

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Altersspezifische Sprachaneignung von null bis drei Jahren

Caroline Trautmann

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Caroline Trautmann

**Altersspezifische Sprachaneignung von
0 bis 3 Jahren**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

© März 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2
81541 München
Telefon (089) 6 23 06 – 216
Telefax (089) 6 23 06 – 407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

ISBN: 978-3-86379-013-4

INHALTSVERZEICHNIS

Vorbemerkung	7
Basisqualifikationen von Sprache	7
1 Phonische Basisqualifikation	8
1.1 Vorbemerkung	8
1.2 Merkmale des Deutschen	8
1.3 Beobachtbarkeit	8
1.4 Vor der Geburt	9
1.5 Erste Hälfte des 1. Lebensjahres	9
1.6 Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres	11
1.7 Einwortphase (ab 0;11)	12
1.8 50-Wort-Grenze (um 1;6)	13
1.9 (Beginnende) „Zweiwortphase“ (ca. 1;6–1;11)	14
1.10 Erste Hälfte des dritten Lebensjahres	15
1.11 Zweite Hälfte des dritten Lebensjahres	16
1.12 Zusammenfassung nach Fox (1999, 2003)	17
1.13 Strategien der Lautaneignung	18
1.14 Frühe Strategien	18
1.15 Andauernde Strategien	19
1.16 Problematische Strategien	19
2 Semantische Basisqualifikation	20
2.1 Vorbemerkung	20
2.2 Beobachtbarkeit	20
2.3 1. Lebensjahr	21
2.4 2. Lebensjahr	23
2.5 3. Lebensjahr	25
3 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation	26
3.1 Vorbemerkung	26
3.2 Altersspezifik	26
3.3 Einwortphase: ab ca. 0;11-1;0 bis ca. 1;6-1;8	27
3.4 Zweiwortphase: ab ca. 1;6 bis ca. 2;0-2;3	28
3.5 Drei- und Mehrwortphase - Beginn mit ca. 2;0	29
3.6 Aneignung von Wortformen (Flexion)	31
4 Pragmatische Basisqualifikationen	33
4.1 Verlauf	33
4.2 System der Schreie	33
4.3 Vorsprachliche Differenzierung	34

4.4	Joint attention, Triangulation - gemeinsamer Wahrnehmungsraum	35
4.5	2. Lebensjahr	35
4.6	3. Lebensjahr	36
4.7	Ende des dritten Lebensjahres	36
5	Diskursive Basisqualifikation	37
6	Literaturangaben	39

Vorbemerkung

Der vorliegende Text ist eine kompakte Zusammenfassung der Ergebnisse des Projektes PROSA zur Sprachaneignung in den ersten drei Lebensjahren, ergänzt durch einige Aktualisierungen. Die Texte des Projektes, die hier verarbeitet wurden, stammen von folgenden Verfasserinnen und Verfassern: Simone Falk (Phonische Basisqualifikation), Susanne Guckelsberger (Diskursive Basisqualifikation), Robert Kemp/Ursula Bredel (Morphologisch-Syntaktische Basisqualifikation), Anna Komor (Semantische Basisqualifikation), Caroline Trautmann (Pragmatische Basisqualifikation). Die zugrunde gelegten Texte sind in dem 2008 erschienenen von Konrad Ehlich, Ursula Bredel und Hans H. Reich verantworteten Publikationen „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ und „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen“. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Reihe Bildungsforschung, Band 29.I und Band 29.II) enthalten.¹

Das hier Ausgeführte gilt für Kinder, deren Erstsprache das Deutsche ist. Besonderheiten wie Bilingualismus sind nicht berücksichtigt.

Basisqualifikationen von Sprache

Im Projekt PROSA wurde die Sprachaneignung als Aneignung eines Fächers von Basisqualifikationen von Sprache beschrieben. Damit konnten neben den klassischen „strukturellen“ Sprachebenen auch solche Aspekte der Sprachaneignung erfasst werden, die sonst häufig in den Hintergrund treten bzw. als Sprachaneignung „im weiteren Sinne“ bezeichnet werden.

Folgende Basisqualifikationen von Sprache wurden beschrieben:

1. Phonische Basisqualifikation („Laute und Prosodie“)
2. Pragmatische Basisqualifikationen I und II
3. Semantische Basisqualifikation („Wörter und ihre Bedeutungen“)
4. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation („Grammatik“)
5. Diskursive Basisqualifikation
6. Literale Basisqualifikationen I und II

Im folgenden Text stehen nun wunschgemäß 1., 3. und 4. im Mittelpunkt der Darstellung. Ein kurzer Überblick über 2. und 5. folgt am Ende des Textes.

1 Die in diesen beiden Bänden verarbeitete Literatur ist nicht eigens ausgewiesen, es sei denn, es wurde explizit auf einen Text Bezug genommen. Neu aufgenommene Literatur ist angeführt. Explizit auf einen Text Bezug genommen.

1 Phonische Basisqualifikation

„Lautunterscheidung und -produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion“ (aus: Projekt PROSA)

1.1 Vorbemerkung

Die phonische Basisqualifikation eignen sich Kinder sehr früh an. Anders als im Falle der Grammatik (der morphologischen Basisqualifikation) und besonders des Wortschatzes (semantische Basisqualifikation) werden die lautlichen Eigenschaften der (Erst-)Sprache(n) von Kindern rezeptiv und produktiv im Wesentlichen im hier diskutierten Alter von bis zu 3 Jahren angeeignet. Nur relativ wenige (aber für das Deutsche wichtige) Laute und prosodische Eigenschaften sind bei einer altersgemäßen Sprachentwicklung im Alter von drei Jahren noch nicht verfügbar.

1.2 Merkmale des Deutschen

Kinder, die sich das Deutsche als Muttersprache aneignen, müssen sich mit einigen Charakteristika des Deutschen auseinandersetzen, die in anderen Sprachen nicht bzw. nicht in dieser Kombination auftreten und die teilweise als vergleichsweise „schwierig“ gelten. Im Bereich des Vokalismus sind hier die gerundeten Vokale und Diphthonge sowie die Auswirkung der Betonung auf die Qualität und Dauer eines Vokals zu nennen, im Bereich des Konsonantismus die ausgeprägten Konsonantencluster, die im Deutschen sowohl silbeninitial als auch -final auftreten. Die Wortintonation ist im Deutschen besonders bei Komposita komplex.

1.3 Beobachtbarkeit

Die produktive Seite der Aneignung der Lautlichkeit von Sprache ist anders als die rezeptive Seite sehr gut beobachtbar. Die rezeptive Aneignung geschieht in sehr jungem Alter. Es ist nur eine indirekte Beobachtung möglich, z. B. durch das Messen der Veränderung der Herzfrequenz oder der Frequenz, mit der ein Kind saugt („High-amplitude-sucking“-Methode, vgl. z. B. Penner/Weissenborn/Friederici 2006). Bei solchen Experimenten wird den Säuglingen zunächst ein lautlicher Reiz wiederholt vorgespielt, nach einer Gewöhnungszeit (in der die Herz- bzw. Saugfrequenz sinkt) wird ein differenter Laut eingespielt (z. B. kontrastierende Silben wie „ba“ vs.

„pa“). Eine Erhöhung der Herz- bzw. der Saugfrequenz nach der Veränderung des vorgespielten lautlichen Reizes gilt als Beleg für die Fähigkeit des Kindes, die beiden Reize zu diskriminieren.

Die vorsprachlichen und sprachlichen Äußerungen von Säuglingen und Kleinkinder sind von den Bezugspersonen direkt zu beobachten. Bei der Bewertung eines Entwicklungsstandes als „normal“ oder „verzögert“ ist jedoch Vorsicht geboten. Einerseits geht die Forschung davon aus, dass frühe Interventionen im Falle einer verzögerten Aneignung der lautlichen Eigenschaften erforderlich sind, um einer weitergehenden Beeinträchtigung rechtzeitig entgegenzuwirken. Andererseits sollte einer alarmistischen Haltung und einer unangemessenen Pathologisierung entgegengewirkt werden.

1.4 Vor der Geburt

Ihre ersten Erfahrungen mit der Lautlichkeit von Sprache machen Kinder bereits, bevor sie geboren werden. Im sechsten Monat der Schwangerschaft ist das Gehör eines Fötus bereits so weit entwickelt, dass er die seine Mutter umgebenden Laute und Geräusche wahrnehmen kann. Allerdings sind dabei die hohen Frequenzen und leises Sprechen für das Kind nicht hörbar. Dennoch kann das Kind unmittelbar nach seiner Geburt die Stimme seiner Mutter von anderen Stimmen unterscheiden (und bevorzugt sie vor anderen).

1.5 Erste Hälfte des 1. Lebensjahres

Rezeption	Produktion
<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung aller Laute, die in den Sprachen der Welt existieren • Zunehmende Spezialisierung auf die Laute der Muttersprache • Unterscheidung rhythmischer Sprachklassen dann • Spezialisierung auf den Rhythmus der Muttersprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorsilbisches Stadium • Erkundung des Stimmtraktes • später: marginales Lallen, silben-ähnliche Verbindungen

Ein unbeeinträchtigt hörendes Kind kommt mit der prinzipiellen Fähigkeit auf die Welt, alle Laute der Sprachen dieser Welt unterscheiden zu können. Am stärksten ausgeprägt ist diese Fähigkeit bei Lauten, die in fast allen Sprachen vorkommen und nicht sehr komplex sind. Überdies beschränkt sich die Unterscheidungsfähigkeit zunächst auf silbisch dargebotene Laute.

Bei der Aneignung der Lautlichkeit der Sprache hilft dem Kind die kindgerichtete Sprache (auch bezeichnet als Ammensprache, Morthery o.ä.).

Die Bezugspersonen sprechen gegenüber dem Säugling und dem kleinen Kind in einer überartikulierten und verlangsamten Weise und erleichtern ihm damit die Verarbeitung des Gehörten. Auch das kindgerichte Singen erfüllt diese Funktion (vgl. Falk 2009). Bereits sehr früh zeigt sich die ausgeprägte Interaktivität des Aneignungsgeschehens. Allerdings ist das kindgerichtete Sprechen wohl keine notwendige Voraussetzung für die Sprachaneignung, da es nicht in allen Kulturen angewendet wird.

Nach einer Phase, in der die Säuglinge ihre Fähigkeit zur Unterscheidung aller Laute ausbauen, folgt eine Spezialisierung auf die Umgebungssprache(n): Die prinzipielle Unterscheidungsfähigkeit nur für die Laute weiterentwickelt, die in der Umgebungssprache des Kindes vorkommen. Die Fähigkeit zur Diskriminierung von Lauten, die in dieser Umgebungssprache nicht vorkommen, verliert sich hingegen allmählich. Vokale können früher unterschieden werden als Konsonanten, für die diese Entwicklung erst in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres einsetzt.

Hinsichtlich des Rhythmus' der Umgebungssprache(n) verläuft die Entwicklung ähnlich wie bei den Lauten (Segmenten). Das Kind lernt zunächst, rhythmische Klassen zu unterscheiden, es kann den Sprachrhythmus sehr verschiedener Sprachen unterscheiden. Mit zunehmendem Alter spezialisiert es sich dann mehr und mehr auf die rhythmischen Eigenschaften seiner Muttersprache.

Die Sprachproduktion des Säuglings ist noch rudimentär. Im ersten Lebenshalbjahr befinden sich Kinder im vorsilbischen Stadium und sind mit der Erkundung ihres Stimmtraktes befasst; sie produzieren Grund- und Gurrlaute, die noch keine zielsprachlichen Eigenschaften haben. Auch verändert sich der Stimmtrakt auch noch erheblich, da der Kehlkopf weiter nach unten wandern muss. Zum Ende des ersten Lebenshalbjahres erreichen Kinder eine Phase des „marginalen Lallens“. Die Laute, die sie in dieser Phase produzieren sind zwar noch nicht zielsprachlich, werden aber zunehmend silbenähnlich.

1.6 Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres

Perzeption	Produktion
<ul style="list-style-type: none">• Kind kann die Erwerbssprache sicher identifizieren• die Unterscheidungsfähigkeit für nicht muttersprachliche Laute nimmt ab• Kind erkennt seinen Namen• Es reagiert auf die Vertauschung von Lauten oder Wörtern in Silben oder Phrasen	<ul style="list-style-type: none">• erste silbenähnliche Strukturen und wiederholte Intonationsmuster• Kind vokalisiert nicht mehr gleichzeitig mit Bezugspersonen und übernimmt manchmal die Initiative im „Gespräch“

Die Produktion von Silben ist gut beobachtbar, die Beobachtung sollte aber durch Beispiele angeleitet werden

Mit zunehmender Spezialisierung auf das lautliche Repertoire der Muttersprache nimmt bei den Kindern die Unterscheidungsfähigkeit für nicht-muttersprachliche Laute ab. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres beginnen sie, auf ihren Namen zu reagieren. Sie reagieren in diesem Alter auch zunehmend auf die Vertauschung von Lauten oder Wörtern in Silben bzw. Phrasen. Die Sensibilität für die zielsprachliche Abfolge von Lauten in der Silbe nimmt zu.

In der Produktion sind erste silbenähnliche Strukturen und sich wiederholende Intonationsmuster zu beobachten.

Die Silben haben nun zielsprachlichen Charakter, d.h. in ihnen folgen Vokale und Konsonanten in solchen Kombinationen aufeinander, wie sie auch in Ausdrücken der Zielsprache zu finden sind.

Bereits zu Beginn des zweiten Lebenshalbjahres zeigt sich im Vokalisieren die Aneignung der Wechselseitigkeit der sprachlichen Interaktion: Kinder vokalisieren nun nicht mehr gleichzeitig mit ihrer Bezugsperson; sie nehmen nun auch selbst die Initiative zum Gespräch.

Die beginnende Wechselseitigkeit des sprachlichen Agierens ist gut im Alltag zu beobachten (z. B. beim Wickeln o. ä.)

1.7 Einwortphase (ab 0;11)

Perzeption	Produktion
<ul style="list-style-type: none"> • Kind unterscheidet am besten das Lautinventar der Erwerbssprache (besser als das anderer Sprachen) • Sensibilität für phonotaktische Regularitäten (z. B. Allophone und ihre Umgebungen) wächst • Kind kann trochäische und jambische Betonungsmuster in flüssiger Rede erkennen • es beginnt, unbetonte Silben bzw. Funktionswörter wahrzunehmen • es erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder, identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen • Sprecherwechsel beeinträchtigt nicht mehr das (Wieder-)Erkennen von Wörtern 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind übt verschiedene Artikulationsarten und -orte ein (vermehrt Plosive, Nasale) • es produziert kanonische Silben (redupliziertes Lallen, später buntes Lallen) und erste geschlossene Silben • Vokale ähneln der Zielsprache • Intonationsmuster haben starke Ähnlichkeit mit der Zielsprache • erste Fragekonturen treten auf

Mit etwa einem Jahr hat sich eine große Sensibilität für phonotaktische Regularitäten herausgebildet. Im Deutschen etwa für die Verteilung von [ç] und [χ] (z. B. „ich“ vs. „ach“). Für die Fähigkeit zur Segmentierung des gehörten Lautstroms nutzt das Kind im Deutschen zunächst bevorzugt die trochäischen Betonungsmuster (Zweisilber, bei dem die erste Silbe betont ist, z. B. „Häse), später erkennt es auch jambische Muster (Zweisilber, Betonung liegt auf der zweiten Silbe: „Alarm). Mit Hilfe dieser lautlichen Strukturen gelingt es den Kindern, Wortgrenzen zu identifizieren (und damit auch Wörter zu lernen). Es kann nun auch zunehmend unbetonte Silben und Funktionswörter identifizieren. Das Kind erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder und identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen.

In der fortgeschrittenen Lallphase werden verschiedenste Artikulationsorte und -arten spielerisch immer wieder erprobt. Beobachtbar ist zunächst redupliziertes Lallen (vielfaches Wiederholen einer Silbe, Bsp. „bababa“ oder „mamama“); später folgt das sogenannte bunte Lallen, bei dem verschiedene Silben hintereinandergeschaltet werden. Die produzierten Silben haben zielsprachlichen Charakter.

Ein Beispiel: A:be, abu. Abu: bl:ä b:läblä ((tönt)) ((tönt)) Äh. Äh. Äh! Äh?, ah. (Garlin 2000, Anhang 17, 6-7)

Die produzierten Vokale tragen deutlich zielsprachlichen Charakter. Kurz vor dem ersten Geburtstag beginnen die Kinder Diphthonge zu produzieren.

Mit dem Beginn der Protowörter (s. semantische Basisqualifikation), spätestens aber in der Einwortphase hat das Kind gelernt, stabile lautliche Form zu produzieren, die sich mehr und mehr der Zielsprache annähern:

Beispiel:

Zwischen zwei Geschwisterkindern (L 1;2 und A 2;4) und einem Gastkind (2;10) kommt es zu einer Konkurrenzsituation um zwei Fläschchen, da beide Kinder dasselbe Fläschchen haben möchten:

A: Du nich/ will nich Ente? Des m/ m/ meins! Des meine.

B: Des meine.

A: Des meine.

L: Mämä!

A: Das meins. Das meins
Mämä!

A: Das deine!

L: Neine:

M: Wer möchte das?

L: Neine:!

M: Hier Luna.

L: Neine

A: Meine!

M: Das ist doch irgendwie egal.

A: Mami, meine!

(Garlin 2000, Anhang 19, 6-7)

Die von dem jüngeren Kind geäußerte Form „neine“ ist schon recht nah an der zielsprachlichen Form „meine“. Auch hier wird wieder die Interaktivität des Aneignungsgeschehens deutlich.

Die Intonationsmuster der kindlichen Sprache entsprechen denen der Umgebungssprache. Allmählich tauchen Äußerungen mit einer Frageintonation auf.

1.8 50-Wort-Grenze (um 1;6)

Perzeption	Produktion
<ul style="list-style-type: none"> • der unbetonte Artikel dient zur Vorhersage der Kategorie Nomen • Kind unterscheidet gut zwischen Minimalpaaren • <i>Hase vs. Hose</i> • <i>Dach vs. Bach</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Kind äußert vermehrt Frikative (Reibelaute) und Affrikaten (Plosiv+Reibelaut) • am Silbenende treten vermehrt Konsonantencluster auf • trochäische Zweisilber treten verstärkt auf

Wenn das Kind die 50-Wort-Schwelle erreicht, was meist mit ca. 1,5 Jahren der Fall ist, hat es auch seine rezeptiven Fähigkeiten deutlich erweitert und nimmt nun auch Funktionswörter wahr, deren Verteilung in den Äußerungen ein guter Prädiktor für die Vorhersage von Wortarten ist. So nutzt das Kind die (unbetonten) Artikel zur Vorhersage der Kategorie Nomen. Auf der segmentalen Ebene kann es nun gut Minimalpaare differenzieren (Wörter, die sich nur hinsichtlich eines Lautes unterscheiden, Bsp. „Hase“ vs. „Hose“ oder „Hose“ vs. „Rose“).

In der kindlichen Sprachproduktion sind nun verstärkt „schwierige“ Laute wie Reibelaute (Frikative) ([f], [s], [z] etc.) und Kombinationen von Plosiven und Reibelauten (Affrikaten) ([pf], [ts], [dʃ]) zu hören. Am Silbenende treten zunehmend Konsonantenzusammenballungen („Cluster“) auf.

1.9 (Beginnende) „Zweiwortphase“ (ca. 1;6–1;11)

Produktion
<ul style="list-style-type: none"> • Konsonantencluster am Silbenende und -beginn • überwiegend geschlossene Silben • beginnende Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen • Kind artikuliert mehrsilbige Wörter und Jamben • erste Komposita treten auf • erste Mehrwortäußerungen mit Pausen

Die beginnende Zweiwortphase ist von einem Zuwachs der Fähigkeiten auch im phonischen Bereich begleitet. Konsonantencluster werden am Silbenende häufiger und treten nun auch am Silbenanfang auf. Das Kind differenziert nun auch in der Produktion lange und kurze Vokale und es artikuliert auch Ausdrücke, die mehr als zwei Silben haben und Zweisilber mit jambischer Struktur.

In diesem Alter haben sich die Kinder schon ein beachtliches Lautinventar angeeignet, jedoch ist die Aneignung der Laute als solcher ihrer Aneignung als Phoneme, d. h. an der passenden Stelle in einem Ausdruck etwas voraus. Phonetisch sind die Konsonanten [b], [d], [t], [m] und [n] sicher angeeignet, phonemisch [m], [p], [d]. Die Laute [p], [v], [f], [l], [g], [k] und [h] sind phonetisch bereits weitgehend verfügbar, phonemisch sind dies b, t und n.² Es handelt sich hierbei um eine Studie, die sich spezifisch mit dem Erwerb des deutschen Lautinventar beschäftigt. Die folgenden Tabellen zur Aneignung von Konsonanten folgen dieser Untersuchung (Fox 1999 und 2003). Es ergeben sich dabei hinsichtlich der Zeitangaben leichte Verschie-

2 Vgl. Fox (1999 und 2003); für die erste Auflistung wurde das 90%-Kriterium erfüllt (90% der Probanden in der Altersgruppe von 1;6-1;11 verwendeten diese Laute in den erhobenen Daten mindestens 2-mal korrekt, für die zweite Kategorie war dies immerhin für 75% der Probanden nachzuweisen).

bungen zu den Angaben in diesem Text, da in der Untersuchung von Fox nur Kinder ab 1;5 untersucht wurden.)

	phone- tisch 75%	phone- tisch 90%	phone- misch 75%	phone- misch 90%
1;5- 1;11	p, v, f, l, g, k, h	m, b, d, t, n	b, t, n	m, p, d

Mit Blick auf die Erweiterung der prosodischen Fähigkeiten lässt sich feststellen, dass Kinder in diesem Alter vermehrt Komposita bilden; sie haben eine komplexere Akzentstruktur als ihre Komponenten. Diese Akzentstruktur beherrschen die Kinder zunehmend.

Im Bereich der Äußerungsprosodie lässt sich beobachten, dass Kinder nun zur Artikulation von Mehrwortäußerungen mit Pausen in der Lage sind.

Die Bildung von Mehrwortäußerungen lässt sich leicht beobachten. Mit geeigneten Beispielen vorbereitet, lässt sich auch die Zielsprachlichkeit der Äußerungsprosodie einschätzen.

1.10 Erste Hälfte des dritten Lebensjahres

Auf segmentaler Ebene wird der Lautbestand um folgende konsonantische Laute erweitert: p, f, v und l sind als Einzellaute (phonetisch) sicher erworben, pf erfüllt das 75%-Kriterium. Phonemisch sicher erworben sind b und n; die Laute v, h, s/z sind etwas weniger sicher verfügbar (letztere werden von sehr vielen Kindern nur in der Variante interdentaler Allophone - θ bzw. ð angeeignet).

	phone- tisch 75%	phone- tisch 90%	phone- misch 75%	phone- misch 90%
<i>schon verfügbar</i>	<i>p, v, f, l, g, k, h</i>	<i>m, b, d, t, n</i>	<i>b, t, n</i>	<i>m, p, d</i>
neu (2;0-2;5)	pf	p,f,v,l	v, h, s/z	b, n

1.11 Zweite Hälfte des dritten Lebensjahres

Produktion
<ul style="list-style-type: none"> • Kind produziert stabil Lang- und Kurzvokale • Frikativverbindungen am Silbenanfang erscheinen • mehrgliedrige Konsonantencluster im Silbenende und -anfang treten auf • Komposita werden richtig betont, ebenso Jamben und Mehrsilber • flüssigere Sprache, kürzere Pausen, phrasenfinale Silbendehnung • Satzakkente zur Fokus- und Kontrastmarkierung • differenzierte Fragekonturen

Die zweite Hälfte des dritten Lebensjahres ist von einem deutlichen Ausbau des konsonantischen Inventars gekennzeichnet. Am Ende dieser Lebensphase verfügen die Kinder über einen Großteil der Konsonanten des Deutschen und können sie auch im lautlichen Zusammenhang, also phonemisch korrekt produzieren.

	phone- tisch 75%	phone- tisch 90%	phone- misch 75%	phone- misch 90%
<i>schon verfügbar</i>		<i>m, b, d, t, n p, f, v, l</i>		<i>m, p, d, b, n</i>
neu (2;6- 2;11)	j, ŋ, ç, x	x, g, k, h, ʁ, pf	j, ʁ, g, k, pf	v, f, l, t, ŋ, x, h, k, s/z

Nun treten Frikativverbindungen am Silbenanfang auf; Konsonantencluster sind am Silbenanfang und -ende zu beobachten.

Vokale können in diesem Alter in der Regel stabil in als Lang- und als Kurzvokale produziert werden.

1.12 Zusammenfassung nach Fox (1999, 2003)

Aneignung der Konsonanten des Deutschen nach Fox (1999) ³				
	phone- tisch 75%	phone- tisch 90%	phone- misch 75%	phone- misch 90%
1;5- 1;11	p, v, f, l, g, k, h	m, b, d, t, n	b, t, n	m, p, d
2;0-2;5	pf	p, f, v, l	v, h, s/z	b, n
2;6- 2;11	j, ŋ, ç, x	x, g, k, h, ʁ, pf	j, x, ʁ, g, k, pf	v, f, l, t, ŋ, x, h, k, s/z
3;0-3;5		j, ŋ	ç, ts	j, ʁ, g, pf
3;6- 3;11	ʃ		ʃ	ts
4;0-4;5		ç		ç
4;6- 4;11		ʃ		ʃ

Die Tendenz der Entwicklung im dritten Lebensjahr auf prosodischer und intonatorischer Ebene hin zu den Verhältnissen in der Zielsprache ist m. E. eher global beobachtbar als an Einzelphänomenen. Ein wohl gut beobachtbares Merkmal ist bei wiederholter reflektierter Beobachtung die zunehmende Sprechflüssigkeit.

Betrachtet man zusammenfassend, welche Laute erst nach dem dritten Lebensjahr angeeignet werden, so zeigt sich, dass der größere Teil des konsonantischen Inventars Dreijährigen bereits zur Verfügung steht. Überwiegend s-Laute bereiten noch Schwierigkeiten, wenn in Rechnung gestellt wird, dass Fox zunächst auch nicht zielsprachliche lautliche Realisierungen als akzeptabel bewertet hat.

Auf der Ebene von Intonation und Prosodie ist im dritten Lebensjahr eine deutliche zielsprachliche Annäherung an die Äußerungsprosodie zu bemerken. Wortakzente auch bei mehrsilbigen Ausdrücken und Silbenstruktur stabilisieren sich. Pausen werden korrekt gesetzt.

3 Fox hat jeweils erhoben, in welchem Alter 75% bzw. 90% der Probanden einer Altersgruppe einen konsonantischen Laut phonetisch (isoliert) und phonemisch (in einer Lautverbindung) mindestens 2-mal während der Erhebung verwendet haben. Für die laute s/z und ts wurden Allophone zugelassen, da sich sonst kein Erwerbsmuster für diese Laute rekonstruieren ließ.

1.13 Strategien der Lautaneignung

Bei der Aneignung des Lautbestandes des Deutschen lassen sich häufig bestimmte kindliche Strategien beobachten, die hier kurz aufgeführt werden sollen. Sie dienen in den meisten Fällen der Vereinfachung der Lautlichkeit von sprachlichen Ausdrücken, die von den Kindern noch nicht reibungslos artikuliert werden können. In den meisten Fällen sind solche Strategien transitorischer Natur. Gelegentlich werden sie aber fossilisiert; in diesen Fällen ist in der Regel eine sprachtherapeutische Intervention erforderlich.

1.14 Frühe Strategien

Die beschriebenen Strategien sind gut zu beobachten. Allerdings ist unbedingt zu beachten, dass sie ausgesprochen altersspezifisch zu bewerten sind. Die aufgeführten Vereinfachungen sind für ein Kind, das eher am Anfang der Sprachaneignung steht, völlig angemessen und Zeichen eines dynamischen Aneignungsprozesses. Zu einem späteren Zeitpunkt kann dieselbe Strategie Indiz für eine Verzögerung des Aneignungsprozesses sein.

Die Vereinfachung und Anpassung der Silbenstruktur gehört zu den häufigen frühen Strategien. Hierbei wird u. a. die betonte Silbe des Zielwortes verdoppelt (z. B. „das“ – dada). Ebenso kommt es zu Auslassung von Endrandkonsonanten. Dies ist bis zum Alter von etwa 2;6 erwartbar. Zu Beginn der Produktionen treten solche Vereinfachungen gelegentlich bei Einsilbern auf (z. B. me statt Mehl), später vor allem wortintern (z. B. bibam statt bimbam).

Ebenfalls zu den frühen Strategien gehören Lautanpassungen bzw. Harmonisierungen. Im Falle von Vokalharmonie werden die Vokale besonders der betonten Silben auf andere Silben übertragen (*Teddy* – *dede*); Konsonantenharmonie wird durch Lautangleichungen bzw. Assimilationen erzeugt. Dabei teilen Konsonanten im Anfangs- und Endrand der Silbe oder auch silbenübergreifend ein oder mehrere Merkmale, z. B. werden Artikulationsort und / oder -art angeglichen z.B. im Fall von *Gasse* – *gak*, *Decke* – *geke*, *Gabel* – *babel*.

1.15 Andauernde Strategien

Alle andauernden Strategien sind im Alter bis zu drei Jahren altersangemessen und Zeichen einer produktiven Sprachaneignung. Sie können beobachtet werden, sollten aber anhand von Beispielen von problematischen Strategien (s. u.) abgegrenzt werden.

Die länger andauernden Strategien reichen bis an den 3. Geburtstag und über ihn hinaus.

Drei Strategien sind zur Vereinfachung und Anpassung von Silbenstrukturen zu beobachten: (1) Kinder lassen unbetonte Silben ganz aus. Diese

Strategie wird um den dritten Geburtstag, spätestens in der Mitte des vierten Lebensjahres aufgegeben. (2) Konsonantencluster werden vereinfacht. Auch diese Strategie ist bis zum dritten Geburtstag zu beobachten (Bsp. *Blatt – bat*, *Brot – bot*, *Spiegel – pigel*). Dabei lassen die Kinder die schwieriger zu artikulierenden Laute wie Liquide und Frikative aus; es kommt aber auch zu Bildungen wie *Blume – lume*, *Fliege – fige*: (3) Metathesen (Vertauschung von Lauten) liegen in den folgenden Beispielen vor: *Wurst – wurts*, *Schlitten – Schiltn*.

Ein zweiter Typ von Strategien sind Lautanpassungen: Es werden entweder (1) Laute systematisch durch andere Laute ersetzt, die für das Kind an der jeweiligen Stelle leichter zu artikulieren sind, z. B. Frikative und Affrikaten durch Plosive (*Dach – dak*, eine sehr frühe Strategie), vordere durch hintere Konsonanten (*Dusche – duke*) oder umgekehrt (*Fisch – fis*), Affrikaten durch Frikative (*Topf – tof*) oder umgekehrt (*Busch – buts*). Ebenfalls zu beobachten sind Hinzufügungen (Epenthese) wie z. B. das Hinzufügen von Gleitlauten zur Erleichterung der Artikulation (*Henry – Hendri*) oder das Hinzufügen von Silben zum Vervollständigen eines Fußes (*Mäh-drescher – Mäde-drescher*). Manchmal wird die Zielform auch verkompliziert (*fest – festst*, *verrückt – verrückst*). Beim Hinzufügen von Vokalen wird ein komplexes Konsonantencluster in mehrere Silben aufgeteilt (*Kleid – gelait*, *elf – Elef*).

1.16 Problematische Strategien

Die Unterscheidung von angemessenen und problematischen Strategien ist nicht ganz einfach. Das gemeinsame Merkmal problematischer Strategien ist ihre fehlende Motiviertheit durch die lautliche Konstellation: Kinder vereinfachen an Stellen, die nicht komplex sind. Die Beobachtung sollte durch entsprechende Audiobeispiele vorbereitet sein.

Zu den auffälligen Prozessen gehören häufige Auslassung silbeninitialer Konsonanten nach dem Alter von 1;6 (Auslassung von /g/ kann vorkommen) sowie die Lautangleichung (Kontaktassimilation) von /t^h, d^h/ zu /k^h,

g^h/; Sind Rückverlagerung der Artikulation von /t, d, n/ nicht durch Assimilation motiviert, handelt es sich ebenfalls möglicherweise um Zeichen einer nicht regulären Aneignung der phonischen Basisqualifikation. Dies gilt auch für die glottale Ersetzung: Ersetzung von Lauten durch [h] (nur [t^h] wird bis max. 2;5 durch [h] ersetzt).

Ab dem Alter von 2;6 gilt auch das häufige Auslassen von Endrandkonsonanten der Silbe als nicht mehr regulär. Ab dem 3. Geburtstag ist die Ersetzung von Frikativen durch Plosive nicht günstig, besonders wenn der Artikulationsort bei der Ersetzung nicht erhalten bleibt.

2 Semantische Basisqualifikation

„Die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen.“ (aus: Projekt PROSA)

2.1 Vorbemerkung

Die Aneignung der semantischen Basisqualifikation beginnt früh (rezeptiv verfügen Kinder bereits mit 10 Monaten über ca. 60 Wörter) und endet eigentlich nie, da auch Erwachsene weiterhin neue Ausdrücke in ihren aktiven und passiven Wortschatz aufnehmen. Die semantische Basisqualifikation bezeichnet einerseits das mentale Lexikon des einzelnen Sprechers, aber auch seine Fähigkeiten, aus den Einträgen neue Ausdrücke zu verstehen und zu bilden (Derivation, Komposition) wie auch das sich herausbildende Verständnis von Redewendungen (Phraseologismen). In der frühen Phase der Sprachaneignung stehen die Quantität des kindlichen Wortschatzes sowie seine Zusammensetzung (nach Wortarten) im Vordergrund wissenschaftlicher Analysen.

2.2 Beobachtbarkeit

Die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen eines in der Sprachaneignung begriffenen Kindes richtet sich meist sehr auf die Sprachproduktion. Es sollte aber nicht übersehen werden, dass die Sprachrezeption der Sprachproduktion deutlich vorseilt. Kinder verstehen immer deutlich mehr Ausdrücke als sie selbst verwenden.

In bestimmten Handlungszusammenhängen ist das Sprachverständnis von Kindern gut beobachtbar, z. B. können beim gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern bestimmte Ausdrücke erfragt werden. Dies gilt in erster Linie für Konkreta.

2.3 1. Lebensjahr

Die produktive Aneignung der semantischen Basisqualifikation erfordert einen physiologischen und kognitiven Entwicklungsstand, der die Äußerung fester lautlicher Formen und ihre Zuordnung zu mentalen Repräsentationen zulässt. Dieses Stadium ist im Schnitt im Alter von 9 Monaten erreicht.

Protowörter

Obwohl deutliche interindividuelle Unterschiede zu verzeichnen sind, durchlaufen fast alle Kinder das Stadium der Protowörter, das ab ca. 0;9 zu beobachten ist:

„In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres tauchen kontextgebundene Vorformen des Benennens auf. Kinder produzieren sogenannte Protowörter, deren Verwendung in spezifische Handlungskontexte eingebettet ist.“ (Kauschke 2003). Es handelt sich um „(...) erste typische kinderspezifische Wörter, die von den Bezugspersonen aufgenommen und mit Sinn gefüllt werden.“ (Komor 2009). Diese Ausdrücke haben zwar eine (ziemlich) feste Form, entsprechen aber keinem Ausdruck der Zielsprache des Kindes; häufig ist jedoch ein angestrebter Zielausdruck zu erkennen.

Was für die kindliche Sprachentwicklung generell gilt, ist auch hier zu beobachten. Sie ist ein interaktiver Prozess: Die Bezugspersonen (über-)interpretieren die Äußerungen des Kindes und handeln mit dem Kind gleichsam die Bedeutung einzelner Elemente aus. Dies hat Jerome Bruner (1990) „negotiating of meaning“ genannt). Bei den so benannten Entitäten handelt es sich meist um Objekte des alltäglichen Gebrauchs oder alltäglichen sozialen Interagierens wie z. B. Grüße. Indem die Bezugspersonen die sprachlichen Äußerungen des Kindes aktiv aufgreifen⁴, helfen sie dem Kind, die Bedeutung der Protowörter zu stabilisieren. Dabei entstehen gelegentlich „Familienwörter“, die innerhalb der Familie auch dann noch verwendet werden, wenn das Kind in der Lage ist, den zielsprachlichen Ausdruck zu verwenden.

Ein schönes Beispiel für die Interaktivität der Sprachaneignung und die Aufnahme von kindlichen Äußerungen durch die Bezugsperson findet sich in Garlin. Das kleine Mädchen Luna im Beispiel ist zu diesem Zeitpunkt 9 Monate alt. Es sitzt mit dem Großvater auf der Terrasse und spielt u. a. mit einem Sandförmchen, das eine Ente darstellt:

4 Denkbar wäre ja auch eine genau gegenteilige Verfahrensweise, etwa wenn solche Äußerungen des Kindes so lange ignoriert werden, bis sie eindeutig verständlich sind. Dies entspräche dem aus anderen Ethnien bekannten Konzept, mit Kindern erst zu sprechen, wenn sie Sprache „verstehen“ können.

L: (blickt Op an)
 Op: Luna!
 L: (versucht nach der Entenform zu greifen, die vor ihr liegt) (nimmt die Form in die Hand und hält sie hoch) **Eh!** (blickt zu Op)
 Op: Ente
 L: **Te**
 Op: Ente
 L: **Ta. Ente**
 Op: Ente

Garlin 2000, Anhang 14

Ob es sich bei diesem Beispiel um ein Protowort ‚Te‘ handelt oder ob man wegen der überraschend korrekten Realisierung von ‚Ente‘ von einem echten Wort sprechen kann, lässt sich nicht entscheiden. Wesentlich ist jedoch die hier deutlich sichtbare Verstärkung durch die Bezugsperson.

Erste Bildung von (z. T. auch konventionellen) Onomatopoetika

Die Produktion von imitierenden und lautmalerischen Ausdrücken ist gut beobachtbar. Es bietet sich an, die Aufmerksamkeit der Fachkräfte auf das eigene (verstärkende) Interagieren mit den Kindern zu lenken.

In dem Alter, in dem sie Protowörter produzieren, beginnen Kinder - ebenfalls in Interaktion mit den Bezugspersonen - auch Onomatopoetika (lautmalerische Ausdrücke) für Tiere und Objekte, die mit Geräuschen verbunden sind, zu verwenden. Dabei kommen echte Imitationen wie auch konventionalisierte (d. h. sprachspezifische) Onomatopoetika vor, die in der sprachlichen Interaktion mit den Bezugspersonen ihre zielsprachliche Form erhalten. Der Ausdruck „Wauwau“ ist hierfür ein typisches Beispiel.

Erste Deixeis (da)

Zu den sehr früh produzierten Ausdrücken gehören die zeigenden Ausdrücke, die Deiktika, insbesondere der Ausdruck „da“. Sie werden mit einer Zeigegeste verbunden. Vgl. etwa folgendes Beispiel, in dem das Kind 1;0 alt ist:

- Opa: Sin die Nudln denn jetzt alle-alle?
Kind: (blickt zu Opa, dreht die geöffnete Hand)
Opa: Alle-alle? Nix mehr da?
Kind: (blickt zu Opa)
Uroma: Alle-alle? Alle-alle?
Kind: (blickt auf seine Hände, dann zu Opa)
(steckt eine Nudel in den Mund)
Uroma: Alle-alle? Alle-alle? (Ja, mit) links. Links.
Kind: (greift ins Schälchen und holt eine neue Nudel heraus)
Da.
Oma: Ja? Da sind ja noch welche.
Kind: (isst weiter)

Der vielfältig einsetzbare Ausdruck „da“ ist für die Kinder ein guter Einstieg in die Verwendung von sprachlichen Ausdrücken. Seine Verwendung lässt sich gut beobachten. Auf seinen sprachlichen Charakter sollte explizit hingewiesen werden.

2.4 2. Lebensjahr

Erste „echte“ Wörter

Das Auftreten erster „echter“, d. h. in der lautlichen Form deutlich der Zielsprache zuordenbarer Wörter fällt den Bezugspersonen besonders deutlich auf. Meist wird dieser Moment mit dem Beginn des Sprechens gleichgesetzt.

Nach dem ersten Geburtstag tauchen meist die ersten „echten“ Wörter auf, deren lautliche Form der Zielsprache schon deutlich angenähert ist und deren Gestalt in einem arbiträren Verhältnis zu ihrer Bedeutung steht. Echte Wörter und Protowörter stehen ab jetzt längere Zeit nebeneinander. Auch in dieser Phase gibt es große Unterschiede zwischen dem rezeptiven und dem produktiven Wortschatz eines Kindes. Die Aneignung verläuft noch eher langsam; 2 bis 3 neue Wörter kommen pro Woche hinzu. Der lange in der Literatur referierte „noun bias“, also die Präferenz für referenzielle Ausdrücke, besonders Substantive, hat sich nicht bestätigt, jedenfalls nicht für alle Kinder. Das erste sprachlich realisierte Bedürfnis von Kindern ist offenbar nicht das Benennen, sondern soziale Interagieren mit den Bezugspersonen; demzufolge sind im frühen Wortschatz häufig „soziale“

Wörter wie Grüße, Ausdrücke von Sympathie, aber auch Wörter wie „nein“ dominant. Auch relationale Ausdrücke wie „weg“, „auf“, „zu“ etc. sind häufig im frühen Wortschatz. Beide Typen zusammen bilden mehr als 80% des ganz frühen Wortschatzes im Alter von 15 Monaten. Die verwendeten Nomen dienen in der frühen Phase ebenfalls der Interaktion mit den Bezugspersonen: Es handelt sich um Nomen, mit denen Personen bezeichnet werden und um Basiswörter. Es gibt von ihnen zwar nicht sehr viele verschiedene Ausdrücke („types“), aber sie werden sehr häufig verwendet (viele „tokens“). Die Zusammensetzung des kindlichen Lexikons in diesem Alter variiert. Einige Kinder haben tatsächlich eine Präferenz für Nomen, andere verfügen über ein heterogenes Inventar.

50-Wort-Schwelle

Das Erreichen der 50-Wort-Marke gilt in der Forschung und der Diagnostik als wichtige Schwelle; Kinder, die im Alter von zwei Jahren noch nicht über einen produktiven Wortschatz von 50 Wörtern verfügen, werden als Spätsprecher („late talker“) bezeichnet. Sie haben ein deutlich erhöhtes Risiko für eine SIL-Diagnose (SIL = Specific Language Impairment). Dies wird darauf zurückgeführt, dass der geringe Wortschatz, der auch häufig einen hohen Anteil an gestisch unterstützten Ausdrücken aufweist, keinen Einstieg in das syntaktische Prinzip erforderlich macht. Viele dieser Kinder äußern sich ganz überwiegend in der Form von Einwortäußerungen.⁵

Vokabelspurt

Durch sorgfältige, kontinuierliche Beobachtung (und Dokumentation) über einen längeren Zeitraum ist zwar nicht die absolute Zahl der Wörter, die ein Kind verwendet, wohl aber die Expansion seines Wortschatzes und damit die Dynamik der Aneignung beobachtbar.

Im Alter ab zwei Jahren kommt es bei vielen, aber keinesfalls bei allen Kindern zu einem sogenannten „Vokabularspurt“ bzw. einer „Wortschatzexplosion“, d. h. einem (vorübergehenden) sehr deutlichen Anstieg der pro Tag angeeigneten neuen Wörter. Bei einigen Kindern verläuft der Anstieg langsamer, aber kontinuierlich.

Mit 2 Jahren verfügen Kinder, deren Sprachaneignung unauffällig verläuft, über einen produktiven Wortschatz von etwa 300 Wörtern.

Die Ausdrücke werden jedoch häufig noch nicht-zielsprachlich verwendet. Es sind häufig Überdehnungen (z. B. die Verwendung von „Hund“ für alle vierbeinigen Tiere) oder Unterdehnungen zu beobachten (wenn beispielsweise der Ausdruck „Hund“ nur für kleine Hunde verwendet wird).

5 In diesen Fällen ist eine rasche therapeutische Intervention wünschenswert, Abwarten hingegen schädlich (vgl. u.a. Kauschke 2008).

Verteilung

Nach der frühen Phase des Wortschatzerwerbs mit dem Vorherrschen von sozialen, relationalen und interaktionsbezogenen Ausdrücken folgt ein starker proportionaler Anstieg der Nomen (von durchschnittlich knapp 6 % mit 1;3 auf etwa 25 % im Alter von 1;9. Verben verzeichnen in dieser Phase einen Zuwachs von 9 % auf ca. 23 % (Kauschke/Hofmeister 2002).

2.5 3. Lebensjahr

Wortschatzzuwachs

Im vierten Lebensjahr wächst der rezeptive Wortschatz von Kindern durchschnittlich um etwa 14 neue Wörter pro Tag; ca. 3,5 Wörter werden täglich dem produktiven Wortschatz hinzugefügt

Wortarten

In diesem Alter erscheinen erste Wortneubildungen, ein Großteil der substantivischen Neubildungen sind Komposita.

Ebenfalls zu beobachten ist ein Anstieg des Anteils der Funktionswörter. Hinsichtlich der Verteilung der Wortarten nähern sich die Kinder nun den Erwachsenen an. Der Anteil der Substantive am Gesamtwortschatz nimmt ab.

Nun tauchen auch erste Adjektive auf, und Modalverben („wollen“; „müssen“) sind zu beobachten. Im dritten Lebensjahr beginnt die Anpassung der Kindersprache an die Erwachsenensprache („Konventionalisierung“); jedoch sind noch bei ca. 40 % der produktiven Wörter „Überdehnungen“, also nicht zielsprachliche Verwendungen zu verzeichnen.

Versprachlichung innerer Zustände

Schon am Ende ihres zweiten Lebensjahres benutzen Kinder Wörter, mit denen sie innere Zustände bezeichnen. Zunächst sind die Versprachlichung von Emotionen und physiologischen Zuständen zu beobachten. Es folgen volitionale Ausdrücke (Modalverben). Erst im gegen Ende des dritten Lebensjahres folgen erste Wortverwendungen mit Bezug auf kognitive mentale Zustände. Dies findet seine Entsprechung in der Aneignung einer „theory of mind“, also dem Wissen darüber, dass andere Aktanten von den eigenen abweichende mentale Zustände haben können.

3 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

„die zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen.“ (aus Projekt PROSA)

3.1 Vorbemerkung

Die Aneignung von Grammatik ist der Bereich der kindlichen Sprachaneignung, der in der wissenschaftlichen Forschung am intensivsten untersucht und diskutiert wird. Aktuell sind zwei Positionen in der Diskussion miteinander, die von sehr unterschiedlichen Annahmen über die Voraussetzungen für die Aneignung von grammatischen Strukturen ausgehen. Während die Vertreter einer nativistischen Position annehmen, dass universale Strukturen angeboren sind und diese im Prozess der Aneignung für die zu erwerbende Sprache aktiviert und angepasst werden, gehen Vertreter einer gebrauchsbasierten Sprachentwicklung (z. B. Behrens 2009) davon aus, dass nur die kognitiven Fähigkeiten, eine Sprache anzueignen, vorhanden sind, die Strukturen selbst aber erst aus dem angebotenen Input aufgebaut werden müssen. Als Modell für diese Konzeptualisierung von Spracherwerb wird die Lernfähigkeit neuronaler Netze simuliert (vgl. bes. Elman et al. 1996).

Die aktuell diskutierten Position sind überblicksartig in Linguistics 47-2 (2009) dargestellt.

Für anwendungs- und förderorientierte Darstellungen wird in der Regel auf die Etappen des Spracherwerbs rekurriert, die an der sprachlichen Oberfläche beobachtbar sind. Es besteht weitgehende Einigkeit, dass für eine gelingende Sprachaneignung ein reichhaltiger, sinnvoll strukturierter (interaktiv dargebotener) Input eine notwendige Voraussetzung ist (vgl. z. B. Eisenbeiß 2009).

3.2 Altersspezifik

Analysiert man die Altersangaben zur Aneignung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation, so findet man dort eine nicht unbeträchtliche Varianz. Offenbar kann der Zeitpunkt, zu dem ein bestimmter „Meilenstein“⁶ von einem Kind erreicht wird, um bis zu einem ganzen Jahr

6 Der Ausdruck „Meilenstein“ zur Bezeichnung von wesentlichen Etappen der Sprachaneignung wird in der einschlägigen Literatur gerne verwendet. Anders als in anderen entwicklungspsychologischen Zusammenhängen impliziert er für die Sprachaneignung kein Reifekonzept,

schwanken, ohne dass für den späteren Zeitpunkt von einer Verzögerung der Aneignung gesprochen werden müsste. Für die Übertragung der wissenschaftlichen Ergebnisse in die Sprach(förder)praxis bedeutet dies vor allem die Notwendigkeit, die Dynamik des Aneignungsgeschehens in den Vordergrund der Beobachtung zu stellen, weniger die Überprüfung des Vollzugs von bestimmten Aneignungsschritten in einem bestimmten Alter. Es ist sorgfältig zwischen notwendiger Intervention und unnötigem Alarm zu differenzieren. Gegebenenfalls sollte externe Expertise zur Verfügung stehen.

Beobachtung von gesprochener (Kinder-)Sprache

Gerade im Bereich der morphologisch-syntaktischen Sprachaneignung, der Grammatikaneignung, ist es erforderlich, die Fachkräfte für die Merkmale gesprochener Sprache zu sensibilisieren, um so der Fehleinschätzung vorzubeugen, altersangemessene Sprache müsse schriftsprachlichen Normen genügen. So ist z. B. die Maxime des Schulunterrichts, „vollständige Sätze“ zu produzieren, von vielen Personen so verinnerlicht, dass sie der adäquaten Wahrnehmung auch der eigenen Sprachproduktion im Wege steht. Zu empfehlen ist es, zum Zuge einer Fortbildung oder anhand von geeignetem Material zunächst eine Auseinandersetzung mit der gesprochenen Sprache von Erwachsenen anzustoßen, um vor dieser Folie dann die spezifisch kindersprachlichen Phänomene zu identifizieren.

3.3 Einwortphase: ab ca. 0;11-1;0 bis ca. 1;6-1;8

Äußerungsformat (Satzbildung)	Wörter und Wortformen
Noch kein Beginn des syntaktischen Prinzips	- holistische Übernahme betonter Silben(häufig lexikalische Stämme) - Verwendung von Verbpartikeln (z. B. weg, auf)

Wie bereits im Absatz zur Semantik behandelt, beginnen Kinder etwa im Alter von 9 Monaten, selbst sprachliche Elemente zu produzieren. Sie beginnen dabei typischerweise mit der Produktion einzelner Elemente, zunächst häufig Protowörter, Onomatopoetika und Deiktika, d. h. zeigende Elemente wie „da!“. Nach und nach erscheinen Ausdrücke, die lautlich der

Zusammenhängen impliziert er für die Sprachaneignung kein Reifekonzept, sondern wird weitgehend ohne weitergehende Implikationen verwendet (z. B. bei Tracy 2008², vgl. auch Kany/Schöler 2007).

Zielsprache zugehören. Diese Phase wird in der Literatur als „Einwortphase“ bezeichnet. Die Kinder übernehmen betonte Silben und Wortformen holistisch („im Ganzen“). Häufig sind Verbpartikel wie „auf“ oder „weg“ zu beobachten.

Bei der Klassifizierung der kindlichen Äußerungen ist stets zu beachten, dass die kindlichen Äußerungen zwar aus einem einzigen sprachlichen Element bestehen, dass sie aber Teil eines sprachlichen Handelns des Kindes in einer spezifischen Situation sind, in das noch andere, insbesondere mimische und gestische Elemente eingehen. Sehr häufig werden Kinder dabei von ihren Bezugspersonen sehr weitgehend unterstützt, indem diese versuchen, die kindlichen Handlungsziele zu antizipieren und die Äußerungen zu ergänzen, die die Kinder noch nicht selbst produzieren können. Die Bezeichnung solcher in einen kommunikativen Zusammenhang eingebundener und von der Bezugsperson unterstützter Handlungen als „Einwortäußerungen“ oder „Einwortsätze“ ist Resultat einer Abstraktion dieser Äußerungen hinsichtlich ihrer grammatischen Eigenschaften.

Die ersten kindlichen Äußerungen, die eindeutig sprachlichen Charakter haben, finden bei den Bezugspersonen meist intensive Beachtung und sie sind für die Beteiligten gut zu beobachten.

3.4 Zweiwortphase: ab ca. 1;6 bis ca. 2;0-2;3

Äußerungsformat (Satzbildung)	Wörter und Wortformen
Verb- / Satzpartikeln und Infinitive in Endposition: <i>ball weg</i> <i>er auch</i> <i>lena trinke(n)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • holistische Übernahme von Inhaltswörtern und Funktionswörtern • kaum flektierte Formen • Auftreten von <i>auch</i> • Auftreten von <i>nicht</i> (als satzinterne Negation im Kontrast zur satzexternen Negation mit <i>nein</i>)

Mit ca. eineinhalb Jahren gelingt es den Kindern nun zunehmend besser, Äußerungen zu formulieren, die mehr als ein sprachliches Element enthalten. Die Kinder sind in der „Zwei-Wort-Phase“ angelangt. Damit entsteht auch die Notwendigkeit, - wenn auch in sehr begrenztem Maße - diese Elemente in eine Reihenfolge zu bringen und auf einander zu beziehen. Die Kinder eignen sich nun die ersten Merkmale des „syntaktischen Prinzips“ an. Ihre Äußerungen bestehen in dieser Zeit sehr häufig aus Verb- oder Satzpartikeln in Kombination mit einem Nomen oder einem noch nicht flektierten Verb. Die Ausdrücke „auch“ und „nicht“ erweitern die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der Kinder. Beispiele: *ball weg; er auch; lena trinke(n)*. Es handelt sich weiterhin um eine holistische Übernahme von

Formen. Werden Verben verwendet, bestehen diese meist aus dem Stamm und einer Schwa-Endung; sie sollten nicht als Infinitive (über-)interpretiert

Sowohl die Kombination von zwei Elementen als auch die Verwendung von „auch“ und „nicht“ sind gut beobachtbar. Auch hier gilt: Das sprachliche Handeln der Kinder ist fast immer eingebunden in Interaktion mit Bezugspersonen oder anderen Kindern! Eine Ausnahme ist das egozentrische Sprechen (s. 5.).

werden.

3.5 Drei- und Mehrwortphase – Beginn mit ca. 2;0

Äußerungsformat (Satzbildung)
<ul style="list-style-type: none"> • V2-Stellung von Satzpartikeln: <i>der auch rein</i> <i>lena nich tee trinke(n)</i> gefolgt von: • V2-Stellung von Hilfs- und Modalverben <i>Hanna will (den) Ball hole(n)</i> <i>Hanna hat (den) Ball hole(n)/ eholt</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pränominales Auftreten des Artikels: <ul style="list-style-type: none"> - Unterscheidung von definiert/ indefiniert - formale Markierung des Subjekts • Stabilisierung der Kongruenz von Subjekt und Prädikat • V2-Position von Vollverben; gilt mit dem regelhaften Gebrauch der 2. Person Singular als angeeignet <i>Du holst den Ball</i>

Im Alter von ca. zwei Jahren expandieren die Kinder ihre Äußerungen. Sie treten in die Zwei- und Mehrwortphase ein. Typisch sind in dieser Zeit zunächst Äußerungen, in denen an der zweiten Position der Äußerung ein Satzpartikel wie „auch“ oder „nicht“ steht. Dieses Phänomen wird in der Forschung als Vorbereitung der Übernahme der Verbzweitstellung gedeutet, da an diese Position dann häufig Modalverben „nachrücken“. Mit der Produktion von komplexeren Äußerungen erfolgt nun auch der Einstieg in die Flektion von Nomen und Verben. Dabei kann es vorkommen, dass „richtige“ holistische Formen zunächst durch „falsche“ (aber analytisch gebildete) ersetzt werden. Erst in einem weiteren Schritt folgt die stabile Übernahme der analytisch gebildeten zielsprachlichen Formen. Gelingt es dem Kind, flektierte Vollverben in dieser Position zu verwenden, gilt die Verbzweitstellung als angeeignet.

Weitere wichtige Aneignungsschritte sind die Verwendung von Substantiven mit dem Artikel und die zunehmende Kongruenz von Subjekt und Prädikat.

In der Literatur wird allgemein davon gesprochen, dass Kinder sich die Grundstruktur des Satzes im Deutschen in dem Moment angeeignet haben, in dem sie systematisch das flektierte Verb im Nebensatz in Endstellung verwenden.

Mit dem Eintritt in die Mehrwortphase eignen sich die Kinder zunehmend die Satzstruktur des Deutschen an, deren markantestes Merkmal die Satzklammer ist, die durch die Zweigliedrigkeit des Verbs im Deutschen gebildet wird. Die kindlichen Äußerungen füllen die Positionen des Satzes teilweise bereits. Tracy (2008², 83) zeigt dies am Beispiel der von ihr erhobenen Daten.

Die Verbendstellung im Nebensatz ist prinzipiell ein gut beobachtbares Phänomen. Allerdings ist dabei unbedingt zu beachten, dass die gesprochene Sprache von geschriebener Sprache abweicht. Einer der häufigsten Nebensatztypen, der mit „weil“ eingeleitete Nebensatz, verhält sich untypisch. In solchen Sätzen wird häufig das Verb in V2-Position gesetzt, insbesondere in Verwendungsweisen, in denen der Hauptsatz nicht verbalisiert wird.

Bsp.: „Warum holt der kleine Bär sich den Honig?“ - „Weil er hat Hunger“. Formuliert ein Kind in dieser Weise, reproduziert es nur, was es in der Umgebungssprache vorgefunden hat.

<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> ↓ SATZKLAMMER ↓ </div>				
Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE	Nachfeld
		tür	auf	
		Mama bus	fahren	
		Mama auch Kette		
jetzt	geh	ich	hoch	
da	kommt	ball	rein	
valle	hat		(pro- biert)	
	Konjunk- tion			
	ob wenn	das die Julia futter	pfeift reintut	

3.6 Aneignung von Wortformen (Flexion)

Wörter und Wortformen
<ul style="list-style-type: none">• Eintritt in die Flexion• Verschwinden zuvor verwendeter holistisch übernommener Formen• paradigmatische und nicht-paradigmatische Übergeneralisierungen• Wiederauftreten regulärer Formen
Anmerkung: Dieser Prozess kann sich für verschiedene Lexeme wiederholen

Nominalflexion

Numerus

Die Aneignung des Numerus ist ein langlaufender Prozess, der im Alter von ca. 2 Jahren beginnt. Dass das Deutsche eine große Vielfalt an Pluralbildungen des Nomens kennt, erklärt diesen langfristigen Verlauf. Dabei lässt sich ein Entwicklungsverlauf nachzeichnen. Zunächst werden einsilbige Substantive, deren Pluralisierung Zweisilbigkeit erzeugt, gebildet (Bsp. Schuh/Schuhe. Es folgen trochäische Zweisilber, denen Kinder dann häufig eine nicht zielsprachliche Pluralmarkierung anfügen (Teller/Tellers wie Auto/Autos), welche die trochäische Grundstruktur unverändert lässt. Substantive, die im Singular bereits eine Endung auf -en haben, werden seltener (mit einem nicht-zielsprachlichen Element) gebildet.

Kasus

Auch die Aneignung der Kasusformen ist ein langer Prozess. Da im Deutschen der Kasus meist nicht am Nomen selbst, sondern am Artikel markiert wird, müssen die Kinder zunächst - nach einer möglicherweise holistischen Übernahme - die Struktur der Nominalphrase durchschauen. Die Aneignung verläuft üblicherweise in der Reihenfolge Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv (schon früh finden sich aber holistische Übernahmen wie „Papap Auto“).

Genus

Die Genusaneignung verläuft bei Kindern mit Deutsch als erster Sprache meist problemlos; dennoch ist erst lang nach dem 3. Geburtstag mit Fehlerfreiheit zu rechnen.

Verbalflexion

Zu Beginn sind bei den Kindern Formen zu beobachten, die aus dem Verbstamm und einem Schwa zusammengesetzt sind. Meist sind auch einige Formen in der 3. Person zu beobachten, bei denen es sich allerdings meist um holistische Übernahmen handelt. Sobald die Kinder dann in die Formenbildung einsteigen, sind die Übergeneralisierungen schwacher Verbformen das typischste Phänomen: z. B. *laufen*, also: *er läuft*. Diese Phase ist

jedoch meist erst nach dem 3. Geburtstag zu beobachten.

Was wird angeeignet?

In der Forschung wird wie bereits angesprochen intensiv diskutiert, auf welchem Wege sich Kinder die Grammatik der Umgebungssprache aneignen? Extrahieren bzw. aktivieren sie bereits im Gehirn repräsentierte Regeln, die sie dann auf konkrete Äußerungen anwenden, so eine Position dazu. Oder übernehmen sie größere Einheiten aus der Umgebungssprache, die sie zum Zeitpunkt der Übernahme noch nicht analytisch durchdringen? Diese Frage ist nicht allein durch die Beobachtung der sprachlichen Oberfläche der kindlichen Äußerungen zu entscheiden. So schreibt Behrens (2004, 17): „(...) Korrekter Sprachgebrauch (ist) kein Beweis dafür, dass Kinder bereits das zugrunde liegende Regelsystem abstrahiert haben. Vielmehr ist in den letzten Jahren (...) nachgewiesen worden, dass frühe Kindersprache stark formelhaft ist und darüber hinaus viele Strukturen an bestimmte Wörter gebunden sind. (...) (bis zu drei Jahren) scheinen die Kinder sich in sehr starkem Maße an Strukturen zu orientieren, die sie zuvor gehört haben, und sind bestenfalls in der Lage, einzelne Aspekte davon zu variieren.“ Die analytische Durchdringung der Formeln und die Ableitung der Regeln, die solchen Äußerungen zugrunde liegen, erfolgt dann erst zu einem späteren Zeitpunkt. Ein bestimmender Faktor im Aneignungs geschehen scheint das kindliche Arbeitsgedächtnis zu sein.

Komplexe Syntax und andere spätere Phänome

Mit einer großen zeitlichen Varianz ist auch bei der Aneignung der komplexen Syntax zu rechnen. In der Forschung sind Fälle von Kindern dokumentiert, die bereits deutlich vor ihrem 3. Geburtstag komplexe Satzgefüge bilden (Bsp. „Susanne geht in die Arbeit und Peter geht einkaufen.“), andere Kinder tun dies erst sehr viel später.

Passivkonstruktionen gehören zu den späten Errungenschaften und sind im Alter von drei Jahren nicht zu erwarten.

4 Pragmatische Basisqualifikationen

„Aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen.“ (aus: Projekt PROSA, Pragmatische Basisqualifikation I)

„Die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche ziel führend nutzen.“ (aus: Projekt PROSA, Pragmatische Basisqualifikation II)

4.1 Verlauf

Ihre primäre Sozialisierung erfahren Kinder in fast allen Fällen in der Familie. Die ersten Erfahrungen mit sprachlicher Kommunikation machen Neugeborene und Säuglinge dort in der Dyade mit der frühen Bezugsperson, meist der Mutter. Die Zahl der Aktanten ist für das Kind überschaubar, möglicherweise auch sehr klein. (Dies gilt für den westlichen Kulturkreis, besonders Europa und Nordamerika. In anderen, besonders in indigenen Kulturen ist die Betreuung von Säuglingen und kleinen Kindern gesellschaftlich oft deutlich anders organisiert.)

Einen großen Schritt auch auf dem Gebiet der sprachlichen Sozialisation macht das Kind, wenn es aus der Familie austritt und in eine Kindertagesstätte eintritt. Dort vergrößert sich die Zahl der Interaktanten, möglicherweise ist es dort das erste Mal mehr als nur punktuell mit kindlichen Interaktanten konfrontiert. Die erwachsenen Bezugspersonen werden ebenfalls zahlreicher. Einige sprachliche Handlungszusammenhänge sind für das Kind ebenfalls neu.

4.2 System der Schreie

Neugeborene haben rezeptiv, wie im Kapitel zur phonischen BQ dargelegt, bereits Erfahrung mit sprachlichen Lauten. Allerdings hat diese Erfahrung noch keine produktive Entsprechung. Wenn Kinder geboren werden, ist das biologische System des Schreiens ausgebildet, das von Seiten des Kindes zwar eine kommunikative, aber noch keine sprachliche Qualität hat. Wenn Neugeborene schreien, setzen sie damit in unmittelbarer Weise einen defizitären Zustand nach außen, sei es Hunger, sei es einen Mangel an körperlicher Nähe oder ein anderer Umstand, der ihre Befindlichkeit negativ berührt. Das kindliche Schreien ist in sich noch nicht differenziert. Charlotte Bühler hat es bereits vor 90 Jahren treffend als „Alarmschlagen“ qualifiziert. Das Schreien ist, da es lautlich ist, für die Bezugspersonen eine

Schnittstelle zur Herausbildung kommunikativer Interaktion mit dem Kind; sein Schreien und anderes Verhalten beispielsweise motorischer Natur wird von den Bezugspersonen als kommunikativ und damit intentional behandelt. Somit partizipiert das Kind von Anfang an kommunikativer Interaktion - wenn auch seinerseits nur rezeptiv. Die Bezugspersonen überinterpretieren konsequent das kindliche Lautieren und Schreien. Das Kind wird als kompetenter Sprecher behandelt, obwohl dies tatsächlich nicht der Fall ist. Es ist nicht nur einem ständigen Spachbad ausgesetzt, aus dem es die segmentalen Eigenschaften der Sprache entnehmen kann, sondern sein Verhalten wird von den Bezugspersonen systematisch überinterpretiert; ihr Sprechen ist an das Kind gerichtet. Es wird begrüßt, seine Bezugspersonen begleiten ihr pflegendes Handeln stets sprachlich. Dies erleichtert es dem Kind, sich die Grundstruktur sprachlichen Handelns, nämlich seine Wechselseitigkeit, anzueignen.

4.3 Vorsprachliche Differenzierung

Die hier beschriebenen interaktiven Verhaltensweisen sind gut zu beobachten; dies erfordert wegen der Interaktivität des Handelns aber auch ein Stück Selbstbeobachtung bzw. eine/-n außenstehende Beobachter/-in.

Mit dem ersten Lächeln hat sich nach einigen Wochen beim Kind eine soziale und mimische Fähigkeit herausgebildet, die der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson eine neue Dimension gibt. Auch die Qualität des Schreiens ändert sich; die Bedürfnisäußerungen werden differenzierter. Bei gelungener Bindung gelingt es der Bezugsperson (in der Regel die Mutter) zunehmend herauszuhören, ob das Kind Hunger hat oder etwas anderes sein Unwohlsein verursacht. Das Schreien erhält jetzt auch durch Pausen und Modulation der Stimme eine innere Struktur. Das Handeln der Bezugsperson weist nun in der Regel mindestens zwei Varianten auf. Entweder steht die Versorgung des Kindes im Vordergrund oder das Kommunizieren und Spielen. Beides weist eine dyadische Struktur auf.⁷

Zunächst wachsen die motorischen Fähigkeiten des Kindes, auf die sich die Bezugspersonen dann auch kommunikativ beziehen können. Typischerweise ist eine Aktionsform zu beobachten, die bei Garlin (2000) als Lehr-Lern-Aufforderung 1 beschrieben ist: Das Kind zeigt ein bestimmtes Verhalten und wird genau zu diesem Verhalten durch die Bezugsperson aufgefordert. So wird das Verhalten zu einem Handeln und zur Folge einer sprachlichen Aufforderung gemacht. Das Kind wird sozusagen in das sprachliche Handeln „hineingesogen“.

⁷ Auch diese Beobachtung ist zunächst auf die westliche Kultur zu beschränken. Andere, insbesondere autochtone Kulturen verfahren hier teilweise anders.

4.4 Joint attention, Triangulation – gemeinsamer Wahrnehmungsraum

In den ersten Monaten seines Lebens sind die kommunikativen Möglichkeiten des Kindes aufgrund der Beschränkungen der Aufmerksamkeit und der Kognition noch sehr beschränkt. Mit ca. neun Monaten bildet sich schließlich eine für die weitere kommunikative und sprachliche Entwicklung ausgesprochen wichtige Fähigkeit heraus; die Kinder können nun den Blicken eines anderen folgen und sie können zunehmend die Aufmerksamkeit auf die Bezugsperson *und* auf ein Objekt bzw. ein Geschehen richten. Dies wird in der Entwicklungspsychologie als Triangulation bezeichnet. Für die weitere sprachliche Entwicklung ist es von besonderer Bedeutung, da nun die grundlegende Voraussetzung dafür geschaffen ist, *mit* einer Person *über* etwas zu kommunizieren. Hinzu kommt die beginnende Fähigkeit zur Objektpermanenz, also die kognitive Erfahrung, dass Objekte nicht verschwinden, nur weil man sie in bestimmten räumlichen Konstellationen nicht sehen kann. Die Objekte haben nun, auch wenn sie nicht sichtbar sind, eine mentale Repräsentation. In der Folge beginnen Kinder, die Aufmerksamkeit der Bezugspersonen durch zeigendes oder lautliches Handeln gezielt auf Objekte ihres Interesses zu richten.⁸ Damit ist der Grundstein für (interaktives) sprachliches Handeln gelegt. Auf die große Bedeutung der gestischen Kommunikation für die phylogenetische Sprachentwicklung weist Tomasello hin (2008, dt. 2009).

4.5 2. Lebensjahr

Intentionalität/Referenz

Ab etwa einem Jahr entwickeln Kinder die Fähigkeit, das (sprachliche) Handeln anderer als absichtsvoll zu begreifen. Dies wird von einigen Forschern als grundlegend menschliche Fähigkeit (Tomasello u.a.) verstanden und besonders als Vorläufer der Ausbildung einer „Theory of Mind“, d.h. der Fähigkeit, um die mentalen Zustände anderer zu wissen, auch der Möglichkeit, dass jemand etwas glaubt, das nicht mit der Realität übereinstimmt. Diese Fähigkeit ist die Voraussetzung für die Aneignung komplexerer Handlungsmuster, die eine Antizipation der mentalen Verfasstheit des Interaktionspartners erfordern.

In der Interaktion von Kind und Bezugsperson ist nun häufig die Lehr-Lernaufforderung 2 (Garlin 2000) zu beobachten: Die Bezugsperson fordert das Kind zu einem Handeln auf, das das Kind sich gerade aneignet (sprach-

8 Dieses Verhalten ist nur an Menschen zu beobachten. Primaten legen es, wenn sie von Menschen aufgezogen werden, auch an den Tag, setzen dieses Verhalten aber nicht gegenüber Artgenossen ein.

lich oder motorisch). Dies gilt für nicht-sprachliches und für sprachliches Handeln.

Das Kind äußert sich in diesem Alter meist in Form von „Einwortäußerungen“, d. h. es verwendet Prozeduren-Kombination mit einem sprachlichen Element besonders zur Realisierung von *Frage-Antwort* und *Aufforderung*.

Die Bezugspersonen „trainieren“ sprachliches Handeln (Handlungsmustern) durch Korrekturen und Erweiterungen/Expansionen.

Kinder vollziehen eine Annäherung an bestimmte Handlungsmuster und -verkettungen „von außen“, d. h. imitativ, ohne bereits alle Handlungsschritte zu verstehen - vermutlich auf dem Wege der Imitation mit zunehmender Durchdringung der einzelnen mentalen und interaktionalen Schritte des Handlungsmusters.

Zunächst eignen sich Kinder den Kern von Handlungsmustern an. Sie sind stark auf ihren Anteil im Handlungsmuster fokussiert. So ist bspw. das Handlungsmuster BITTEN für ein Kind meist mit dem Handlungsschritt erledigt, der die gewünschte Handlung bewirkt hat. Die Entpflichtung des Interaktionspartners z. B. durch „Danke“ hat noch keinen Stellenwert

4.6 3. Lebensjahr

Die Äußerungen des Kindes werden im dritten Lebensjahr komplexer. Es produziert nun vermehrt „Zweiwortäußerungen“ (s. morphologisch-syntaktische Basisqualifikation). Dies ermöglicht etwas komplexere sprachliche Handlungen wie z. B. einfache Behauptungen bzw. Mitteilungen oder Aufforderungen. Trotz der Zunahme der Komplexität des sprachlichen Handelns, ist vorerst nur sympraktisches, in das Handeln verflochtenes Sprechen möglich.

Zunehmende Bedeutung gewinnt nun die Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern. Das gemeinsame Spielen beginnt, wobei zunächst häufig gemeinsame Aufmerksamkeit und gemeinsames Handeln zu beobachten sind, die jedoch monologisch kommentiert werden (s. auch das „egozentrisches Sprechen“ insbesondere beim konzentrierten Spiel). Das gemeinsame Spiel wird auch im Parallelspiel vorbereitet.

4.7 Ende des dritten Lebensjahres

Mit dem Ende des dritten Lebensjahres überwinden die Kinder das rein sympraktische Sprechen und gelangen damit rezeptiv und produktiv zu neuen sprachlichen Handlungsmöglichkeiten wie z. B. Erzählen und Berichten, welche die mentale Repräsentation von rein sprachlich Vermitteltem erfordern.

Es beginnt sich das Verständnis dafür herauszubilden, dass andere Personen mentale Zustände (Wissen, Emotionen) haben (Verständnis von

Menschen als „mental agent“) und dass diese anders als seine eigenen und auch nicht in Übereinstimmung mit der Wirklichkeit sein können. (Perspektivenübernahme / „theory of mind“). Damit ist die Voraussetzung für die Aneignung sprachlicher Handlungsmuster gegeben, die ein Antizipieren der mentalen Verfasstheit anderer bzw. eine Perspektivenübernahme erfordern.

5 Diskursive Basisqualifikation

„Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen, handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (aus: Projekt PROSA, Diskursive Basisqualifikation)

Die grundlegende Eigenschaft des sprachlichen Handelns, seine Wechselseitigkeit, gehört zu den sehr frühen Erfahrungen, die Kinder machen. Bereits mit einem halben Jahr haben sie sich diese Eigenschaft der menschlichen Kommunikation erschlossen, auch wenn ihre Kommunikation selbst noch vorsprachlich ist (vgl. phonische BQ). Diese Errungenschaft wird durch Give-and-Take-Routines in komplementären Rollen erweitert; diese sind mit etwa einem Jahr zu beobachten. Somit ist die Aneignung des turn taking bereits weit fortgeschritten, wenn die Kinder mit Einwortäußerungen in das sprachliche Handeln einsteigen.

Sprachliche Interaktionen unter (gleichaltrigen Kindern sind ab 2;5 Jahren zu beobachten. In diesem Alter setzt auch das kindliche Rollenspiel ein, wenn es auch seinen Schwerpunkt bei älteren Kindern hat. Hierbei handeln Kinder in angenommenen Rollen in einer fiktiven Welt. Dies wird häufig z. B. daran erkennbar, dass sie mit verstellter Stimme sprechen. In dieses Handeln bringen sie ihr Wissen über die jeweils imaginierte Situation und ihre kommunikative Struktur ein, z. B. in Situationen wie Einkaufen, Arztbesuch, Mutter-Kind-Dialoge. Kinder handeln im Rollenspiel z. T. in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij).

Ebenfalls im Spiel ist häufig das egozentrische Sprechen zu beobachten, dessen soziale Qualität von Vygotskij und Piaget bereits zu Beginn des 20. Jh. ausführlich diskutiert wurde. Diese wichtige Etappe der kindlichen Entwicklung ist bereits im dritten Lebensjahr zu beobachten. Kinder sprechen dabei für sich selbst und begleiten ihr Handeln damit. Häufig sind auch Problemlösungsgespräche mit sich selbst zu beobachten, die Äußerungen können sich aber auch eher auf die lautliche Seite der Sprache konzentrieren (Reime, Wortverfremdungen o. ä.). Das egozentrische Sprechen hat seinen Höhepunkt etwa mit vier bis sechs Jahren, danach wird es zunehmend nach innen verlagert und ist einer Beobachtung nicht mehr zugänglich.

Eine weitere kommunikative Fähigkeit, die der diskursiven Basisqualifikation zuzurechnen ist, ist das Erzählen, mit dem sich Kinder, die jünger als drei Jahre sind, nur rezeptiv befassen können. Produktiv setzt Erzählen die

Fähigkeit zur Entbindung des sprachlichen Handelns und der konkreten Situation voraus. Dazu sind Kinder kognitiv aber erst jenseits des dritten Geburtstags in der Lage.

Egozentrisches Sprechen ist sehr gut zu beobachten, wenn Kinder sehr konzentriert mit sich selbst spielen. Bei jungen Kindern ist z. T. auch das Ausprobieren der lautlichen Form von sprachlichen Ausdrücken zu verfolgen.

6 Literaturangaben

Im vorliegenden Text zitierte Literatur:

- Behrens, Heike (2004) Früher Grammatikerwerb. In: Sprache - Stimme - Gehör 28 (1), 15-19
- Behrens, Heike (2009) Usage based and emergentist approaches to language acquisition. In: Linguistics 47-2, 383-411
- Bruner, Jerome (1990) Acts of meaning. Cambridge, MA u.a.: Harvard UVP
- Eisenbeiß, Sonja (2009) Generative approaches to language learning. In: Linguistics 47-2, 273-310
- Elman, Jeffrey L./Bates, Elisabeth A., Johnson, Mark H., Karmiloff-Smith, Annette/Parisi, Domenico/Plunkett, Kim (1996) Rethinking innateness: A connectionist perspective and development. Cambridge MA.: MIT
- Falk, Simone (2009) Musik und Sprachprosodie. Kindgerichtetes Singen im frühen Spracherwerb. Berlin / New York: de Gruyter
- Fox, Annette V. (1999) Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. In: Sprache - Stimme - Gehör 23 (4), 183-191
- Fox, Annette V. (2007) Kindliche Aussprachestörungen (4. Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner
- Garlin, Edgardis (2000) Bilingualer Erstspracherwerb. München: Verlag für Sprache und Sprachen.
- Kany, Werner; Schöler, Hermann (2007) Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin u.a.: Cornelsen
- Kauschke, Christina (2003) Entwicklung, Störung und Diagnostik lexikalischer Prozesse. Wortverständnis und Wortproduktion. In: Sprache - Stimme - Gehör 27 (3), 110-118
- Kauschke, Christina (2008) Frühe lexikalische Verzögerung als Indikator für SSES?. In: Spektrum Patholinguistik 1, 19-38
- Kauschke, Christina/Hofmeister, Christoph (2002) Early lexical development in German: a study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. Journal of Child Language. 29. 735-757
- Komor, Anna (2008). Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans. H. (Hgg.) Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Berlin: BMBF, 51-75 (Reihe Bildungsforschung, Band 29.II)
- Linguistics 47-2 (2009) Sonderheft
- Penner/Weissenborn/Friederici (2006) Sprachentwicklung. In: Karnath, Hans-Otto/Thier, Peter (Hgg.) Neuropsychologie(2. Auflage). Heidelberg: Springer, 632-639
- Tomasello, Michael (2008) The origins of human communication. Cambridge MA: MIT Press, dt. (2009) Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp
- Tracy, Rosemarie (2000, 2. Auflage) Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke