

03
ZZK
114460

Siegerer
Papiere zur
Aneignung
Sprachlicher
Strukturformen

Geteilte Aufmerksamkeit, Referenz,
sympraktischer Sprachgebrauch

Bastian Pohl

Heft 14 / 2005

Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen

Herausgegeben von Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest und Clemens Knobloch

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität-GH-Siegen
Fachbereich 3
Schriftenreihe „SPASS“
57068 Siegen

Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität-GH-Siegen

ISSN 1435-4411
Universität-GH-Siegen 2005

Inhalt

1. Einleitende Anekdote oder: „Wie man Selbstverständlichkeiten theoretisiert“	1
2. Vorsprachliche Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson: Voraussetzungen für den Spracherwerb	5
a. Geteilte Aufmerksamkeit und Interaktion	5
b. „Ein erstes (vor-)sprachliches Zwischenergebnis“	10
3. „Neunmonatsrevolution“, „Triangulation“ und die Bedeutung von Formaten für den Spracherwerb	14
a. Vorbemerkungen	14
b. „Neunmonatsrevolution“ / Triangulation	14
c. Die Struktur von (Spiel-)Formaten	20
4. „Rückblickender Ausblick“	25
a. „Rückblickendes“	25
b. Ausblick	26
5. Literatur	29

1. Einleitende Anekdote oder: „Wie man Selbstverständlichkeiten theoretisiert“



(Quelle (April 2005): <http://www.zweitspracherwerb.com/img/startcomic.jpg>)

Während der Vorbereitung zum hier ausgearbeiteten Referat unter dem Titel „Geteilte Aufmerksamkeit, Referenz, sympraktischer Sprachgebrauch“ sind uns¹ die unterschiedlichsten Reaktionen auf unsere Arbeit begegnet. Trotz des auch visuellen und damit recht anschaulichen Materials (Grafiken, Schaubilder, Filmsequenzen) haben wir uns zunächst auch eher skeptischen Kommentaren gegenüber gesehen. „Naja, das sind ja bestimmt alles Leute, die selbst keine Kinder haben“, ist z.B. gegenüber denjenigen geäußert worden, deren Material in Form von Filmen (Reportagen) oder wissenschaftlichen Studien und Beiträgen von uns zusammengesucht und zusammengestellt worden ist. Andere Stimmen wiederum äußerten ihre grundsätzlichen Vorbehalte gegenüber einer derart „theorielastigen“ Herangehensweise an eine „Sache“, deren Praxis doch so einzigartig, gleichzeitig aber normal und *selbstverständlich* erscheint (insbesondere für die *Eltern* eines heranwachsenden Kindes!), dass sie mit „trockener“ Buchlektüre und in Form von Schaubildern in ihren praktischen Gehalten wohl kaum nachzuvollziehen sei. Die Gründe für diese verhaltenen Töne sind sicher vielschichtig und im Rahmen dieser Arbeit nicht alle von Belang.² Das erste Missverständnis liegt schon darin,

1 Das Referat ist gemeinsam mit Maren Schneider im Seminar „Das Lexikon im kindlichen Erstspracherwerb“ unter der Leitung von Prof. Dr. Clemens Knobloch an der Universität Siegen im Wintersemester 2004/05 erarbeitet und präsentiert worden.

2 Zum Teil zeigen sich hier Differenzen, denen man als Student in teilweise nicht akademischem Bekanntenkreis nicht selten begegnet. Die Vorbehalte gegenüber einer allzu theoretischen Ausbildung spiegeln gewissermaßen beispielhaft den schon fast sprichwörtlichen „Abgrund“ zwischen „Theorie und Praxis“. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass die kritischen Kommentare beinahe ausschließlich von Seiten „gestandener Eltern“ geäußert worden sind. Hier haben sich also – überspitzt formuliert – zwei Konfliktlinien überlagert: zwischen Eltern und Nichteltern und zwischen Nichtstudenten und Studenten (oder Nichtakademikern und [zumindest angehenden] Akademikern): Letztere haben also versucht, sich einem Terrain *theoretisch* zu nähern, auf dem sich die Ersteren bereits als *praktische* Experten wähen.

dass unser Vorhaben auch gar nicht darin bestehen sollte, einen gewissermaßen „emotional-persönlichen“ Zugang zum Thema des frühkindlichen Spracherwerbs zu finden.

Diesen „Klagen“ gegenüber den vermeintlich kinderlosen und damit wenig qualifizierten wissenschaftlichen „Experten“ sei dabei schnell ein Zitat eines alten – aber nicht minder aktuellen – Klassikers der Spracherwerbsforschung entgegengehalten:

Das Material, welches uns für dieses Buch als Grundlage diene, besteht in erster Linie aus unseren eigenen Beobachtungen über die Sprachentwicklung unserer Kinder. Solche selbstgewonnenen, täglich und stündlich zu erneuernden Erfahrungen dünken uns unerlässlich, um eine sichere Stellungnahme zu den allgemeinen Fragen der Kindersprache und der Sprachpsychologie überhaupt zu ermöglichen. Die Kindersprachkunde ist eine empirische Wissenschaft und läßt sich nicht allein mit literarischem Material begründen (Stern/Stern 1975: 7 f. [Hervorhebung im Original])

Allein die Vorworte, Danksagungen und Widmungen unzähliger anderer Beiträge und Untersuchungen zum kindlichen Spracherwerb und nicht zuletzt die verwendeten Datenkorpora unterstreichen diese Einsicht bis heute: Ohne zumindest die Praxis der Beobachtung (und damit des sozialen „Umfeldes“) ist der frühkindliche Spracherwerb kaum zu untersuchen.³

Selbstverständlich ist uns aber auch positives Feedback zuteil geworden. Die kritischen Stimmen möchte ich aber dennoch zum Ausgangspunkt für eine entscheidende Perspektive auf den frühkindlichen Spracherwerb heranziehen. Sie verdeutlichen – positiv und produktiv für das Folgende gewendet – einen äußerst hilfreichen Gesichtspunkt, an dem man bei der Beschäftigung mit dem kindlichen Erstspracherwerb gar nicht vorbeikommt: die Perspektive *auf das Kind* bzw. den Versuch, die *Perspektive des Kindes selbst* (bzw. aus der Perspektive des Kindes) in die Analyse und Untersuchung kindlichen Spracherwerbs mit einzuberechnen und aus dieser Perspektive die *Funktion* frühkindlicher Äußerungen zu betrachten. Insbesondere am Ende werde ich darauf zurückkommen.

Ein möglicher und hier vielleicht nicht unwichtiger Erklärungsversuch der obigen „Interessen- bzw. Verständniskollision“ liegt seitens der „erfahrenen Eltern“ eventuell in deren „intuitiven elterlichen Didaktik“ selbst, mit der sie den Spracherwerb ihrer Kindern einerseits als *selbstverständlich* beobachteten und – was entscheidender ist – mit initiieren und vorantreiben bzw. bereits vorangetrieben haben. Diese Didaktik läuft eben meist *unbewusst* und *unreflektiert* ab, sodass eine von außen daher kommende *theoretische* und damit bewusste (!) Beschäftigung mit diesem Thema – noch dazu von „Kinderlosen“ – zusätzlich „künstlich“ wirken muss.

Diese „elterliche Kompetenz“, die als eine zwingende Notwendigkeit des kindlichen Spracherwerbs in der hier zu Grunde gelegten Perspektive angesehen werden kann – wie all-

³ Auch Untersuchungen, die mit heute z.T. online verfügbaren Datenkorpora wie z.B. CHILDES arbeiten – d.h. wo die Beobachter nicht mehr direkt „dabei“ sind –, sind auf detaillierte, mitgelieferte Beschreibungen der Sprech-Situation im Transkript dringend angewiesen.

gemein ein sprachliches und soziales Umfeld, welches dem Kind in seiner Entwicklung gewissermaßen als sprachlich-soziales Angebot zur Verfügung steht –, findet ihr Pendant auf der Seite des Kindes in dessen kommunikativen Grundkompetenzen, die im Zusammenspiel mit den Interaktionspartnern aufgebaut, erweitert und schließlich „versprachlicht“ werden bzw. sich versprachlichen (um auch den *aktiven* Charakter dieses Spracherwerbs zu kennzeichnen). Sie müssen ebenso als zunächst unbewusst und unreflektiert angesehen werden.

Es gilt im Folgenden u.a. zu beobachten, wann – wobei es hier nicht um einen genauen Zeitpunkt gehen *kann* – die Äußerungen des Kindes in ihrer Gestalt und Funktion „Sprache“ bzw. „sprachlich“ in unserem erwachsenen Verständnis (als kompetente Sprecher) genannt werden können. Die Entwicklung bis zu dieser „Wende“ und die vorbereitenden Strukturen und Hilfestellungen des sozialen und sprachlichen Umfeldes des Kindes sind dabei zunächst im ersten Kapitel von Bedeutung.

Auf die Unterscheidung zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Phase soll insgesamt deshalb so viel Wert gelegt werden, weil eben nicht nur die oben in der Anekdote vermutete und allgemein festzustellende „elterliche Perspektive“ dem ständigen Versuch unterliegt, von Beginn (also von Geburt) an, die Äußerungen des Kindes als sprachliche zu deuten und ihnen damit einen (sprachlichen) Sinn bzw. (sprachliche) Bedeutung zu unterstellen. So wichtig wie diese Unterstellung für den Prozess des Spracherwerbs ist und so *selbstverständlich*, wie sie den Eltern erscheint, so schwierig ist sie für eine objektive (sprach-)wissenschaftliche Perspektive, die zunächst einmal versuchen muss, die Beobachtungen begrifflich zu fassen.

Ob das erste „Wort“ eines Kindes also wirklich als solches – im Sinne eines sprachlichen Zeichens mit Inhalts- und Bedeutungsseite, und/oder im Sinne einer lexikalischen Einheit mit bestimmter Funktion innerhalb eines Satzgefüges – bezeichnet werden kann, ist hier eine wichtige Frage. Beschreibungsversuche wie „Einwortäußerung“ oder „Einwortsatz“ deuten bereits an, dass hier nicht ein „Wort“ im Sinne einer klar abzugrenzenden syntaktischen und semantischen Bedeutung gemeint sein kann, und verweisen auf den sprach-pragmatischen Hintergrund, der bei vielen Äußerungen (anfangs noch) im Vordergrund steht. Allerdings zeigen diese Benennungen auf die Funktionen, die die frühkindlichen Äußerungen über „einfache“ Wortbedeutungen oder Satzelemente hinaus haben. Obgleich sie nicht „sprachlich“ im engen Sinne sind, funktionieren sie in der Interaktion mit den bekannten (und eingespielten!) Bezugspersonen dennoch recht erfolgreich.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels soll das Kind im Alter von ca. 9 Monaten stehen, in dem die sog. „Neunmonatsrevolution“ angesetzt wird (vgl. Andresen 2002, 47 ff.). Ab diesem „Zeitpunkt“ – der individuellen Schwankungen unterliegt und insofern eher als ein Ent-

wicklungsschritt oder -stadium denn als festes zeitliches Datum begriffen werden muss – nähert sich das Kind einer ersten „Ahnung“ über die Symbolhaftigkeit der Sprache und damit einer ersten Voraussicht auf die Nutzbarkeit sprachlicher Äußerungen als Mittel der Verständigung und Kommunikation.

Dreierlei Zusammenhängen gilt es also im Folgenden nachzugehen:

- Zum einen – insbesondere in Kapitel 2 – der nichtsprachlichen oder vorsprachliche Interaktion und Kommunikation zwischen Kind und Betreuungsperson als Vorbedingung des Spracherwerbs;
- zum anderen – in Kapitel 3 – der „Neunmonatsrevolution“ als Entwicklungsstadium, ab dem sich das Kind, wenn auch nur rudimentär, der Sprache (im linguistischen Verständnis) und einem ersten Sprachverständnis nähert;
- und zum Dritten – und kapitelübergreifend – soll das Augenmerk darauf gelegt werden, inwieweit die „Grenze“ zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Phase überhaupt als solche zu bezeichnen und zu analysieren ist oder ob der (früh)kindliche Spracherwerb nicht vielmehr Prozesscharakter hat, in dem unterschiedliche Entwicklungen einander bedingen, vorantreiben und aufeinander aufbauen, ohne dass die eine die andere Phase im Sinne eines Bruchs abschießt; der „rückblickende Ausblick“ – in Kapitel 4 – deutet schließlich einen weiteren Entwicklungsschritt der kindlichen Sprache in Richtung „Einwortphase“ an.

Die Perspektive richtet sich zeitlich auf das erste Lebensjahr des Kindes. „Entwicklungsziel“ des hier beschriebenen Zeitraums ist die „Einwortphase“, die im Rahmen des kurzen Ausblicks am Ende Erwähnung finden soll.

Wir betrachten also das kindliche Sprechen in erster Linie als ein in der persönlichen Totalität verankertes Geschehen, [...] das durch Konvergenz innerer und äußerer Faktoren bedingt ist. Dennoch kommt die analytische Methode nicht zu kurz; wir werden sehr weit auf Einzelheiten, Zergliederungen, Abgrenzungen von Stadien, besondere Spracherscheinungen usw. einzugehen haben. (Stern/Stern 1975, 121)

Wiederholungen in den folgenden Abschnitten und Kapiteln sind leider nicht auszuschließen und verweisen gleichsam auf die Ganzheitlichkeit dessen, was hier nur sukzessive und „zergliedert“ zu beschreiben ist.

2. Vorsprachliche Interaktion zwischen Kind und Betreuungsperson: Voraussetzungen für den Spracherwerb

Für die spätere Sprachkompetenz ist nach Auffassung von Sprachwissenschaftlern das prozedurale Einüben und Automatisieren von verschiedensten perzeptiven, motorischen und stimmlichen Teilfähigkeiten kritisch wichtig, um eine rasche und mühelose Koordination zu ermöglichen, wie sie das Hören und Sprechen von Sprache erfordern. (Papoušek 1994, 30)

Im Folgenden soll die These zu Grunde gelegt werden, dass die Verständigung zwischen Neugeborenem und Betreuungsperson genau genommen ab der Geburt die Grundvoraussetzung für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen darstellt. Die zum Teil als angeboren anzunehmenden sozialen Fähigkeiten des Kindes und der Mutter, z.B. einander zu erkennen (z.B. am Geruch oder der Stimme), werden für das Weitere vorausgesetzt und nicht weiter ausgeführt. Für die Entwicklung und das Lernen des Kindes kann festgehalten werden:

Die natürlichen Alltagssituationen, in denen der Säugling gewöhnlich die günstigsten Bedingungen zum Lernen und Integrieren seiner Erfahrungen findet, sind die Interaktion mit seinen vertrauten Bezugspersonen. (Papoušek 1994, 30)

Nimmt man diese Konstellation bereits als eine erste orientierende und unterstützende (hier soziale) Struktur, gilt es jetzt die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson nach weiteren solcher „Konstanten“ oder Orientierungshilfen abzuklopfen. Der rote Faden der Betrachtungen sollen also die *Strukturen* und damit Orientierungsmuster sein, die die Eltern dem Kind intuitiv anbieten bzw. die sie mit ihren Kindern *selbstverständlich* leben und nach denen letztere wiederum intuitiv suchen um sie im Rahmen der inhärenten Spielräume weiter zu entwickeln und zu konventionalisieren.

a. Geteilte Aufmerksamkeit und Interaktion

Für eine miteinander geteilte Aufmerksamkeit zwischen Kind/Säugling und Bezugsperson ist die angeborene Fähigkeit, der Blickrichtung anderer Personen zu folgen, um „einen gemeinsamen Gegenstandsbezug aufbauen zu können“ (Andresen 2002, 46) von entscheidender Bedeutung. Bereits nach wenigen Monaten ist das Kind in der Lage, in diesem wechselseitigen Aufeinanderbezugnehmen die aktive Rolle zu übernehmen und seinerseits die Aufmerksamkeit der Betreuungsperson zu lenken. Grundlage dieses Verhaltens ist wiederum die intuitive gegenseitige Unterstellung von Intentionalität in den Bewegungen und Äußerungen des Gegenübers. Bezogen auf die Fähigkeiten des Kindes, die gegenüber denen der Erwachsenen als

stark „rückständig“ gelten müssen, ist diese Unterstellung intuitiv „entgegenkommend“.

Papoušek berichtet von „Verhaltensmicroanalysen der frühen Eltern-Kind-Interaktion“, die

zahlreiche Verhaltensänderungen [...], die zur Kategorie der unbewußt gesteuerten Verhaltensformen gehören und die ohne rationale Kontrolle mit kurzer Latenz den rasch wechselnden Erfordernissen der vorsprachlichen Kommunikation angepasst werden, (Papoušek 1994, 31 f.)

nachweisen konnten.

Weitere Untersuchungen unterstützten die Annahme, so Papoušek weiter,

daß die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit des Neugeborenen in den vorsprachlichen Interaktionen komplementär durch intuitive elterliche Anpassung ergänzt wird. (Papoušek 1994, 32)

Neben dieser „ergänzenden Anpassung“ liegt dem Interagieren von Kind und Bezugsperson insgesamt in der hier vertretenen wissenschaftlichen Perspektive⁴ ein systemisches Verständnis zu Grunde, in dem

das Zusammenspiel des kindlichen und des elterlichen Systems [...] zur Emergenz neuer Verhaltensweisen [führt]. (Klann-Delius 1999, 181)

Die Anpassung der Betreuungsperson kommt den Fähigkeiten des Kindes einerseits entgegen, verhartet aber „instinktiv“ auf einem leicht höheren/kompetenteren Niveau, sodass sich das Kind auf diese Stufe der Entwicklung hinbewegt. Die Vorstellung dieses „Mitziehens“ des Kindes auf ein nächst höheres Niveau geht zurück auf den Begriff der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Lew Semjonowitsch Wygotski.⁵ Es ist gewissermaßen der Motor für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen des Kindes; bereits die ersten (im zielsprachlichen Sinne (noch) nichtsprachlichen) Äußerungen des Kindes werden dabei durch die Betreuungsperson als sprachlich gedeutet, womit den Äußerungen des Säuglings sprachliche Funktionen gewissermaßen angehängt werden.

Insgesamt steht die dialogische Form mündlicher Sprache in diesem Zusammenhang im Vordergrund, wobei

Sprachgebrauch [...] nach interaktionistischer Auffassung in interpersonalen, affektiv getönten Austauschprozessen bereits vorsprachlich angebahnt und in sprachlichen Verhandlungsprozessen konventionalisiert [wird]. (Klann-Delius 1999, 181)

Eine Beschreibung der „elterlichen Didaktik“ und das interaktive Zusammenspiel der Kompetenzen von Betreuungsperson und Säugling soll hier nicht detaillierter beschrieben werden; einige Beispiele, um aber zumindest die grobe Systematik der elterlichen Abstimmung auf die sich ihrerseits fortentwickelnden Kompetenzen des Säuglings zu verdeutlichen, habe ich nachstehend angefügt.⁶

4 Schwerpunkt der Perspektive ist die „interaktionistische Spracherwerbtheorie“.

5 Vgl. z.B. Klann-Delius 1999, 136 ff.

6 Vgl. dazu Klann-Delius 1999, 138–146; Andresen 2002, und Papoušek 1994.

Besonders zu betonen sind dabei diejenigen Verhaltensweisen, die im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung des Kindes stehen (wobei die Vorstellung einer Trennung zwischen motorischer, kognitiver und sprachlicher Entwicklung ohnehin schwierig ist):

- So ist das Kind in der Lage, bereits in den ersten Tagen nach der Geburt Objekte, die sich in seinem Gesichtsfeld bewegen – unter aktiver Unterdrückung anderer Bewegungen – zu verfolgen; nach kurzer Zeit kann der Säugling Wahrgenommenes in Ansätzen nachahmen.
- Die optimale Sehschärfe besteht in einem Abstand von 20–25 cm, in den die Betreuungsperson instinktiv ihr Gesicht hält. Sowohl der Säugling wie auch die Betreuungsperson entsprechen dabei ihrer Präferenz für die Betrachtung des Gesichtes und der Mimik (besonders der Augen und des Mundes) ihres Gegenübers.
- Angepasst an die noch verhältnismäßig schleppende Verarbeitungsgeschwindigkeit der Sinneseindrücke des Säuglings, weisen die Bewegungen und Äußerungen der Betreuungsperson entsprechende Verlangsamungen und Vereinfachungen auf. „Mimische displays“⁷ werden zur besseren Verdeutlichung „übertrieben“ und durch besonders melodische Äußerungen⁸, die ebenfalls denen der Kinder ähneln, unterstützt.
- Die Betreuungsperson begleitet ihre Handlungen meist durch verbale Äußerungen, während der Säugling zum einen in der Lage ist, Konsistenzen zwischen Mundbewegung – also visueller Wahrnehmung – und den verbalen Äußerungen des Gegenübers – also den gehörten Lauten – festzustellen und zum anderen nach diesen Übereinstimmungen sucht und entsprechend irritiert reagiert, wenn die „amodalen Wahrnehmungen“ nicht bündig erscheinen:

Aus der amodalen Wahrnehmung folgt, daß Säuglinge sprachliche Signale gleichsam doppelt wahrnehmen und auch die Erwartung haben, daß der Laut und die Artikulationsbewegung zusammenpassen. (Klann-Delius 1999, 140)

Aus den wenigen Beispielen lassen sich für den frühkindlichen Spracherwerb wichtige Vorbedingungen ablesen:

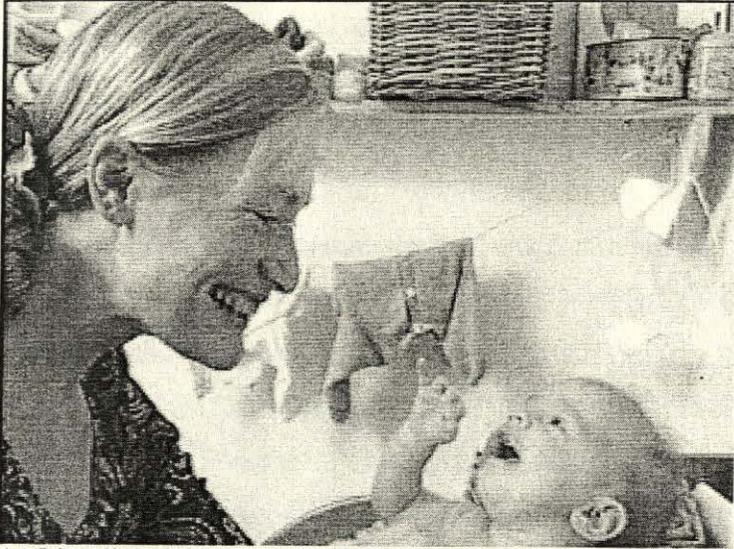
Die gegenseitige Präferenz für das Gesicht des Gegenübers, das gleichzeitig eine entscheidende „Folie“ für nonverbale Kommunikationssignale darstellt, dient bereits in der frühen Interaktion als Orientierungspunkt um die Aufmerksamkeit des Gegenübers aktiv zu steuern und aus der Perspektive des momentan aufmerksamen Teilnehmers die (unbewussten und

7 Besonders eindrucksvoll sind die in den vorgestellten Filmsequenzen gezeigten Reaktionen des Kindes auf ein „maskenhaftes“ Gesicht der Mutter. Das Kind reagiert mit Unsicherheit, versucht offenbar krampfhaft mit Gestikulieren und Schreien oder Brabbeln mit der Mutter in Kontakt zu treten. Nach einiger Zeit gibt das Kind aufgrund der Ermangelung an Rückmeldung auf; es zieht sich auf sich selbst zurück und beginnt mit den eigenen Händen und Füßen zu spielen, so die Interpretation des Beobacherteams. Die Kommunikation bricht zu diesem Zeitpunkt (vorübergehend) völlig ab.

8 Zu den Besonderheiten der sog. Ammensprache komme ich gesondert in Kapitel 3.

bewussten) Steuerungen wahrnehmen zu können und mit Sinn (z.B. mit einem Gegenstand oder einfach einer Richtung) zu verbinden.

Die Vereinfachungen und Übertreibungen (in Ausdruck und Melodie) können dabei als weitere Strukturierungshilfen angesehen werden, die es dem Kind erleichtern Regelmäßigkeiten festzustellen; z.B. in der Zuordnung von verbalen Äußerungen und Mimik, Gestik oder Handlungen.



Aus: Baby und Mama in den ersten Wochen. Ca. 00:13:19 min.

Schließlich stellt die konsistente Darbietung von verbalen Äußerungen und entsprechenden Handlungen auf der Seite der Bezugsperson und die gleichzeitige „Suche“ dieser zueinander passenden Reize ein gegenseitiges Einstimmen gemeinsamer Interaktion und Kommunikation zwischen Säugling und Betreuungsperson dar.

Insbesondere zu betonen ist der angesprochene Erwartungsaufbau, der gerade auch außerhalb frühkindlicher Entwicklungsprozesse die Grundlage für soziales – und damit berechenbares Miteinander – darstellt. Somit dienen bereits diese anfänglichen Erwartungen als Komplexitätsreduktion, mit der das Kind beginnt die wahrgenommenen Reize zu sortieren und einzuordnen und ohne die kein Erwachsener die komplexe Lebenswirklichkeit bewältigen könnte. Die Reaktionen des Erwachsenen gegenüber dem Kleinkind sind insgesamt *kontingent* in dem Sinne, dass die Betreuungsperson kaum ein Verhalten unbeantwortet lässt und diese Antwort innerhalb eines angepassten Zeitfensters gibt, und sie sind *konsistent*, indem sie Gleiches mit Gleichem beantworten (z.B. verbale Äußerungen mit vergleichbaren mündlichen Äußerungen; mimische Verhaltensweisen mit entsprechenden mimischen Displays).⁹

Insgesamt ist auffällig, dass das Verhalten der Betreuungsperson in dieser anfänglichen Phase und auch später und im Zusammenhang mit der speziellen Sprechweise gegenüber dem Kind kaum negative Rückmeldung darstellt. Selbst Korrekturen des kindlichen Verhaltens oder seiner sprachlichen Äußerungen sind stets positiv und bestärkend.¹⁰

Jerome Bruner fasst das Verhalten und die Leistungen des Kleinkindes wie folgt zusammen:

⁹ Vgl. dazu z.B.: Klann-Delius 1999, 147 ff.

¹⁰ Vgl. z.B. die Erläuterungen aus Bruner 2002 Kapitel 4.

Die erste Aussage ist, daß ein großer Teil der beim Kleinkind ablaufenden kognitiven Verarbeitungsprozesse zielgerichtetes Handeln begleitet und unterstützt. (Bruner 2002, 17)

Es ist offensichtlich, daß ein gewaltiger Teil der Aktivität, welche das Kind in den ersten anderthalb Lebensjahren an den Tag legt, außerordentlich sozial und kommunikativ ist. (ebd., 20)

Die dritte Schlußfolgerung ist, daß viele frühe Handlungen des Kindes in umgrenzten familiären Situationen ablaufen und einen erstaunlich hohen Grad von Ordnung und ‚Systematik‘ aufweisen. (ebd., 21)

Eine vierte Schlußfolgerung über die angeborene ‚kognitive Ausrüstung‘ des Kindes geht dahin, daß deren systematischer Charakter überraschend abstrakt ist. (ebd., 22 f.)

Mit dieser Analyse des Verhältnisses zwischen Betreuungsperson und Säugling, die auf „zielgerichtetes Handeln“, auf den „sozialen“ und „kommunikativen“ Charakter und den „hohen Grad“ an „abstrakter“, „Ordnung“ und „Systematik“ verweist, sind die Vorbedingungen des (eigentlichen) Spracherwerbs zunächst ausreichend beschrieben. Kommt man zurück auf das Eingangszitat von Mechthild Papušek, die auf die „kritisch wichtige“ Bedeutung „prozeduralen Einübens“ und „Automatisierens“ unterschiedlicher „perzeptiver, motorischer und stimmlicher Teilfähigkeiten“ verweist, zeigt sich, wie schwer die Trennung zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Phase aufrechtzuerhalten ist. Es wird ersichtlich, dass die eine die andere vorbereitet, nicht aber im Sinne eines Bruchs ablöst. Vielmehr werden viele Funktionen, die später von der Sprache übernommen werden / versprachlicht werden, bereits vorsprachlich angebahnt und in „geordneten“ Verhaltenroutinen eingeübt.

Vielleicht lösen sich mit dieser Erkenntnis auch die anfänglichen Verständnisschwierigkeiten zwischen „elterlicher Didaktik“ und wissenschaftlicher Perspektive: Denn die „elterliche intuitive Didaktik“ lässt die Grenze zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Phase, die im Folgenden theoretisch (und künstlich) aufrechterhalten werden soll, zwar nicht verschwinden, vielleicht aber doch ein wenig verschwimmen. Gleichzeitig sind diese unreflektierte Angleichung der kindlichen Entwicklungsstadien und die Unterstellung einer stets höheren Kompetenz, als sie das Kind tatsächlich innehat, gerade die unabdingbare Voraussetzung für den frühkindlichen Spracherwerb.¹¹

Diese gewissermaßen „ganzheitliche“ elterliche Auffassung vom Spracherwerb ihrer Kinder bietet dabei aber ebenso viele Perspektiven, wie sie sprachwissenschaftliche Schwierigkeiten aufwirft. Sie zeigt einerseits, dass Sprache (im Sinne des Wissenschaftlers) in ihren Funktionen bereits vorsprachlich angebahnt und vorbereitet wird, da diese Grenze für den „nichtwissenschaftlichen“ Betreuer nicht von Belang ist. Andererseits verschleiert das Alltagsverständnis den (wissenschaftlich) exakteren Blick auf den Übergang von grundlegenden kommunikativen (verbalen) Fähigkeiten zu tatsächlich sprachlichem Verständnis.

Bruners vierte Schlussfolgerung kann hier als „Verständnis-Brücke“ dienen, um von den Vorbedingungen des frühkindlichen Spracherwerbs (die hier wie erwähnt künstlich vom

¹¹ Bildlich zeigt dies auch die Karikatur zu Beginn der Einleitung.

sprachlichen Bereich getrennt worden sind) zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen (im Sinne der Erwachsenensprache) zu gelangen.

Bruner verweist auf den erstaunlich abstrakten Charakter der kindlichen Systematisierungs- und Kategorisierungsleistungen, z.B.

[...] zwischen spezifisch und nicht-spezifisch, zwischen Zuständen und Prozessen, zwischen ‚punktuellen‘ und immer wiederkehrenden Handlungen oder zwischen ursächlichen und nicht ursächlichen Vorgängen (Bruner 2002, 23)

Diese Abstraktheit gibt dem Kind anscheinend die Möglichkeit, diejenigen Unterscheidungen zu verinnerlichen und später auf die Sprache zu übertragen – d.h. sprachlich zu konventionalisieren, die es bereits im Feld der vorsprachlichen Kommunikation erlernt hat. So kommt Bruner zu folgendem Schluss:

Die Sprache dient dazu, Unterscheidungen, die das Kind schon machen kann, genauer zu bezeichnen, zu unterstützen und auf andere Bereiche zu übertragen. Die Unterscheidungen sind aber schon da, auch ohne Sprache. (Bruner 2002, 23)

Der pragmatische Charakter der Sprache wird hier in den Vordergrund gerückt. Nach Bruner ist auch der Betreuungs- und damit Interaktionspartner nicht bloß „Lieferant“ sprachlichen Inputs, sondern vielmehr ein Gegenüber, das durch seine dem Kind angepasste Art zu interagieren/kommunizieren bestrebt ist, vor allem die Kommunikation aufrechtzuerhalten,

denn dadurch lernen [die Kinder, B.P.], wie die bereits beherrschten Sprachelemente auf neue Situationen übertragen werden, wie die Bedingungen für Sprechakte erfüllt, wie die gegebenen Themen beibehalten werden, worüber zu sprechen sich lohnt – d.h. sie lernen den richtigen Umgang mit der Sprache. (Bruner 2002, 32)¹²

Diese Übertragung auf andere, neue Situationen wird bei den Formaten und deren Bedeutung für den Spracherwerb und bei der allmählichen Herauslösung der sprachlichen Äußerungen aus ihrem „sympraktischen Gebrauch“ erneut zum Tragen kommen.

b. „Ein erstes (vor-)sprachliches Zwischenergebnis“

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, ein erstes Zwischenergebnis der „sprachlichen“ Entwicklung des Kindes in dieser Entwicklungsphase in dem Sinne zu versuchen, dass kurzzeitig der situative Kontext unbeachtet bleibt und der Focus „nur“ den Ausschnitt der tatsächlichen mündlichen Lautproduktionen und die entsprechenden Lautrezeptionsleistungen des Kindes in den Blick nimmt.

¹² Zu einer kritischen Betrachtung über die Bedeutung der elterlichen Sprechweise, auf die auch Bruner hier anspielt, vgl. z.B. Tracy 1990: Spracherwerb trotz Input. Tracy untersucht in diesem Beitrag u.a. die Rückmeldungen und Korrekturen der elterlichen Sprechweise unter der Frage, wie das Kind angesichts dieser grammatisch oft fehlerhaften Rückmeldung eine eigene „richtige“ Grammatik aufbauen kann. Einen Teil der Frage beantwortet Bruner 2002 – zumindest für die hier betrachtete frühkindliche Phase – scheinbar mit der Überlegung, dass nicht die „grammatische Richtigkeit“ der Rückmeldungen zählt, sondern vielmehr die Aufrechterhaltung des Gesprächs und damit eine konsistente und kontingente Rückmeldung des Betreuungsperson überhaupt.

Hinsichtlich der Wahrnehmungsleistungen des Kindes gegenüber der es umgebenden Sprache kann man festhalten, dass die Kinder eine anfängliche Fähigkeit, „phonemdistinktive Kontraste“ (Klann-Delius 1999, 29) zu erkennen, zwischen dem 6. und 11. Lebensmonat zunehmend ablegen und einen stärkere „Sensibilisierung für die Muttersprache“ (ebd.) ausbilden; insbesondere und verstärkt dann, wenn sie die von ihnen präferierte Muttersprache in „infant directed speech“ dargeboten bekommen. Wichtig erscheint dabei, dass sich

[d]iese zunehmende Sensitivität für die Charakteristika der Umgebungssprache [...] auf prosodische Aspekte, die mit syntaktischen Kategorien korrelieren, [beziehen]. (Klann-Delius 1999, 30)

Dies wird als eine „Wende in der Art der Sprachwahrnehmung“ (ebd.) beschrieben, innerhalb der diejenigen Lautkontraste an Bedeutung gewinnen, die in der zu erlernenden Zielsprache Phonem-Charakter innehaben, also bedeutungsunterscheidend sind. Selbst wenn es sich hier nicht um eine bewusste Hinwendung zur Mutter- bzw. Zielsprache handelt, ist die grundsätzliche Annäherung an Sprache deutlich zu erkennen.

Neben der Lautrezeption ist vor allem aber auch die Lautproduktion, der „Sprachgebrauch“ von Interesse: In den ersten Wochen beschränken sich die Lautproduktionen des Kindes auf Schreien, das sich langsam melodisch differenziert, und auf „einige ruhige Grundlaute“ (Klann-Delius 1999, 23). Mit drei bis vier Monaten beginnt das Kind an Nachahmungsspielen teilzunehmen und es setzt eine „stimmlichen Expansion, die Phase des Spiels mit der Stimme“ (ebd.) ein. Ab dem sechsten Monat werden zunehmend „die ersten Konsonanten systematisch produziert und mit Vokalen kombiniert. Hier beginnt die Phase des Babbeln“ (ebd.). Das sog. *Babbeln* differenziert sich weiter, sodass sich etwa ab dem siebten bis zehnten Monat „die Phase des repetitiven Silbenplapperns“ anschließt.

Werden Formen wie *dada*, *mama*, *gaga* geäußert, spricht man von reduplicated babbling. Derartige Silbenfolgen wurden in allen Kulturen beobachtet, sie bilden in zahlreichen Sprachen die Grundlage für die gebräuchlichsten Wörter der Babysprache. (Klann-Delius 1999, 24)

Für die zu beobachtende Wende in der Entwicklung des Kindes hin zur Sprache ist es entscheidend, dass bereits in diesem „Vorstadium“ die Betreuungspersonen insbesondere die Äußerungen des *reduplicated babbling* in ihrer Funktion oft als Wörter auffassen. Besonders Kombinationen wie /dada/ oder /mama/ werden gerne (sofern sie im entsprechenden Kontext geäußert werden!) als Bezeichnungen bzw. Namen – z.B. Papa oder Mama – verstanden und *funktionieren* insofern (zumindest rudimentär) als sprachliche Zeichen. Hier liegt genau die Schwierigkeit, zwischen sprachlich oder nichtsprachlich trennscharf zu unterscheiden: Die Äußerungen des Kindes sind hier noch keine Wörter im Sinne sprachlicher Zeichen mit laut- und Bedeutungsseite oder Lexemen – dennoch werden diese *lexemartigen Äußerungen* als Wörter verstanden und tragen damit einige Funktionen derselben. Allerdings funktioniert die-

ses Verständnis besonders am Anfang nur im gewohnten, relativ eng umgrenzten sozialen Raum, innerhalb dessen auch die Betreuungspersonen die vermeintlichen Intentionen und Sinngehalte richtig zuordnen können:

[...] und hier hat das Kind um seiner praktischen und geistigen Bedürfnisse willen so viel zu wünschen und zu erbitten, so viel zu fragen und zu hören, daß das Verlangen nach Verstehen und Verstandenwerden, also nach sozialisierter Rede, schon in sehr frühen Jahren eine große Rolle spielen muß. (Stern/Stern 1975, 149)

Die ersten lexemartigen Äußerungen des Kindes werden also meist in relativ festen sozial-kommunikativen Situationen zwischen einander bekannten Interaktionspartnern hervorgebracht und sind auch nur (oder zumindest am eindeutigsten) in diesen Rahmen zu interpretieren. Da das Verhalten des Kindes schon früh „Züge eines Mittel-Zweck-Zusammenhanges“ (Bruner 2002, 19) aufweist, die von der Überschaubarkeit des sozialen Rahmens noch unterstützt werden (und umgekehrt!), können diese meist ein „silbigen“ Sprachzeichen als „*empraktische* Nennungen und Hindeutungen mit Hilfe isolierter Sprachzeichen“ (Bühler 1999, 155) gelten. Im Bühlerschen Sinne sind diese Sprachzeichen (hier des Kindes) „kontextfrei“ bezogen auf andere (hier fehlende) Sprachzeichen, aber – und das ist entscheidend – ihr „Umfeld“ ist derart konstituierend, dass ihr Verständnis (als Sprachzeichen) für den eingeweihten „Gesprächspartner“ in der relativ überschaubaren Situation nahezu eindeutig ist. Als umrahmendes Umfeld können dabei begleitende routinierte/eingespielte Gesten ebenso wirken wie der situative Kontext insgesamt. Noch deutlicher wird dieser „empraktische Sprachgebrauch“ in der Phase der „Einwortäußerungen“, auf deren ungewöhnliche Länge viele Beobachter hinweisen (siehe Ausblick, Kapitel 4, Seite 28). Ein Grund liegt eben in der Funktionstüchtigkeit dieser Äußerungen, die in entsprechendem Rahmen/Format bedeutungsmäßig mehr sind als ein Wort und für viele Mitteilungen, Wünsche etc. des Kindes lange Zeit ausreichen:

Wozu auch sprechen, wem ohne dies ebenso gut oder besser geht in der Lebenspraxis? Wo ein diakritisches Wortzeichen eingebaut wird in die Handlung, da bedarf es in vielen Fällen keines Hofes von weiteren Sprachzeichen. (Bühler 1999, 158)

Die Frage „Wozu auch sprechen?“, wie es im ersten Teil des Zitates überspitzt formuliert wird, scheint natürlich in der Betrachtung des *Spracherwerbs* im ersten Augenblick widersinnig. Die darauf folgende Erläuterung veranschaulicht aber, dass es hier nicht um „grundsätzliche Sprachabstinenz“ gehen kann, sondern um die erstaunliche Funktionsweise einzelner „Wortzeichen“, die in der Lage sind, relativ komplexe Situationen und Interaktionen, aufgrund des „Umfelds“, das gewissermaßen alle anderen nötigen Informationen liefert, zu klären, sodass eine Verständigung zwischen den aufeinander eingespielten Interaktionspartnern möglich wird.

Im nächsten Kapitel soll es nun genauer darum gehen, wie sich die bereits bekannten, routinisierten und vor allem sozial-interaktiven Handlungsmuster mehr und mehr versprachlichen bzw. wie die noch vorsprachlichen verbalen Begleitungen „formatisierter“ Aktivitäten sich langsam zu rudimentär sprachlichen Kategorien („Wörtern“) entwickeln, mit dem Ziel, die Aktivitäten gewissermaßen sprachlich abzulösen. Die von Stern und Stern oben angedeuteten „geistigen Bedürfnisse“ „zu wünschen und zu erbitten“, „zu fragen und zu hören“ – kurz: „nach Verstehen und Verstandenwerden“, werden dabei eine entscheidende Rolle spielen. Neu hinzu treten wird (in der sukzessiven Betrachtung dieser Arbeit!) das Verhältnis zwischen „Wort“ und Gegenstandsbezug.

Den allmählichen Übergang zur „Gegenstandsbezogenheit“, der nicht etwa ab einem Zeitpunkt *plötzlich* entsteht, beschreibt der Psychologe Alexander Lurija wie folgt; die Verbindung zum strukturierten sozialen Raum im Sinne eines Formates und der „sympraktische“ Sprachgebrauch werden dabei wiederholt hervorgehoben:

Eine Reihe von Gründen spricht dafür, daß sich die Gegenstandsbezogenheit eines Wortes erst allmählich herausbildet, daß sich anfangs averbale, sympraktische Faktoren in die Gegenstandsbezogenheit verflechten, mit anderen Worten, daß das Kind die Wörter in Abhängigkeit von einer ganzen Reihe von Nebenfaktoren, Situationsfaktoren (sympraktischen Faktoren) erfaßt, die dann im weiteren keine Rolle mehr spielen. (Lurija 1982, 57)

Diese erste Ahnung von der Bedeutunghaftigkeit der Worte bzw. die zu dieser Ahnung anregenden Handlungen sollen im dritten Kapitel im Vordergrund stehen. Das „Format“ bietet dabei den Handlungs-, Erfahrungs- und Erwerbsrahmen für das Kind, die Stichworte „Triangulation“ und „Neunmonatsrevolution“ eröffnen den theoretischen Blick auf die Entwicklung der sich zunehmend standardisierten lexemartigen Äußerungen in Richtung zielsprachlicher Worte und der allmählichen Entwicklung einer Ahnung von der Bedeutung sprachlicher Zeichen.

Die Gegenstandsbezogenheit des Wortes entwickelt sich jedoch selbst und durchläuft einen Prozess der allmählichen Emanzipierung von der unmittelbaren sympraktischen Situation. (Lurija 1982, 57 f.)

Sowohl die hier angedeutete veränderliche und lockere Gegenstandsbezogenheit, zu der einige Beispiele mit unterschiedlich akzentuierten Interpretationen gegeben werden sollen, wie auch die „allmähliche Emanzipierung“ aus der zunächst geschlossenen Situation werden im Folgenden angesprochen.

3. „Neunmonatsrevolution“, „Triangulation“ und die Bedeutung von Formaten für den Spracherwerb

a. Vorbemerkungen

„Orte des Geschehens“ – grundsätzlich in der Interaktion – sind für die folgenden Betrachtungen die bereits früh angewendeten Handlungsrouitinen und Spiele von Kind und Betreuungsperson, die von Beginn an von verbalen Äußerungen begleitet sind; die Äußerungen nähern sich aber jetzt zunehmend zielsprachlichen Kategorien und Unterscheidungen und werden vor allem seitens der Betreuungsperson als solche interpretiert. Entsprechend erweitert auch die Betreuungsperson die Komplexität und Genauigkeit ihrer Äußerungen im Hinblick auf die Erwachsenensprache (und besteht zunehmend auf hinreichender Korrektur und Verbesserung der kindlichen Äußerungen!) und zieht damit (wie beschrieben) das Kind seinerseits näher an das eigene sprachliche Kompetenzniveau.

In diesem Zusammenhang bietet sich ebenfalls eine etwas genauere Betrachtung der sog. *Ammensprache* (auch *child directed speech*, *baby talk* oder *motherese*) an, die eine weitere Unterstützungs- und Anpassungsfunktion innerhalb der zu analysierenden *Formate* annimmt und auch bestimmte Formen der Korrektur und Verbesserung der kindlichen Äußerungen beinhaltet.

Als eine erste Definition des *Formates* kann die nachstehende gelten, die gleichsam auch diejenigen interaktiven Situationen auf einen Begriff bringt, von denen oben in Ansätzen die Rede gewesen ist. Jerome Bruner definiert *Format* als ein

Eingespieltes, standardisiertes Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenen (Bruner 2002, 131)

und bekundet in Hinsicht auf die Anpassungsleistungen des Erwachsenen weiter seine Auffassung,

daß diese ‚Anpassung‘ der frühen sprachlichen Interaktion nur im Rahmen vertrauter, zu Routine gewordener Situationen oder ‚Formate‘ möglich ist, wo das Kind mit seiner noch beschränkten Informationsverarbeitungskapazität versteht, was vorgeht. Diese routinemäßigen Abläufe stellen das dar, was ich als Hilffssystem zum Spracherwerb bezeichnet habe. (Bruner 2002, 33)

b. „Neunmonatsrevolution“ / Triangulation

Die Fähigkeiten den Blickkontakt mit der Betreuungsperson aufzunehmen, den Kontakt aufrechtzuerhalten und dem Blick des anderen zu folgen, sind bereits in den ersten Lebensmonaten zu beobachten. Darüber hinaus ist das Kind zunehmend in der Lage, den aktiven Partner der Interaktion zu „spielen“ und seinerseits Aufmerksamkeit zu „erbitten“ und zu lenken.

Nach Bruner (mit Bezug auf Katherine Nelson)

[...] erwirbt das Kind bald ein kleines ‚Lexikon‘ von Skripts und damit verknüpften kommunikativen Verfahren. Sie stellen stabile Rahmen dar, innerhalb welcher es vermöge interpretierbarer Rückmeldungen gut lernen kann, wie man kommunikative Absichten deutlich macht. (Bruner 2002, 35)

Insbesondere aus dem letzten Hinweis wird der *pragmatische* Schwerpunkt dieser Perspektive auf den kindlichen Spracherwerb deutlich, der bereits in der ersten der vier Schlussfolgerungen Bruners angedeutet worden ist (vgl. S. 9): nämlich, dass das Kind schon früh „Zweck-Mittel-Relationen“ dargeboten bekommt, analysieren kann, schließlich in den Formaten selbst aktiv einübt und allmählich in sprachliche Formen überführt.

Im Zeitraum des neunten Lebensmonats beginnt das Kind dann die Aufmerksamkeit zur Betreuungsperson dergestalt *splitten* zu können, dass es jetzt in der Lage ist „seine Aufmerksamkeit gleichzeitig auf einen Gegenstand und einen anderen Menschen zu richten“ (Andresen 2002, 47). Parallel dazu ist das Kind zunehmend in der Lage „Wünsche in Bezug auf einen Gegenstand, z.B. den Gegenstand haben zu wollen, mitzuteilen“ (ebd.), und kann die Handlungen des Erwachsenen mit einem Gegenstand, der Teil des „Spiels“ ist, nachahmen.

Die anfängliche „Form gegenseitiger Aufmerksamkeit“ und „Harmonie der ‚Intersubjektivität‘“ (Bruner 2002, 21) erweitert sich durch die Bezugnahme auf einen Gegenstand zu einer dreiteiligen „Bezugs-Konstellation“, die Tomasello als „Triangulation“ (vgl. Andresen 2002, 48 ff.) bezeichnet.

Über eine detaillierte Beschreibung der Blickrichtung des Kindes während der Aufmerksamkeitsausrichtung berichtet schließlich Bruner. Seine Erläuterungen weisen darauf hin, dass der Blick bzw. die Orientierung des Kindes während der Aufmerksamkeitslenkung durch Worte oder Äußerungen der Mutter immer noch an diese gebunden ist. Findet das Kind keinen entsprechenden Gegenstand in seinem Blickfeld, blickt es zurück zur Betreuungsperson und folgt erneut deren Blickrichtung.

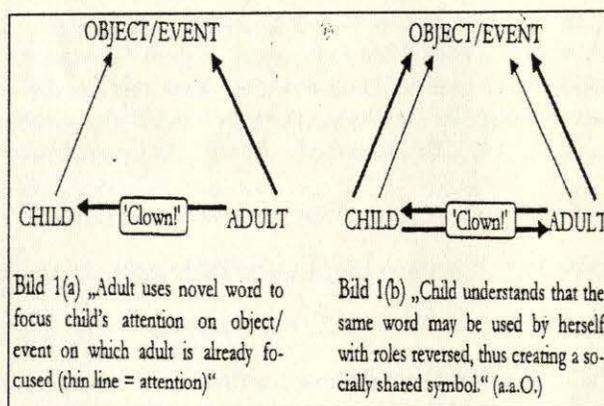
Das zweite Merkmal war, daß das Kind seinen Kopf nur so weit wegdrehte, um den Gegenstand zu suchen, daß es das Gesicht des Erwachsenen gerade noch peripher sehen konnte. Tatsächlich suchte es einen Gegenstand, aber es behielt dabei die erwachsene Person im Gesichtsfeld. (Bruner 2002, 61)

Bruner weist auf die Schwierigkeit einer Verallgemeinerung dieser Beobachtung hin – mit Bezug auf die sprachlichen Begleitung der Aufmerksamkeitsausrichtung, die hier nicht genauer untersucht worden sind. Er kann daher leider nur „informell“ festhalten, „daß das Kind dem Blick des Versuchsleiters eher folgte, wenn jener seine Kopfdrehung mit einem Ausdruck wie ‚Oh, schau‘ begleitete“ (ebd.). Man kann aus diesen allgemeinen Beobachtungen vielleicht aber soviel festhalten: Auf die *kontingente* und *konsistente* Darbietung von Kopf-

drehung und besonders intonierter Äußerung regieren die Kinder etwa ab dem neunten Monat ihrerseits konstant mit einer Drehung des Kopfes, also mit einer Aufmerksamkeitsausrichtung auf einen vermeintlichen Gegenstand. Bei diesem neuen Referenzpunkt verbleibt es aber nicht, sondern kehrt, wenn der Gegenstand nicht gefunden wird, zur direkten unmittelbaren Kommunikation mit der Bezugsperson zurück. Der soziale Rahmen dieses Spiels überwiegt also auch hier gegenüber einer starren Fixierung auf einen Gegenstand.

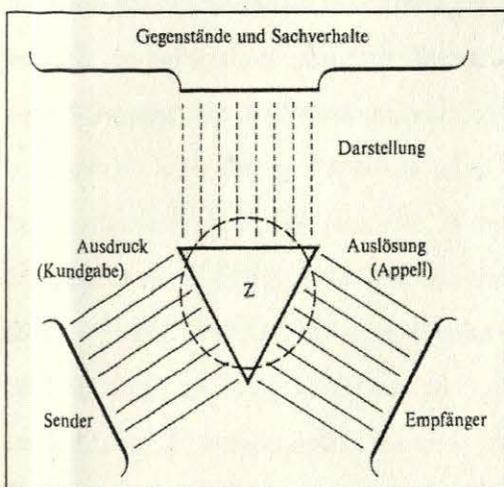
Das gemeinsame Referieren zweier „Gesprächspartnern“ auf ein Objekt setzt vier Komponenten miteinander in Beziehung: einen „Sender“ (1), der die Aufmerksamkeit des Gegenübers / bzw. Empfängers (2) durch ein sprachliches Zeichen (3) (in Begleitung von Gesten u.a.) auf einen Gegenstand oder ein Objekt (4) der Umwelt lenkt.

Betrachtet man aber die nebenstehende Graphik dieses Zusammenhangs nach Tomasello (aus Andresen 2002, 48), fällt gegenüber der bühlerschen Graphik¹³ (und der dahinter stehenden Vorstellung) auf, dass hier (bei Tomasello) das sprachliche Zeichen in der Mitte des Dreiecks fehlt bzw. im „beschränkten“ Sinne einer



„Äußerung“ zwischen ADULT (als Sender) und CHILD (als Empfänger) gerutscht ist. Gerade dieser Punkt scheint mir ein guter Einstieg zu sein, um die Besonderheiten und „Unvollständigheiten“ des frühen „Zeichengebrauchs“ – sofern es denn einer ist – zu analysieren.

Da innerhalb der Kommunikation zwischen Kleinkind und Betreuungsperson – wie bereits



an verschiedener Stellen angedeutet – keine sprachlichen Zeichen im Sinne kompetenter Sprecher Verwendung finden, sondern es sich vielmehr um mehr und mehr standardisierende lexemartige Äußerungen handelt und auch die Bedeutunghaftigkeit sprachlicher Zeichen vom Kind noch nicht in Gänze erkannt sein kann, verweist Tomasello besonders auf den aufmerksamkeitslenkenden Sinn dieser „socially shared symbols“.

¹³ Graphik aus: Studien-CD Linguistik. Multimediale Einführung und interaktive Übungen zur germanistischen Sprachwissenschaft. [Beilage zu: Linke, Angelika / Nussbaumer, Markus / Portmann, Paul (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Niemeyer].

Die Komponente „Darstellung“ von „Gegenständen und Sachverhalten“ ist in dieser Entwicklungsstufe gerade erst im Entstehen. Überwiegend dient dieses rudimentäre „sprachliche Zeichen“ dem Aufbau geteilter Aufmerksamkeit und der Steuerung derselben beim Gesprächspartner. Es ist zwar bereits „sozial geteilt“ und damit konventionalisiert; was fehlt, ist aber die relativ feste (konventionalisierte) „Zuordnung zu Sachverhalten und Gegenständen“, kraft derer es „Symbol“ im Bühlerschen Sinne wäre (vgl. Bühler 1999, 28). Die zwei Seiten des „Ausdrucks“ und des „Appells“ – um auch hier die Bühlerschen Termini zu gebrauchen – überwiegen (noch).

Die Funktion der frühkindlichen Äußerungen ist also primär die der Aufmerksamkeitslenkung bzw. des Aufbaus von geteilter Aufmerksamkeit.

Die Bezeichnungsfunktion von Sprache spielt in der frühen Mutter-Kind-Interaktion also keine oder zumindest keine wesentliche Rolle. [...] Versteht man ‚Bezeichnung‘ in dem Sinne, dass die Kinder Lexeme, die als sprachliche Zeichen Laut- und Bezeichnungseite miteinander verbinden, erwerben, so liegt darin sicherlich die für den Spracherwerb entscheidende Errungenschaft dieser Entwicklungsphase. Interpretiert man ‚Bezeichnungsfunktion‘ aber als Benennungsfunktion, so sind Zweifel angebracht. (Andresen 2002, 55).

Dem ersten (Saussureschen) Verständnis von Bezeichnung widerspricht schon die Art und Weise, in der Kleinkinder ihre Umwelt wahrnehmen: „Das einjährige Kind nimmt Situationen als komplexe Gebilde wahr, Sprache inbegriffen [...]“ (Andresen 2002, 56). Diese „ganzheitliche“ Sprach-Wahrnehmung verliert sich erst langsam im Rahmen der „Sensibilisierung für die Muttersprache“ (Klann-Delius 1999, 30); im vorigen Kapitel ist bereits darauf verwiesen worden (vgl. Seite 11). Die Wahrnehmung bedeutungsunterscheidender Bestandteile der Umgebungssprache ist Voraussetzung für den Syntaxerwerb in der jeweiligen Muttersprache (der aber hier nicht thematisiert wird). Da das Kind also noch kein kompetentes Verständnis von Sprache hat, können die lexemartigen ersten Äußerungen keine Bezeichnungsfunktion in diesem Sinne beinhalten, sondern übernehmen die Funktion der Herauslösung einzelner – in diesem Moment die Aufmerksamkeit lenkender – Bestandteile der wahrgenommenen Situation/Umwelt. Ein Beleg für diese „diffuse Bedeutung“ (Lurija 1982, 60), d.h. nicht eindeutig zugeordnete Bedeutung, sind die in diesem Alter der Kinder anzutreffenden Bedeutungsübertragungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation. Helga Andresen berichtet von einer Beobachtung Charles Darwins, dessen Enkel zunächst „auf einem Teich“ schwimmende „Enten“, in einer anderen Situation „verschüttete Milch“, in wieder einer anderen Situation unterschiedliche „Flüssigkeit[en] im Glas“ und schließlich „Münzen, auf denen ein Vogel abgebildet war“, mit der Äußerung /Ua/ benannte. Als Begründung erläutert Andresen, dass das Kind mit der Äußerung /Ua/ jeweils einen Aspekt einer komplexen Wahrnehmungseinheit „bezeichnet“ bzw. hervorhebt: Die glänzende Oberfläche des Teiches glich dabei der später

wahrgenommenen verschütteten Milch. Bei „der Übertragung auf die Münze wirken ‚Vogel‘ und ‚glänzend‘ zusammen“ (vgl. Andresen 2002, 57).

Mit sprachlichen Äußerungen heben die Kinder der entsprechenden Entwicklungsphase und Erwachsene, die mit den Kindern kommunizieren, die verschiedenen ‚Aspekte‘, sprich Objekte, des situativ verankerten Wahrnehmungskomplexes hervor. Es werden also nicht Objekte und sprachliche Zeichen einander zugeordnet, sondern die sprachliche Handlung hat Anteil daran, dass Objekte aus der Gesamtheit herausgelöst werden. (Andresen 2002, 57)

Nach dieser Interpretation steht also die „Steuerungsfunktion“ im Vordergrund, nicht die Bezeichnungsfunktion. Die Annäherung an die Verwendung im letzteren Sinne ist aber dadurch gegeben, dass das Kind grundsätzlich mit einer sprachlichen Äußerung auf „Nichtsprachliches“ verweist (vgl. ebd.). Andresen beantwortet damit ihre zuvor aufgeworfenen Frage, ob zu diesem Zeitpunkt „die Bezeichnungsfunktion in den Vordergrund und die Steuerungsfunktion in den Hintergrund (oder ins Aus) tritt“ (ebd., 55) „zu Gunsten“ der Steuerungsfunktion, die immer noch überwiegt.

Zu betonen ist an dieser Stelle nochmals der Hinweis auf die „Erwachsenen, die mit den Kindern [gleichermaßen, B.P.] kommunizieren“, was den wechselseitigen Prozesscharakter dieser Erwerbs- oder Sprachgebrauchsphase ausweist.

Clara und William Stern verweisen in ihren Beispielen auf einen anderen interessanten Befund, der an verschiedenen Stellen bereits angedeutet worden ist: Sie berichten vom „ersten Sprachverständnis“¹⁴ eines Kindes etwa während des neunten Lebensmonats, zu dessen Einübung „täglich mehrmals bestimmte Worte oder Sätze im Zusammenhang mit bestimmten Bewegungen [dem Kind, B.P.] dargeboten wurden“¹⁵ (Stern/Stern 1975, 168). Trotz dieser konditionierten, morphologisch relativ festen Äußerungen weisen sie darauf hin, dass

Tonfall und Rhythmik [...] hier weit wichtiger [sind] als die lautliche Gestalt der Worte; so erfolgte gelegentlich auf die Worte ‚Wo ist die lala?‘ (lala genau in der Betonung und Sprachmelodie von Tick-Tack gesprochen) die Blickrichtung zur Uhr. Die unbetonten Einleitungsworte ‚wo ist...‘ konnten bald ohne Schaden ganz fortgelassen werden; das Sprachverständnis stützt sich lediglich auf den betonten Gipfel des Aufforderungssatzes. (Stern/Stern 1975, 168)

Die Meinung, es handele sich hier bereits um ein frühes „Sprachverständnis“, ist eher kritisch zu betrachten; das ist eher unwahrscheinlich. Explizit verweisen die Beobachtungen hier aber auf die Strukturierungsfunktion des *motherese* mit seinen speziellen Intonationsmustern; implizit kann man aber auch auf den dem Kind offenbar bekannten Handlungsrahmen schließen, innerhalb dessen das Kind seinen Blick auf die Uhr richtet. Wäre dieser Rahmen (dieser

14 Die Position eines frühen „Sprachverständnisses“ geht über die hier beschriebenen Ansichten hinaus und ist in Andresen (2002, 57 ff.) kurz im Vergleich zur Meinung Wygotskis u.a. diskutiert worden.

15 Clara und William Stern untersuchen hier die Reaktionen des Kindes auf Äußerungen (Worte der Sätze), die in Verbindung mit immer gleichen Handlungen und Gebärden offeriert werden: eine Art „Konditionierung“, die immer in entsprechend gleichartigen Routinen oder „Spielen“ eingebunden sind (vgl. Stern/Stern 1975, 163–169).

Raum) und die entsprechende Anrede nicht als (hier) zusammengehörig bekannt, hätte das Kind auch einen anderen Gegenstand in den Blick nehmen können. Das besondere Übertreiben der prosodischen Konturen und der ansteigende Tonfall am Ende des Satzes erleichtern es also, besonders den letzten Teil des Lautstromes (denn auch hier nimmt das Kind zu Beginn seiner Entwicklung die Äußerungen als Ganzheiten wahr, s.o.) als bedeutend herauszulösen. Der bekannte Rahmen dieses Interaktionsspiels erleichtert die Aufmerksamkeitsausrichtung auf die Uhr, die als Referenzpunkt schon aus vorherigen Spielen mit der „Frage“ bzw. Aufforderung (Steuerungsfunktion!) „Wo ist die Tick-Tack?“ bekannt ist.¹⁶

Bei Alexander Lurija finden sich ähnliche Beispiele für Bedeutungsübertragungen unter dem Stichwort einer noch „diffusen Gegenstandsbezogenheit“. Er betont jedoch nochmals besonders, dass

[d]iese Gegenstandsbezogenheit des Wortes, seine Bezeichnungsfunktion, auch dann noch recht diffus [bleibt], wenn sich die morphologische Struktur des Wortes bereits endgültig herausgebildet hat. (Lurija 1982, 61)

Dieser Hinweis macht zusammenfassend nochmals deutlich, dass die Entwicklung eines Sprach- bzw. Zeichenverständnisses im kompetenten Sinne, auch wenn die anfangs noch lexemartigen Äußerungen bereits zu stabilen Worten der Zielsprache „ausgereift sind“, noch nicht vorhanden ist bzw. sich die Verbindung zwischen Laut- und Bedeutungsseite des Sprachzeichens noch nicht aus dem *sympraktischen* Sprachgebrauch gelöst hat – und das weit über das hier beschriebenen Kindesalter hinaus.

Insgesamt kann man sich der „zurückhaltenden“ Ansicht Andresens anschließen, die bei der Interpretation der Triangulation bemerkt:

Erst wenn die gemeinsame Aufmerksamkeit der Interaktion gleichzeitig auf Gegenstände und auf den jeweils anderen gerichtet werden kann, ist der Aufbau der dreistelligen Relation des sprachlichen Zeichens („der eine, der andere, die dinge“) im Bereich des Möglichen. Erst dann können Sender und Empfänger über die Gegenstände und Sachverhalte der Welt kommunizieren. (Andresen 2002, 48)

Die Einschränkungen dieser noch nicht ganz „ausgeglichenen“ Relation sind oben dargelegt worden.

Ebenfalls angedeutet worden sind der Spielcharakter und der meist beiden bekannte und überschaubare räumliche und soziale Rahmen der gegenseitigen Aufmerksamkeitssteuerungen. Weiterhin ist an unterschiedlichen Stellen auf die Besonderheiten der Sprechweise der Erwachsenen aufmerksam gemacht worden, die an dieser Stelle nochmals kurz zusammengefasst werden sollen: Die für den Spracherwerb des Kindes unterstützenden Funktionen (über

¹⁶ Bruner macht darauf aufmerksam, „daß die Aufmerksamkeitsreaktion auf schnell ansteigende Intonation hin angeboren ist“ (Bruner 2002, 60). Die von Bruner beobachteten Kinder hatten diese Aufmerksamkeitsmachung auf etwas „worauf man schauen soll“ (ebd.) in etwa im Alter von sieben Monaten gelernt.

deren Ursache-Wirkungszusammenhang im kindlichen Spracherwerb aber keine eindeutige Klarheit herrscht, vgl. dazu Tracy 1990) sind wiederum strukturierender Natur. Sie ermöglichen es dem Kind seinerseits Strukturen und stabile Erwartungen über die Verbindung von Äußerungen und Handlungen aufzubauen.

Zu den Strukturierungsmerkmalen des *motherese* gehören:

– eine einfache Syntax, ein beschränktes Vokabular sowie eine reduzierte Satzlänge. Die einzelnen Äußerungen sind durch lange Pausen voneinander getrennt, die im „Gespräch“ mit dem Kind gerade den für die Bearbeitungsleistungen optimalen Zeiträumen entsprechen: „Die Betreuungspersonen reagieren kontingent“ (Klann-Delius 1999, 145) und sie kommen damit dem Niveau des Kindes wie *selbstverständlich* entgegen (s.o. an verschiedenen Stellen). Weiterhin zeichnet sich diese Sprechweise durch eine starke Betonung (teils Übertreibung) der prosodischen Konturen aus, die es dem Kind erleichtern bedeutungsrelevante Unterscheidungen des zunächst ganzheitlich wahrgenommenen Lautstroms herauszulösen.

Die unumstrittenen Funktionen und Folgen des *motherese* sind neben einer sprachanbahnenden Wirkung ihre Aufmerksamkeitssteuerung und eine allgemeine Vorbereitung des Kindes auf den Dialog (das *turn talking*). Eine Funktion, die auch insgesamt auf das Verhalten der Betreuungspersonen zutrifft, ist eine interaktionsregulierende Wirkung. Bei den Kleinkindern wurde festgestellt, dass ein bestimmter ausgeglichener Affektzustand hilfreich für Lernprozesse wirkt. So kann auch an der Sprechweise und insgesamt am kommunikativen Umgang mit dem Kleinkind gezeigt werden, dass die Bezugsperson „übertriebene“ emotionale Zustände des Kindes wieder auszugleichen sucht.

Mit einem Beispiel für eine solche Affektregulierung möchte ich im Folgenden noch etwas genauer auf die Gestaltung der (Spiel-)Formate eingehen, wie sie Bruner (2002) eingehend beschreibt. Die im Spiel letzte Konstituente ist begleitet von dem Hinweis des Erwachsenen /Ich ihn nicht auf/ (wobei mit „ihn“ der im Spiel benutzte Clown gemeint ist). Eingeschränkt wird hier die kurzzeitige überschwängliche Freude des Kindes über das Auftauchen des vormals versteckten Spielzeugs.

c. Die Struktur von (Spiel-)Formaten

An dieser Stelle soll darauf verzichtet werden, das Format, welches Bruner genauer analysiert hat, im Detail erneut zu beschreiben und wiederzugeben (vgl. Bruner 2002, 36 ff. u. Andresen 2002). Vielmehr möchte ich mich auf die dahinter liegende Systematik „beschränken“ und diejenigen Zusammenhänge zusammenfassend wiedergeben, die in Richtung *sprachimma-*

nerer Charakteristika weisen: Betont werden sollen die Punkte des Spiel-Formats, die Ähnlichkeiten mit sprachlichen „Wesenszügen“ aufweisen.

Bruner verweist in seinen Ausführungen bereits zu Anfang darauf, dass

alle diese Spiele in gewissem Ausmaß auf dem Gebrauch und Austausch von Sprache [beruhen]. Es sind Spiele, die von der Sprache her bestimmt sind und nur dort existieren können, wo auch die Sprache existiert. (Bruner 2002, 36)

Auf den Zweck-Mittel-Zusammenhang, mit dem „Dinge mit Worten bewirkt werden können“ (ebd., 37), ist oben bereits verwiesen worden (vgl. Kapitel 2 b., Seite 15).

Auf den *sympraktischen* Sprachgebrauch weist darüber hinaus die „geschlossene Lebensform“ der Formate hin: Die Handlungen und die damit verbundenen Äußerungen besitzen „keine“ Bedeutung außerhalb dieses Rahmens. Die stabile Struktur wird unterstützt durch die immer gleich bleibende „Tiefenstruktur“ des Formats, die in der grundlegenden Abfolge der einzelnen Spiel-Konstituenten besteht; diese werden nicht durcheinander gebracht und auch die Betreuungsperson reagiert flexibel auf den Einstiegspunkt des Kindes (sobald es entsprechend aktiv teilnehmen kann) und setzt mit ihrer Reaktion bzw. Fortführung des Formats dort an, wo das Kind aufhört. Lediglich die „Oberflächenstruktur“ wird verfeinert oder leicht verändert: entweder bezogen auf die Handlungen oder auf die sprachliche Begleitung (oder beides).

Als „weiteres Bauprinzip der Sprache“ (Bruner 2002, 38) innerhalb der Formate begreift Bruner die Rollenzuteilung innerhalb des Spiels (Konstituente 2), die stets zu Beginn, nach dem Aufbau geteilter Aufmerksamkeit (als Konstituente 1), durch den gerade aktiven Part bzw. Teilnehmer der Situation festgestellt wird.

Die Binnenstrukturierung der Formate weist unterschiedliche Pausen zwischen den Bestandteilen auf, die entsprechend der Hierarchie in der Graphik Bruners (2002, 40) auch in ihrer Länge berücksichtigt werden.

Jede Konstituente war durch eine Pause oder irgend ein anderes Mittel von der nächsten abgegrenzt. Die Pausen oder anderen Markierungen zwischen den vier Komponenten fielen länger und deutlicher aus; und die Pause zwischen Anfangs- und Fortsetzungsthema war jeweils besonders lang und spannungsgeladen. (Bruner 2002, 41)

Bruner erklärt diese Beobachtung mit dem Eindruck, die Betreuungsperson wolle „stimmliche Platzhalter“ für die einzelnen Elemente in der Konstituentenabfolge schaffen“ (Bruner 2002, 42). Es wurden jedes Mal andere Teile der Spielsituation sprachlich begleitet und auch in geringfügig abweichender Form; an der Tiefenstruktur änderte sich angesichts der Variationen in der Oberflächenstruktur nichts.

Als „Lernziel“ solcher Formate beschreibt Bruner an verschiedenen Stellen – neben sprachlichen Grundfertigkeiten – das Verstehen menschlicher Konversation bzw. hier genauer

menschlichen Austauschs in einer Spielsituation als kultureller Leistung insgesamt. Da zu diesem Austausch eben nicht nur Sprache, sondern auch der Rollentausch und vor allem für alle Beteiligten erwartbare Reaktionen des Gegenübers bzw. des situativen Rahmens gehören, ist auffällig, dass die Betreuungsperson die sprachliche Begleitung einer Konstituente immer dann „zurückschraubt“ oder ganz wegfallen lässt, wenn sie den Eindruck hat, das Kind habe den nächste Schritt bereits internalisiert und erwarte bzw. *präsupponiere* den nächsten Schritt.

Hat das Kind dann eine gewisse Sicherheit in der Vorhersage des nächsten Schrittes und in der Teilnahme am Spiel, ist es zunehmend in der Lage das Spiel selbst zu steuern: zum Teil mit eigenen „Standardäußerungen“ (Bruner 2002, 45).

Diese aktive Beteiligung am Spiel tritt besonders deutlich nach unterschiedlichen Latenzphasen auf, in denen das Kind zwar vorübergehend das Interesse an dieser Spielform verliert, es aber später in erweiterter oder jetzt *aktiver* Rolle – also mit neuen (z.B. sprachlichen) Kompetenzen wieder aufnimmt. Die erweiterten Fähigkeiten des Kindes finden also im Format eine überschaubare Folie zum „Ausprobieren“ und „Austesten“.

Das Spiel war selber zu einem strukturierten Format geworden, in welchem Jonathans wachsende sprachliche Möglichkeiten ein Anwendungsfeld fanden. Er hatte nicht nur gelernt, wo sprachliche Äußerungen in der Spielsequenz hingehörten, sondern auch, was sie waren und wie man sie aussprach.

Durch dieses Spielen hatte Jonathan nicht nur ein Stück effektive Sprache gelernt, sondern auch recht viel über den Ablauf und die Bewältigung zwischenmenschlicher Interaktion. (Bruner 2002, 46)

Mit den Worten von Clara und William Stern könnte man den Gesichtspunkt der „Konvergenz“ von Umweltfaktoren und kommunikativen Grundfertigkeiten noch hervorheben:

nur in dem ständigen Zusammenwirken der inneren, zum Sprechen drängender Anlagen [gemeint sind hier solche ‚expressiver‘, ‚sozialer‘, und ‚intentionaler‘ Art, B.P.] und der äußeren Gegebenheiten der Umweltsprache, die jenen Anlagen Angriffspunkt und Material zu ihrer Realisierung bietet, kommt der kindliche Spracherwerb zustande. (Stern/Stern 1975, 129)

Sprachliche Äußerungen sind im Rahmen der strukturierten Formate ebensolche strukturierten Formen, die sich einander annähern und durch die Hilfe der Betreuungspersonen angenähert werden.

Nach einiger Zeit erweitert das Kind die Formate und kann zum Teil auch sprachliche Äußerungen in außerhalb des ursprünglichen Formates passenden Situationen anwenden: Zum Beispiel kann der Ausruf /hallo/ oder /daisəja/ (vgl. Knobloch 2000, 6), der zunächst vielleicht auf das Auftauchen eines versteckten Spielgegenstandes (im Spielformat) hingewiesen hat, jetzt auf das In-den-Raum-Hereinkommen einer Person angewendet werden. Insgesamt kann sich das Kind „an der Einrichtung zwischenmenschlicher Übereinkünfte von der Art beteiligen, auf denen die Sprache beruht“ (Bruner 2002, 50).

Wie bereits erwähnt worden ist, kann ein (genauer) „Zeitpunkt“ für die letztgenannten Entwicklungsschritte – und auch für alle übrigen Entwicklungen in diesem Zusammenhang –

nicht ausgemacht werden, was dem „transaktionalen“ (Bruner) Charakter der beschriebenen Entwicklung entgegenstehen würde. Erwartbar sind die Veränderungen aber etwa ab der einsetzenden Triangulation. Mit diesem Entwicklungsschritt, den man im Alter von rund neun Monaten ansetzen kann, ist das Kind zu „joint attention“ fähig, die es zunehmend aktiv herstellen und gestalten kann: jetzt verstärkt unter Zuhilfenahme (konsistenter) sprachlicher Mittel:

Mit etwa neun Monaten tauchen die sogenannten ‚Protowörter‘ auf, die nicht den zielsprachlichen Formen entsprechen müssen, sondern als phonemisch konsistente Formen [...] oder Vokalisationen mit losem assoziativen Bezug zu beschreiben sind. Diese sind in einen spezifischen Handlungs- oder Situationszusammenhang eingebettet. (Kauschke 1999, 131 f.)

Mit dem ungefähren Alter von neun Monaten setzt somit ein Prozess ein, die mit dem „vocabulary spurt“ – etwa im Alter von 18–19 Monaten – endet. Innerhalb desselben entwickelt sich die zunächst rudimentäre Ahnung von der Bedeutungshaftigkeit der Sprache bzw. die sich allmählich herausbildende Ahnung von der Bezeichnungsfunktion/-fähigkeit eines Wortes. Der „vocabulary spurt“ kann dann als „Zielpunkt“ dieser Entwicklung angesehen werden, wobei Christina Kauschke Folgendes einschränkend hinzufügt:

Im Falle des sprunghaften Anstiegs stellt sich – wie bereits beim Übergang von Protowörtern zu den echten Wörtern – wiederum die Frage, ob die quantitative Diskontinuität in der Entwicklung, die durch einen Spurt markiert wird, als Erklimmen einer qualitativ neuen und anderen Stufe des Benennens oder als Teil eines kontinuierlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozesses aufzufassen ist. (Kauschke 1999, 133)

Auch für den in dieser Arbeit beschriebenen Übergang von ersten Lautproduktionen zu vermehrt sprachlich konsistenten Äußerungen (Protowörtern) im ersten Lebensjahr bzw. bis zum neunten Monat gilt die von Kauschke genannte Fragestellung: Sie spiegeln den oben erwähnten „transaktionalen“ Charakter des ganzen Spracherwerbsprozesses bzw. der kindlichen Entwicklung insgesamt, auf den Bruner hinweist.

Zum „Zeitpunkt“ der Triangulation kann noch nicht davon gesprochen werden, dass das Kind sich der Bezeichnungsfunktion der Sprache bewusst ist; die Mechanismen zu dieser Erkenntnis, die im „vocabulary spurt“¹⁷ eindrucksvoll umgesetzt wird, indem vom Kleinkind für alles Bezeichnungen gesucht und erfragt werden, sind mit der Triangulation aber grundgelegt.

Die Entwicklung insgesamt zeichnet sich schon ab dem Ende des ersten Lebensjahres durch einen deutlichen Anstieg der Aktivität des Kindes aus (sprachlich und nichtsprachlich), angefangen bei den aktiver gestalteten Formaten durch das Kind. Die Graphiken zum „Zeitanteil, während welchem der Erwachsenen resp. das Kind die aktive Rolle innehatten“, zum „Prozentanteil der vom Kind eingeleiteten Tauschhandlungen“ und derjenigen, die die „Zeit, während welcher das Kind den fraglichen Gegenstand in Besitz hielt“, weisen auf diese

¹⁷ Und selbst hier und noch in späteren Phasen des Spracherwerbs ist Bezeichnungsfunktion keineswegs so verinnerlicht, dass Bedeutungsübertragungen gänzlich auszuschließen wären; vgl. z.B. Lurija 1982).

nunmehr vorhandene und genutzte (sprachliche) Tätigkeit des Kindes hin (vgl. Bruner 2002, 52 f.). Auch das ist ein Beleg für die miteinander verwoben ablaufenden Entwicklungsprozesse des Kindes, denn Änderungen ergeben sich sowohl hinsichtlich der Wahrnehmungsfähigkeit, der motorischen Fertigkeiten und schließlich der (gewissermaßen künstlich) hier im Mittelpunkt stehenden *sprachlichen* Entwicklung.

Neben der zunehmenden Übernahme der aktiven Rolle weist Bruner – und damit soll dieses Kapitel der Formate abgeschlossen werden – auf das „Übergabe-Prinzip“ der Betreuungspersonen hin, das im Grunde eben auch auf der oft erwähnten intuitiven und selbstverständlichen Unterstellung beruht, dass das Kind jetzt in der Lage ist, den nächsten Schritt in seiner Entwicklung in Richtung eines nächst höheren Niveaus (oder der „Zone der nächsten Entwicklung“) zu machen. „Dieses ‚Übergabe‘-Prinzip ist so allgegenwärtig, daß wir es kaum bemerkten“, schreibt Jerome Bruner (2002, 51) hier aus der Perspektive des „geschulten“ Beobachters. Die Allgegenwärtigkeit der wechselseitigen Einflussnahme von Betreuungsperson und Kind ist gerade ein Grund für die *Selbstverständlichkeit* und intuitive Gelassenheit der Eltern¹⁸, mit der sie bewusst und unbewusst gleichermaßen die sprachliche Entwicklung ihres Kindes vorantreiben und unterstützen.

Die künstlich-theoretische Perspektive hat somit an verschiedenen Stellen der Arbeit gezeigt, wie stark die sprachliche Entwicklung im „nichtsprachlichen“ Bereich der Interaktion fußt, bzw. wie schwer gerade diese Grenze von „sprachlich“ und „nichtsprachlich“ aufrechtzuerhalten ist. Die *selbstverständliche* Unterstellung sprachlicher Intentionalität beim Kind, beginnend bereits kurz nach der Geburt, hat sich als ein Motor herausgestellt, der dieser „ganzheitlichen“ Entwicklung des Kindes (ohne künstliche Trennung/Unterscheidungen von sprachlicher und nichtsprachlicher Entwicklungsphase) – obgleich unbewusst – gebührend Rechnung trägt.

Für den (sprach-)wissenschaftlichen Beobachter dieser Entstehung der Sprache ist das Wissen um diese „intuitive elterliche Didaktik“ und ihre Analyse daher von entscheidender Bedeutung. Die (elterliche) *Selbstverständlichkeit* führt die Kinder dabei nicht nur in sprachliche, sondern insgesamt in kulturelle Gepflogenheiten ihrer spezifischen Umgebung ein – d.h. letztlich in ihre Strukturen: Die Kinder werden dabei von Beginn an „*selbstverständlich*“ als (aktive) Teilhaber ihrer Umwelt angenommen:

Wäre der ‚Lehrende‘ in einem solchen System sich eines Mottos bewußt, so wäre es gewiß dieses: ‚Wo ein Zuschauer war, soll ein Teilnehmer werden‘. (Bruner 2002, 50 f.)

¹⁸ – und hier sage ich bewusst nicht *neutral* „Betreuungsperson“ um an die einleitende Anekdote anzuschließen.

4. „Rückblickender Ausblick“

a. „Rückblickendes“

In den vorherigen Kapiteln ging es um die „sprachliche Entwicklung“ im ersten Lebensjahr des Kindes. Betont habe ich – obgleich mit sprachlichen Funktionen und Interpretationen „von außen“ belegt – die vorsprachlichen Grundlagen des Spracherwerbs (im engeren Sinne).

Im einem letzten kurzen Blick soll abschließend noch auf die so genannte „Einwortphase“ hingewiesen werden, die sich an die oben beschriebenen Phasen „anschließt“: „Rückblickend“ ist dieser „Ausblick“ aus dem folgendem Grund: Der zeitliche Beginn dieser neuerlichen Phase ist zunächst zu einem Teil *auch* von der Interpretation der Betreuungsperson abhängig, die zu einem bestimmten „Zeitpunkt“ den Eindruck gewinnt, das Kind habe jetzt (endlich!) das „erste Wort“ geäußert und damit baut diese Phase fließend (was den Inhalt dieser Arbeit anbelangt und – was entscheidender ist – was die Entwicklung des Kindes angeht) auf die vorherige sprachliche und vorsprachliche Entwicklung und Interaktion mit der Umwelt und den Bezugspersonen auf.

Gegen Ende derjenigen Entwicklung, die in etwa mit der „Neunmonatsrevolution“ „beginnt“ und hier unter dem Stichwort „Triangulation“ beschrieben worden ist, ist das Kind mehr und mehr in der Lage „lexemartige“ und vor allem standardisierte Laute zu äußern, die zunehmend zielsprachlichen Worten ähneln – aber noch keine solchen „darstellen“. Ob die Kinder in diesem Entwicklungsstadium bereits ein wirkliches „Sprachverständnis“ haben, ist oben bezweifelt worden; zumindest zeigt sich aber eine erste Ahnung von der Arbitrarität und Konventionalität sprachlicher Zeichen. Bezogen auf die Bedeutung der beschriebenen Spiele bzw. Formate bemerkt Helga Andresen:

Der konventionelle und arbiträre Charakter sprachlicher Bedeutungen bringt es also mit sich, dass Bedeutungen interaktiv ausgehandelt werden müssen. [...] Da die Spiele interaktiv sind und die neuen Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt werden müssen, um Verständigung zu ermöglichen, wird auch die Konventionalität sprachlicher Zeichen unmittelbar einsichtig. (Andresen 2002, 199)

Bezieht sich diese spezielle Analyse hier auch auf (Sprach-)Spiele älterer Kinder, so werden die Grundlagen für das Zeichenverständnis doch bereits in den ersten Lebensmonaten vorbereitet.

Daher können die Kinder die Einsicht über den arbiträren und konventionellen Charakter sprachlicher Zeichen auch nur in Situationen der Kommunikation mit anderen Personen gewinnen. (ebd.)

b. Ausblick

Ähnlich wie bei der Beobachtung der allerersten kindlichen Äußerungen durch Eltern (oder allgemeiner durch die Betreuungspersonen), ist der Beobachter „gut beraten“, wenn er sich auch beim Blick auf die so genannte „Einwortphase“ die Frage nach der tatsächlichen grammatischen Einordnung der Äußerungen dieser Phase stellt. Schon Stern & Stern weisen darauf hin, dass

zunächst die Frage, welcher Wortklasse die ersten Kindesäußerungen angehören, schon falsch gestellt [ist]. [...] Die Spracheinheiten des Kindes gehören überhaupt keiner Wortklasse an, weil sie keine Einzelworte, sondern satz-artige Gebilde sind. (Stern/Stern 1975, 179)

Dass die ersten kindlichen Äußerungen hier keine Worte im grammatischen Sinn (und in der Perspektive des kompetenten Sprechers) sind, leuchtet aufgrund der obigen Erläuterungen insgesamt ein: (Noch) keine stabile morphologische Form, sympraktischer Gebrauch und wechselnde „Gegenstandsbezogenheit“ lassen sich feststellen. Die Kategorisierung als „satz-artig“ bzw. „Einwortsatz“ ist aber dabei noch nicht erklärt.

So schlägt Knobloch (2000) „nur aus heuristischen Gründen“ eine Unterteilung der Äußerungen in „typische Unterklassen“ vor:

- a. Operatoren wie /da:/, /mehr/, /nox/, /anderə/, /ha:m/ etc., die zumeist mit einer orientierenden Geste auf ein Objekt der gemeinsamen Aufmerksamkeit bzw. der laufenden Handlung verbunden sind, vielfach mit Zeigehandlungen. [...]
- b. Nenn- oder Namenswörter wie /mama/, /papa/, /anna/, /aogə/, /fis/ [...] etc. Wohlgermerkt fällt diese Klasse nicht mit den Substantiven der Erwachsenengrammatik zusammen. Ihre Bezeichnung als Nenn- oder Namenswörter heißt auch nicht, daß sie nur in der Nennfunktion vorkommen [...];
- c. unanalytierte Formeln wie /daisəja:/, /vo:isəden/, /isəndas/ etc., die auf hoch stereotype Wendungen der Erwachsenensprache verweisen, die dort keineswegs Wortstatus haben, sondern eher Formelstatus. (Knobloch 2000, 5 f.)

In dieser Unterteilung finden sich all diejenigen (nonverbalen/nichtsprachlichen) Faktoren wieder, die auch die in der Arbeit beschriebene erste Phase des „Spracherwerbs“ geprägt haben: z.B. *Gesten* oder die Auseinandersetzung mit *Umwelt und Objekten* der gemeinsam geteilten *Aufmerksamkeit*. Weiterhin „vermeintliche“ *Nenn- oder Namenswörter* und schließlich „formelhafte Wendungen“, deren Entstehung den oben geschilderten Auslösungsprozessen einzelner starktoniger oder in Endstellung befindlicher Bestandteile der zunächst „ganzheitlich“ (oder eben formelhaft) wahrgenommenen Rede der Erwachsenensprache unterliegen.

Bei der Analyse frühkindlicher Äußerungen scheint es damit („von nun an“) von größerer Bedeutung zu sein, jeweils die *Funktion der Äußerungen* für bzw. innerhalb der konkreten Kommunikation/Interaktion zu betrachten, als den oft unreflektierten Versuch zu unternehmen, die Äußerungen in die Kategorien der (kompetenten Erwachsenensprache) einzuordnen:

Wichtig ist und bleibt, daß man die ‚Erbsünde‘ der Spracherwerbsforschung im Gedächtnis hat, wenn man sich den Beobachtungen und ‚Tatsachen‘ nähert: Die Begriffe, mit denen wir sprechen, sind theoretische Begriffe, und sie sind gemacht für die entwickelte Erwachsenensprache. (Knobloch 2000, 17)

Umgekehrt steht aber fest, dass

[es] ja keine Möglichkeit wissenschaftlicher Bearbeitung ohne diese künstliche Zerlegung und Unterscheidung des Stoffes unter abstrakte Kategorien [gibt]. (Stern/Stern 1975, 121)

Was die Betonung der *Funktion* der kindlichen Äußerungen anbelangt, so liegt dieser Überzeugung der Gedanke zu Grunde, dass ganz zu Beginn des kindlichen Spracherwerbs die *Situation*, das Umfeld und die Betreuungsperson zentral waren; jetzt, da das Kind langsam und immer stärker eine Ahnung davon bekommt, mit *seiner* „Sprache“ etwas bewirken zu können und es zunehmend aus der Situation des „Zuschauers“ im Brunerschen Sinne (vgl. Zitat Seite 24) in die des „Teilnehmers“ gelangt, geraten die *Funktionen* mehr in den Vordergrund. Im Sinne des ineinander übergehenden Entwicklungsprozesses (nach Bruner „Transaktion“) ist gezeigt worden, dass die *Bezeichnungsfunktion* die *aufmerksamkeits-lenkende Bedeutung* der kindlichen Äußerungen nicht ablöst oder ersetzt¹⁹, und auch die *Funktion* der kindlichen Äußerungen im „Einwortstadium“ keineswegs in der Lage ist, den situativen und kommunikativen Rahmen gänzlich abzuschütteln. Der prozesshafte Charakter des Spracherwerbs wird auch hierin ersichtlich.

Was eine gegenwärtig abschließende Begriffsfindung anbetrifft, die vor allem den *Funktionen* der kindlichen Äußerungen Rechnung trägt, scheint der Begriff des „Monorhems“²⁰ die Bedeutung und den Rang dieser Äußerungen am genauesten zu fassen. Heinz Werner und Bernhard Kaplan umschreiben zunächst noch einmal den relevanten Zeitraum bzw. Entwicklungsschritt des kindlichen Spracherwerbs im Übergang zur „Einwortsatz-Phase“:

Eventually, however the child begins to use vocal patterns not only to communicate or express attitudes but also to refer denotatively or depictively to a total situation or to one of its components. When this occurs, the child has advanced to the earliest level of articulated speech, that of the *one-vocable utterance*. (Werner/Kaplan 1984, 134)

Weiterhin grenzen sie sich gegen die Bezeichnung „one-word sentence“ (z.B. von Stern/Stern) ab:

This term, however, does not seem appropriate in view of the fact that these utterances are actually neither words nor sentences: they are indeed prior to the correlative emergence of both word and sentence forms. For this reason, we shall designate these early one-unit referential patterns as ‚monoremes‘. (Werner/Kaplan 1984, 134)

Im Fortgang ihrer Ausführungen betonen sie ebenfalls die weiterhin bestehenden Schwierigkeiten einer klaren Zuordnung dieser ersten „stable vocal elements“ (ebd.), von denen weiter oben z.B. in der Untergliederung von Knobloch (2000) und insgesamt in dieser Arbeit die Rede gewesen ist.

¹⁹ Vgl. die diesbezügliche Frage von Andresen 2002, 53 ff. bzw. die Diskussion in dieser Arbeit Seite 16 ff.).

²⁰ „[...] term to refer to functionally sentential utterances consisting of one vocally articulated unit“ (Werner/Kaplan 1984, 134 Fußnote 1).

Eine auf den *konkreten Funktionen* der kindlichen Äußerungen beruhende Begründung für den Begriff des Monorhems bringen Werner/Kaplan anschließend, wenn sie betonen:

The early vocables, both structurally and referentially, are neither words nor sentences. Such vocables, considered (abstractly) in their designatory function, are 'names': considered in their function of carrying messages, they are 'monoremes'. (Werner/Kaplan 1984, 138)

Abschließend kann man – auch um gleichermaßen noch einmal den Bogen zur Rolle der erwachsenen und kompetenten Betreuungspersonen (und Interpreten) des ganzen Spracherwerbsprozesses insgesamt mit einzubeziehen – auf die Begründung für die lange Dauer dieser Phase hinweisen: Im Hinblick auf die „Aussagekraft“ und Funktionsfähigkeit dieser „Einwortäußerungen“ – der „function of carrying messages“ (Werner/Kaplan 1984, 138) – sind sie äußerst effektiv und halten sich daher recht lange (ca. 6 Monate) in der Rede des Kindes. In den Worten von Clara und William Stern ist daher

[d]iese lange Dauer weniger ein Zeichen für die Langsamkeit der kindlichen Sprachentwicklung, als für die Leistungsfähigkeit des Einwortsatzes. (Stern/Stern 1975, 180)

Insofern ergänzen sich auch in den auf die vorsprachliche Phase des frühkindlichen Spracherwerbs folgenden Schritten Kind und Betreuungsperson wie „selbstverständlich“ und ihre Interaktion funktioniert von Beginn an. Dass dabei mitunter die aus wissenschaftlicher Perspektive „falschen“ oder zumindest noch nicht angebrachten und verfrühten Kategorien und Begriffe (oder Alltagsverständnisse) Verwendungen finden, ist dabei für den frühkindlichen Spracherwerb nicht verwunderlich. Dem wissenschaftlichen Beobachter – der nicht selten selbst den alltäglichen Vor-Verständnissen ausgesetzt ist (*und* nicht zu vergessen selbst Elternteil und damit ebenso mit „elterlicher Didaktik“ ausgestattet sein kann) – macht dieses Verständnis auf der anderen Seite aber ständig zu schaffen.

Um den Faden der kleinen Geschichte am Anfang wieder aufzunehmen, könnte man vielleicht humorvoll abschließen:

„Was dem Einen sein ‚Leid‘, ist dem Andern sein (selbstverständlich) ‚Freud‘ –
und dem Dritten sein ‚Notwendigkeit‘.“

5. Literatur

- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel: zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr. 46–62; 196–199.
- Bruner, Jerome S. (2002) (¹1987): Wie das Kind sprechen lernt. 2. erg. Auflage. Bern: Huber.
- Kauschke, Christina (1999): Früher Wortschatzerwerb im Deutschen: Eine empirische Studie zum Entwicklungsverlauf und zur Komposition des kindlichen Lexikons. In: Meibauer/Rothweiler (Hrsg.). 128–156.
- Klann-Delius, Gisela (1999): Spracherwerb. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Knobloch, Clemens (2000): Vorlesung: Grammatik im kindlichen Erstspracherwerb. [Manuskript Wintersemester 2000/2001, Universität Siegen].
- Lurija, Alexander R. (1982): Sprache und Bewusstsein. Studien zur kritischen Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein. 51–70.
- Meibauer, Jörg / Rothweiler, Monika (Hrsg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel: Francke.
- Rothweiler, Monika / Meibauer, Jörg (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – Ein Überblick. In: ders. 9–31.
- Papoušek, Mechthild (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- Stern, Clara / Stern, William (1975): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. [unveränderter Nachdruck der 4. Auflage von 1928].
- Tracy, Rosemarie (1990): Spracherwerb trotz Input. In: Monika Rothweiler (Hrsg.): Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Opladen: Westdeutscher Verlag. [Linguistische Berichte Sonderheft 3/1990]. 22–49.
- Werner, Heinz / Kaplan, Werner (1984): Symbol Formation. An Organismic-Developmental Approach to the Psychology of Language. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. 131–169.

Filmsequenzen:

- Sprache – Ausdruck – Kommunikation. Telekolleg II/Psychologie vom 23.11.1996 (Südwest 3).
- Starthilfe. Aus Kindern werden Leute vom 15.01.2004 (ARTE).
- Baby und Mama in den ersten Wochen. Aus Kindern werden Leute vom 13.01.2004 (ARTE).

