei unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben. Die Bedeutungsübersicht zeigt bildungssprachliche und sprachwissenschaftliche »Zugehörigkeit«. Während *Diskurs* bildungssprachlich eine »methodisch aufgebaute Abhandlung über ein bestimmtes [wissenschaftliches] Thema« oder eine »[lebhaft] Erörterung; Diskussion« bedeutet, versteht man in der Sprachwissenschaft unter dem Begriff *Diskurs* die »Gesamtheit der von einem Sprachteilhaber tatsächlich realisierten sprachlichen Äußerungen« (Dudenredaktion).

Ein Diskurs geht demnach über die Satzebene hinaus und ist oft ein Text oder Gespräch, in dem einzelne Sätze oder Satzfragmente miteinander verknüpft sind. Die Verknüpfung der Sätze zu einem *kohärenten* und sinnvollen Text erfolgt durch *kohäsive* Mittel, wie zum Beispiel Konjunktionen, Partikeln und Pronomen. In dem Beispiel in (1) verknüpfen die Pronomen *er* und *seinen* den zweiten Satz mit dem ersten Satz, da sie einen Bezug zu *Peter* herstellen. Die Partikel *aber* verbindet den zweiten mit dem dritten Satz, indem sie die Information über den Zug mit der Information über die S-Bahn kontrastiert.

- (1) Peter kam gestern später ins Büro. Seinen Zug hatte er noch erwischt.  
Die U-Bahn ist ihm aber vor der Nase weggefahren.

Die Fähigkeit, einen sinnvollen, kohärenten und kohäsiven Diskurs zu produzieren und zu verstehen, ist unabdingbar für eine funktionierende Gesellschaft bzw. für eine adäquate Teilhabe in der Gesellschaft. Die Diskursfähigkeit wird in unterschiedlichen Berufen gebraucht, sie dient als Brücke zwischen gesprochener und geschriebener Sprache (Hadley, 1998) und hilft bei der Früherkennung verzögerter Leseentwicklung (Reese et al., 2010; Suggate et al., 2011). Obwohl die Bedeutung der Diskursfähigkeit kaum überschätzt werden kann, ist noch wenig systematisches Wissen zu ihrem Erwerb vorhanden.

Die bisherige Forschung deutet auf Unterschiede zwischen dem Erwerb von Kompetenzen auf der Satzebene und der Diskursebene hin. Während der Erwerb des Lautsystems, des Lexikons, sowie der Wort- und Satzbildung bereits sehr früh beginnt und die Hauptaspekte (abgesehen vom Lexikon) von einsprachig deutsch-lernenden Kindern bis zum 4. Lebensjahr erworben sind (siehe Kauschke, 2012 für einen Überblick), dauert der Erwerb von Diskurskompetenzen und Phänomenen auf der Satzebene, die vom Diskurs beeinflusst sind, deutlich länger und reicht teilweise bis weit ins Schulalter (siehe Dimroth & Narasimhan, 2012 für einen Überblick).

Im Forschungsbereich 2 »Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit« untersuchen wir den Erwerb der Diskursfähigkeit bei einsprachigen und mehrsprachigen Kindern bis zum Grundschulalter. Hierbei werden auf unterschiedlichen Ebenen »mikroskopische« Untersuchungen durchgeführt, die dann zu einem gesamten Bild eines verständlichen Diskurses beitragen sollen.

In diesem Beitrag geben wir einen Einblick in zwei Forschungsschwerpunkte zum Erwerb der Diskurskompetenz, welche auf zwei unterschiedlichen empirischen Methoden beruhen. Der erste Schwerpunkt stellt die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Partikeln wie *aber* und dem Erwerb von Finitheit anhand von Spontandaten vor.

Der zweite Schwerpunkt untersucht das Verständnis von Personalpronomen mit Hilfe von Blickbewegungsexperimenten.

Im Erwerb der Diskurskompetenz spielt die Entwicklung von Finitheit eine entscheidende Rolle, da sie Voraussetzung für den Erwerb verschiedener Diskursphänomene ist. Wie im Folgenden gezeigt wird, gibt es aber auch Hinweise darauf, dass der Finitheitserwerb selbst von Diskursfaktoren beeinflusst wird. Doch bevor wir diese Zusammenhänge näher beleuchten, soll zunächst geklärt werden, was der Finitheitserwerb bedeutet.

Der Erwerb von Finitheit ist einer der großen Meilensteine im Spracherwerb, den Kinder in der Regel innerhalb des dritten Lebensjahres erreichen (Kauschke, 2012). Er führt dazu, dass Verben nicht mehr im Infinitiv in letzter Position der Äußerung, sondern wie in der Erwachsenensprache flektiert in zweiter Satzposition (V<sub>2</sub>) verwendet werden: Aus *Anna Eis essen* wird also *Anna isst Eis*.

Wolfgang Klein, emeritierter Direktor am MPI für Psycholinguistik in Nijmegen, zeigt, dass der Erwerb der Finitheit weit mehr beinhaltet als die richtige Verwendung von Verben und zu einer bedeutenden Umstrukturierung des kindlichen Sprachsystems führt (Klein, 2006). Jordens (2012) folgt dieser Auffassung und spezifiziert die Umstrukturierung dahingehend, dass den Kindern mit dem Erwerb von Finitheit zwei strukturelle Positionen in der

Grammatik zur Verfügung stehen, die ihnen mit einem Mal die Verwendung einer Vielzahl sprachlicher Strukturen ermöglicht. Entgegen der traditionellen Auffassung, in der die richtige Verwendung von Verben mit dem Erwerb von Finitheit gleichgesetzt wird, können solche Verben laut Jordens in begrenztem Umfang bereits vor dem Erwerb von Finitheit in der Kindersprache erscheinen. Diese beschränken sich jedoch auf solche, die genau in dieser Form in der Umgebungssprache häufig gehört und genauso übernommen wurden. Bei diesen Verben wie *ist* in *Anna ist müde* oder *will* in *Anna will Eis* handelt es sich zu diesem Zeitpunkt also um unanalysierte Wortformen. Die Kinder haben zu diesem Zeitpunkt noch nicht die Möglichkeit, das gleiche Verb eigenständig in einer anderen Form zu verwenden (*Ich bin müde* oder *Wir wollen Eis*).

Der Erwerb von Finitheit erlaubt den Kindern nicht nur die Verbverwendung in V2-Position, sondern gleichzeitig auch eine flexible Satzgestaltung. So kann anstelle des Subjekts *Anna* auch das Objekt *Eis* oder die Ortsangabe *bei Oma* am Satzanfang stehen, sodass sich der Satz besser in den Kontext einfügt: *Eis hat Anna gestern gegessen* / *Bei Oma hat Anna Eis gegessen*. Durch diese flexible Satzgestaltung lassen sich für den Zuhörer besonders relevante Informationen hervorheben und ein gesprochener (ab dem Schulalter natürlich auch ein geschriebener) Text flüssig gestalten. Nach Jordens (2012) deuten vorangestellte Objekte und die Verwendung bestimmter Verbformen wie die Kombination einer Form von *haben* und einem Partizip Perfekt (*Anna hat Eis gegessen*) eindeutig darauf hin, dass die zwei strukturellen Positionen erworben wurden, die mit dem Finitheitserwerb zusammenhängen.

Wie in anderen Bereichen der kindlichen Entwicklung sicherlich besser beobachtet werden kann, löst eine Entwicklungsphase nicht von heute auf morgen eine frühere Entwicklungsphase vollständig ab. Winkler (2009) vergleicht sehr anschaulich den Grammatikerwerb mit dem Laufen lernen. Ein Kind, das das Laufen gerade neu gelernt hat, wird von diesem Tag an nicht immer laufen, sondern häufig auch noch krabbeln. Darin fühlt es sich viel sicherer, solange das Laufen noch nicht automatisiert ist. Das Kind kann zum Beispiel darauf zurückgreifen, wenn es müde ist oder andere Dinge seine volle Aufmerksamkeit fordern.

Kehren wir von der motorischen Entwicklung zurück zur Sprachentwicklung, genauer zum Erwerb von Finitheit. Für dessen Erwerb identifizierten Forschende das kleine Wort *auch* als eine besondere Hürde, die dazu führt, dass Kinder auf früher gelernte Satzstrukturen zurückgreifen anstatt gerade neu gelernte finite Satzstrukturen anzuwenden: Während Sätze ohne *auch* bereits häufig mit flektierten Verben in V2-Position gebildet werden, werden in *auch*-Sätze häufiger noch keine Verben oder Infinitive verwendet (insbesondere Penner et al. 2000, Dimroth 2009). Penner et al. (2000) geben hierfür folgendes Beispiel (2),

in dem der Kontrast zwischen einem finiten Satz ohne *auch* und einem nicht-finiten *auch*-Satz besonders deutlich wird:

(2) Da hat ein(e) Biene reinstich.

Julia Florian auch in Nase stechen.

*Julia: 2 Jahre, 4 Monate*

Im Rahmen eines Projekts zum Erwerb von *aber*, in dem von 2012 bis 2016 am ZAS der Erwerb in verschiedenen Sprachen untersucht wurde, sind wir zu dem Ergebnis gekommen, dass im Deutschen *aber* ebenfalls eine Hürde für die Anwendung der neu erlernten Finitheit zu sein scheint (Bittner & Bartz, 2017). Doch anders als bei den *auch*-Sätzen wird dies erst auf den zweiten Blick sichtbar. Die ersten *aber*-Sätze verwenden die Kinder in der Regel vor dem Erwerb von Finitheit und es ist durch das Fehlen von Verben oder die Verwendung von Infinitiven klar zu sehen, dass diese *aber*-Sätze noch nicht finit sind, wie in (3):

(3) Aber andere Farbe nehmen.

*Leo: 2 Jahre, 2 Monate*

Sobald die Kinder Finitheit im Sinne der oben beschriebenen Umstrukturierung des sprachlichen Systems erworben haben, sehen auch die *aber*-Sätze auf den ersten Blick fortschrittlich aus, wie in Beispiel (4).

(4) Aber Rasende Roland macht Geräusche.

*Leo: 2 Jahre, 3 Monate*

Genauere Untersuchungen zeigen aber, dass zu diesem Zeitpunkt keine nach Jordens (2012) eindeutig finiten Satzstrukturen zu finden sind. Erst 2 bis 4 Monate später lassen sich in den *aber*-Sätzen der 4 untersuchten Kinder wie in (5) eindeutig finite Satzstrukturen wie *haben*-Auxiliare (*haben genommen*) finden:

(5) Aber diesmal haben wir einen ICE genommen.

*Leo: 2 Jahre, 9 Monate*

In einer Folgestudie gingen wir der Frage nach, was die besonderen Herausforderungen von *aber*-Sätzen sind, die so viel Aufmerksamkeit fordern, dass zunächst keine neu gelernten finiten Satzstrukturen verwendet werden.

Es gibt eine Reihe verschiedener Verwendungsweisen von *aber*, doch für alle gilt, dass ein Kontrast zu einer vorherigen Information im Kontext ausgedrückt wird. Die Analysen

zeigen, dass die allerersten *aber*-Sätze vor dem Erwerb von Finitheit wie in (6) sehr einfache Kontraste ausdrücken, die nur die Versprachlichung sehr geringer Information erfordern (Bartz & Bittner, 2018).

- (6) Erwachsener: Du, ich glaub, die Trambahn passt nicht drauf auf die Eisenbahnschienen.  
Kind: Zug aber. *Leo: 2 Jahre, 2 Monate*

Der Anteil derartiger *aber*-Sätze nimmt rasch ab. Sobald sich in der Grammatik der Kinder (nicht jedoch in den *aber*-Sätzen) finite Satzstrukturen zeigen, versprachlichen die Kinder zunehmend Kontraste, in denen sie auf weniger Kontextinformation als in (6) zurückgreifen können. Bis die Kinder eindeutig finite Satzstrukturen auch in *aber*-Sätzen zeigen, drücken sie in den *aber*-Sätzen deutlich mehr vom Kontext abweichende Information sprachlich aus wie in (7).

- (7) Erwachsener: Der kann schlecht fahren?  
Kind: Ja.  
Kind: Aber die anderen fahren gut. *Leo: 2 Jahre, 7 Monate*

Hinzu kommt, dass die Kinder nun meistens *aber*-Sätze verwenden, für die eine weitere Aussage angenommen werden muss, die jedoch implizit bleibt. In (8) wird beispielsweise vorausgesetzt, dass an dem aktuellen Ort nur saubere Schuhe getragen werden dürfen.

- (8) Kind: Hast da deine Schuhe [sic!] an, wa?  
Erwachsener: Ja.  
Kind: Die sind aber so schmutzig. *Anna: 2 Jahre, 6 Monate*

Wir nehmen an, dass die Versprachlichung des Kontrasts inklusive seiner Einbettung in den Kontext sowie gegebenenfalls die Berücksichtigung impliziter Information bei der Verwendung von *aber*-Sätzen die Kapazitäten der Kinder derart ausreizt, dass sie auf die Verwendung finiter Satzstrukturen verzichten. Bis entweder die Realisierung finiter Satzstrukturen oder die Verwendung von *aber*-Sätze routinierter möglich ist, können auf diese Weise die Produktionskosten reduziert werden. Die Kinder konzentrieren sich auf die inhaltliche Realisierung der *aber*-Sätze und wählen hierfür, ähnlich wie beim Krabbeln, eine Technik, die ihnen ohne weiteres zur Verfügung steht.

Unsere Ergebnisse zeigen, wie früh und mit welcher begrenzten sprachlichen Mitteln die Kinder Diskursfähigkeiten auf- und ausbauen. Dabei zeigen sich interessante Wechselwirkungen zwischen dem Erwerb auf der Diskursebene und dem Grammatikerwerb. Durch unsere Untersuchungen planen wir weitere Einsichten in den so zentralen Erwerbsprozess der Finitheit beim Diskurserwerb zu gewinnen.

Im zweiten Forschungsschwerpunkt wird die Verarbeitung von Pronomen und Sätzen mit unterschiedlichen Wortstellungen untersucht, um besser zu verstehen, inwieweit die Kinder hierbei bereits auf das Diskurswissen zugreifen. Um Sätze wie in (9) zu verstehen, müssen grammatische und Diskursinformation integriert werden.

- (9) a. Der Elefant sucht den Bullen. Er ist traurig.  
b. Den Elefanten sucht der Bulle. Er ist traurig.

Die Kasusinformation der Artikel *der* (*Nominativ*) und *den* (*Akkusativ*) gibt Rückschlüsse darauf, wer in den Beispielen wen sucht. In (9a) steht der erste Satz in der »typischen« Subjekt-Verb-Objekt (SVO)-Wortstellung und der Elefant sucht den Bullen. In (9b) steht der erste Satz mit der »umgedrehten« Objekt-Verb-Subjekt (OVS)-Wortstellung und der Bulle sucht den Elefanten. Der zweite Satz in den Beispielen beginnt mit einem Pronomen. Pronomen beziehen sich meist auf einen Referenten (ein Wort), der im vorherigen Diskurs erwähnt wurde. Das maskuline Genus des Pronomens *er* sagt uns, dass es sich auf einen Referenten bezieht, welcher auch maskulin (männlich) ist. In den Beispielen in (9) ist das Pronomen *er* mehrdeutig, weil es zwei maskuline Referenten (Elefant, Bulle) gibt, auf die sich das Pronomen beziehen könnte. In mehrdeutigen Fällen wie diesen wird häufig auf Diskurswissen oder kognitive Verarbeitungsmechanismen zugegriffen, um das Pronomen zu interpretieren.

Die Forschung hat gezeigt, dass in Sätzen wie (9a) Erwachsene das Pronomen *er* eher auf das Subjekt des vorherigen Satzes (*der Elefant*) als auf das Objekt (*den Bullen*) beziehen. Dies kann daran liegen, weil das Subjekt (*der Elefant*) am Satzanfang steht und Information am Satzanfang »prominenter« ist und einem »ins Auge fällt« (Bosch & Umbach, 2007). Es ist aber auch möglich, dass das Subjekt bevorzugt wird, weil ein Parallelismus bzw. eine Übereinstimmung zwischen dem Subjekt und dem Pronomen bezüglich der grammatischen Funktion (beide sind Subjekte) besteht (Smyth, 1994). Wird die Wortstellung des ersten Satzes wie in (9b) geändert, ist die Präferenz weniger klar: in manchen Studien beziehen Erwachsene das Pronomen *er* auf das Subjekt *der Bulle* (Bouma & Hopp, 2007;

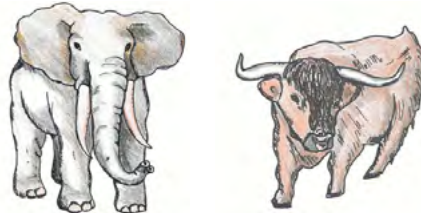


Abbildung 1: Beispiel für einen visuellen Stimulus im Blickbewegungsexperiment

Schumacher et al., 2017) und in anderen gab es keine Präferenz (Bosch & Umbach, 2007). Diese Unterschiede können darauf beruhen, dass in der OVS-Wortstellung nicht nur das Subjekt, sondern auch das satzinitiale Objekt prominent ist.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Interpretation von Pronomen die Berücksichtigung von grammatischer Information, aber auch von Diskursinformation erfordert. Im Spracherwerb stellt sich nun die Frage, welche Information Kinder bei der Interpretation von Pronomen nutzen, vor allem ob sie bereits Diskursinformation berücksichtigen. Bei zweisprachigen Kindern stellt sich weiterhin die Frage, inwieweit sie die verschiedenen Präferenzen der einzelnen Sprachen zeigen und ob die Präferenzen in einer Sprache die Pronomeninterpretation in der anderen Sprache beeinflussen, also ob ein Transfer stattfindet.

Unterschiede in den Präferenzen treten zum Beispiel zwischen Deutsch und Russisch auf. Im Gegensatz zum Deutschen zeigen russische Erwachsene für Sätze wie in (10a), die denen in Beispiel (9a) entsprechen, keine Präferenz für das Subjekt (*slon*, Elefant). Der Grund liegt darin, dass im Russischen meist kein Pronomen verwendet wird, um sich auf das Subjekt des vorherigen Satzes zu beziehen, wie (10b) illustriert.

- |                               |                  |
|-------------------------------|------------------|
| (10) a. Slon iščet byka.      | On grustit.      |
| Der Elefant sucht den Bullen. | Er freut sich.   |
| b. Slon iščet byka.           | __ grustit.      |
| Der Elefant sucht den Bullen. | (Er) freut sich. |

Eine gute Methode, um die Sprachverarbeitung bei Kindern zu untersuchen, ist die Blickbewegungsmessung (*eye-tracking*), bei der die Blicke des Kindes auf einem Bildschirm erfasst werden. Im Rahmen des sogenannten *Visual-World-Paradigmas* werden sprachliche Stimuli wie die Sätze in (9) mit Bildern wie in Abbildung 1 kombiniert.

Die Grundannahme ist, dass die Versuchspersonen (Kinder oder Erwachsene) bei der Satzverarbeitung die sprachliche und die visuelle Information integrieren und jeweils auf den Referenten blicken, der gerade erwähnt wird. Interessant für die Untersuchung der Pronomeninterpretation ist, auf welches Bild die Kinder blicken, wenn sie das mehrdeutige Pronomen *er* hören, und wie sich der Anteil der Blicke auf die Bilder während der Satzpräsentation mit der Zeit verändert. Die Blickbewegungsmethode hat somit zwei Vorteile für die Erforschung der Diskurskompetenz: Zum einen sind die Blickbewegungen ein implizites, unbewusstes Maß für die Diskurskompetenz, das keine bewussten Entscheidungen von den Kindern und Erwachsenen erfordert; und zum anderen wird die Diskursverarbeitung



*online*, das heißt während des Hörens und der Verarbeitung der Sätze, untersucht, sodass deutlich wird, wann welche Information während der Verarbeitung genutzt wird.

In unseren Experimenten untersuchten wir den Einfluss der Wortstellung des ersten Satzes und des Parallelismus bezüglich der grammatischen Funktion auf die Pronomenverarbeitung im Russischen und Deutschen mit russisch-deutsch zweisprachigen 5-jährigen Kindern und Erwachsenen. Hierbei haben wir die Wortstellung des ersten Satzes und den Kasus des Pronomens verändert. Die Sätze in (11a) und (11c) stehen in der SVO-Wortstellung und die Sätze in (11b) und (11d) in der OVS-Wortstellung. In (11a) und (11b) beginnt der zweite Satz mit dem Subjektpronomen *er* und in (11c) und (11d) mit dem Objektpronomen *ihn*.

- |  |            |
|--|------------|
| (11) a. Der Elefant jagt den Bullen. Er freut sich.    | (SVO, er)  |
| b. Den Elefanten jagt der Bulle. Er freut sich.        | (OVS, er)  |
| c. Der Elefant jagt den Bullen. Ihn trifft der Blitz.  | (SVO, ihn) |
| d. Den Elefanten jagt der Bulle. Ihn trifft der Blitz. | (OVS, ihn) |

Im Deutschen zeigen die Erwachsenen einen klaren Einfluss von Parallelismus (Sauer-  
mann & Gagarina, 2017): Wenn sie das Subjektpronomen *er* hören, blickten sie häufiger auf  
das Subjekt des vorherigen Satzes (*Elefant* in (11a), *Bulle* in (11b)), und wenn sie das Objekt-  
pronomen *ihn* hören eher auf das Objekt (*Bulle* in (11c), *Elefant* in (11d)). Dieser Effekt trat  
unabhängig von der Wortstellung auf.

Die zweisprachigen Kinder zeigen im Deutschen einen Positionseffekt: Sie blickten  
häufiger auf das erstgenannte Tier (*Elefant*), wenn sie das Subjektpronomen *er* hören, und  
häufiger auf das zweitgenannte Tier (*Bulle*), wenn sie das Objektpronomen *ihn* hören. Dieses  
Muster entspricht in der SVO-Wortstellung (11a, c) dem Parallelismuseffekt, den die Erwach-  
senen zeigen; in der OVS-Wortstellung (11b, d) ist der Effekt aber umgedreht. Diese Unter-  
schiede können darauf beruhen, dass ein- und mehrsprachige Kinder im Vorschulalter oft  
Probleme mit dem Verständnis von OVS-Sätzen haben (Janssen et al., 2011; Sauer-  
mann & Höhle, 2016) und die Kinder in unserer Studie die OVS-Sätze als SVO-Sätze verstanden  
haben könnten.

Im Russischen zeigt sich ein anderes Muster. Wenn die Erwachsenen das Objektpro-  
nomen (russische Version zu (11c) und (11d)) hören, zeigen sie keine Präferenz, d.h., sie  
blicken gleich häufig auf beide Tierbilder. Wenn das Subjektpronomen einem SVO-Satz  
folgt, zeigen die Erwachsenen auch keine Präferenz. Wenn das Subjektpronomen einem  
OVS-Satz folgt, zeigen die russischen Erwachsenen jedoch eine Präferenz für das Subjekt,

den letztgenannten Referenten (Bulle). Dies könnte daran liegen, weil der letztgenannte Referent das Subjekt ist und es einen Parallelismus bezüglich des Subjekt-Status mit dem Pronomen gibt. Bei den SVO-Sätzen tritt dieser Parallelismus-Effekt nicht auf, weil Diskursfaktoren dafür sorgen, dass eher kein Pronomen benutzt wird, um sich auf das Subjekt zu beziehen, wie in Beispiel (10) oben erläutert wurde.

Die zweisprachigen Kinder ähneln im Russischen den Erwachsenen insofern, dass sie für das Objektpronomen im Russischen auch keine Präferenz zeigen. Für das Subjektpronomen zeigen sie jedoch einen Positionseffekt: unabhängig von der Wortstellung blicken sie bei Subjektpronomen häufiger auf das letztgenannte Tier (Bulle). Es ist möglich, dass sie die klare Präferenz für das letztgenannte Tier, die bei den Erwachsenen auf OVS-Sätze beschränkt ist, auch auf die SVO-Sätze anwenden.

Die beiden Experimente zeigen, dass bezüglich des zeitlichen Verlaufs der Pronomenverarbeitung bei Erwachsenen im Deutschen zunächst Parallelismus die Pronomenverarbeitung beeinflusst, während im Russischen bereits Diskursfaktoren eine Rolle spielen. Zweisprachige russisch-deutsche Vorschulkinder berücksichtigen bereits die Unterschiede in den Präferenzen zwischen beiden Sprachen und zeigen in den Sprachen jeweils unterschiedliche Muster. Die Kinder unterscheiden sich in beiden Sprachen von den Erwachsenen, da sie einen Positionseffekt zeigen. Dies könnte daran liegen, dass sie Probleme mit der Verarbeitung der OVS-Wortstellung im Deutschen haben und/oder die »feineren« Diskursfaktoren, die beiden Wortstellungen zugrunde liegen, erst schrittweise erwerben.

Zusammengefasst zeigen Ergebnisse aus den beiden Bereichen drei Aspekte:

- 1) Es gibt eine Interaktion zwischen dem Grammatikerwerb auf der Satzebene und dem Diskurserwerb.
- 2) Einsprachige und zweisprachige Kinder zeigen Diskurskompetenzen früher als bisher angenommen.
- 3) Sowohl die Analyse von natürlichsprachlichen Spontandaten als auch die Anwendung experimenteller Techniken wie der Blickbewegungsmessung sind vielversprechende Methoden, um Einblicke in den Diskurserwerb zu geben und sollten daher beide in der Forschung angewendet werden.

## REFERENZEN

- Bittner, D., & Bartz, D. (2017). Finiteness in early *but*-clauses in German L1-acquisition. *First Language*. DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723717747470>.
- Bartz, D., & Bittner, D. (2018). Contrast relations in the early *aber*-clauses of German-speaking infants. *Linguistics Vanguard*, 4 (SI). DOI: <https://doi.org/10.1515/lingvan-2016-0102>.
- Bosch, P., & Umbach, C. (2007). Reference determination for demonstrative pronouns. *ZAS Papers in Linguistics* 48, 39–51.
- Bouma, B., & Hopp, H. (2007). Coreference preferences for personal pronouns in German. *ZAS Papers in Linguistics* 48, 53–74.
- Dimroth, C., & Narasimhan, B. (2012). The acquisition of information structure. In M. Krifka, & R. Musan (eds.), *The expression of information structure* (319–362). Berlin: De Gruyter.
- Dimroth, C. (2009). Stepping stones and stumbling blocks. Why negation accelerates, and additive particles delay the acquisition of finiteness in German. In C. Dimroth & P. Jordens (eds.), *Functional Categories in Learner Language* (137–170). Berlin: De Gruyter.
- Dudenredaktion (o. J.): »Diskurs« auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Diskurs>. (Abrufdatum: 21.03.2018).
- Hadley, P.A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 29, 132–147.
- Höhle, B. (2010). Erstspracherwerb: Wie kommt das Kind zur Sprache. In B. Höhle (ed.) *Psycholinguistik* (125–139). Berlin: Akademie Verlag.
- Janssen, B., Meir, N., Baker, A., & Armon-Lotem, S. (2011). Online comprehension of Russian case cues in monolingual Russian and bilingual Russian-Dutch and Russian-Hebrew children. In E. Grillo & K. Jepson (eds.), *Proceedings of the 39th annual Boston University Conference on Language Development* (266–278). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Jordens, P. (2012). *Language acquisition and the functional category system*. Berlin: De Gruyter.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen*. Berlin: De Gruyter.
- Klein, W. (2006). On finiteness. In V. Van Geenhoven (ed.), *Semantics in acquisition* (245–272). Dordrecht: Springer.

- Penner, Z., Tracy, R. & Weissenborn, J. (2000). Where scrambling begins: Triggering object scrambling at the early stage in German and Bernese Swiss German. In C. Hamann & S. Powers (eds.), *The Acquisition of Scrambling and Cliticization* (127–164). Dordrecht: Kluwer.
- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Read and Writing* 23(6), 627–644.
- Sauer mann, A., & Gagarina, N. (2017). Parallelism influences ambiguous pronoun resolution in German. *Frontiers in Psychology* 8, 1205.
- Smyth, R. (1994). Grammatical determinants of ambiguous pronoun resolution. *Journal of Psycholinguistic Research* 23, 197–229.
- Suggate, S.P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills. *First Language* 31, 379–403.
- Schumacher, P.B., Roberts, L., & Järvi kivi, J. (2017). Agentivity drives real-time pronoun resolution: Evidence from German *er* and *der*. *Lingua* 185, 25–41.
- Winkler, S. (2009). The acquisition of syntactic finiteness in German L1. A structure-building approach. In C. Dimroth & P. Jordens (eds.), *Functional Categories in Learner Language* (97–134). Berlin: De Gruyter.



Dr. Antje Saueremann  
Damaris Bartz  
Prof. Dr. Natalia Gagarina

#### DR. ANTJE SAUERMAN

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsbereich II »Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit«. Sie hat Computerlinguistik, Anglistik und Kognitionswissenschaft an der Universität Potsdam und an der Universität Sussex studiert, und 2015 an der Universität Potsdam zum Erstspracherwerb von Wortstellung und Informationsstruktur promoviert. Seit 2015 arbeitet sie am ZAS zum Erwerb und zur Verarbeitung von Phänomenen an der Syntax-Diskurs-Schnittstelle (u. a. Wortstellungsvariation und Pronomenverständnis) bei ein- und mehrsprachigen Kindern.

#### DAMARIS BARTZ

ist Doktorandin im Forschungsbereich II »Sprachentwicklung & Mehrsprachigkeit«. Sie hat Allgemeine Sprachwissenschaft/Patholinguistik an der Universität Potsdam studiert und arbeitete 2015–2016 zunächst als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt zum »aber-Erwerb« am ZAS. In ihrer Doktorarbeit untersucht sie den Erwerb von Partikeln, Finitheit und Informationsstruktur im frühen Erstspracherwerb des Deutschen. Nebenberuflich ist sie als akademische Sprachtherapeutin und in der Ausbildung von Logopädinnen und Logopäden tätig.

#### PD DR. NATALIA GAGARINA

ist Leiterin des Forschungsbereiches II »Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit« und seit April 2018 Gastprofessorin an der Uppsala Universität. Sie hat Russistik, Psychologie und Allgemeine Sprachwissenschaft an der Herzen Staatliche Pädagogische Universität in St. Petersburg studiert und 1997 auch dort promoviert. 1997–1998 hat sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Wien und ab dem Wintersemester 1998 an der Humboldt Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik, gearbeitet. Am ZAS ist sie seit 1999 mit Unterbrechungen für Professurvertretungen (Lehrstühle Slawistik, Psycholinguistik, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache) tätig. Sie hat 2009 an der Herzen Staatliche Pädagogische Universität in St. Petersburg habilitiert und 2011 an der Humboldt Universität zu Berlin umhabilitiert. Schwerpunkte ihrer Forschung sind monolingualer und bilingualer (a)typischer Spracherwerb in den Bereichen Lexikon, Morpho-Syntax, Diskurs, sowie Aspekt und Anaphern. In den letzten Jahren beschäftigte sie sich intensiv mit der Makro- und Mikrostruktur von Narrativen und der Entwicklung von Verfahren zu Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern.

