



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

29/I Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung

Bildungsforschung Band 29/I

Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Bildungsforschung
11055 Berlin

Bestellungen

Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per

Tel.: 01805-262 302

Fax: 01805-262 303

(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de

Internet: <http://www.bmbf.de>

Bonn, Berlin 2008

Autoren

Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich
(Ludwig-Maximilians-Universität München)
Prof. Dr. Ursula Bredel
(Universität zu Köln)
Prof. Dr. Hans H. Reich
(Universität Landau)

Beiträge

Simone Falk M.A. (Projekt München)
Dr. Susanne Guckelsberger (Projekt München)
Robert F. Kemp M.A. (Projekt Köln)
Matthias Knopp (Projekt Köln)
Anna Komor M.A. (Projekt München)
Sabine Landua (Projekt Landau)
Christa Maier-Lohmann (Projekt Landau)
Vesselin Mihaylov M.A. (Projekt Landau)
Emran Sırım M.A. (Projekt Landau)
Dr. Nataliya Soultanian (Projekt Landau)
Dr. Caroline Trautmann (Projekt München)

**Konrad Ehlich
Ursula Bredel
Hans H. Reich (Hrsg.)**

in Zusammenarbeit mit

Simone Falk
Susanne Guckelsberger
Robert F. Kemp
Matthias Knopp
Anna Komor
Sabine Landua
Christa Maier-Lohmann
Vesselin Mihaylov
Emran Sırım
Nataliya Soultanian
Caroline Trautmann

**Referenzrahmen zur
altersspezifischen
Sprachaneignung**

Inhalt

| | |
|---|----|
| Vorbemerkung | 7 |
| 1. KONRAD EHLICH, URSULA BREDEL, HANS H. REICH | |
| Sprachaneignung – Prozesse und Modelle | 9 |
| 1.1 Einleitung | 9 |
| 1.1.1 Sprachaneignung: Erwartungen und Einstellungen | 9 |
| 1.1.2 Instrumente, um den Stand der Sprachaneignung zu bestimmen | 11 |
| 1.1.3 Ein Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Ziele und Aufbau | 13 |
| 1.2 Sprache aneignen | 15 |
| 1.2.1 Standardsprachen und Varietäten | 15 |
| 1.2.2 „Zielsprache“ | 17 |
| 1.2.3 Sprachliche Basisqualifikationen – ein Qualifikationsfächer | 18 |
| 1.2.4 Sprachaneignung messen, beobachten, prognostizieren | 21 |
| 1.3 Einige allgemeine Charakteristika des Forschungsstandes | 22 |
| 1.3.1 Schwerpunktgebiete in der Forschung und vernachlässigte Zonen | 22 |
| 1.3.2 Wichtige Fortschritte der Forschung | 24 |
| 1.4 Aneignungsverläufe in der Erstsprache und in der Zweitsprache | 25 |
| 1.4.1 Ressourcen | 25 |
| 1.4.2 Sprachliche Basisqualifikationen – Aneignungsverlauf | 25 |
| 1.4.3 Aneignung von mehr als einer Sprache | 27 |
| 1.5 Die Ermittlung sprachlicher Fähigkeiten und die Bestimmung von Aneignungsschwierigkeiten | 28 |
| 1.5.1 Einfache Modelle für komplexe Prozesse? | 28 |
| 1.5.2 Zur Modellierung von Sprachaneignung und Förderzielen | 28 |
| 2. SIMONE FALK, URSULA BREDEL, HANS H. REICH | |
| Phonische Basisqualifikation | 35 |
| 2.1 Aneignungscharakteristik | 35 |
| 2.1.1 Erstspracherwerb | 35 |
| 2.1.2 Zweitspracherwerb | 37 |
| 2.2 Deskription und Situierung | 37 |
| 2.3 Hinweise zur Diagnostik | 40 |
| 3. CAROLINE TRAUTMANN, HANS H. REICH | |
| Pragmatische Basisqualifikationen I und II | 41 |
| 3.1 Aneignungscharakteristik | 41 |
| 3.1.1 Erstspracherwerb | 41 |
| 3.1.2 Zweitspracherwerb | 43 |
| 3.2 Deskription und Situierung | 44 |
| 3.2.1 Grundlegende Aneignungsprozesse bis etwa 2;0 | 44 |
| 3.2.2 Auf- und Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit | 45 |
| 3.3 Hinweise zur Diagnostik | 48 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4. | ANNA KOMOR, HANS H. REICH | |
| | Semantische Basisqualifikation | 49 |
| 4.1 | Aneignungscharakteristik | 49 |
| 4.1.1 | Erstspracherwerb | 49 |
| 4.1.2 | Zweitspracherwerb | 50 |
| 4.2 | Deskription und Situierung | 51 |
| 4.2.1 | Grundlegender Wortschatz | 51 |
| 4.2.2 | Begriffsbildung | 56 |
| 4.2.3 | Übertragene Bedeutungen | 59 |
| 4.3 | Hinweise zur Diagnostik | 60 |
| 5. | ROBERT F. KEMP, URSULA BREDEL, HANS H. REICH | |
| | Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation | 63 |
| 5.1 | Aneignungscharakteristik | 63 |
| 5.1.1 | Erstspracherwerb | 63 |
| 5.1.2 | Zweitspracherwerb | 65 |
| 5.2 | Deskription und Situierung | 66 |
| 5.2.1 | Wortformenbildung und die Bildung von Phrasen | 66 |
| 5.2.2 | Satzbildung – einfache Syntax | 74 |
| 5.2.3 | Satzbildung – komplexe Syntax | 78 |
| 5.2.4 | Das Passiv und andere unpersönliche Konstruktionen | 79 |
| 5.3 | Indikatoren beim Erstspracherwerb im Überblick | 80 |
| 5.4 | Hinweise für Testverfahren/Förderung | 81 |
| 6. | SUSANNE GUCKELSBERGER, HANS H. REICH | |
| | Diskursive Basisqualifikation | 83 |
| 6.1 | Aneignungscharakteristik | 83 |
| 6.1.1 | Erstspracherwerb | 83 |
| 6.1.2 | Zweitspracherwerb | 84 |
| 6.2 | Deskription und Situierung | 85 |
| 6.2.1 | Sprecherwechsel | 85 |
| 6.2.2 | Rollenspiel | 86 |
| 6.2.3 | Aneignung von Erzählkompetenzen (mündlich) | 88 |
| 6.3 | Hinweise zur Diagnostik | 92 |
| 7. | URSULA BREDEL, HANS H. REICH | |
| | Literale Basisqualifikationen I und II | 95 |
| 7.1 | Aneignungscharakteristik | 95 |
| 7.1.1 | Die Aneignung der Orthographie fürs Wort-/Satzschreiben und -lesen | 96 |
| 7.1.2 | Die Aneignung von Textkompetenzen – Textschreiben/-lesen | 100 |
| 7.2 | Indikatorik | 102 |
| 7.3 | Hinweise zur Diagnostik | 104 |
| 8. | NATALIYA SOULTANIAN, VESSELIN MIHAYLOV, HANS H. REICH | |
| | Referenzrahmen Russisch | 107 |
| 8.1 | Phonische Basisqualifikation | 107 |
| 8.2 | Pragmatische Basisqualifikationen | 108 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 8.3 | Semantische Basisqualifikation | 108 |
| 8.4 | Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation | 109 |
| 8.5 | Diskursive Basisqualifikation | 110 |
| 8.6 | Literale Basisqualifikationen | 111 |
| 9. | EMRAN SIRIM, HANS H. REICH | |
| | Referenzrahmen Türkisch | 113 |
| 9.1 | Phonische Basisqualifikation | 113 |
| 9.2 | Pragmatische Basisqualifikationen | 114 |
| 9.3 | Semantische Basisqualifikation | 114 |
| 9.4 | Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation | 116 |
| 9.5 | Diskursive Basisqualifikation | 119 |
| 9.6 | Literale Basisqualifikationen | 119 |
| | Glossar | 120 |
| | Literaturverzeichnis | 129 |

Vorbemerkung

Der vorliegende Text ist einer von zwei Bänden, die im Projekt „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen“ (PROSA) entstanden sind. Das Projekt PROSA wurde vom September 2005 bis November 2007 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) an den Standorten München (Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich), Köln (Prof. Dr. Ursula Bredel) und Landau (Pfalz) (Prof. Dr. Hans H. Reich) gefördert. Die Leitung des Gesamtprojekts lag bei Konrad Ehlich.

Im vorliegenden Band wird der im Rahmen des Projekts erarbeitete „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ vorgestellt. Der zweite Band „Forschungsgrundlagen“ begründet den Referenzrahmen ausführlich unter Bezug auf die aktuelle Forschungslage zur kindlichen Sprachaneignung und differenziert nach Basisqualifikationen und ein- und mehrsprachigen Aneignungsprozessen.

Im ersten Kapitel des vorliegenden Bandes wird eine Situierung des Projekts im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext vorgenommen. Die weiteren Kapitel 2 bis 7 behandeln jeweils eine sprachliche Basisqualifikation bzw. zwei einander zugeordnete Teil-Basisqualifikationen. Das Konzept der Basisqualifikationen wurde in der Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Ehlich et al. 2005) entwickelt. Jedes Kapitel führt die wichtigsten Erkenntnisse zur Ausbildung dieser Basisqualifikation in der Erst- und in der Zweitsprache Deutsch unter Berücksichtigung des Alters und/oder der Kontaktdauer auf. In den Kapiteln 8 und 9 wird ergänzend die Aneignung des Russischen und des Türkischen als Erstsprachen beschrieben, soweit hierzu Literatur zugänglich war. Der Band enthält darüber hinaus – wie auch der zweite Band – ein Glossar mit einer Auswahl von Fachtermini und kurzen Erläuterungen dazu. Diese Termini werden in den Texten beim Erstvorkommen in Kapitelchen wiedergegeben.

Im zweiten Band „Forschungsgrundlagen“ werden die im Referenzrahmen überblicksartig zusammengefassten Themen aufgegriffen und detaillierter dargestellt. Hier findet sich auch ein Kapitel mit den dringlichsten Forschungsdesideraten (Kapitel 11) sowie eine Auswertung von Interviews mit Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern zum Thema Sprachaneignung und -förderung in Kindergarten und Schule (Kapitel 12). Der zweite Band wird abgeschlossen durch ein Verzeichnis der Literatur, auf die in beiden Bänden Bezug genommen wird. Das Verzeichnis wird ergänzt durch eine umfangreiche Literaturdatenbank zur kindlichen Sprachaneignung, auf die über die Website der „Förderinitiative Sprachförderung/Sprachdiagnostik“ des BMBF zugegriffen werden kann.

Die Rechtschreibung folgt im Allgemeinen der neuen Orthographie unter möglichst weitgehender Nutzung der zugestandenen konservativen Formen. Zum Teil wird in den Texten das generische Maskulinum verwendet, das selbstverständlich nicht geschlechtsdiskriminierend gemeint ist.

Der Asteriskus (*) wird (sparsam) verwendet, um in der Zielsprache Deutsch nicht angemessene Formen zu kennzeichnen, und zwar dort, wo dies für lingu-

istische Differenzierungen erforderlich ist. Kindersprachliche Beispiele werden auch dann, wenn sie Ausdruck kindlicher „Interimsgrammatiken“ sind und nicht mit der Zielsprache Deutsch übereinstimmen, im Allgemeinen nicht eigens markiert.

Danksagung

Die Zwischenergebnisse der Projektarbeit wurden in zwei Workshops und zahlreichen Einzelgesprächen mit Expertinnen und Experten für die Aneignung des Deutschen als Erst- und Zweitsprache sowie für die Aneignung des Russischen und Türkischen intensiv diskutiert. Aus diesen Diskussionen konnten wir viele wertvolle Anregungen und Hinweise für unsere Arbeit gewinnen. Allen Expertinnen und Experten möchten wir an dieser Stelle nochmals sehr herzlich für ihr Engagement danken:

Helga Andresen, Flensburg; Tanja Anstatt, Tübingen; Ezel Babur, Hamburg; Dagmar Bittner, Berlin; Emilia Brück, Köln; Sebastian Brück, Köln; Christine Dimroth, Nijmegen; Sonja Eisenbeiß, Essex; Rita Franceschini, Bozen; Iris Füssenich, Ludwigsburg; Kathrin Gaebert, Köln; Wilhelm Griebhaber, Münster; Stefanie Habertzettl, Bremen; Inken Keim, Mannheim; Gisela Klann-Delius, Berlin; Barbara Kraft, Berlin; Katrin Lindner, München; Katharina Meng, Mannheim/Friedland; Natascha Müller, Wuppertal; Guido Nottbusch, Bielefeld; Sueda Özbent, Istanbul; Ekaterina Protassova, Helsinki; Natascha Pütz-Legtchilo, Landau; Angelika Redder, Hamburg; Jochen Rehbein, Hamburg/Ankara; Christa Röber, Freiburg; Christoph Schroeder, Potsdam; Gisela Szagun, Oldenburg; Jan ten Thije, Utrecht; Cäcilia Töpler, Köln; Maja Ullrich, Köln; Jürgen Weissenborn, Berlin; Angelika Wöllstein, Tübingen.

Ein ganz besonderer Dank geht an die wissenschaftlichen und studentischen Hilfskräfte, die unsere Projektarbeit tatkräftig unterstützt haben:

Karin Birmele, Anna Barbara Braun, Johanna Friederich, Gabriela Garrido-Kastenhuber, Barbara Graßer, Monika Kisiel, Diana Kühndel, Anna Lysenko, Rebekka Mertin, Claudia Reichler Maltritz und Natalie Seitz (Projektteil München); Paula Albert (Projektteil Köln); Fabian Hörack (Projektteil Landau).

München/Berlin, im Oktober 2008

1. KONRAD EHLICH, URSULA BREDEL, HANS H. REICH

Sprachaneignung – Prozesse und Modelle

1.1 Einleitung

1.1.1 Sprachaneignung: Erwartungen und Einstellungen

Jedes Jahr wird in der Bundesrepublik Deutschland eine große Zahl von Kindern geboren – zwar nach Auffassung mancher Demographen und Politiker zu wenige, doch die Gesamtzahl pro Jahr, die „Jahrgangskohorte“, umfasst rund 700.000 Menschen.¹ Sie beginnen, spätestens mit ihrer Geburt – und vielleicht sogar schon davor (siehe Kapitel 2, Phonische Basisqualifikation) –, sich die Sprache ihrer Umgebung anzueignen. Diese Sprache ist in der Mehrzahl der Fälle die deutsche Sprache (bzw. eine Varietät davon wie Bairisch, Sächsisch oder die Sprache des Ruhrgebiets). Bei annähernd einem Viertel der Kinder sind es aber andere Sprachen, die sie sich als Erstsprachen vor oder neben dem Deutschen aneignen, z.B. Albanisch, Arabisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Tamil oder Türkisch. Im Folgenden werden das Russische und das Türkische exemplarisch mit in die Darstellung einbezogen.

Die Aneignung der Sprache erfolgt in einem lang anhaltenden Prozess, von dem vor allem die ersten Phasen, besonders die zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr, von der Umgebung wahrgenommen werden – von den ersten Äußerungen an, die nicht mehr nur einfach Schreie oder Laute des Wohlbehagens sind, sondern als früheste Form von Sprache identifizierbar sind. Diese Äußerungen werden zunehmend komplexer. Durch verschiedene, zum Teil sehr eigenständige Zwischenphasen hindurch nähern sie sich der Sprache der Umgebung an, bis hin zur weitgehend „korrekten“ Verwendung, so dass Korrekturen der Bezugspersonen sich weithin erübrigen.

Die Aneignung von Sprache geschieht im Allgemeinen so selbstverständlich, dass sie jenseits des unmittelbaren Umfeldes kaum viel Beachtung findet. Auch die Wissenschaft hat die Sprachaneignung erst relativ spät zu einem eigenen Forschungsobjekt gemacht und sich dabei überwiegend für einsprachig aufwachsende Kinder interessiert. Die Kürze dieser Forschungsgeschichte bestimmt nachhaltig die Grenzen unseres Wissens über Sprachaneignung jenseits bloß individueller Beobachtungen.

Weil die Sprachaneignung scheinbar so selbstverständlich verläuft, findet sich ein gesellschaftlich weithin verallgemeinerter Grundkonsens in Bezug auf das, was bei der Sprachaneignung als „normal“ gelten kann – sowohl in wissenschaftlichen Bemühungen wie im allgemeinen Bewusstsein: eine „Normalitätserwartung“. Will man Sprachaneignung bewerten, kommt man kaum ohne eine solche Normalitätserwartung aus. Zur Normalitätserwartung gehört ein gewisses Verständnis von „normalen“ Phasen, in denen bestimmte Merkmale von Sprache üblicherweise angeeignet werden.

¹ Dabei war in den letzten Jahren eine lange abnehmende Tendenz festzustellen: Waren es im Jahr 2000 noch rund 767.000 Geburten, so sank die Zahl der Neugeborenen bis zum Jahr 2006 auf knapp 673.000.

Je stärker eine individuelle Sprachaneignung von dieser Normalitätserwartung abweicht, umso mehr machen sich Eltern, die primären Kontaktpersonen, Gedanken über mögliche Probleme ihres Kindes. Auch gesellschaftlich besteht ein großes Interesse daran, solche Normalität in jedem einzelnen Fall realisiert zu sehen, drohen doch Gefahren auch für die sonstige Entwicklung eines Kindes, wenn es sprachlich nicht angemessen handeln kann.

Normalitätserwartungen sind trotz ihrer hohen gesellschaftlichen Nutzung und trotz ihrer faktischen Verbindlichkeit nicht ohne Schwierigkeiten. Ein zentrales Problem ist dabei die Fixierung bestimmter Etappen der Sprachaneignung auf ganz enge Zeitabschnitte. Ähnliches gilt für den Erwerb anderer Fähigkeiten wie das Krabbeln, das Stehen, das Laufen, um nur einige zu nennen. Bei der Abweichung von solchen rigiden Normalitätsvorstellungen entsteht dann schnell eine Art Alarmismus, häufig verbunden mit „Lösungsvorschlägen“ des vermeintlichen Problems und Rezepten für das elterliche Handeln. Vieles davon ist fehl am Platz, weil die individuellen Aneignungen unterschiedliche Geschwindigkeiten haben. Gleichgültig, ob ein Kind sehr früh oder verhältnismäßig spät beginnt: Nach einer gewissen Zeit haben häufig beide „gleichgezogen“.

Allerdings gilt es durchaus zu beachten und zu bedenken, dass tatsächlich manche Kinder sich die Sprache bzw. einzelne ihrer Strukturen erst weit jenseits der Phase aneignen, in der andere Kinder „normalerweise“ sprechen können. Mit Blick auf solche Kinder geht es darum, ihnen bei den Prozessen der Sprachaneignung innerhalb eines gesellschaftlich tolerierten Zeitrahmens Hilfestellungen zu geben, sie zu fördern. Solche Förderung hat das Ziel zu verhindern, dass die Kinder gegenüber ihren Altersgenossen mehr oder minder stark zurückfallen und dadurch in der Aneignung weiterer wichtiger Wissens- und Kenntnisbestände und Handlungsmöglichkeiten behindert werden.

Es ist schwer auszumachen, wie viele Kinder eines Jahrgangs, einer Jahrgangskohorte, solche Förderung brauchen. Eine vorsichtige Schätzung rechnet mit einem Fünftel bis zu einem Viertel.

Von solchen Kindern mit einem spezifischen sprachlichen Förderbedarf zu unterscheiden sind Kinder, die, bedingt durch physische bzw. psychische Ursachen, zum Teil dauerhaft daran gehindert sind, Sprache oder Teilsysteme von ihr sich überhaupt aneignen zu können. Um sie soll es in diesem Text nicht bzw. allenfalls am Rand gehen. Hier liegen pathologische Auffälligkeiten vor, die so gravierend sind, dass entsprechende universitäre Disziplinen, Ärzte und Logopäden sowie gesellschaftliche Institutionen für Therapien zur Verfügung stehen.



normal

mit Förderbedarf

pathologisch

Es geht also vor allem um jenen Teil jeder Jahrgangskohorte, für den angenommen werden kann, dass Sprachförderung hilft, näher an die „Normalität“ anzuschließen, als dies ohne solche Förderung der Fall wäre.

So plausibel ein solches Konzept gesellschaftlich erscheint, so wirft es in der Umsetzung doch große Probleme auf. Um Fördermaßnahmen gezielt einsetzen zu können, ist eine individuell möglichst präzise Bestimmung der Aneignungsbereiche erforderlich, für die ein Zurückbleiben hinter der Normalitätserwartung festgestellt oder vermutet wird. Dafür bedarf es guter Werkzeuge. Die sind aber nicht einfach zu haben oder zu erstellen.

1.1.2 Instrumente, um den Stand der Sprachaneignung zu bestimmen

Erst in jüngster Zeit erfahren diese Fragen eine größere öffentliche Aufmerksamkeit. Lange galt die sprachliche Förderung der Kinder jenseits des allgemeinen Schulunterrichts allenfalls als eine Aufgabe des Elternhauses. Wenn dort etwas „schiefgelaufen“ war, so musste das Kind dies in den weiteren Etappen seiner Biographie „ausbaden“ – zum Beispiel, indem es in der Schule an Stellen nicht mitkam, an denen einfach eine mit der Normalitätserwartung übereinstimmende Sprachbeherrschung vorausgesetzt wurde.

Seit ca. zehn Jahren ändert sich diese gesellschaftliche Auffassung. Mehr und mehr wird erkannt, welchen elementaren Stellenwert die Beherrschung der gesellschaftlich verbindlichen Sprache im Leben jedes Einzelnen hat. Zugleich erkennt die Bildungspolitik immer stärker die Notwendigkeit, hier fördernd tätig zu werden.

Die Problematik gilt sowohl für Kinder mit deutscher Erstsprache wie für solche mit einer anderen Erstsprache – ja, für letztere verschärft sie sich möglicherweise sogar.

Politik ist oft ungeduldig: Wenn sie eine Problematik erkannt hat und zum Gegenstand ihres Handelns macht, so will sie meist sehr schnell Resultate sehen. So ist es auch hier: Nachdem die Notwendigkeit einer besseren sprachlichen Qualifizierung von Kindern mit deutscher Erstsprache und solchen mit anderen Erstsprachen, die sich auf ein Leben in Deutschland einstellen, erkannt war, kam und kommt es zu einer Vielzahl bildungspolitischer Initiativen. Sehr viele von ihnen setzen in der einen oder anderen Weise eine sogenannte „Sprachstandsmessung“ ein. Die Erwartung ist dabei eine relativ einfache: Der Einsatz eines präzisen Messinstruments ermöglicht, so ist der Gedanke, eine genaue Zuweisung von Kindern zu Gruppen unterschiedlicher Beherrschung der anzueignenden Sprache. Zahlreiche Kandidaten stehen für einen solchen Einsatz zur Verfügung. Die allermeisten genügen den an sie gestellten Anforderungen nicht (vgl. Ehlich et al. 2005). Zur oben angesprochenen Ungeduld der Politik gehört die Erwartung, dass eine solche präzise Bestimmung des sprachlichen Leistungsstandes der Kinder einfach möglich sein *mus*s.

Zugleich erwartet die Politik, dass durch eine Reihe von überschaubaren, möglichst wenig Kosten verursachenden Verfahren die Aneignungsdefizite auf eine sehr schnelle Weise überwunden werden können.

Die Realität erweist sich demgegenüber als wesentlich komplexer: Weder gibt es derzeit bereits jene verlässlichen diagnostischen Verfahren, noch gar

sind didaktische Verfahren einfach *vorhanden*, die eine passgenaue individuelle Förderung ermöglichen würden.

Seit mehreren Jahren setzt sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) dafür ein, in dieser Situation zu einer Weiterentwicklung verlässlicher Bestimmungsverfahren für die sprachlichen Fähigkeiten bei Kindern bzw. für deren Fehlen beizutragen. In diesem Kontext entstand die Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Ehlich et al. 2005). In diesem Zusammenhang wurde auch das vorliegende Projekt ins Leben gerufen, das einen ersten, zugleich einen zentralen Schritt für die Entwicklung von Testverfahren im weiteren Sinne² darstellt, das Projekt „Altersspezifische Sprachaneignung – ein Referenzrahmen (PROSA)“. Dieses Projekt hat die Aufgabe, den wissenschaftlichen Kenntnisstand in Bezug auf kindliche Sprachaneignung in seinen Grundzügen darzulegen, zugleich auch die – leider sehr zahlreichen – Bereiche zu identifizieren, in denen es bisher an präzisen Kenntnissen über die Sprachaneignung fehlt. Erst auf einer solchen Grundlage wird es möglich werden, Feststellungsverfahren und individuelle Fördermaßnahmen so weit zu entwickeln, dass sie angemessen eingesetzt werden können, aber auch zu zeigen, an welchen Stellen weitere Grundlagenforschung erforderlich ist.

Die Erstellung von sachangemessenen Verfahren zur Bestimmung der Sprachaneignung beim einzelnen Kind hat notwendigerweise linguistische Einsichten zum Ausgangs- und zum Zielpunkt. Zwischen beidem liegt das Feld einer anderen Expertise, nämlich derjenigen, die zusammenfassend mit dem Stichwort „Psychometrie“ bezeichnet wird.

Diese Disziplin erfährt gegenwärtig eine sehr starke Nachfrage. Sie verfügt über ausgearbeitete und überprüfte wissenschaftliche statistische Verfahren und eine entsprechende Methodologie. Gleichwohl wird sie – wenn es zu einem realistischen Bild von den sprachlichen Fähigkeiten des Kindes kommen soll – schwerlich ohne vorgängige Modellierungen von Sprache, Sprachaneignung und der berechtigten Normalitätserwartung auskommen können.

Die Entwicklung besserer Testinstrumente wird aus der gemeinschaftlichen Arbeit verschiedener Disziplinen hervorgehen können, insbesondere der Linguistik, einer für linguistische Fragen offenen Psychologie, der Psychometrie und der Pädagogik.

Das BMBF unterstützt diese Entwicklung, indem es in einem ersten Schritt die vorliegende Darstellung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes zur kindlichen Sprachaneignung in Form eines „Referenzrahmens zur Sprachaneignung“ finanziert hat. Geplant ist weiterhin die Finanzierung eines mehrjährigen Forschungsprogramms mit den Schwerpunkten:

- Weiterentwicklung von vorhandenen Erhebungsverfahren zur Erfassung von Sprachständen und deren Veränderungen mit Blick auf gezielte Förderungen und deren Evaluation,

² Wir unterscheiden hier und im Folgenden im Anschluss an Ehlich et al. (2005, 154ff.) zwischen Testverfahren im engeren Sinn und Testverfahren im weiteren Sinn wie z.B. Beobachtungsverfahren und Profilanalysen.

- Neuentwicklung von Verfahren zur Messung von Sprachständen und deren Veränderungen in bisher nicht oder nur ungenügend abgedeckten Qualifikationsbereichen,
- (Interventions-)Studien zu und Entwicklung von konkreten Angeboten der Sprachförderung und ihre Implementierung in Bildungsinstitutionen,
- (Interventions-)Studien zu und Entwicklung von Angeboten der Qualifizierung pädagogischer Kräfte für die Aufgaben der Sprachförderung.

Mit diesen Aktivitäten im Rahmen seiner Forschungsförderung bietet das BMBF den Ländern an, die wissenschaftlichen Grundlagen für ein möglicherweise aussagekräftigeres Instrumentarium für die Sprachförderung zu schaffen, als sie die gegenwärtig verfügbaren haben. Dadurch wird selbstverständlich die alleinige Zuständigkeit der Länder für die Sprachförderung nicht berührt.

1.1.3 Ein Referenzrahmen für die altersspezifische Sprachaneignung – Ziele und Aufbau

Der vorliegende Band ist als Beitrag für diesen Prozess erstellt worden. Er trägt den Namen „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“. Er bietet in kompakter Darstellung eine Übersicht zu den analytisch identifizierbaren Teilbereichen von Sprache (den „Basisqualifikationen von Sprache“; s. Kapitel 1.2.3) und ihrer Aneignung sowie Hinweise aus linguistischer Sicht zu ihrer Diagnose. Hinzu kommt ein zweiter Band „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen“, der den Referenzrahmen aus dem Forschungsstand begründet. Er bietet in Bezug auf wichtige Teilbereiche der Sprachaneignung (a) einen gewichteten Bericht über die gegenwärtige Forschungssituation; (b) Empfehlungen in Bezug auf die Entwicklung von Tests im weiteren Sinne; (c) eine Detailstudie zu Einstellungen des pädagogischen Personals zu der Thematik und zu den jeweiligen Ausbildungsteilen, die zu ihrer Bearbeitung eingebracht werden können, und (d) eine Reihe von Daten und Materialien, die zum Feld gehören, insbesondere eine gewichtete Sammlung der einschlägigen Literatur sowie ein Verzeichnis von Korpora gesprochener Sprache zur kindlichen Sprachaneignung.³

Der hier vorgelegte Referenzrahmen liefert eine Grundlage zur Entwicklung von Feststellungsverfahren von tatsächlich vorliegenden sprachlichen Fähigkeiten von Kindern/Jugendlichen in Kindergarten und Schule. Auf der Basis der derzeitigen Forschung wird beschrieben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten bei Kindern in bestimmten Phasen der Sprachaneignung normalerweise zu erwarten sind und welche Entwicklungen auf einen auffälligen Verlauf der Sprachaneignung verweisen. Im günstigen Fall soll es möglich werden, aus den

³ Der Ausdruck „Referenzrahmen“ ist in der öffentlichen Debatte bereits stark mit dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) verknüpft. Damit hat der hier vorgelegte Referenzrahmen nichts zu tun. Der GER hat das Ziel, Auskunft über die sprachlichen Fähigkeiten eines Lerners/einer Lernerin in Bezug auf eine Fremdsprache zu geben. Der hier vorgelegte Referenzrahmen benennt demgegenüber wissenschaftliche Kenntnisstände, die bei der Erarbeitung von Tests im weiteren Sinne zur Bestimmung des Sprachstandes in den Prozessen der Sprachaneignung Beachtung finden können und sollten.

mittels des Referenzrahmens entwickelten Feststellungsverfahren begründete (individuelle) Fördermaßnahmen abzuleiten.

Wer als Erzieherin bzw. Erzieher oder als Lehrerin bzw. Lehrer einschätzen soll, ob ein Kind sich sprachlich „normal“ entwickelt, ist häufig auf bloße Intuitionen angewiesen. Sprachliche Auffälligkeiten werden beobachtet. Einige davon geraten dabei leichter in den Blick als andere: Erzieherinnen bzw. Erzieher achten z.B. eher auf die Aussprache eines Kindes, vielleicht auch auf seine kommunikativen Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten, Lehrerinnen bzw. Lehrer dagegen eher auf grammatische oder orthographische Probleme.

Schwierigkeiten können aber in sehr unterschiedlichen Bereichen der Sprachaneignung entstehen, und auch innerhalb der einzelnen Bereiche sind die Verhältnisse häufig verwickelt. Die Ermittlung von sprachlichen Schwierigkeiten setzt daher eine umfassendere Sensibilisierung für solche sprachlichen Phänomene voraus, die zuverlässige Hinweise für eine förderrelevante Aneignungsproblematik geben können.

Entsprechende Instrumente könnten dabei helfen, bestimmte, bislang nur sporadisch oder intuitiv wahrgenommene Probleme von Kindern und Jugendlichen bei der Sprachaneignung präziser zu lokalisieren und eine gezielte Förderung anzubahnen. Jedoch liegen solche Instrumente bislang nur teilweise vor; insbesondere fehlen aussagekräftige Instrumente für ältere Kinder.

Im vorliegenden Referenzrahmen für die Sprachaneignung von Kindern zwischen 3 und 11 Jahren sind linguistisch gesicherte Erkenntnisse über die Sprachaneignung zusammengestellt, wie sie sich aus heutiger Perspektive darstellen. Sie können als Basis zur Entwicklung förderdiagnostischer Testinstrumente ebenso wie zur Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern und von Erzieherinnen und Erziehern in ihrer alltäglichen Arbeit dienen.

Zugleich muss jedoch mit großem Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass unser Wissen über die Sprachaneignung noch erhebliche Lücken aufweist (vgl. Band 2, Kapitel 11), so dass parallel zu ersten praktischen Umsetzungen wissenschaftliche Grundlagenforschung höchste Priorität hat. Die Erforschung der Sprachaneignung hat zwar in verschiedenen Bereichen große Fortschritte gemacht, es steht aber bei weitem noch nicht genügend Wissen zur Verfügung, um in jedem Punkt sicher sagen zu können, ob ein Kind in sprachlichen Schwierigkeiten steckt oder nicht. Und selbst das, was bekannt ist, wird nicht immer in derselben Weise interpretiert.

Neben die theoretischen Lücken treten die empirischen: Viele Phänomene sind nur unzureichend empirisch erfasst, viele noch gar nicht.

Was uns bisher zur Verfügung steht, sind Hypothesen über das Aneignungsgeschehen, wie sie nach derzeitigem Kenntnisstand begründbar aufgestellt werden können.

In dem Maß, wie der wissenschaftlich fundierte Kenntnisstand sich verändert, wird sich auch dieser Referenzrahmen verändern und durch die künftige Sprachaneignungsforschung ergänzt oder modifiziert werden müssen.

Der vorliegende Referenzrahmen orientiert sich an Zeitschnitten, die nicht etwa als klar bestimmbare Entwicklungsphasen zu sehen sind; vielmehr weisen die Sprachaneignungen der einzelnen Kinder durchaus sehr unterschiedliche, sich überlappende Verläufe auf. Die Zeitschnitte sind gewonnen aus den institutionellen Bedingungen und den sich daraus ergebenden Fördermöglichkeiten.

Sie wurden so gelegt, dass, bezogen auf die jeweilige INSTITUTION wie Kindergarten, Vorschule, Schule, die Sprachstandserhebung noch dazu führen kann, dass ggf. innerhalb der jeweiligen Institution Fördermaßnahmen angeschlossen werden können. Nicht intendiert ist die Annahme, der Spracherwerb sei mit dem 12. Lebensjahr abgeschlossen. Der Ausbau, die Reorganisation und die Spezialisierung sprachlicher Fähigkeiten ist vielmehr ein lebenslanger Prozess.

1.2 Sprache aneignen

1.2.1 Standardsprachen und Varietäten

Das Kind eignet sich die Grundstrukturen seiner Umgebungssprache in den ersten Jahren seines Lebens an. Diese Kenntnisse bilden die Grundlage für einen lebenslangen Prozess, der unterschiedliche Schwerpunkte hat und je nach den sprachlichen Handlungsanforderungen zu unterschiedlichen Stufen der Sprachbeherrschung führt.

Die Sprache, die das Kind sich aneignet, dient ihm für die verschiedenen Zwecke der Verständigung mit den Menschen und in den Institutionen der Umwelt, in der es als Kind und später dann als Jugendlicher bzw. Erwachsener lebt und dessen Teil es ist.

Das Kind findet die Sprache vor. Sie ist ein komplexes Gebilde. Jede Sprache der Erde (es gibt mehr als 6.000) hat ihre eigenen Strukturen. Die Sprachen unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander.

Aber auch innerhalb *einer* Sprache finden sich durchaus Unterschiede. Man spricht dann von „Varietäten“. Dazu gehören heute die Regionalsprachen (zum Beispiel die Sprache des Ruhrgebiets, das Berlinische usw.) und die unterschiedlichen sozialen Sprachformen (z.B. die Sprache des vertrauten Umgangs, die „offiziellen“ Sprachvarietäten, die „Schriftsprache“ usw.).

Trotz der Unterschiede, die die Varietäten einer Sprache kennzeichnen, ist es sinnvoll, sie als Varietäten *einer* Sprache (z.B. als Varietäten des Deutschen, des Türkischen, des Russischen etc.) zu bezeichnen. Die Strukturunterschiede innerhalb einer solchen Sprache sind verhältnismäßig geringer als Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen (z.B. Deutsch und Türkisch). Im Lauf seiner Entwicklung begegnet das Kind verschiedenen solchen Varietäten.

Es begegnet zunehmend auch verschiedenen Sprachen, denn die heutige Welt ist – besonders durch die Migration – sprachlich vielfältig. Schon im Kindergarten, dann in der Schule, z.T. auch schon auf dem Spielplatz und auf der Straße kommen Kinder in Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen. Auch innerhalb einer Familie werden immer häufiger mehrere Sprachen gebraucht, z.B. wenn die Eltern aus unterschiedlichen Kulturen und Sprachräumen stammen. Zudem ermöglichen die Medien den einfachen Zugang zu anderen Sprachen. Mit einem Wort: Die Lebenswelt wird zunehmend mehrsprachig.

Sprachen wie das Deutsche, das Türkische, das Russische haben sich in einem langen Prozess zu einem Kommunikationsmittel für große geographische Räume herausgebildet. Darin liegt eine ihrer wichtigsten Leistungen. Zum Teil sind sie die Sprache eines bestimmten Landes („Landessprache“) oder Staates („Nationalsprache“); immer sind sie eine besonders herausgehobene Varietät

(„Hochsprache“, „Standardsprache“), die in literaten Kulturen verschriftet und daher in besonderer Weise stabil ist.

Die schriftliche Sprache nutzt die strukturelle Komplexität einer Sprache deutlich intensiver als mündliche Varietäten. Die Aneignung der Schriftsprache bedeutet für das Kind also nicht nur den Erwerb eines neuen (visuellen) Zeichensystems, sondern es bedeutet zugleich den Erwerb einer anderen Sprachvarietät. Diese schriftliche Sprachvarietät kann einen größeren oder geringeren Abstand zu den Varietäten haben, über die das Kind bereits verfügt, wenn es damit beginnt, lesen und schreiben zu lernen.

Die Aneignung dieser Sprache ist von einer zentralen Bedeutung für das ganze Leben. Wenn Kinder diese „Standardsprache“ nicht beherrschen, sind sie von vielen Lebenszusammenhängen abgeschnitten. Sie leben sozusagen auf einer kommunikativen Insel, die von Unverständlichkeit umgeben ist.

Eine zentrale Aufgabe von Standardsprachen ist es, das Wissen, über das eine Gesellschaft verfügt, aufzubewahren und seine Weitergabe zu ermöglichen. Moderne Standardsprachen haben also eine enge Beziehung zu allen Prozessen der Bildung. Moderne Gesellschaften wissen, dass sie darauf angewiesen sind, dass ihre Mitglieder diesen Wissenszugang über die Standardsprache haben. Deswegen verwenden sie viel Mühe darauf, dass die je neue Generation die Standardsprache erwirbt: Sprachunterricht ist schon deshalb ein zentraler Bestandteil des schulischen Curriculums. Die Schriftsprache spielt hier eine große Rolle. Ohne die hinreichende Beherrschung der schriftsprachlichen Varietät bleiben Kinder und Jugendliche von wesentlichen Teilen des gesellschaftlichen Wissens und des gesellschaftlichen Verkehrs ausgeschlossen.

Das schulische Curriculum setzt eine vorgängige erfolgreiche Aneignung der Sprache immer schon voraus. Diese Aneignung geschieht in den ersten Lebensjahren des Kindes in seiner familialen Umgebung, später auch in der Kommunikation mit anderen Kindern und Erwachsenen.

Wenn die Familiensprache eine Varietät ist, die relativ weit von der Standardsprache entfernt ist, oder wenn die Familiensprache eine andere Sprache als die der Umwelt ist, kann der Übergang in die Bildungsinstitutionen (in die Schule, aber auch schon in den Kindergarten) geradezu als eine Art Sprachchock erfahren werden. Kinder erleben sich sozusagen als „sprachlos“ – und manche verhalten sich dann auch so, für eine kürzere oder manchmal sogar für eine längere Zeit. Das Kind braucht dann besondere sprachliche Zuwendung und Aufmerksamkeit.

Auch wenn bei einem Kind insgesamt die Aneignung von Sprache wesentlich langsamer erfolgt als bei gleichaltrigen Kindern, ist solche besondere sprachliche Zuwendung und Aufmerksamkeit erforderlich. Diese kann durch die Eltern oder andere Bezugspersonen gegeben werden. Sie kann aber auch im institutionellen Rahmen erbracht werden – durch besondere individuelle sprachliche Fördermaßnahmen.

Das Kind eignet sich Sprache in einem solchen Umfang an, dass es alle erforderlichen Mittel hat, um erfolgreich mit seiner Umgebung zu kommunizieren. Aus der Sicht des Kindes ist das Ziel der Sprachaneignung dann erreicht, wenn ihm die dafür erforderlichen sprachlichen Mittel zur Verfügung stehen. Diese Selbstmotivation reicht freilich nicht immer so weit, wie es die gesellschaftlichen Kommunikationserfordernisse verlangen. In entwickelten Wissens-

gesellschaften sind die Kommunikationserfordernisse zum Teil sehr komplex. Dies erfährt das Kind besonders in der Schulzeit und den daran anschließenden Bildungs- und Ausbildungsphasen. Die sprachlichen Mittel für solche komplexen Kommunikationserfordernisse können nicht erst dann erworben werden, wenn sie konkret benötigt werden. Die Aneignung komplexerer sprachlicher Strukturen erfolgt also sozusagen im Vorgriff auf eine spätere Praxis. Hier haben vorschulische und schulische Bildungseinrichtungen eine ihrer herausragenden Aufgaben.

Die individuellen Ziele der Aneignung und die gesellschaftlich erforderten Sprachaneignungsziele können auseinanderklaffen. Von Beginn des Spracherwerbs an geben die Bezugspersonen für das Kind sprachliche Strukturen vor, die es selbst noch nicht als Aneignungsziel durchschaut. Das Kind lässt sich aber frühzeitig auf Nachahmungen ein; zugleich begibt es sich „auf Entdeckungsreise“ in Bezug auf das, was es hört, und rekonstruiert für sich selbst die Strukturen, die es in seinem Kommunizieren an den Bezugspersonen erkennt. Dabei experimentiert es: Es probiert unterschiedliche Möglichkeiten aus (explorative Aneignung). Grundlage für den ganzen Aneignungsprozess ist die physische und psychische Ausstattung dafür, sprachlich zu kommunizieren. Nur in wenigen schweren pathologischen Fällen ist diese nicht gegeben.

1.2.2 „Zielsprache“

Die Sprache, die das Kind wahrnimmt und die es zunehmend selbst nutzt, nennen wir zusammenfassend seine „Zielsprache“. Dabei ist also zu unterscheiden zwischen dem gesellschaftlichen Ziel – umfassende, kommunikativ hinreichende Beherrschung der gesellschaftlich relevanten Sprache – und den individuellen Zielen des Kindes.

In seinen Aneignungsprozessen durchläuft das Kind verschiedene Phasen. Diese schließen nicht übergangslos aneinander an; vielmehr können diverse Übergänge beobachtet werden, also auch Phasenüberlappungen. Die Sprachaneignung erreicht verschiedene Male ein bestimmtes Niveau, das als hinreichend, ja als dauerhaft verfügbar wahrgenommen und genutzt wird. So sind etwa die Fähigkeiten der angemessenen Lautproduktion relativ früh im Leben des Kindes ausgebildet (im Großen und Ganzen mit etwa 3 Jahren) und verlieren sich dann in der Regel nicht mehr. Die frühe Lautaneignung liefert zugleich eine wesentliche Grundlage für die Gewinnung von Wörtern oder für die Unterscheidung von lexikalischen (betonten) und grammatisch-funktionalen (unbetonten) Mitteln der Sprache, aber auch für den Ausbau von SPRECHHANDLUNGSSEQUENZEN und SPRECHERWECHSELN. Die Aneignung der Zielsprache betrifft die verschiedenen sprachlichen Bereiche. Die Zielsprache ist dann angeeignet, wenn das lernende Individuum sich die Möglichkeiten, die die Standardsprache bietet, erschlossen und Strategien für weitere Ausbaumöglichkeiten zur Verfügung hat. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die Veränderungen der Zielsprache (z.B. durch neu entstehende Wörter) angemessen nachzuvollziehen.

Wenn ein Kind aus diesem Aneignungsprozess „aussteigt“, bevor er wirklich durchlaufen ist, kann dieses Kind sich subjektiv durchaus mit dem zufrieden geben, was es gelernt hat. Ob das aber für seine kommunikativen Bedürfnisse tatsächlich genug ist, bestimmt in den allermeisten Fällen nicht das Kind allein, sondern die es umgebende Gesellschaft. Die Abfolge der Phasen von

Sprachaneignung mit dem Ergebnis, dass die Zielsprache wirklich umfassend erworben ist, ist bisher noch nicht vollständig erforscht. Aber sie ist in Grundzügen deutlich. Von besonderer Bedeutung ist dabei ohne Zweifel der Übergang von einem bereits erreichten Niveau zur nächsten Phase. Hier entwickelt das Kind eine besondere Aufmerksamkeit für das, worüber es noch nicht verfügt: Der nächste Aneignungsschritt erzeugt also eine besondere Sensibilität beim Kind. Vorgaben, die ihm zum rechten Zeitpunkt gemacht werden, können hier besonders gut wahrgenommen, aufgenommen und umgesetzt werden. Dies hat der Sprachpsychologe Vygotskij mit dem Ausdruck „ZONE DER NÄCHSTEN ENTWICKLUNG“ bezeichnet. Für die Förderung des Kindes bei seiner Sprachaneignung verdient diese Zone der nächsten Entwicklung eine besondere Beachtung.

Wenn im Referenzrahmen von der Zielsprache gesprochen wird, so ist die Standardsprache im oben beschriebenen Sinn gemeint. Diese Zielsprache ist die Sprache der Gesellschaft, in deren kommunikativem und institutionellem Umfeld das lernende Kind lebt. Die Umwandlung einzelner, nicht-standardsprachlicher Varietäten kann ebenso ein Verfahren des kindlichen Sprachaneignungsprozesses sein wie der Erwerb der Standardsprache als einer Sprachvarietät, die neben die der primären Sozialisation in der Familie tritt.

Wenn die zuerst erworbene Sprache des Kindes nicht nur eine andere Varietät der im gesellschaftlichen Umfeld überwiegend verwendeten Standardsprache ist, ist der Weg hin zur Standardsprache anders und oft auch aufwendiger. Wir bezeichnen aber auch diese Sprache in gleicher Weise bereits als Zielsprache. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche können in diesem Sinne mit mehreren Zielsprachen konfrontiert sein.

Es ist aus individuellen wie auch gesellschaftlichen Gründen wichtig, dass solche Erstsprachen nicht verdrängt und vergessen werden.

1.2.3 Sprachliche Basisqualifikationen – ein Qualifikationsfächer

Bei der Beschreibung von Sprache und auch bei der Beschreibung der Aneignung von Sprache stehen in vielen Fällen „Grammatik“ und „Wortschatz“ der jeweiligen Sprache im Vordergrund. Auch die Aneignung der lautlichen Charakteristika der jeweiligen Sprache wird, häufig auf den Aspekt der Aussprache verkürzt, als Aneignungsaufgabe kleiner Kinder wahrgenommen. Die Aneignung einer Sprache ist jedoch ein komplexes Geschehen, das weit mehr umfasst als die traditionell vor allem wahrgenommenen Bereiche der Phonologie, der Grammatik (Formenlehre/Morphologie und Satzlehre/Syntax) und der Lexik. Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch SPRACHLICHES HANDELN ein Ziel erreicht. Sie müssen herausfinden, was andere von einem erwarten, wenn sie in einer bestimmten Weise sprachlich handeln. Sie lernen im gelingenden Fall, wie man erzählt, wie man sich „einfach so“ unterhält, wie man in einer Unterhaltung zu Wort kommt u.v.a.m. Außerdem lernen Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule, dass man Sprache auch schreiben und lesen kann, auch wenn sie selbst über diese Fähigkeiten noch nicht verfügen. Später lernen sie, welche Textarten es gibt und wie sie Texte selbst produzieren können.

Um diesem komplexen Sprachbegriff in der Charakterisierung der Sprachaneignung gerecht zu werden, basiert der Referenzrahmen auf dem Konzept eines umfangreichen **Qualifikationsfächers**. Neben der Aneignung phonischer, morphologisch-syntaktischer und semantischer Kompetenzen findet auch die Aneignung pragmatischer und diskursiver Kompetenzen besondere Berücksichtigung. Darüber hinaus wird die Aneignung literaler Qualifikationen in den Referenzrahmen einbezogen.

Zweck der Auffächerung des sprachlichen Handelns nach unterschiedlichen Basisqualifikationen ist es, Sprache umfassend als ein gesellschaftliches Handlungsmittel zu begreifen und insbesondere auch solche Teilbereiche sichtbar zu machen, die bisher in der Forschung vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit erfahren haben.

Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist eine analytische Unterscheidung. In der Realität des sprachlichen Handelns sind die einzelnen Basisqualifikationen miteinander verknüpft, sie interagieren miteinander. Dies ist für die Aneignung wie für die Förderung wichtig. Sprachaneignung gelingt nur dann wirklich, wenn die unterschiedlichen Qualifikationen in ihrem Zusammenwirken zu einem umfassenden sprachlichen Handeln qualifizieren. Die Basisqualifikationen sind folgendermaßen bestimmt:

Die **phonische Basisqualifikation** ist die unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen, also mündlichen Bereich. Ohne ihre Aneignung kann Lautsprache als ganze nicht angeeignet werden. Die phonische Basisqualifikation umfasst die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, SILBEN und Wörtern sowie die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (z.B. Wort- und Äußerungsprosodie). Die Aneignung phonischer Kompetenzen wird bereits in der pränatalen Phase vorbereitet und ist in der Regel innerhalb der ersten Lebensjahre weitgehend abgeschlossen.

Die **pragmatische Basisqualifikation I** bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen (vor allem den Eltern und Geschwistern) ausgebildet. Das Kind lernt, aus dem Einsatz von Sprache der anderen Interaktionspartner deren Handlungsziele zu erkennen; es eignet sich zugleich an, wie es selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einsetzen kann. Das Kind erwirbt elementare SPRACHLICHE HANDLUNGSMUSTER. Es lernt die sprachlichen Mittel dafür kennen und nutzen. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer „Theorie des Geistes“ und deren sprachliche Umsetzung: Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der HÖRERORIENTIERUNG.

Die **semantische Basisqualifikation** betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei METAPHERN und REDEWENDUNGEN) sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, die durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entstehen. Die Produktion erster Wörter beginnt im Alter von etwa einem Jahr; die Ausdifferen-

zierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z.B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein. Über die Aneignungsdynamik bei der Satzbedeutung wissen wir praktisch noch nichts.

Mit der **morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation** wird der traditionelle Bereich der Grammatik erfasst. Die Aneignung verläuft aufgrund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich. Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar im Bereich der Syntax (z.B. Stellung von Wörtern in einer Äußerung) sowie im Bereich der Morphologie (Bildung neuer Wörter (*Kind – kindlich*) und Bildung von Wortformen durch FLEXION (Beugung) (*komm/st*)). Teilweise in die Schulzeit fällt die Aneignung komplexerer syntaktischer Phänomene (z.B. Passiv).

Die **diskursive Basisqualifikation** betrifft zunächst die grundlegenden Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation (Verfahren des Sprecherwechsels), ohne die Kommunikation als (zumindest) dyadische Interaktion nicht gelingen kann. Diese Verfahren werden bereits im ersten Lebensjahr vor-sprachlich eingeübt und bis ins Schulalter hinein ausdifferenziert (Organisation des Sprecherwechsels in Institutionen). Die diskursive Basisqualifikation erfasst neben der Aneignung dieser eher formalen Strukturen die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen. Der kommunikative Aufbau von Spielwelten ermöglicht dabei ein Probehandeln mit Kindern ähnlichen Alters. Einen zentralen Teilbereich der diskursiven Basisqualifikation stellt die Aneignung von Erzählfähigkeiten dar, die mit etwa drei Jahren beginnt und bis ins Schulalter hinein weiterentwickelt wird – nicht zuletzt auch durch schulische Anforderungen an das schriftliche Erzählen.

Die **pragmatische Basisqualifikation II** erfasst diejenigen pragmatischen Kompetenzen des Kindes, die mit Eintritt in eine Bildungsinstitution (i.d.R. zunächst die Kinderkrippe oder Kindertagesstätte, später die Schule) relevant werden. Sie unterscheidet sich in dieser Hinsicht systematisch von der pragmatischen Basisqualifikation I, die auf die Kommunikation im weitgehend familialen Rahmen gerichtet ist. Die pragmatische Basisqualifikation II erfasst beispielsweise die Fähigkeit des Kindes, zwischen dem Zweck einer LEHRERFRAGE im Unterricht und dem Zweck einer Frage der Eltern zuhause oder anderer Kinder auf dem Spielplatz zu unterscheiden. Die Aneignung angemessener sprachlicher Mittel für den Einsatz in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen stellt für das Kind einen wichtigen Schritt in seiner sprachlichen Entwicklung dar. Umgekehrt muss mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden, wenn eine solche Aneignung nicht gelingt.

Die **literale Basisqualifikation I** betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Es geht dabei zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – der Beginn liegt hier meist im Vorschulalter – sowie die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt, aber auch um erste Erfahrungen mit Texten (durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation).

Die **literale Basisqualifikation II** umfasst das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lesen und Schreiben sowie den Aufbau schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprachbewusstheit, die durch die

Beschäftigung mit der Schrift befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.

Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Qualifikationsfächers sind eng miteinander verknüpft; sie interagieren beim konkreten sprachlichen Handeln. Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich. Für die jeweils weitere Entwicklung verschiedener Phasen bei der Aneignung einzelner Basisqualifikationen ist eine vorgängige Aneignung anderer Basisqualifikationen erforderlich. Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem Teilbereich können Anzeichen für Stagnationen oder Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.

1.2.4 Sprachaneignung messen, beobachten, prognostizieren

Die Unterscheidung der Basisqualifikationen ist, wie gesagt, eine vor allem analytische Unterscheidung. Das Kind eignet sich nicht einzelne Basisqualifikationen „an sich“ an, sondern als kommunikatives Mittel für die Erreichung kommunikativer Ziele in seinem interaktiven Handeln. Die Basisqualifikationen wären missverstanden, wenn sie als isolierte und isolierbare Teilkompetenzen gesehen würden.

Der Forschungsstand weist in Bezug auf die Basisqualifikationen sehr unterschiedliche Qualität auf. Eine integrative Behandlung der Basisqualifikationen zeichnet sich bisher kaum ab. Sie stellt eines der wichtigsten Desiderate der weiteren Arbeit dar. Gerade die Interaktion der verschiedenen Basisqualifikationen im kindlichen sprachlichen Handeln bedarf genauer analytischer Rekonstruktionen.

Angesichts dieser Forschungslage ist häufig eine Tendenz zu beobachten, dass einzelne Basisqualifikationen bzw. Ausschnitte daraus isoliert und verabsolutiert werden. Dies scheint dann nicht zuletzt die Testentwicklung zu erleichtern und erfährt von ihr her eine verstärkende Rückkoppelung. Zudem bilden modulare Theorieansätze die Isolation einzelner Bereiche voneinander theoretisch ab und liefern so innere Begründungen für eine Forschungspraxis, die wichtige Aspekte der kindlichen Sprachaneignung von vornherein – faktisch und zum Teil auch theoretisch – ausschließt. Die so gewonnene Sprachauffassung wird dann zum Teil auch dadurch verstärkt, dass Sprachaneignung als rein biologisch determinierte individuelle Umsetzung derartiger Module gesehen wird.

Demgegenüber zeichnet sich gerade im Vergleich menschlichen Kommunikationsverhaltens gegenüber dem anderer biologischer Arten, insbesondere der Primaten, zunehmend ab, dass die Gattungsspezifika beim Menschen in der früh einsetzenden Herausbildung von Kommunikationsstrukturen besteht, die Kooperativität, soziale wechselseitige Hilfe und Antizipation des anderen und seiner Handlungen im Mittelpunkt sehen (Vygotskij, Karmiloff-Smith, Tomasello u.a.).

Auch testtheoretisch wird das Verständnis der individuellen Sprachaneignungsprozesse von den Grund-Modellierungen dieser Prozesse und den dabei zugrunde gelegten Sprachmodellen bestimmt. Der Unterscheidung von Beobachtung einerseits, punktuellen Test andererseits kommt hier eine wichtige Bedeutung zu. Aus der Sicht des Einsatzes ökonomischer Testverfahren spricht

sehr vieles für punktuelle, flächendeckend einzusetzende Tests. Sie erleichtern Vergleichbarkeit der Ergebnisse und Bestimmung der Position einzelner Probanden in ihrem Umfeld.

Jedoch sind solche Verfahren kaum geeignet, sprachliche Aneignung tatsächlich angemessen abzubilden, ist diese doch ein komplexer Prozess. Auch der Versuch, durch die Einführung zweier Messpunkte dem Umstand von Entwicklung, von Prozessualität, Rechnung zu tragen, löst die Problematik nicht wirklich. Die punktuelle Basisbestimmung derartiger Verfahren ermöglicht kaum eine umfassende Modellierung der Prozessualität – schließlich muss diese ja keineswegs einfach linear verlaufen; im Gegenteil (vgl. unten Kapitel 1.4).

Qualifizierte Beobachtungen der Aneignungsprozesse über längere Zeiträume durch entsprechend ausgebildetes Personal ab dem Kindergarten sind demgegenüber im Prinzip besser geeignet, sich auch methodisch auf diese Prozessualität der Sprachaneignung einzulassen. Solche Verfahren können dem einzelnen Kind besser gerecht werden. Sie sind freilich arbeitsaufwendig. Zugleich sind sie ausbildungsaufwendig: Das institutionelle Personal muss entsprechend geschult werden. Die Verfahren erscheinen also aus ökonomischen Gründen als problematisch.

Es wird wahrscheinlich keinen „Königsweg“ geben, der aus diesen widerstreitenden Faktoren herausführt. Vielmehr wird es darum gehen, solche Verfahren zu entwickeln, die mit einem noch vertretbaren ökonomischen Einsatz doch gute Abbildungen und Einschätzungsmöglichkeiten der individuellen Aneignungsprozesse und ihres Verhältnisses zur jeweiligen Normalitätserwartung ermöglichen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine weitere Möglichkeit, die nämlich eines Tests im engeren Sinne, dessen Ergebnisse klare Prognosen für später auftretende Schwierigkeiten ermöglichen. Hierfür gibt es bislang vergleichsweise nur wenige konkrete Beispiele; dies nicht zuletzt deshalb, weil sie Langzeituntersuchungen über größere Zeiträume voraussetzen. Solche Untersuchungen sind forschungs- und finanzierungsaufwendig und bedeuten zugleich einen nicht unerheblichen Eingriff in die Lebenswelt der Probandengruppen. Dennoch wird es zunehmend darauf ankommen, auch auf diesem Weg Erkenntnisse über die Sprachaneignung als integrativen Prozess zu gewinnen.

1.3 Einige allgemeine Charakteristika des Forschungsstandes

1.3.1 Schwerpunktgebiete in der Forschung und vernachlässigte Zonen

Der Kenntnisstand zur kindlichen Sprachaneignung ist alles andere als homogen. Er zeigt vielmehr deutliche Schwerpunkte und noch deutlichere Defizite. Um ein Bild zu gebrauchen: Wir verfügen derzeit über eine Landkarte mit zum Teil sehr detailliert und differenziert vermessenen Bereichen und andererseits mit großen weißen Flecken, mit Bereichen also, die eine wahre „terra incognita“ sind.

Schwerpunkte bei der Erforschung der kindlichen Sprachaneignung sind oft von allgemeinen wissenschaftlichen Fragestellungen der beteiligten Forschungsrichtungen bestimmt, also nicht primär aus dem Blick auf diese Aneignung

selbst gewonnen. Die Analysen zur Sprachaneignung spiegeln so die Forschungs- und Theoriebildungsinteressen der einzelnen dabei beteiligten Disziplinen wieder. Hier ist es vor allem die Psychologie, die in der Forschungsgeschichte eine zentrale Rolle spielt. Die Linguistik blieb demgegenüber für lange Phasen der Forschung eher im Hintergrund. Für die auf die Schule beziehbaren Etappen der Sprachaneignung ist auch die Pädagogik beteiligt. Andere Disziplinen wie die Anthropologie oder neuerdings die Neurologie trugen und tragen zu den Erkenntnissen über die Sprachaneignung bei. Diese unterschiedlichen Disziplinen sind jeweils Teil anderer, allgemeinerer Forschungsparadigmen.

Entsprechend wird auch die Frage der angemessenen Methodologie sehr unterschiedlich beantwortet. Selbst innerhalb der Linguistik finden wir eher einen diskontinuierlichen Gang der Forschung als ein stetiges Wachstum an Erkenntnissen. Gerade dann, wenn Sprachaneignung als eine Art Prüfstein für allgemeinere theoretische Grundsatzfragen dienen kann oder dienen soll, intensiviert sich die Forschung. Dies geschieht freilich in der strikten Perspektivierung auf diese allgemeineren Fragestellungen hin. Das ist gerade hinsichtlich der linguistischen Forschung der letzten Jahrzehnte mit großer Deutlichkeit zu beobachten.

Bei der Entwicklung eines Referenzrahmens ist es wichtig, diese Besonderheit der Forschungspraxis, der Theoriebildung, der Methodologie und der jeweils erzielten Ergebnisse zu beachten.

So stehen für einzelne Basisqualifikationen wesentlich mehr und detailliertere Erkenntnisse zur Verfügung als für andere. Gleiches gilt für unterschiedliche Altersstufen, aber auch für den Erforschungsgrad der Aneignung unterschiedlicher Sprachen.

Der weitaus überwiegende Teil der Forschung widmet sich den Prozessen der monolingualen Sprachaneignung. Die bi- oder multilinguale Aneignung ist in geringerem Grade erforscht.

Betrachtet man die verschiedenen Basisqualifikationen, so ergibt sich also ein differenziertes Bild: Schwerpunkte zeigen sich bei der phonischen und der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation; Schwerpunkte zeigen sich bei den Jahren 0 bis 3; Schwerpunkte zeigen sich für die Aneignung des Englischen. Diese dreifache Schwerpunktbildung des bisherigen Forschungsprozesses bestimmt das Bild davon, wie die Aneignung von Sprache verläuft.

Etwas weniger ausgearbeitet sind die Forschungen zur Semantik. In Bezug auf die pragmatischen Basisqualifikationen I und II und die diskursive Basisqualifikation befinden wir uns hingegen weithin noch in einem Anfangsstadium der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

In Bezug auf die literalen Basisqualifikationen I und II liegen in Einzelbereichen recht detaillierte Kenntnisse vor. Es kann aber bei weitem nicht davon gesprochen werden, dass der Lese- und Schreiberwerb bereits als ganzer erschlossen wäre.

Angesichts der Handlungsanforderungen, die mit der Entwicklung der verschiedenen Basisqualifikationen verbunden sind, ergibt dies bisher ein insgesamt kaum zureichendes Bild von der Komplexität des Geschehens und seiner einzelnen Aspekte – eine Schwierigkeit, die nicht einfach beseitigt werden kann, die hingegen umso mehr Beachtung erfordert, wenn eine realistische Modellie-

rung der Aneignungsprozesse gewonnen und individuell diagnostisch eingesetzt werden soll, um zu einer Förderung einzelner Kinder beitragen zu können.

1.3.2 Wichtige Fortschritte der Forschung

Eine der entscheidenden Modellierungsfragen in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung als ganze ist die, welche Grundmodelle für die einzelnen Prozesse der Sprachaneignung und ihre Integration angesetzt werden. Sieht man die Aneignungsprozesse als eine Art Akkumulation, so legt sich dafür ein einfaches lineares Modell nahe: Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes entfalten sich, indem das Kind „immer mehr“ Strukturen und Kompetenzen gewinnt. Dieses „Mehr“ erscheint als lediglich additiv bzw. kumulativ.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen in der Sprachaneignungsforschung gehört demgegenüber die Einsicht, dass die Aneignung sprachlicher Strukturen ein Bündel komplexer und zum Teil deutlich diskontinuierlicher Prozesse bildet. Zwei konzeptionelle Modellierungen sind hierfür besonders wichtig: die von Karmiloff-Smith herausgearbeitete und aus Langzeituntersuchungen gewonnene Einsicht vom sogenannten u-förmigen Verlauf einzelner Aneignungsprozesse und die von Lew S. Vygotskij vorgetragene Auffassung von der „Zone der nächsten Entwicklung“.

Die u-kurvenförmige Aneignung wurde bisher v.a. an Phänomenen der Morphologieaneignung (z.B. bei der Pluralbildung) beobachtet, die Bedeutung der „Zone der nächsten Entwicklung“ in semantischen Zusammenhängen. Beide Phänomene sind wahrscheinlich aber auch darüber hinaus von großer Bedeutung und markieren wichtige Strategien beim Aneignungshandeln des Kindes insgesamt. Aufgrund des disparaten Kenntnisstandes ist dies freilich bisher noch nicht hinreichend und detailliert im Einzelnen bestimmbar – einer der vielen „weißen Flecken“, vor denen man in Bezug auf die kindliche Sprachaneignung steht und die weiterer systematischer Erforschung bedürfen.

Eine weitere, den modernen Theoriediskurs bestimmende Konzeptualisierung betrifft die Charakterisierung der Aneignungsphasen selbst: War es in frühen Aneignungsmodellen üblich, die Kindersprache einfach an der Zielsprache zu messen, setzt sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass einzelnen Stadien der Kindersprache eigene Strukturen zugrundeliegen, die nicht unbedingt mit denen der Zielsprache in Deckung sein müssen. Die kindersprachlichen Fähigkeiten werden als je eigene Systeme erfasst, die hinreichende Stabilität aufweisen, um erreichte Kenntnisse/Fähigkeiten zu sichern und kommunikativ zu nutzen; sie sind zugleich hinreichend labil, um weitere Entwicklungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotskij auch theoretisch an Bedeutung.

Eng mit der Konzeption einer eigenen inneren Systematik der Kindersprache verbunden ist nicht nur ein moderner Begriff des „Fehlers“, sondern zugleich eine präzisere Erfassung „korrekter“, d.h. zielsprachennaher bzw. -adäquater Äußerungen von Kindern: „Falsche Formen“ werden in modernen Aneignungskonzepten als Indikatoren für einen Fortschritt im Aneignungsprozess gewertet, wenn die ihnen zugrundeliegenden Strategien zielführend sind. Andererseits sieht man in „korrekten“ Äußerungen nicht mehr in allen Fällen einen Fortschritt des Kindes: Handelt es sich bei solchen Äußerungen um Imitate aus

der Erwachsenensprache, ist das Kind eben noch gar nicht in den produktiven Aneignungsprozess eingetreten.

Darüber hinaus geht die moderne Aneignungsforschung davon aus, dass auch im Sinne der Zielsprache „korrekte“ Äußerungen der Kinder konzeptionell nicht unbedingt schon alle zielsprachlichen Eigenschaften enthalten: Wenn ein dreijähriges Kind ein Versprechen gibt, muss dies nicht bedeuten, dass es sich bereits auf dessen Erfüllung verpflichtet. Ebenso wenig bedeutet die formale Entfaltung einer Form, die in der Zielsprache für den Akkusativ steht, dass das Kind damit konzeptionell Eigenschaften verknüpft, die Ausdrücke im Akkusativ kennzeichnen, dass es also „den“ Akkusativ erworben hat. Wesentlich ist, dass das Kind überhaupt damit beginnt, verschiedene Sachverhaltsbeiträge im Satz mit formalen Mitteln zu unterscheiden.

1.4 Aneignungsverläufe in Erst- und Zweitsprache

1.4.1 Ressourcen

Das Kind eignet sich sprachliche Kompetenzen an, indem es sich eigenaktiv mit seiner sprachlichen und nicht-sprachlichen Umgebung auseinandersetzt. Die Aneignung der (Erst-)Sprache ist ein Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen eingebunden sind: Aus der Struktur des jeweils einzelsprachlichen „Inputs“ aus der Umgebung gewinnt das Kind geeignete Parametrisierungen der Sprachanlagen (genetisch). Aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt erschließt es sich semantische und konzeptuelle Beziehungen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den „Rohstoff“ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Wissen über die Funktionalität sprachlicher Mittel, über kommunikative Ablaufstrukturen und über zentrale Rollenkonfigurationen eignet sich das Kind in der Interaktion mit anderen an (interaktiv).

1.4.2 Sprachliche Basisqualifikationen – Aneignungsverlauf

Die phonologische, die morphologische und eine grundlegende, für die gesprochene Sprache hinreichende syntaktische Qualifikation eignen sich Kinder in einem jungen Alter an. Die zunehmend flexible Nutzung komplexer syntaktischer Strukturen, die wesentlich durch fortschreitende Texterfahrung (Lesen und Schreiben) vorangetrieben wird, und der Ausbau der syntaktischen Qualifikation bis hin zur Beherrschung komplexer syntaktischer Großstrukturen, z.B. in Fachtexten, dauert hingegen wesentlich länger, ist aber bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen. Sie ist wie die Aneignung der literalen Qualifikationen stark curricular gesteuert. Für die erfolgreiche Aneignung von ausgebauten diskursiven, pragmatischen und semantischen Fähigkeiten brauchen die Kinder bis in das Jugendalter.

Bei den diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen muss mit entwicklungsrelevanten Einschnitten beim Eintritt in Institutionen (Kindergarten, Schule) gerechnet werden. Dort eignen sich die Kinder institutionspezifische sprachliche Handlungsmuster an. Die Kinder müssen aus überwiegend dyadischen Interaktionskonstellationen nun in Diskursstrukturen mit

mehreren Beteiligten eintreten, anders geregelte Formen der sprachlichen Interaktion erlernen, sich in „pädagogische“ Zusammenhänge einfügen und sich institutionsspezifische Bedeutungen aneignen. Sie kommen systematisch und in zunehmendem Maße mit fachspezifischem Wissen und damit auch mit Fachbegriffen in Berührung, die sich von Alltagsbegriffen in vielfältiger Weise unterscheiden. Mit den neuen Mustern, Konstellationen und Begriffen erhalten die Kinder ein Sprachangebot, das neue Aneignungsphasen initiiert.

Bei den literalen Basisqualifikationen ist der institutionelle Einfluss erheblich; der schulisch vorstrukturierte Aneignungsweg ist kategorial von den präschulischen Erfahrungen mit dem Schreiben und Lesen sowie insgesamt mit der Schrift zu unterscheiden, wenngleich gilt, dass präliterale Erfahrungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf den späteren Schriftspracherwerb haben.

Angaben darüber, wann (in welchem Lebens-, Kontakt- oder Lernalter; vgl. dazu Kapitel 1.5.2) Kinder sich eine bestimmte sprachliche Fähigkeit üblicherweise angeeignet haben (Zeitschnitte), sind delikat, weil die Prozesse individuell recht unterschiedlich verlaufen *können* und weil sie in unterschiedlicher Weise *verlaufen*. Es ergibt sich ein Unterschied zwischen der phonischen und der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation einerseits und der diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikation andererseits.

Die diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen scheinen sich eher in kontinuierlicher Weise zu entfalten. Dies geschieht in Wechselwirkung mit der Entfaltung der kognitiven Fähigkeiten in Abhängigkeit vom Lebensalter; dabei kommt es jedoch zu erheblichen Spreizungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Bildungsniveau des Elternhauses.

Im Falle der phonischen und der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikationen werden dagegen vielfach diskontinuierliche Aneignungsverläufe beobachtet. Bei punktueller Betrachtung kann wegen der u-kurvenförmigen Dynamik vorübergehend sogar der Eindruck individueller Rückschritte entstehen. Und weil die Aneignung der phonischen und der grundlegenden morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation relativ zu allen anderen verhältnismäßig rasch verläuft, sind auch die Zeitfenster mit für den Aneignungsverlauf charakteristischen Umstrukturierungen, an denen wir sehen können, ob sich das Kind normal entwickelt, häufig vergleichsweise klein; zusätzlich sind die individuellen Varianzen in Bezug auf das absolute Alter, in dem sich diese Umstrukturierungen vollziehen, nicht unerheblich. Hier sind Unterschiede von einem Jahr und sogar etwas mehr zu beobachten.

Robuste Zeitschnitte erwartet man zunächst bei der literalen Basisqualifikation, sind doch die Aneignungsschritte als für alle Kinder verbindliche Lernschritte in Lehrplänen vorstrukturiert. Sieht man sich die Aneignungsdynamik jenseits der Lehrpläne an, sind erhebliche interindividuelle Varianzen zu verzeichnen. Wenn in Bezug auf die literalen Qualifikationen überhaupt Altersangaben gemacht werden (können), sprechen wir daher statt vom jeweiligen Lebensalter von Lernaltern (s. Kapitel 1.5.2).

In diesem Aspekt gleicht die Dynamik des Schriftspracherwerbs der Aneignung des Deutschen als zweiter Sprache, für die das Lebensalter ebenfalls keinen absoluten Wert darstellt, sondern mit der Kontaktdauer und -intensität „verrechnet“ werden muss (s. Kapitel 1.4.3). Die Besonderheiten bei der An-

eignung des Deutschen von Kindern mit einer anderen Erstsprache bedürfen schon deshalb der eigenen Betrachtung.

1.4.3 Aneignung von mehr als einer Sprache

In einigen Fällen kommen Kinder von Geburt an mit zwei Sprachen in genügendem Maße in Kontakt, um sich beide wie eine Erstsprache anzueignen; doch sind diese Fälle für die Zweisprachigkeit der Migranten in Deutschland eher untypisch. Am häufigsten sind vielmehr die Fälle, in denen die Herkunftssprache als Erstsprache erworben wird und das Deutsche in eher zufälliger und ausschnittshafter Weise dazukommt (sukzessiver L2-Erwerb). Die Erstsprache kann bis zum Schuleintritt mit geringen Abstrichen an den Normalitätserwartungen des monolingualen Erwerbs der betreffenden Sprache bestimmt werden. Danach freilich treten zunehmende Divergenzen auf. Umgekehrt bedarf es beim Deutschen als Zweitsprache zunächst eigener Normalitätserwartungen, die sich an Kontaktdauer und Kontaktqualität auszurichten haben, neben die dann später die Kriteriumsnorm der deutschen Schule tritt. Die ersteren bilden die Normalität des Zweitspracherwerbs ab, die letzteren die Ziele der Deutschförderung.

Ferner gibt es eine kleinere, aber nicht ganz zu vernachlässigende Gruppe von später zuwandernden Kindern, die Deutsch auf der Basis einer schon gut entwickelten Erstsprache lernen. Die Notwendigkeit, eine doppelte Normalitätserwartung auszubilden, ist hier besonders evident.

Rückstände gegenüber der deutschen Altersnormalität bedeuten also für ein- und zweisprachige Kinder Verschiedenes: Während es sich bei Einsprachigen um Verzögerungen, im schlimmsten Fall um Störungen der normalen Aneignungsprozesse handelt, zeigen sie bei Zweisprachigen einen Sprachstand an, von dem man zunächst einmal vermuten darf, dass er das Momentane eines ganz normalen Aneignungs- und Lernprozesses unter den Bedingungen des ungleichzeitigen Erwerbs zweier Sprachen darstellt. Selbstverständlich ist auch unter den Zweisprachigen mit Verzögerungen oder gar Störungen zu rechnen. Ob dies der Fall ist, kann aber nur durch gleichzeitige Erhebung des Sprachstandes in der Erstsprache entschieden werden.

Diskursive und pragmatische Qualifikationen sind ein Stück weit einzelsprachunabhängig. Wir können also davon ausgehen, dass hier ein gewisser Mustertransfer von der einen auf die andere Sprache vollzogen wird, so dass eine aktive kommunikative Teilhabe in der Erstsprache auch die Kompetenzen in der Zweitsprache stützt (und umgekehrt): So kann es sein, dass ein Kind, das in seiner Erstsprache Türkisch eine Erzählung realisieren kann, bei einer Erzählung in der Zweitsprache Deutsch im Prinzip auf seine bereits angeeigneten narrativen Kompetenzen zurückgreifen kann; umgekehrt kann ein Fortschreiten in der Aneignung sprachlicher Handlungsmuster in der Zweitsprache Deutsch Rückwirkungen auf die Aneignung der Erstsprache Türkisch haben.

Ein solcher bidirektional wirksamer Transfer ist in Bezug auf die phonische und/oder morphologisch-syntaktische Basisqualifikation nur eingeschränkt möglich. In vielen Aspekten muss das Kind zwei ganz unterschiedliche Systeme aufbauen und unterhalten.

Die literale Basisqualifikation weist nun wiederum beide Qualitäten auf: Die literalen Wort-/Satzstrukturen erlauben kaum Transfer – bei textuellen Kompetenzen (beim Textschreiben/-lesen) kann dagegen durchaus mit einem produktiven Wechselprozess gerechnet werden, sofern das Kind in seiner Erstsprache die Schrift bereits erworben hat.

Die vielfältigen Wechselprozesse zwischen Erst- und Zweitsprachen zeigen, dass bei einer Sprachstandserhebung die Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprache essentiell ist: Zum einen können die Potentiale der Kinder bezüglich der transferintensiven Qualifikationen ermittelt werden, an denen im Förderprozess systematisch angesetzt werden kann; zum anderen lässt sich erst bei einer sorgfältigen Erhebung des Sprachstandes in der Erstsprache ermitteln, worauf mögliche Schwierigkeiten bei der Aneignung des Deutschen zurückzuführen sind.

1.5 Die Ermittlung sprachlicher Fähigkeiten und die Bestimmung von Aneignungsschwierigkeiten

1.5.1 Einfache Modelle für komplexe Prozesse?

Eine „elegante“ Form, die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes zu ermitteln bzw. Aneignungsschwierigkeiten zu bestimmen, wäre die, für jede Basisqualifikation ein oder zwei Phänomene zu nennen, die in einem bestimmten Alter indikatorisch dafür sind, dass das Kind eine normale sprachliche Entwicklung nimmt. Würde ein Kind des jeweiligen Alters diese Phänomene nicht oder fehlerhaft realisieren, wäre Förderbedarf indiziert. Die Phänomene sollten idealerweise unabhängig voneinander sein und von einem Kind in jeder Situation gezeigt werden können. Perfekt wäre dann noch, wenn die ermittelten Phänomene uns zugleich Auskunft darüber geben würden, was im Förderhandeln, wenn es denn erforderlich ist, zu tun ist.

Nun erlaubt uns die Komplexität des Aneignungsgeschehens nicht, den Sprachstand eines Kindes mit diesen einfachen Mitteln zu identifizieren. Der Referenzrahmen ist daher nicht als Gebrauchsanleitung misszuverstehen, mit der etwa im Sinne einer Liste von Kann-Beschreibungen rasch festgestellt werden könnte, ob ein Kind eines bestimmten Alters Förderbedarf hat oder nicht. Wir nennen im Folgenden (teilweise in Zusammenfassung des bisher Gesagten) die dafür wichtigsten Gründe.

1.5.2 Zur Modellierung von Sprachaneignung und Förderzielen

1. Welche Rolle spielt das Alter bei der Ermittlung sprachlicher Fähigkeiten/Schwierigkeiten?

Wir müssen – auch in Abhängigkeit von den verschiedenen Basisqualifikationen sowie in Abhängigkeit davon, ob es sich um eine Situation der Ein- oder Mehrsprachigkeit handelt – unterscheiden zwischen *Lebensalter*, *Lernalter* und *Kontaktalter*. Darüber hinaus sind *Zeitschnitte* und *Zeitfenster* zu unterscheiden:

Von Zeitschnitten zu sprechen bedeutet, ein bestimmtes Lebens-, Lern- oder Kontaktalter zum Ausgangspunkt zu nehmen und zu beschreiben, welche Fähigkeiten bei einem Kind z.B. mit sieben Jahren, nach drei Lernjahren oder

nach sechs Kontaktmonaten normalerweise zu erwarten sind. Am Lebensalter orientierte Zeitschnitte sind institutionell von großer Bedeutung, vor allem dann, wenn sprachliche Fähigkeiten/Schwierigkeiten noch in der Institution ermittelt werden sollen, in der sprachliche Förderung stattfinden soll. Von der Sache her muss jedoch stets geprüft werden, in welchem Maß auch das Lern- und/oder das Kontaktalter einbezogen werden müssen. Kinder eines bestimmten Lebens-, Lern- oder Kontaktalters können sich darüber hinaus in verschiedenen Aneignungsphasen befinden, ohne dass es bereits Grund zur Besorgnis geben müsste.

Von Zeitfenstern zu sprechen bedeutet, den Aneignungsfortschritt vom Aneignungsgeschehen aus zu modellieren: So können wir z.B. an der Übertragung von regelhaften Mustern auf zielsprachlich unregelmäßige Formen, die in bestimmten Zeitfenstern des Gesamtverlaufs auftritt, erkennen, ob ein Kind im Aneignungsprozess auf dem richtigen Weg ist. Bei der Aneignung des Deutschen als zweiter Sprache können wir am produktiven Gebrauch von satzeinleitenden KONNEKTOREN (*dass, ob, weil ...*) erkennen, ob das Kind in die komplexe Syntax eingetreten ist, selbst dann, wenn die Satzstruktur noch nicht angepasst ist (*er will, dass die Mama kauft Bonbons*). Diese signifikanten Durchgangsstationen können mehr oder weniger lange andauern und mehr oder weniger früh auftreten. In systematischen Langzeitbeobachtungen kann ermittelt werden, ob ein Kind (zu) spät in eine Aneignungsstufe eintritt und/oder (zu) lange auf einer Aneignungsstufe verharret.

Auch bei der Aneignung des Deutschen als zweiter Sprache, für die grundsätzlich das Kontaktalter entscheidend ist, kann das Lebensalter eine Rolle spielen: Bei Kontakt im frühen Alter kann etwa das phonologische System des Deutschen meist problemlos und der monolingualen Aneignung analog angeeignet werden, bei Kindern, die erst in einem späteren Alter mit dem Deutschen in Kontakt kommen, ist mit einer weniger raschen Aneignung und mit stärkerem Auftreten von Interferenzen aus der Erstsprache zu rechnen.

Ebenso ist bei sogenannten Spätsprechern nicht nur eine einfache Verzögerung des Sprechbeginns zu beobachten. Vielmehr kann der gesamte nachfolgende Sprachaneignungsprozess verlangsamt sein. Es ist demnach möglich, dass der Zeitpunkt, zu dem ein Kind in ein bestimmtes Zeitfenster eintritt, auch den Durchlauf durch die darauffolgenden Aneignungsetappen beeinflusst.

2. Wann sprechen wir davon, dass ein Phänomen angeeignet ist oder eine Aneignungsphase erreicht ist?

Manche Aneignungsetappen lösen sich gegenseitig ab, es kommt zu Überlappungen von älteren und neueren Sprachstufen. Andere Phänomene nehmen einen u-kurvenförmigen Aneignungsverlauf: Korrekte Formen werden verwendet, verschwinden, unterliegen einer Reinterpretation und treten dann wieder auf. Bei wieder anderen Phänomenen ist gar keine Entwicklung sichtbar, d.h. sie sind von Beginn ihres Auftretens an korrekt und werden nicht mehr verlernt. Ein Beispiel für die sukzessive Ablösung, d.h. für eine Entwicklung mit Überlappungen, ist bei der Ein-, Zwei-, Drei- und Mehrwortphase erkennbar. Die Rede davon, das Kind befände sich in der Zweiwortphase, heißt nicht, dass nun alle Äußerungen Zweiwortäußerungen sind. Es kommen ebenso Einwortäußerun-

gen vor, eventuell manchmal schon Dreiwortäußerungen. Das Maß „Zweiwortäußerung“ heißt lediglich, dass das Kind überwiegend Zweiwortäußerungen mit der für diese typischen Struktur verwendet. Ein Beispiel für den u-kurvenförmigen Verlauf ist die Flexion von starken Verben – die zu Beginn korrekt erscheinen, dann schwach flektiert werden, um später wieder in der korrekten Form zu erscheinen. Ein Beispiel für eine spontane Etablierung scheinen bestimmte Satzpartikeln zu sein. So treten *nicht* und *auch* von ihrem ersten Erscheinen an korrekt und in der korrekten Position auf: In der Erwerbsforschung zum Deutschen als Erstsprache sind weder falsche Positionierungen noch falsche Partikelwahlen bekannt. Im Bereich der Mehrsprachigkeit gilt dies nicht in derselben Weise.

3. *Können uns einzelne Beobachtungen Aufschluss über Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten geben?*

Manchmal gibt uns nur die Bestimmung des Verhältnisses zwischen zwei oder mehreren Faktoren Aufschluss darüber, ob bei einem Kind eine bestimmte Fähigkeit/Schwierigkeit vorliegt oder nicht; so genügt es z.B. nicht, orthographische Fehler festzustellen. Für eine Ermittlung der orthographischen Kompetenz ist die Fehlersensibilität eines Kindes als Maß hinzuzuziehen; erst sie kann zeigen, ob ein Fehler das Ergebnis von produktiven Aneignungsprozessen ist oder ob er sich bereits als (falsche) Regularität verfestigt hat. In beiden Fällen sieht die Förderung unterschiedlich aus.

Spezifische Schwierigkeiten im Erwerb des Deutschen als zweiter Sprache können erst im Vergleich zu den Fähigkeiten des Kindes in seiner Erstsprache zuverlässig eingeschätzt werden. Tritt ein Problem auch in der Erstsprache auf, muss auch die Förderung in der Zweitsprache andere Wege gehen als in Fällen, in denen die Erstsprache unauffällig entwickelt ist.

4. *Welche Beobachtungen geben uns Aufschluss über sprachliche Fähigkeiten und/oder Schwierigkeiten?*

Bei der Beobachtung oder Testung von Kindern können wir unterscheiden zwischen der fehlenden, der fehlerhaften und der korrekten Realisierung eines Phänomens.

Keiner der drei Fälle gibt uns freilich Sicherheit: Das Ausbleiben von Fähigkeiten (fehlende Realisierung) ist nur dann ein Warnsignal, wenn die Verzögerung länger anhält, wobei die Frage, ab wann tatsächlich von einer zu korrigierenden Verzögerung gesprochen werden muss, sich von Basisqualifikation zu Basisqualifikation und von Phänomen zu Phänomen unterscheidet. So gelten bei der phonischen Basisqualifikation in manchen Bereichen bereits Verzögerungen von vier bis fünf Monaten als kritisch; bei der Aneignung des Textschreibens in der literalen Qualifikation können Altersspannen von bis zu zwei Jahren unbedenklich sein. Das korrekte Auftreten eines sprachlichen Phänomens kann nur in kontinuierlichen Aneignungsprozessen als Indikator für einen produktiven Zuwachs angesehen werden; bei u-kurvenförmigen Verläufen kann es sein, dass die korrekte Realisierung auf einer Art von auswendig gelernten Formen basiert – die aktive Aneignung hätte damit noch nicht begonnen. Fehlerhafte Realisierungen sind demgegenüber dann als Indikatoren für einen

Fortschritt im Erwerbgeschehen zu betrachten, wenn die Kinder im Prinzip die richtigen Regeln auf ein im Prinzip dazu passendes Phänomen anwenden; sie sind korrekturbedürftig, wenn sie auf falschen Grundannahmen basieren und/oder wenn Grundannahmen auf unpassende Phänomene angewendet werden.

5. *Gibt uns das Verhalten des Kindes Aufschluss über die Dynamik des Aneignungsprozesses?*

In jedem Aneignungssystem kommen unausgewogene Ausprägungen von Kompetenzen vor. In der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache etwa kann ein Kind – vermittelt über die Erstsprache – bereits über ein spezifisches semantisches Konzept verfügen, es kennt aber den zielsprachlichen Ausdruck für dieses Konzept noch nicht. Entscheidend ist nun, welche Strategien es in diesem Fall einsetzt: Wir unterscheiden zwischen Explorations-, Kompensations-, Vermeidungs- und Neutralisationsstrategien.

Explorationsstrategien zeichnen sich dadurch aus, dass das Kind bestrebt ist, seine Lücke durch den zielsprachlichen Ausdruck zu schließen. Dies kann dadurch geschehen, dass das Kind dem Gesprächspartner verschiedene Varianten offeriert, aber auch durch gezieltes Nachfragen oder interaktives Bearbeiten.

Kompensationsstrategien sind solche, bei denen das Kind jeweils in der Situation sprachlichen oder gestischen Ersatz für die bemerkte Lücke sucht.

Vermeidungsstrategien sind solche, bei denen das Kind seine kommunikativen Bedürfnisse zurückstellt (Verstummen) oder Standardlösungen (z.B. Einsetzen des immer selben „Jokers“) anbietet.

Neutralisationsstrategien sind daran erkennbar, dass das Kind bei Unsicherheit z.B. eine bewusst undeutliche Aussprache wählt und so versucht, davon abzulenken, dass ein Problem besteht.

Explorationsstrategien sind als positive Signale zu werten. Auch Kompensationsstrategien können produktiv sein. Selbst wenn das Kind aus zielsprachlicher Perspektive weiter Fehler macht, erkennen wir z.B. an Umschreibungen oder Neuschöpfungen für noch unbekannte Wörter, dass es seinen Aneignungsprozess aktiv vorantreibt. Es kann allerdings auch sein, dass Kompensationsstrategien sich als solche verfestigen, etwa dann, wenn bei Schwierigkeiten des Worterkennens beim Lesen stets auf Kontextinformationen zurückgegriffen wird. Verstetigte Kompensationsstrategien wirken eher aneignungsblockierend. Auch Vermeidungs- und Neutralisationsstrategien sind eher als Aneignungshemmnisse zu werten. Liegen sie vor, ist Förderbedarf angezeigt.

6. *Unter welchen Bedingungen zeigt das Kind, was es kann?*

Ob ein Kind seine Fähigkeiten zeigen kann oder nicht, hängt auch von der Aufgabe ab, die ihm gestellt wird. Will man z.B. die mündliche Erzählfähigkeit eines Schulanfängers ermitteln, wird man ganz unterschiedliche Ergebnisse erzielen, je nach dem, ob man Phantasieerzählungen oder Alltagserzählungen ELIZITIERT, ob man frei oder nach Bildern erzählen lässt. – Bei der Kommasetzung erhalten wir unterschiedliche Ergebnisse in Abhängigkeit davon, ob wir das Kind einen fertigen Text kommatieren oder einen freien Text schreiben lassen. Ein Instrument, das die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes ermittelt, hat demnach

große Sorgfalt auf angemessene Elizitierungsverfahren zu verwenden bzw. gegebenenfalls das Elizitierungsverfahren als Bedingung in die Auswertung einzubeziehen.

7. *Haben alle Beobachtungen der kindlichen Sprachaneignung dieselbe Bedeutung?*

Beobachtungen, die wir in Bezug auf die sprachliche Aneignung machen können, sind nicht alle von derselben Art. So können wir z.B. daraus, welche sprachlichen Handlungen ein Kind im kindlichen ROLLENSPIEL realisiert, nach dem, was man bisher weiß, nicht unbedingt Schlüsse auf seine diskursiven Fähigkeiten im Allgemeinen ziehen. Eine Rekonstruktion des kindlichen Rollenspielhandelns kann dennoch wertvoll sein, wenn sie zur Charakterisierung der Normalitätserwartung beiträgt.

Eine andere Art des Einblicks in das Aneignungsgeschehen erhalten wir, wenn wir uns das Lesen von Kunstwörtern (z.B. *kreffen*, *unkrefffbar*) ansehen. Hier erhalten wir unmissverständlich Auskunft darüber, ob ein Kind die Verschriftung von Silben und Morphemen beim Wortlesen nutzen kann. Das Lesen von Pseudowörtern ist demnach ein Indikator dafür, ob eine bestimmte Fähigkeit als angeeignet gelten kann oder nicht.

Ein dritter Typ von Beobachtungen liefert Daten, die Prognosen für den weiteren Aneignungsverlauf ermöglichen („Prädiktoren“). Ein solcher Prädiktor scheint das frühe Erkennen der rhythmischen Eigenschaften der Erstsprache für den späteren Aufbau des Wortschatzes zu sein, aber auch der Einsatz von Wortfindungsstrategien für die Effizienz der Wortschatzaneignung beim Erwerb des Deutschen als zweiter Sprache.

8. *Gibt uns die Ermittlung von Fähigkeiten/Schwierigkeiten konkrete Hinweise auf die Sprachförderung?*

Wenn wir eine Schwierigkeit festgestellt haben, können wir nicht umstandslos auf die richtige Förderung schließen. Es sind unterschiedliche Szenarien denkbar: (a) Die Schwierigkeit wird genau zu dem Zeitpunkt ermittelt, zu dem sie entsteht/entstanden ist; (b) die Schwierigkeit verweist auf andere Schwierigkeiten, die weiter zurückliegen; (c) die Schwierigkeit ist für die aktuelle sprachliche Bewältigung unerheblich, lässt aber erwarten, dass Probleme entstehen.

Diese Fälle geben uns unterschiedliche Anweisungen an das Förderhandeln. Relativ einfach in dieser Hinsicht sind die Fälle (a) und (c): Hier kann direkt an der identifizierten Schwierigkeit angesetzt werden, wobei stets geprüft werden muss, warum ein bestimmtes Problem besteht. Schwierig ist Fall (b): Wir müssen damit rechnen, dass unterschiedliche Fehlentwicklungen sich zu einem globalen Problem aufsummiert haben. Um die Schwierigkeit dort zu beheben, wo sie entstanden ist, muss man im Förderhandeln auf frühere Aneignungsstufen zurückgehen.

Ob Förderhandeln in der einen oder anderen Weise gelingen kann, hängt aber nicht nur davon ab, wann wir eine Fehlentwicklung „erwischen“, sondern auch davon, wie weit sich die jeweilige Schwierigkeit bereits verfestigt hat. Haben sich z.B. Leseschwierigkeiten eines Kindes in bestimmter Hinsicht aufsummiert, leidet auch die Lesemotivation – ein Kind, das keine Lust hat zu lesen und dann auch nicht liest, kann die Leseschwierigkeiten nicht bewältigen,

die Leseunlust wächst. Am Ende eines solchen Prozesses ist nicht mehr zu entscheiden, ob die fehlende Lesemotivation Ursache für die Leseschwäche oder die Leseschwäche Ursache für die fehlende Lesemotivation ist.

Die möglichst frühzeitige Ermittlung von sprachlichen Schwierigkeiten ist angesichts von Aufsummierungen einmal fehlgelaufener Entwicklungsprozesse von größter Bedeutung.

9. (Wie) kann Förderung zum Erfolg führen?

Häufig wird davon ausgegangen, Förderung sei etwas für die, die in irgendeiner Weise auffällig sind oder Schwierigkeiten haben. Für sie sei ein besonderes Programm erforderlich, das für normal entwickelte Kinder vielleicht nicht schädlich, aber eben nicht erforderlich sei. Diese Auffassung führt dazu anzunehmen, dass Förderinhalte und -methoden etwas Spezielles, ganz Anderes seien als sonstige Sprachangebote.

Nun unterscheiden sich Förderkinder nicht substantiell von normal entwickelten Kindern. Es ist vielmehr so, dass sie größere Schwierigkeiten damit haben, aus dem alltäglichen Sprachangebot die richtigen Hypothesen und Schlüsse für ihren Aneignungsprozess abzuleiten.

Es geht demnach bei der Sprachförderung darum, den Kindern die Chance für die Entdeckung von sprachlichen Strukturen und Mustern zu geben. Je besser das Material und die Interaktion in der Fördersituation sprachliche Muster und Strukturen sichtbar werden lassen, desto wahrscheinlicher wird ein Erfolg. Aneignungsförderlich strukturiertes Material und klar strukturierte Lehr-Lern-Situationen mit erkennbaren Problemfokussierungen unterstützen jedoch nicht nur diejenigen Kinder, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wird. Sie bieten angemessene Anregungen für alle Kinder und Jugendlichen. In diesem Sinn ist Sprachförderung kein Sonderprogramm, sondern ein alltägliches Prinzip professionellen Handelns in Kindergarten und Schule.

Weil wir noch nicht genug darüber wissen, wann welche Maßnahmen die besten Erfolge erzielen, ist zur Optimierung die wissenschaftliche Begleitung von Sprachförderangeboten eine dringende Forschungsaufgabe der Zukunft.

10. In welchem Verhältnis stehen Sprachstandserhebung und Sprachförderung?

Berichten aus der Praxis folgend, führt die intensive Beschäftigung mit der Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren zu einer erhöhten Sensibilisierung von Lehrkräften (Erzieher/innen und Lehrer/innen) für sprachliche Aneignungsprozesse. Dieser positive Effekt setzt sich bei den Entscheidungen dafür fort, welches Kind wie gefördert werden soll. Lehrkräfte sollten schon deshalb nicht nur an den konkreten Sprachstandserhebungen, sondern auch an den Auswertungen und den daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen partizipieren. Eine nachhaltig enge Verzahnung von Erhebung, Auswertung und anschließender Förderung könnte langfristig zu einer auch empirisch fundierten Professionalisierung von Lehrkräften beitragen. Initiiert werden muss die Professionalisierung von Erzieher/innen und Lehrer/innen jedoch bereits in der Primärausbildung, wo vor allem Wissen über das Sprachsystem, die Sprachaneignung und Wissen über diagnostische Verfahren verankert sein muss. Ohne

ein solchermaßen fundiertes Wissen der professionell Handelnden bleiben Sprachstandserhebungen und Fördermaßnahmen wirkungslos.

Zusätzlich ist die Position von Sprachberater/-innen an Schulen bzw. Gruppen von Schulen institutionell zu verankern. Sie verfügen über spezifische linguistische Kenntnisse und können so die Effizienz und Systematisierung von diagnostischen Resultaten und von Förderkonzepten gewährleisten. Ihnen kommt zugleich die Aufgabe der Fortbildung der Lehrer/-innen bzw. Erzieher/-innen an der jeweiligen Institution zu, und zwar mit Blick auf die Erfordernisse von Sprachstandserhebungen wie für deren förderdiagnostische Auswertung.

2. SIMONE FALK, URSULA BREDEL, HANS H. REICH

Phonische Basisqualifikation

2.1 Aneignungscharakteristik

2.1.1 Erstspracherwerb

Die phonische Qualifikation eignen sich Kinder im Normalfall in einer relativ robusten Abfolge an. Bereits im Mutterleib setzen erste Ausdifferenzierungen des Gehörs ein; die meisten Kinder haben die Aneignung mit drei Jahren in den wesentlichen Aspekten abgeschlossen.

Im ersten Lebensjahr sind die Kinder intensiv mit dem Aufbau ihrer Rezeptionsfähigkeiten beschäftigt. Sie spezialisieren sich auf die Zielsprache und können sie zwischen dem zweiten und dem fünften Lebensmonat sicher identifizieren; sie erkennen die rhythmischen und phonotaktischen (die möglichen Kombinationen von Lauten betreffenden) Charakteristika der Sprache und lernen das Lautinventar kennen. Die vielleicht wichtigste Errungenschaft von Kindern im ersten Lebensjahr ist ihre zunehmende Fähigkeit, aus dem Lautstrom einzelne Wörter herauszufiltern. Dies gelingt ihnen auf der Grundlage der Betonungsstruktur ihrer Muttersprache. Für das Deutsche ist vor allem eine Folge von betonter und unbetonter Silbe („Trochäus“) charakteristisch; deswegen orientieren sich die Kinder bei der Suche nach dem Wortanfangsrand an betonten Silben. Die prosodisch gestützte Wortausgliederung ist ein wichtiger Meilenstein zum Aufbau des Wortschatzes. Bei der Erweiterung des Lexikons differenzieren Kinder zuerst Inhaltswörter vom übrigen Lautstrom, da sie sich überwiegend auf betonte Einheiten verlassen. Unbetontes Material wird zunächst nicht wahrgenommen und in einem weiteren Schritt dann für Antizipationen genutzt. Auf diesem Weg können die Kinder schon relativ früh am unbetonten Artikel erkennen, dass darauf wahrscheinlich ein (betontes) Substantiv folgt.

Bevor sie zielsprachennahe Wörter produzieren, experimentieren die Kinder mit dem Laut- und Silbeninventar ihrer Muttersprache. Prominent sind Silben mit Konsonant-Vokal-(Konsonant)-Struktur, die im Deutschen zur Herstellung eines trochäischen FÜBES redupliziert, d.h. verdoppelt werden. In diesem Stadium, das als kanonisches Lallen bezeichnet wird und das normalerweise etwa zwischen dem fünften und siebten Lebensmonat einsetzt, probieren die Kinder praktisch alle Laute ihrer Muttersprache aus. Für Kinder, die erst nach zehn Monaten mit dem kanonischen Lallen beginnen, besteht – so die Literatur – ein erhöhtes Risiko für Hördefekte oder Sprachaneignungsverzögerungen.

Mit Beginn des Wortlernens erfolgt ein Einschnitt in der Wahrnehmung von Lauten: Konnten Kinder im ersten Lebensjahr noch alle Laute der Sprache, die sie erlernen, unterscheiden, so scheint diese Fähigkeit beim Wortlernen beeinträchtigt. Es kommt zu Verwechslungen bzw. Neutralisierungen vor allem phonetisch ähnlicher Laute. Möglicherweise ist dies ein Zeichen dafür, dass das Kind das System von der Phonetik zur Phonologie hin umstrukturiert, dass es also aus dem Klang die Funktion eines Lautes abstrahiert und dabei auch die Varianz der Einzellaute neu ausloten muss. Phonetisch ähnliche Laute könnten

nämlich auch Varianten eines einzigen PHONEMS sein, wie es etwa bei unterschiedlichen Realisierungen von *r* der Fall ist, ein Laut, der mit der Zungenspitze (koronal) oder mit dem Zäpfchen (uvular) gebildet werden kann. Beide Lautrealisierungen müssen die Kinder als (funktional gleiche) Varianten eines Phonems identifizieren.

Prosodisch beginnen die Kinder die Annäherung an den Zielwortschatz mit der Produktion von Einsilbern und Zweisilbern, die meist eine trochäische Struktur haben. Wörter, die mehr als zwei Silben aufweisen, reduzieren sie häufig auf ihre trochäische Struktur (*Schokolade* wird zu *lade*) oder übernehmen nur die betonte Silbe (*dil* statt *Krokodil*). Auch Wörter mit jambischer Struktur (Folge von unbetonter und betonter Silbe) kürzen sie um die unbetonte erste Silbe (*Kamel* wird zu *mel*). Wir sehen also auch in der Produktion bei der Annäherung an den Zielwortschatz den großen Einfluss der Prosodie, insbesondere den des trochäischen Fußes.

Sobald die Kinder Äußerungen produzieren, die aus mehr als einem verbalen Element bestehen (Zweiwort- und Mehrwortäußerungen), ändern sich die ihnen gestellten Aneignungsaufgaben hinsichtlich der phonischen Qualifikation. Denn nun müssen sie nicht mehr nur Wörter in ihrer segmentalen und prosodischen Struktur erfassen und realisieren. Es beginnen nun auch Pausen, wortübergreifende Akzente und Intonationskonturen eine Rolle zu spielen. Zunächst pausieren Kinder bevorzugt an Wortgrenzen. Es erfolgt eine Restrukturierung der Pause als Markierung von Phrasengrenzen. Bis die Kinder sich eine zielsprachennahe Pausenmarkierung aneignen, wird das Ende des dritten Lebensjahres überschritten. Auch bei der Nutzung der Intonation kommt es im Verlauf der Entwicklung zu Umstrukturierungen: Zunächst liegt auch hier die Konzentration auf Wörtern (Organisation des Wortakzents), bevor es den Kindern gelingt, erste Formen von Satzakzenten zu produzieren. Bei der Phrasen- und Satzintonation realisieren die Kinder zunächst Phrasenkonturen; hinzu kommen steigende/fallende terminale Muster von Sätzen zur Unterscheidung von ASSERTIONEN und Fragen.

Die Kinder werden beim Aufbau des phonologischen Systems in allen Aneignungsetappen von einem spezifischen sprachlichen Input unterstützt. Erwachsene sprechen mit Kindern mit verlangsamttem Tempo, machen lange Pausen und große Tonhöhenbewegungen, sie wenden repetitive (wiederkehrende) Muster an und sprechen insgesamt in einer höheren Stimmlage.

Auch wenn nicht sicher ist, welche Rolle die kindgerichtete Sprache im Erwerb genau spielt, wissen wir doch, dass Kinder bis Mitte des zweiten Lebensjahres von diesen Strukturierungshilfen profitieren. Es lässt sich darüber hinaus erkennen, dass die Aufmerksamkeit von Kindern bei Äußerungen in kindgerichteter Sprache bis etwa zu diesem Alter höher ist als bei Äußerungen, die diese Merkmale nicht aufweisen.

Die meisten erwachsenen Sprecher haben eine sehr gute Intuition dafür, welche Strukturen in welcher Aneignungsphase für die Kinder förderlich sind. Sie bieten dem Kind intuitiv ein Agieren in der „Zone der nächsten Entwicklung“ an und helfen ihm so nicht nur beim Aufbau der phonischen Basisqualifikation, sondern zugleich beim Aufbau lexikalischer, morphologischer und syntaktischer, aber auch kommunikativer Strukturen: Durch gemeinsames Vokalisieren des Kindes mit der Bezugsperson, das bereits mit vier bis fünf Monaten Strukturen eines organisierten Sprecherwechsels zeigt, wobei Kind und Be-

zugsperson häufig durch gegenseitige Imitationen eine lautliche oder prosodische Struktur durchspielen und sichern, eignet sich das Kind basale diskursive Fähigkeiten an. Verzögertes Nachahmen und verzögerte Sprecherwechsel-Fähigkeiten wurden in der Forschung als Prädiktoren für das spätere Sprachverständnis identifiziert.

2.1.2 Zweitspracherwerb

Bei zweisprachigen Kindern ist der Kontakt mit der Zweitsprache Deutsch zusammen mit dem Alter, in dem dieser Kontakt beginnt, entscheidend. Ist dieser Kontakt schon in der frühen Kindheit in genügendem Maße gegeben, kann auch bei ihnen die Aneignung aller wesentlichen phonischen Qualifikationen bis zur Vollendung des dritten Lebensjahrs erfolgen.

Bei bilingualen Kindern, die in Deutschland aufwachsen, aber nur geringen Deutschkontakt haben, ist eine langsamere Aneignung des deutschen Lautsystems normal; doch sollte man davon ausgehen, dass spätestens nach zweijährigem Kindergartenbesuch eine altersgemäße Aussprache des Deutschen erreicht wird. (Über die Wahrnehmung deutscher Laute durch bilinguale Kinder liegen keine Erkenntnisse vor.)

Bei sukzessivem Erwerb kann das Lautsystem der Herkunftssprache die Aneignung der Einzellaute des Deutschen beeinflussen. Ähnliche Laute der Herkunftssprache treten dann an die Stelle der zielsprachlichen Laute. Interferenzen im phonischen Bereich können auch bei starker Bindung an die Herkunftssprache im Einwanderungsland vorhalten. Auffälligkeiten im phonetisch-phonologischen und im prosodischen Bereich werden in der Literatur zum Teil sogar noch bei erwachsenen Probanden festgestellt, deren grammatische Qualifikationen im Deutschen zielsprachliches Niveau erreicht haben.

Selbstverständlich sind endogene Verzögerungen oder Störungen der Aneignung phonischer Qualifikationen bei zweisprachigen wie bei einsprachigen Kindern und Jugendlichen möglich. Wo solche Störungen vorliegen, müssen sie sich in der Erstsprache in gleicher Weise auswirken wie in der Zweitsprache.

2.2 Deskription und Situierung

Die einzelnen Fortschritte, die die Kinder in der phonischen Basisqualifikation erzielen, bauen systematisch aufeinander auf. Es ist daher erforderlich, die Etappen für sehr konkrete Phänomene kleinschrittig zu dokumentieren:

| | |
|---|--|
| <p>Zweite Hälfte des 1. Lebensjahres (ab 0;6)</p> | <p><i>Perzeption</i></p> <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 <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • erste silbenähnliche Strukturen und wiederholte Intonationsmuster • Kind vokalisiert nicht mehr gleichzeitig mit Eltern und übernimmt manchmal die Initiative im „Gespräch“ |
| <p>Einwortphase beginnt (ab 0;11)</p> | <p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind unterscheidet am besten das Lautinventar der Erwerbssprache • Sensibilität für phonotaktische Regularitäten (z.B. Allophone und ihre Umgebungen) wächst • Kind kann trochäische und jambische Betonungsmuster in flüssiger Rede erkennen • es nimmt unbetonte Silben (Funktionswörter) wahr • es erkennt die prosodische Struktur von Sätzen wieder, identifiziert Satz- und Phrasengrenzen anhand von Pausen • Sprecherwechsel beeinträchtigt nicht mehr das (Wieder-)Erkennen von Wörtern <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind übt verschiedene Artikulationsarten und -orte ein (vermehrt Plosive, Nasale) • es produziert kanonische Silben (teilweise redupliziert) und erste geschlossene Silben • Vokale ähneln der Zielsprache • Intonationsmuster haben starke Ähnlichkeit mit der Zielsprache • erste Fragekonturen treten auf |
| <p>50-Wort-Grenze (um 1;6)</p> | <p><i>Perzeption</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • der unbetonte Artikel dient zur Vorhersage der Kategorie Nomen • Kind unterscheidet gut zwischen Minimalpaaren <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind äußert vermehrt Frikative und Affrikaten • am Silbenende treten vermehrt Konsonantencluster auf • trochäische Zweisilber treten verstärkt auf |
| <p>während beginnender Zweiwortphase (ca. 1;6-1;11)</p> | <p><i>Produktion</i></p> <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 |

| | |
|--|---|
| Zweite Hälfte des 3. Lebensjahres (um 2;6) | <p><i>Produktion</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kind produziert stabil Lang- und Kurzvokale • Frikativverbindungen am Silbenanfang erscheinen • mehrgliedrige Konsonantencluster im Silbende und -anfang treten auf • Komposita werden richtig betont, ebenso Jamben und Mehrsilber • flüssigere Sprache, kürzere Pausen, phrasenfinale Silbendeckung • Satzakkente zur Fokus- und Kontrastmarkierung • differenzierte Fragekonturen |
|--|---|

Gegenüber der Erstsprache neue, also zusätzlich anzueignende Lautunterscheidungen des Deutschen sind bei Kindern mit der Erstsprache Türkisch die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen und das deutsche Endungs-e [ə] sowie die meisten deutschen Konsonantenverbindungen, vor allem am Wortanfang.

Bei Kindern mit der Erstsprache Russisch ist es ebenfalls die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen, dazu die gerundeten Vorderzungenvokale [y] bzw. [y:] und [œ] bzw. [ø:] und die glottale Aussprache von [h].

Einige dieser Interferenzen bei Einzellauten können die Verständigung erschweren. Es kommt dann z.B. zu Verwechslungen zwischen *Brettchen* und *Brötchen*, *Bühne* und *Biene*, *Miete* und *Mitte*. Bei Kindern, die im Schulalter zuwandern, können diese lautlichen Interferenzen Ursache zusätzlicher Rechtschreibprobleme sein.

Auch die Aneignung der Silbenstrukturen des Deutschen kann durch die Herkunftssprache beeinflusst werden. Die Vereinfachungen von Konsonantenbündeln durch Auslassen von Konsonanten oder Einschleichen von Vokalen, die auch bei einsprachigen Kindern vorkommen, treten bei zweisprachigen Kindern, die später mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben, häufiger auf und halten länger an.

Beispiele

| Aussprache | Standardaussprache | Schrift |
|------------|--------------------|-----------|
| [afel] | [apfəl] | „Apfel“ |
| [birif] | [bri:f] | „Brief“ |
| [ɛl] | [ø:l] | „Ö!“ |
| [gʝute] | [gy:tə] | „Güte“ |
| [xaus] | [haus] | „Haus“ |
| [bangof] | [ba:nho:f] | „Bahnhof“ |

2.3 Hinweise zur Diagnostik

Aufgrund der eher dürftigen Forschungslage können noch keine verbindlichen Verallgemeinerungen vorgenommen werden.

Die hier angegebenen produktiven und perzeptiven/rezeptiven Entwicklungsschritte können dennoch als wichtige Anhaltspunkte für eine Normalentwicklung angesehen werden. Abweichungen sollten beobachtet werden. Wenn bestimmte Stadien nicht erreicht werden oder zu lange anhalten, sollte dies untersucht und ggf. bearbeitet werden.

Während des ersten Lebensjahres sind die Unterscheidungsfähigkeit muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher lautlicher Kontraste relevant sowie der Beginn des kanonischen Lallens mit spätestens zehn Monaten. Auch Nachahmen, TURN-TAKING und rhythmisches Vokalisieren zeigen sich als mögliche Indikatoren für späteres Sprachverständnis.

Die lautlichen Strategien von Kindern während des dritten Lebensjahres sollten gut beobachtet werden, da sie im fortgeschrittenen Alter (ab 4;0) als Indizien für Sprachaneignungsverzögerungen gelten. Die neueste Forschung bemüht sich derzeit, Indikatoren zur Früherkennung von Risikogruppen zu benennen. Die elterliche Sprache sollte bei der Bewertung der kindlichen Entwicklung ebenfalls mit einbezogen werden.

Eine Früherkennung von Problemen in der phonischen Entwicklung ist auch deshalb von größter Bedeutung, weil die phonische Qualifikation, wie sie sich bis zu einem Alter von ca. drei Jahren ausbildet, die wesentliche Basis auch für die Aneignung von Fähigkeiten in den anderen Basisqualifikationen darstellt.

Bei den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, geht es zu Beginn des Kindergartens im phonischen Bereich darum, Eltern und Erzieherinnen und Erziehern eine Entscheidungshilfe dafür zu bieten, ob beobachtete Besonderheiten zum normalen Prozess der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache gehören oder ob sie eine Störung, insbesondere eine Störung der Lautwahrnehmung, anzeigen. Letzteres kann nur durch einen Vergleich von Erst- und Zweitsprache entschieden werden.

Zu einem späteren Zeitpunkt, etwa im zweiten, spätestens zu Beginn des letzten Kindergartenjahres geht es um die Entscheidung, ob vorsorgliche Förderung im phonischen Bereich angeboten werden soll. Dabei ist neben der Aussprache von Einzellaute auch auf die Wortbetonung und die Fähigkeit der Segmentierung von Wörtern in Silben zu achten.

Bei später zuwandernden Kindern gilt dies entsprechend für den Beginn des zweiten Aufenthaltsjahres. Dabei sind Aussprache, Segmentierungsfähigkeit (bei dieser Gruppe auch für Einzellaute) und Wortschreibung nützlicherweise gleichzeitig zu beobachten und die Ergebnisse aufeinander zu beziehen.

3. CAROLINE TRAUTMANN, HANS H. REICH

Pragmatische Basisqualifikationen I und II

3.1 Aneignungscharakteristik

3.1.1 Erstspracherwerb

Sprachliche Primärsozialisation in der Familie

Nach der frühen Phase des Säuglingsalters, in der das kommunikative Verhalten biologisch gesteuert ist (Schreien bzw. Nicht-Schreien), beginnt noch im ersten Lebensjahr die rezeptive (Verstehen) und produktive (Sprechen) Aneignung des Inventars der Sprache: Laute und Lautkombinationen, Wörter und Ausdrücke, morphologisch-syntaktische („grammatische“) Mittel, deren Einsatz von Anfang an mit Handlungszielen verbunden ist, wenn auch anfangs nur in einer wenig komplexen, nicht immer verständlichen Weise. Solange dem Kind nur sehr wenige sprachliche Mittel zur Verfügung stehen, setzt es zum Erreichen seiner kommunikativen Ziele ganz überwiegend nicht-sprachliche Mittel ein. Sie sind weitgehend an die Situation gebunden; entsprechend eingeschränkt ist die kindliche Handlungsfähigkeit mit diesen Mitteln.

Der weitere Ausbau speist sich aus der Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten des Kindes einerseits und dem wachsenden Fundus der verfügbaren sprachlichen Mittel andererseits. Mit der Differenzierung der Handlungsziele und dem Zuwachs der sprachlichen Mittel lernen die Kinder, einfache Handlungen wie *Aufmerksamkeit-Heischen*, *Auffordern*, *Verlangen*, *Verneinen/Ab-
lehn*, *Hinweisen*, *Benennen* überwiegend im Medium der Sprache auszuführen.

Im ersten und zweiten Lebensjahr kommunizieren die Kinder im Wesentlichen mit Erwachsenen und älteren Geschwistern in der Familie. Die Bezugspersonen geben dem Kind in der Interaktion jeweils soviel Unterstützung, dass es seine kommunikativen Ziele zum Ausdruck bringen kann. Diese Unterstützung reicht von der vollständigen Übernahme der sprachlichen Anteile des Kommunizierens beim Säugling bis zur dann nur noch punktuellen Unterstützung beim älteren Kind, z.B. bei der Aneignung neuer Ausführungsformen.

Im dritten Lebensjahr schließen die Kinder den Lebensabschnitt ab, in dem sie beim sprachlichen Kommunizieren durchgängig auf Unterstützung angewiesen waren. Damit setzt auch sprachliche Kommunikation mit Gleichaltrigen besonders im Spiel ein (zunächst als PARALLELSPIEL organisiert). Mit etwa drei Jahren überwinden Kinder die Beschränkung auf ein rein HANDLUNGSBEGLEITENDES (SYMPRAKTISCHES) Sprechen, da nun die mentale Repräsentation von sprachlich Vermitteltem möglich wird.

Im vierten Lebensjahr beginnt das Kind zu verstehen, dass andere Personen mentale Zustände (Wissen, Emotionen) haben und dass diese anders als seine eigenen sein können („theory of mind“). Diese kognitive Fähigkeit zur Einsicht in die mögliche Differenz des Wissens und Fühlens anderer Personen ermöglicht zunehmend eine PERSPEKTIVENÜBERNAHME und erweitert die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten in qualitativ neuer Weise. Die Interaktion im Spiel mit anderen gleichaltrigen Kindern wird zum wesentlichen Verfahren der

Aneignung und Etablierung kommunikativer Routinen. Es erscheinen SPRACHLICHE HANDLUNGEN wie *Fragen*, *Bestätigen*, *Widersprechen*, später auch das *Darstellen* von *persönlich Erlebtem* und das *Wiedergeben von Erzähltem*. Eine wichtige Rolle spielen grundlegende Handlungsmuster wie das von den Eltern an das Kind gerichtete *Auffordern* und das Muster *Frage-Antwort*, dem das Kind „entsprechen“ soll. Sie bereiten auch Formen des institutionell geprägten sprachlichen Handelns vor.

Sprachliches Handeln in Institutionen des Elementarbereichs

Mit dem Eintritt in eine Betreuungs- und Bildungsinstitution (Kindertagesstätte, Vorschulklasse) verändern sich die Aneignungsbedingungen für die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten des Kindes in erheblichem Maße. Es überschreitet die Begrenzungen des übersichtlichen Ortes seiner sprachlichen Primärsozialisation und erweitert damit seinen Handlungsspielraum. Die Zahl der Personen, mit denen es interagiert, nimmt zu. Nicht mehr alle Personen sind ihm vertraut.

Je nach dem Eintrittsalter können sich dabei unterschiedliche Verhältnisse von Primär- und Sekundärsozialisation ergeben. Bei dem in Deutschland derzeit üblichen Alter von etwa drei Jahren kann man damit rechnen, dass Handlungsmuster (z.B. *Frage-Antwort*, *Auffordern/Bitten*, *Bestätigen* oder *Widersprechen*), die dem Kind aus der Familie vertraut sind, auch in der Interaktion mit den Erzieherinnen und Erziehern verwendet werden können; das Kind setzt vertraute Handlungsweisen gegenüber neuen Personen ein. Zugleich wird es mit institutionsspezifischen Ausführungsvarianten konfrontiert, z.B. der „PÄDAGOGISCHEN FRAGE“. Sie setzt systematisch an einer aktuellen Situation bzw. am Tun des Kindes an, um einen Lern- bzw. Verstehensprozess in Gang zu setzen, und unterscheidet sich damit vom sprachlichen Handeln in der Familie. Das *Bekunden von Wissen* oder *Nichtwissen*, aber auch das *Beantworten von W-Fragen* oder das *Beschreiben* und *Deuten* von Bildern sind typische sprachliche Handlungen, die aus dieser Situation erwachsen.

Die Interaktion mit einer großen Zahl von gleichaltrigen Kindern ist eine kommunikative Herausforderung für das Kind. Gefordert sind z.B. Sprechhandlungen wie *Anweisen*, *Vorschlagen*, *Bewerten*, *Begründen*, *Erklären* und gemeinsames *Planen*. Hier bestehen wichtige Querverbindungen zu den diskursiven Qualifikationen.

Für die Sprachaneignung des älteren Kindergartenkindes gewinnen die kommunikativen Situationen im Kindergartenalltag an Bedeutung, die Vorformen der Schulsituation sind. Hierzu gehört die kommunikative Konstellation des „Stuhlkreises“, in der das REDERECHT den beteiligten Kindern nicht nach Belieben zur Verfügung steht, sondern geregelt ist; zu nennen sind aber auch das Vorlesen längerer Texte, die Aufforderungen zu selbstständigem Berichten und Erzählen oder die Aufforderungen, mit Stift und Papier etwas zu tun, sich sprachlich mit gegebenen Impulsen auseinanderzusetzen etc. (Vorform des schulischen *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösens*, s.u.).

Sprachliches Handeln im Unterricht

Die kommunikativen Anforderungen des sprachlichen Handelns in der Schule unterscheiden sich deutlich von denen in der Kindertagesstätte. Die Aneignung der Regularien sprachlicher Interaktion in der Unterrichtssituation ist eine der wesentlichen Leistungen, die Kinder in der ersten Klasse erbringen.

Manche sprachlichen Handlungsmuster, die im Alltag und auch im pädagogischen Zusammenhang in der Kindertagesstätte auftreten, erfahren in der Schule eine spezifische Transformation, beispielsweise das PROBLEMLÖSEN als schulisches Handlungsmuster *Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen* im Frontalunterricht, als partnerschaftliches Bearbeiten von Aufgaben im offenen Unterricht. Die curricular gesteuerte „Lehrerfrage“ löst die „pädagogische Frage“, die am kindlichen Tun anschließt, ab. Vom Kind werden nicht einfach Antworten, sondern Präsentationen seines Wissens verlangt; es stellt nicht nur einfach Fragen, sondern erkundigt sich gezielt nach Anweisungen und Informationen usw.

Die Sozialisation im schulischen DISKURS ist Voraussetzung für die dann folgende Vermittlung vieler gesellschaftlich erforderter sprachlicher Handlungen und ihrer Ausführungsformen im Schulunterricht. Besonders wichtig im Hinblick auf die Sekundarstufe sind bereits in der Primarstufe auftretende erste Formen von Fachsprachlichkeit. Hierunter fallen z.B. mündliche und schriftliche Formen der Aufgabenstellung oder auch mündliche Handlungen wie *Erläutern* oder auch schon das *Halten von Referaten* – beides Sprechhandlungen bzw. SPRECHHANDLUNGSVERKETTUNGEN, die in der Alltagssprache kaum auftreten.

Ältere Kinder und Jugendliche

Die Aneignung immer neuer sprachlicher Handlungsmöglichkeiten ist in vielen Fällen ein Prozess, der bis in die berufliche Sozialisation hineinreicht. Kennzeichnend für den weiteren Ausbau sind Verknüpfungen sprachlicher Handlungen untereinander, völlige Lösung aus der Situationsgebundenheit sowie die Aneignung fach- und institutionenspezifischer Handlungsformen.

Einige sprachliche Fähigkeiten werden erst im späten Kindes- und im Jugendalter vollständig angeeignet. Dazu gehört z.B. die Fähigkeit, ein kompetenter Zuhörer zu sein, der dem Sprecher seinen Verstehensprozess bzw. sein Nicht-Verstehen sprachlich zugänglich macht. Auch manche sprachliche Fertigkeiten, die bestimmte kognitive Fähigkeiten voraussetzen, werden erst spät angeeignet; so setzen z.B. produktive und rezeptive Fähigkeiten für die räumliche Instruktion die Aneignung korrespondierender kognitiver Konzepte voraus.

3.1.2 Zweitspracherwerb

Die kognitiven und sozialen Fähigkeiten, die als Voraussetzungen für die Aneignung der sprachpragmatischen Fähigkeiten gelten müssen, werden zwar durch Sprache angestoßen und durch Sprache fassbar, sind aber nicht an eine bestimmte Einzelsprache gebunden. Bei zweisprachigem Aufwachsen können bestimmte Fähigkeiten zunächst im Medium einer Sprache angeeignet und dann in der anderen Sprache zur Geltung gebracht werden. Bei sukzessiver Aneignung zweier Sprachen werden die grundlegenden einfachen Sprechhandlungen gewöhnlich in der Familie im Medium der Erstsprache angeeignet und stehen dann auch für die zweitsprachige Kommunikation, etwa im Kindergarten, zur Verfügung, während umgekehrt institutionell geprägte sprachliche Hand-

lungen eher im Medium der Zweitsprache angeeignet werden und dann auch in erstsprachigen Domänen Verwendung finden können.

Es ist denkbar, dass es dabei zu kulturbedingten Diskrepanzen kommt (man denke an sprachliche Handlungen wie *Anweisen* oder *Widersprechen*), doch ist darüber bisher nichts Näheres bekannt.

Für die Sprachstandsdiagnose wichtiger ist das Verhältnis zwischen der sprachlichen Handlungsfähigkeit und den verfügbaren sprachlichen Mitteln. Dabei ist bewusst zu halten, dass jede sprachliche Handlung in unterschiedlich elaborierter Weise ausgeführt werden kann. Bei zweisprachigem Erwerb kann die Situation eintreten, dass eine altersgerecht angeeignete sprachliche Handlungsfähigkeit in Spannung zum Stand der lexikalischen und grammatischen Mittel der Zweitsprache steht, so dass die Ausführung der sprachlichen Handlungen erschwert ist. Das kann im positiven Falle als Motor der weiteren Aneignung zweitsprachlicher Mittel wirken, falls die Diskrepanz nicht allzu groß ist. Im negativen Falle besteht die Gefahr, dass sich das Kind mit sehr einfachen Ausführungsformen begnügt und möglicherweise durch ein entsprechend „schonendes“ Sprachverhalten seiner zweitsprachlichen Bezugspersonen noch darin bestärkt wird.

3.2 Deskription und Situierung

3.2.1 Grundlegende Aneignungsprozesse bis etwa 2;0

| Alter | Kind | Bezugsperson |
|---------|---|--|
| bis 0;6 | Biologisch gesteuerte Bedürfnisäußerung: unspezifisches Schreien bzw. „Alarm schlagen“; | „Herantragen“ von sprachlichem Handeln an das Kind; Verhalten wird als kommunikativ oder sogar als sprachlich „überinterpretiert“; |
| | Fixieren, Lächeln, Bedürfnisäußerung differenzierter, Schreien mit Pausen; | Überinterpretation als verbale Kontaktaufnahme: Ansprache, Gruß etc.; pflegendes Handeln vs. soziales Handeln bzw. HOMILEISCHER DISKURS und „Spiel“; |
| | Motorisches Tun, Lautieren etc.; | LEHR-LERN-AUFFORDERUNG 1: Aufforderung, das gegebene Verhalten zu tun; |
| | Richtet Aufmerksamkeit zusammen mit Bezugsperson auf etwas; | Unterstützendes Handeln: Beobachtung, worauf sich die Aufmerksamkeit (Blick) des Kindes richtet, Anschlussmöglichkeit für <i>Spielen/Kommunizieren</i> ; |
| | Noch wenig Möglichkeiten, kommunikativ initiativ zu werden; | Involviert Kind in <i>Begrüßen, Ablehnen, Ruf-Antwort, Behaupten/Mitteilen, Erzählen, Schimpfen</i> ; |

| | | |
|----------------|--|---|
| ab etwa 0;9 | Fähigkeit, Aufmerksamkeit auf anderen Aktanten und ein Objekt im gemeinsamen WAHRNEHMUNGSRAUM zu richten (Triangulation); | Aufmerksamkeit herstellen im gemeinsamen Wahrnehmungsraum; |
| | Aneignung der Objektpermanenz (Voraussetzung für sprachliche Referenz); | |
| | Handlungsmuster der <i>Aufforderung</i> in Hörerposition bei einfachen (nicht-sprachlichen) Handlungen; Handlungsmuster der <i>Aufforderung</i> in Sprecherposition, realisiert durch Gesten und Lautieren; <i>Frage-Antwort-Muster</i> in Hörerposition; die Antwort wird realisiert durch Gesten wie Zeigen; | LEHR-LERNAUFFORDERUNG 2: Bezugsperson fordert Kind zu einem Handeln auf, das das Kind sich gerade aneignet (sprachlich oder motorisch), auch auf sprachliches Handeln bezogen <i>pädagogische Fragen</i> und unterstützendes Handeln; gelegentlich <i>echte Fragen</i> (Erwachsener fragt nach etwas, das er tatsächlich nicht weiß) |
| ab etwa 1;5 | „Einwortäußerungen“ PROZEDUREN-Kombination mit einem sprachlichen Element zur Realisierung von <i>Frage-Antwort</i> und <i>Aufforderung</i> . | „Training“ von sprachlichem Handeln (Handlungsmustern) durch Korrekturen (besonders für <i>Fragen</i> , <i>Aufforderungen</i>); |

3.2.2 Auf- und Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit

| | |
|----------------|--|
| ab etwa 2;0 | <p>Wesentliche Veränderungen beim Kind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Zweiwortäußerungen“ ermöglichen etwas komplexere sprachliche Handlungen: einfache <i>Behauptungen/Mitteilungen</i>, <i>Aufforderungen</i>; • Zunahme der Komplexität des sprachlichen Handelns, jedoch vorerst nur sympraktisches, in das Handeln verflochtenes Sprechen. <p>Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beginn des gemeinsamen Spiels, zunächst gemeinsame Aufmerksamkeit und gemeinsames Handeln, das monologisch kommentiert wird („EGOZENTRISCHES SPRECHEN“); • Parallelspiel. |
| ab etwa 3;0 | <p>Wesentliche Veränderungen beim Kind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überwinden des nur sympraktischen Sprechens; neue sprachliche Handlungsmöglichkeiten; • Beginnendes Verständnis, dass andere Personen mentale Zustände (Wissen, Emotionen) haben und dass diese anders als seine eigenen sein können (Perspektivenübernahme/„theory of mind“). <p>Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Spiel: <ul style="list-style-type: none"> – Rollenspiel: vgl. Kapitel 6 (Diskursive Basisqualifikation); – Requisitenspiel (ab etwa 4;0): erfordert sprachliche Handlungen wie <i>Vorschlagen</i>, <i>Bewerten</i> und <i>Begründen</i> bei hoher Kooperativität; |

| | |
|------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • In der Interaktion realisieren Kinder zunächst den Kern von Handlungsmustern (sprecherzentriert); zunehmende Routine. <p>Interaktion mit dem pädagogischen Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pädagogische Frage</i> durch Erzieher/-innen: nutzt mentale Suchprozedur, die durch Fragen in Gang gesetzt wird, am aktuellen Tun des Kindes und/oder am Spielmaterial orientiert, Differenzierung von „ermahnender“ und „unterstützender Rückfrage“. |
| ab etwa 5;0 | <p>Wesentliche Veränderungen beim Kind: Ausführungsvorgreifendes Handeln wird möglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachhandlungen wie <i>Ankündigen</i> und gemeinsames <i>Planen</i>. <p>Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Spiel gelingt routiniert (s.o.); • Verbale <i>Instruktion</i> (Handlungsanleitung) eines anderen Kindes gelingt ein Stück weit, wird aber als Nacherzählung realisiert. <p>Interaktion mit dem pädagogischen Personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instruktion</i> in der Hörerposition; • <i>Frage-Antwort-Muster</i>, besonders hörerseitig; • <i>Aufgabe-Stellen/ Aufgabe-Lösen</i> (hörerseitig); • <i>Darstellen von persönlich Erlebtem</i> und <i>Wiedergeben von Erzähltem</i> (beides wird alltagssprachlich meist als „Erzählen“ bezeichnet); • <i>Meinungen äußern und begründen</i>. |
| ab Schuleintritt | <p>Interaktion mit Lehrkräften:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anforderungen des Unterrichtsdiskurses, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> – Einhaltung spezifischer Regeln bei der <i>Vergabe</i> bzw. <i>Einforderung des Rederechts</i> („turn-Organisation“: Wer darf/muss sprechen?); vgl. Kapitel 6 (Diskursive Basisqualifikation); • Schulspezifische Transformationen von alltäglichen sprachlichen Mustern, die vor Schuleintritt angeeignet sind z.B.: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Lehrerfrage-Schülerantwort</i> (nutzt mentale Suchprozedur, die durch das Fragen in Gang gesetzt wird, aber wie bei Pädagogischer Frage kein Wissensdefizit auf Seiten des Fragenden); – <i>Aufgabe-Stellen/Aufgabe-Lösen</i>. |
| ab etwa 7;0 | <p>Wesentliche Veränderungen beim Kind: Ausbau der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten, z.B. durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentieren</i> bei einem einfachen Dilemma; • <i>Äußerung von Gefühlen</i>; • <i>Wegauskunft</i>, sprecherseitig (ca. ab 8;0), Konzept der „imaginären Wanderung“ angeeignet; • <i>Versprechen</i>: als semantisches Konzept angeeignet, damit vermutlich auch als sprachliche Handlung. <p>Interaktion mit kindlichen Kommunikationspartnern (exemplarisch): Elaborierung der Ausführungsformen, z.B. bei</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instruktion</i> gegenüber anderem Kind, detailliertere Ausführung, allerdings noch wenig hörerorientiert, nacherzählend; eigene Verstehensprobleme bei Instruktionen werden noch nicht ausreichend verbalisiert und bearbeitet. |

| | |
|------------------|---|
| ab etwa 9;0 | Interaktion mit Lehrkräften: Ausführung von schulspezifischen sprachlichen Handlungen, die in der Schule erstmals angeeignet werden, z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • rezeptiv: spezifische <i>Aufgabenstellungen</i> mit fachsprachlichen Elementen <i>verstehen</i>, partiell <i>fachsprachlich ausgearbeitete</i>, diskursiv, textuell und/oder bildlich dargebotene <i>Darstellungen verstehen</i>; • produktiv: zunehmend <i>fachliche Zusammenhänge wiedergeben</i>, bei der Ausführung <i>mit Fachtermini benennen</i> und <i>erläutern</i>. |
| mit etwa 10;0 | Kinder können: <ul style="list-style-type: none"> • Diskurse durch den Einsatz passender KONJUNKTIONEN zusammenhängend formulieren; • bei verbalem Dissens eine Perspektivenübernahme leisten; • den Einsatz sprachlicher Mittel, mit denen Höflichkeit erreicht wird, an das Alter und den sozialen Status des Gegenüber anpassen; • Konflikte mit Gleichaltrigen verbal lösen; • im Diskurs auf Verstehensprobleme des Gegenübers eingehen; • Regeln von Spielen oder Sportarten einfach, aber zutreffend verbalisieren. Tendenz der weiteren Aneignung: Zunahme von Komplexität und Effizienz der sprachlichen Handlungen. |

Am Beispiel einiger Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, hat Antos (1988) eine Stufung der Ausführungsformen von *Begründen* vorgenommen. Er sieht in der Zeit zwischen dem zweiten und dem fünften Kontaktjahr Fortschritte von vorwiegend interaktionellen Begründungen (Antworten auf Warum-Fragen) zu eigenständigen Begründungen innerhalb der Äußerung des Kindes selbst und von einfachem Nebeneinanderstellen von Sachverhalt und Begründung über die Verwendung von Partikeln wie *ja* und *doch* hin zur Verwendung der Konjunktion *weil* und des zusammengesetzten Verweisworts *darum*.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern kann bis zum Schuleintrittsalter davon ausgegangen werden, dass die im Medium der Erstsprache erworbenen Handlungsfähigkeiten relativ leicht auf zweitsprachliche Situationen übertragen werden. Verfügen die Kinder bei Eintritt in den Kindergarten nur über sehr geringe sprachliche Mittel in der Zweitsprache Deutsch, kann ihre Handlungsfähigkeit im Deutschen zunächst retardiert erscheinen; mit zunehmender Verfügung über die sprachlichen Mittel sollte dieser scheinbare Rückstand im Verlaufe eines Kindergartenjahres aufgeholt sein.

Anders verhält es sich beim Übergang aus dem Elementar- in den Primarbereich. Die in der Institution Schule neu zu erwerbenden Handlungsweisen werden in der Primärsozialisation allenfalls vorbereitet, aber nicht ausgebildet, ein einfacher Transfer scheidet aus. Das bedeutet, dass an dieser Stelle der Bildungsbiographie eine im Vergleich zu monolingual aufwachsenden Kindern geringere Verfügung über sprachliche Mittel des Deutschen einschneidendere Konsequenzen haben kann. Der nur im Medium des Deutschen mögliche Zugriff auf die neuen Sprachhandlungsmöglichkeiten ist erschwert; eine kombinierte Förderung ist angezeigt.

3.3 Hinweise zur Diagnostik

Bei der Feststellung der pragmatischen Fähigkeiten eines Kindes ist darauf zu achten, dass bei der Beobachtung das spezifisch Sprachliche im Blick bleibt und nicht lediglich allgemeine soziale Fähigkeiten im weiteren Sinne dokumentiert werden. Diagnosegegenstand sind die Sprechhandlungen und ihre Ausführungsformen. Erstere sind im Sinne zunehmenden kognitiven Anspruchs und abnehmender sozialer Unterstützung (gekoppelt mit fortschreitender Lösung aus der Situation) gestuft, letztere im Sinne zunehmender lexikalischer Differenzierung, grammatischer Komplexität und stilistischer Nuancierung.

Für die Feststellung pragmatischer Fähigkeiten empfehlen sich Erhebungen in authentischen Situationen. Beobachtungsverfahren sind besser geeignet als Tests im engeren Sinne. Dabei sollte das Kind „in seinem Handlungsraum“ gesehen werden, also authentisches sprachliches Handeln betrachtet werden; gerade auch die Beobachtung der sprachlichen Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson(en) kann Hinweise auf den sprachlichen Stand des Kindes liefern. Das Gleiche gilt für die Beobachtung der sprachlichen Kind-Kind-Interaktion.

Auch bei Kindern, die bereits lesen und schreiben können, darf die Erhebung des mündlichen sprachlichen Handelns nicht einfach unterbleiben.

Bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen, empfiehlt sich auch eine Beobachtung in der Erstsprache. Zumindest dann, wenn die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Zweitsprache geringer erscheint, als man es vom Lebensalter des Kindes her erwarten sollte, ist zu prüfen, ob eine insgesamt verlangsamte Aneignung von Sprache vorliegt (die in beiden Sprache erkennbar sein muss) oder „nur“ eine „gebremste“ Entfaltung im Medium der Zweitsprache, deren Mittel noch in zu geringem Grade beherrscht werden.

Hinsichtlich der schulspezifischen Sprechhandlungen ist der Vergleich mit der Erstsprache allerdings nur dann sinnvoll, wenn Unterricht in der Erstsprache erfolgt. Wenn dies nicht der Fall ist, muss umso sorgfältiger auf das Verhältnis der pragmatischen Qualifikationen zu den lexikalisch-semantischen und morphologisch-syntaktischen Qualifikationen im Deutschen als Zweitsprache geachtet werden.

4. ANNA KOMOR, HANS H. REICH

Semantische Basisqualifikation

4.1 Aneignungscharakteristik

4.1.1 Erstspracherwerb

Bei der Aneignung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten greifen drei grundlegende Prozesse ineinander: Akkumulation, Anpassung an die Erwachsenensprache und Abstraktion.

Mit dem Begriff der Akkumulation ist der Aufbau und die fortlaufende quantitative Erweiterung des aktiven (produktiven) und passiven (rezeptiven) Wortschatzes gemeint, die mit der Aneignung der ersten Wörter beginnt und sich weit über die Schulzeit hinaus fortsetzt. Dabei hat der passive Wortschatz stets einen Vorsprung vor dem aktiven. Für die frühen Aneignungsphasen sind Durchschnittswerte und Verlaufsmuster erarbeitet worden, die den Akkumulationsprozess detailliert nachzeichnen. Schon vor Schuleintritt freilich ist der Umfang des aktiven, erst recht des passiven Wortschatzes so weit angewachsen, dass eine genaue quantitative Bestimmung nur schwer möglich ist und schwerlich unternommen wird.

Mit dieser „Anhäufung von Wortmaterial“ geht eine zunehmende morphologische Differenzierung einher, „Wortarten“ werden erkennbar. Die Wortkonzepte werden spezieller – und dies betrifft sowohl die lexikalischen Konzepte der neuen wie die „innere Bedeutungsgeschichte“ der schon angeeigneten Wörter. Gleichzeitig vollziehen sich mentale Strukturierungsprozesse, durch die Beziehungen zwischen den Einzelkonzepten gestiftet und Kategorien etabliert werden. Durch diese Strukturierungen stabilisieren sich die semantischen Differenzierungen zwischen den Wörtern, und die Abrufbarkeit der Einzelkonzepte wird in qualitativ erheblicher Weise erhöht.

Differenzierung und Strukturierung bedeuten auch, dass sich der Wortschatz des Kindes in zunehmendem Maße der Erwachsenensprache anpasst. Die ersten Wörter beziehen sich – oft noch in unvollkommener Lautgestalt – auf den unmittelbaren Wahrnehmungsraum des Kindes und sind für die Interaktionspartner oft auch nur anhand des Wahrnehmungsraums zu deuten. Die Verwendung dieser Wörter in wechselnden Situationen führt zunächst zu „eigenwilligen“ Konzepten, die aus dem Erleben des Kindes erwachsen und für die Interaktionspartner nicht immer nachvollziehbar sind. In dem Maße, in dem sich das Kind die Begriffe der Erwachsenensprache aneignet, wird es ihm möglich, vom unmittelbar Wahrnehmbaren abzusehen und sich sprachlich über „unsichtbare“ Sachverhalte und Vorgänge außerhalb der unmittelbaren Situation zu verständigen.

Neben der Hinzunahme neuer Einzelwörter stellen die Verfahren der Zusammensetzung („KOMPOSITION“) und der Ableitung („DERIVATION“) wichtige Wege der Wortschatzerweiterung dar. Kinder bedienen sich dieser Verfahren über längere Zeit hinweg in einer kreativen Weise, um Sachverhalte zu benennen, für die ihnen kein Einzelwort zur Verfügung steht.

Die Prozesse der Abstrahierung beginnen im Grunde schon mit der Verwendung eines Worts in wechselnden Situationen. Die semantischen Strukturierungen und Kategorisierungen des quantitativ anwachsenden, zum großen Teil noch gegenstandsbezogenen Wortschatzes schließlich führen auf Sammelbezeichnungen und Oberbegriffe, die noch vor der ersten Bildung von Konzepten für nicht-gegenständliche Sachverhalte auftreten. Diese durchlaufen in der Regel langwierige „innere Bedeutungsgeschichten“, bis sie sich ab dem frühen Sekundarschulalter den Begriffen der Erwachsenen annähern.

Der Gebrauch und das Verständnis von Wörtern und Redewendungen mit übertragener Bedeutung setzen relativ spät ein und nähern sich erst im frühen Sekundarschulalter dem Gebrauch und Verständnis der Erwachsenen an.

4.1.2 Zweitspracherwerb

Die Aneignung des Wortschatzes verläuft bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in analogen, aber nicht notwendigerweise parallelen Prozessen:

Unterschiede hinsichtlich der Teilhabe an Kommunikationssituationen in der einen und der anderen Sprache können zu unterschiedlichem Wortschatzumfang führen. Sie können auch dazu führen, dass bestimmte Bedeutungsgruppen in der einen Sprache stärker, in der anderen schwächer besetzt sind. Mit dem Wechsel der Situationen, namentlich bei bildungsbiographischen Übergängen, ändert sich selbstverständlich auch diese domänenspezifische Wortschatzverteilung.

Grundsätzlich ist mit Transfermöglichkeiten zu rechnen. Bedeutungsmöglichkeiten, die in der einen Sprache verfügbar sind, können in der anderen Sprache leichter angeeignet werden. Dies gilt sicher für Einzelkonzepte, zu denen „nur noch“ das Wort in der anderen Sprache fehlt. Im Vergleich zum einsprachig-erstsprachlichen Erwerb kann der Wortschatz in Deutsch als Zweitsprache während der Kindergartenzeit in deutlich kürzerer Zeit angeeignet werden. Etwas anders verhält es sich bei den wortschatzbezogenen Differenzierungs-, Strukturierungs- und Abstrahierungsprozessen und deren Resultaten. Transferleistungen aus der Erst- in die Zweitsprache können hier nur bei späterer Zuwanderung oder unter speziellen familialen Bildungsbedingungen erwartet werden. Bei der typischen Zielgruppe der im Einwanderungsland geborenen Migrantenkinder zeigt sich im Sekundarschulalter gegenüber den monolingual-deutsch aufwachsenden Peers eine im Durchschnitt sehr starke Differenz beim Wortschatz; sie muss darauf zurückgeführt werden, dass der Wortschatz der Erstsprache keine schulische Erweiterung erfährt und in der Zweitsprache der Ausbau des vor- und außerschulisch Angeeigneten nicht in genügendem Maße gelingt.

Es ist bekannt, dass zahlreiche deutsche Wörter von Kindern und Jugendlichen in herkunftssprachliche Äußerungen übernommen werden. Genauere Untersuchungen zur Semantik dieser Übernahmen sind wünschenswert.

Interlinguale Vergleiche sind bei Wortschatzdaten nur bedingt zulässig. Zwar kann man davon ausgehen, dass vor allem die früh angeeigneten Inventare (einfache Bezeichnungen für sinnlich fassbare Gegenstände, Personen, Vorgänge und elementare Eigenschaften im sozialen Nahraum) über die Sprachen hinweg ähnlich aufgebaut sind und dass es aufschlussreich sein kann, die lexikalische Besetzung einzelner Themenfelder in der einen und der anderen Sprache des

Kindes miteinander zu vergleichen. In den Zonen differenzierterer und abstrakterer Konzepte/Begriffe aber, erst recht bei übertragenem Wortgebrauch, gibt es nicht nur unterschiedliche Einzelkonzepte von Sprache zu Sprache, sondern auch strukturelle Unterschiede wie z.B. bei den Bewegungsverben im Türkischen und im Deutschen. Es ist von Fall zu Fall zu prüfen, ob ein interlingualer Vergleich durchgeführt werden kann oder nicht.

4.2 Deskription und Situierung

4.2.1 Grundlegender Wortschatz

Erstspracherwerb

Quantitative Aspekte

Bereits im ersten Lebensjahr artikuliert das Kind erste typische kinderspezifische Wörter („PROTOWÖRTER“), die von den Bezugspersonen aufgenommen und mit Sinn gefüllt werden. Sie sind stark handlungs- und situationsgebunden und treten mit ca. 0;9 Jahren auf. Bald darauf produziert das Kind erste lautmalende Bezeichnungen („ONOMATOPOETIKA“), indem es Geräusche nachzuahmen versucht (z.B. *brr* für Fahrzeuge). Diese Wörter stammen vor allem aus den Themenfeldern *Tiere*, *Fahrzeuge*, *Verkehr* und *Geräusche*. Protowörter und Onomatopoetika werden vom Kind auf unterschiedliche Sachverhalte bezogen und erhalten dadurch, wenn man so will, eine sehr allgemeine Bedeutung (sie werden – gemessen an der Erwachsenensprache – „übergeneralisiert“). Mit ca. einem Jahr beginnt das Kind erste Wörter in festgelegten lexikalischen Formen zu produzieren. Doch dominiert zunächst weiterhin die sympraktische, handlungsbegleitende Verwendung von Wörtern im gemeinsamen Wahrnehmungsraum wie z.B. Deixis wie *da* (vgl. die Ausführungen zu den pragmatischen Basisqualifikationen, Kapitel 3).

Im Alter von zwei Jahren ist der Unterschied zwischen dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz sehr groß. Produktiv beherrscht ein ca. 1;6-jähriges Kind um die achtzehn Wörter, versteht aber bereits 100 bis 200 Wörter. Zwischen 1;3 und 2;0 Jahren erreicht das Kind einen Wortschatz von ca. 50 Wörtern. Dieser Wortschatzumfang gilt als Schwelle zu einer neuen Phase der Wortschatzaneignung, dem sog. Vokabularspurt. Der produktive Wortschatz des Kindes wächst nun sehr viel rascher als zuvor (die Rede ist von mindestens zwölf neuen Wörtern pro Monat).

Nach den ersten DEIKTISCHEN, onomatopoetischen und kindertypischen Wörtern nimmt die Anzahl der Substantive rapide zu. Auch erscheinen jetzt erste Verben, zunächst Mehrzweckverben wie *machen*, *haben*, *kommen*, wobei Bezeichnungen für Handlungen, in die das Kind selbst involviert ist, am Anfang stehen; mit einigem Abstand folgt die Verwendung für Handlungen anderer. Später werden vermehrt Funktionswörter und Pronomen verwendet, auch erste Adjektive treten auf. MODALVERBEN treten vereinzelt schon im dritten, vermehrt im vierten Lebensjahr auf, zuerst *wollen* und *können*, später *müssen*, *sollen* und *dürfen*. Mit 3;0 entspricht die Wortartenverteilung schon in etwa derjenigen von Erwachsenen, d.h. keine Wortart nimmt mehr als 25 % des Wortbestands ein.

Allerdings sind die Aneignungsverläufe im dritten Lebensjahr durch erhebliche individuelle Variabilität gekennzeichnet. So kann der Vokabularspurt auf unterschiedlichste Weise vonstatten gehen oder überhaupt nicht einsetzen (etwa bei Kindern, die von vornherein nicht nur Substantive verwenden, sondern einen vielfältiger zusammengesetzten Wortschatz aufweisen). Am Ende des dritten Lebensjahres hat das Kind um die 300 Wörter in seinem produktiven Wortschatz. Sie bezeichnen in aller Regel konkret wahrnehmbare Sachverhalte.

Themenfelder

Auch nach dem dritten Lebensjahr erweitert sich der Wortschatz stetig und differenziert sich weiter in unterschiedliche Themenfelder aus. Je nach Interessenslage und Lebensumständen kann dabei der Wortschatz des einzelnen Kindes in einem Themenfeld mehr, in einem anderen weniger stark ausgeprägt sein.

Eine ganze Reihe von Themenfeldern ist jedoch bei vielen Kindern in der einen oder anderen Weise lexikalisch besetzt. Bei den fünf- bis sechsjährigen Kindern sind dies die Themenfelder: *Ernährung, Bekleidung, Fahrzeuge, Familie/Verwandtschaft, Farben, Haus/Wohnen, Körper, Pflanzen, Spiel/Spielzeug, Tiere und Werkzeug*. Aber auch Stoffbezeichnungen und Wörter zum Themenfeld *Zeit* sind zu finden. Die Kinder sind in diesem Alter auch schon in der Lage, eigene und etwas später auch fremde Gefühle zu benennen, allerdings noch nicht sehr differenziert. Im Verständnis der Gefühlsbezeichnungen überwiegen zunächst äußerliche Anhaltspunkte, erst im Verlauf der Grundschulzeit wird ein Verständnis für das bloße Gefühlserleben entwickelt.

Zusammensetzung und Ableitung

Schon im dritten Lebensjahr beginnen die Kinder, eigene Wörter zu bilden; diese Fähigkeit bleibt auch während der Schulzeit und über die Schulzeit hinaus erhalten, tritt aber im Alter zwischen vier und sechs Jahren besonders auffällig zutage, wenn die Kinder zur Erreichung ihrer kommunikativen Absichten „originelle“ Bezeichnungen erfinden, für die in der Erwachsenensprache andere, vom Kind noch nicht beherrschte Bezeichnungen existieren.

Hierfür wird zunächst das Wortbildungsverfahren der Komposition herangezogen. Eigenständige Wörter wie *Brot* und *Geschäft* werden zu *Brotgeschäft* kombiniert, um die Bedeutung auszudrücken, für die in der Erwachsenensprache das Wort *Bäckerei* Verwendung findet. Dreijährige bilden überwiegend Komposita mit zwei einfachen Nomen (z.B. *Fensterhaus, Korbwagen, Laternhaus*). Später setzen sie auch einfache Verben mit Nomen zusammen (z.B. *Schießmänner*). Die Verbstämme bleiben dabei in der Regel unflektiert und ohne NOMINALSUFFIXE. Im Laufe der Zeit nehmen Derivationen zu. Neue Nomen werden gebildet, indem vor allem an Verben Suffixe wie *-e* oder *-er* angehängt werden (z.B. *Fischler* für *Angler*, *Stehler* für *Dieb*). Mit fünf bis sechs Jahren überwiegen Derivationen bereits deutlich gegenüber den Komposita.

Zur Bildung neuer Verben zieht bereits das dreijährige Kind PRÄFIXPAARE wie *an-/ab-* heran, um differenziertere Verben zu bilden (z.B. *anmachen, abmachen*). Drei- und Vierjährige verwenden dazu meist das Mehrzweckverb *machen*, während Fünfjährige zunehmend das jeweils für die spezifische Handlung zuständige Verb bei der Wortneubildung heranziehen. Dreijährige tendieren auch dazu, für

die gegenteilige Bedeutung das „gegenteilige“ PRÄFIX („Negationspräfix“) mit dem gleichen Verb zu verbinden, was zu „originellen“ Wortbildungen oder Wortverwendungen führen kann. So ist die Negation zu *anzünden* nicht etwa *abzünden* oder *auszünden*, wie manche Kinder es verwenden, sondern *ausmachen*, *ausblasen* oder *löschen*. Im Alter von fünf Jahren verliert sich diese Tendenz; wenn die Kinder die zielsprachliche Bezeichnung nicht kennen, vermeiden sie die Negierung mittels des gegenteiligen Präfixes oder bilden stattdessen eine Form mit *nicht machen*.

Bei Siebenjährigen finden sich kaum mehr Wortneubildungen. Sie verwenden überwiegend zielsprachliche Wörter.

Strategien zur Bearbeitung von Wortschatzlücken

Besonders in den frühen Phasen der Sprachaneignung verfügt das Kind über einen sehr geringen Wortschatz. Für viele Bereiche des sprachlichen Handelns fehlen ihm damit noch die passenden Wörter für ein erfolgreiches Handeln. Um dennoch sprachlich handlungsfähig zu sein, greifen Kinder auf unterschiedliche Strategien zurück, um ihre Lücken im Wortschatz auszugleichen.

Wortneubildungen durch Komposition und Derivation sind die prominentesten Strategien. Hinzuzurechnen sind aber auch die sog. „Überdehnungen“. Dies aber bedeutet, die vom Kind bereits gebildeten Konzepte treffen bei ihrer Anwendung auf die Realität noch nicht genau zu, wodurch es zur Überschreitung zielsprachlicher Bedeutungsgrenzen kommen kann, z.B. zur Bezeichnung des Gegenteils mit dem gleichen Wort (*heiß* für *heiß* und *kalt*), zur Verwendung eines Unterbegriffs für den Oberbegriff (*wauwau* für alle vierbeinigen Tiere) oder zur Produktion von Schein-Metaphern (*Kerze* für den Füllfederhalter ohne Kappe).

| Grundlegende Wortschatzaneignung | |
|---|--|
| 1. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • erstes Auftreten von Protowörtern mit 0;9 Jahren • erste Bildung von (z.T. auch KONVENTIONELLEN) ONOMATOPOETIKA • erste Deixis (<i>da</i>) |
| 2. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • erster Gebrauch „echter“ Wörter; echte Wörter und Protowörter stehen ab jetzt längere Zeit nebeneinander • großer Unterschied zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz • Aneignung von 2 bis 3 neuen Wörtern (produktiv) pro Woche • Erreichen der 50-Wort-Marke als wichtige Schwelle; Kinder, die im Alter von zwei Jahren noch nicht über einen produktiven Wortschatz von 50 Wörtern verfügen, werden als Spätsprecher bezeichnet • danach evtl. Vokabularspurt (mindestens 12 neue Wörter pro Monat werden produktiv angeeignet) • mehr echte Wörter als Protowörter • produktiver Wortschatz von etwa 300 Wörtern • vielfach nicht-zielsprachliche Verwendungen („Überdehnungen“) |

| | |
|---------------|--|
| 3. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • ca. 14 neue Wörter pro Tag werden in den rezeptiven Wortschatz aufgenommen • ca. 3,5 Wörter pro Tag werden dem produktiven Wortschatz hinzugefügt • erste Wortneubildungen, ein Großteil der substantivischen Neubildungen sind Komposita • Anstieg des Anteils der Funktionswörter, Rückgang des Anteils von Substantiven • erste Adjektive • erste Modalverben • Beginn des Anpassungsprozesses der Kindersprache an die Erwachsenensprache („Konventionalisierung“), doch noch bei ca. 40 % der produktiven Wörter „Überdehnungen“ • erste Wortverwendungen mit Bezug auf mentale Zustände |
| 4. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • starker Anstieg der Funktionswörter und Pronomen • Zunahme der Anzahl und des Anteils von Verben und Adjektiven • Beginn der Verwendung von Verben mit Präfixen • bei den substantivischen Neubildungen überwiegen Komposita noch deutlich gegenüber Derivationen • Verbneubildungen mit „Negations-Präfixen“ treten auf • Ausbau des Modalverbsystems • Wortartenverteilung wird der Erwachsenensprache angenähert |
| 5. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • Komposita werden mit Substantiven und Verben gebildet • Komposita gehen langsam zurück, Derivationen nehmen zu • Mehrzweckverben <i>machen, sein, kommen, geben</i>, die bis dato am häufigsten gebraucht wurden, werden langsam von handlungsspezifischen Verben abgelöst (<i>anschalten</i> statt <i>anmachen</i>) |
| 6. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • zur Wortneubildung werden überwiegend Derivationen eingesetzt |
| 7. Lebensjahr | <ul style="list-style-type: none"> • Rückgang der Wortneubildungen, stärkere Zielsprachlichkeit (nur noch ca. 10% bis 20% des aktiven Wortschatzes machen Wortneubildungen aus) |

Zweitspracherwerb

Verlaufsaspekte

Typischerweise beginnt die Wortschatzaneignung der Migrantenkinder in Deutsch als Zweitsprache etwas später als in der Erstsprache und vollzieht sich längere Zeit nur in wenigen und nicht sehr variationsreichen Situationen. Vielfach werden die Kinder erst bei Eintritt in den Kindergarten mit einem vielfältigeren und anspruchsvolleren Wortschatz konfrontiert.

Die vorliegenden Untersuchungen (die historisch allerdings *vor* der jetzt in Gang befindlichen Neukonzipierung der Sprachbildung im Elementarbereich liegen) deuten einhellig darauf hin, dass der produktive Wortschatz in Deutsch als Zweitsprache beim Übergang aus dem Elementar- in den Primarbereich im Durchschnitt geringeren Umfang hat als der Wortschatz in der Erstsprache und als der Wortschatz einsprachig-deutscher Kinder gleichen Alters. Der Eintritt in

die deutsche Schule bewirkt zwar einen Schub in der Aneignung deutschen Wortschatzes, dieser führt aber nicht dazu, dass eine völlige Angleichung an den durchschnittlichen Wortschatzumfang der einsprachigen Peers erfolgt. Es scheint im Gegenteil so zu sein, dass die Differenz im Laufe der Sekundarschulzeit eher zu- als abnimmt.

Eingehend diskutiert ist die Entwicklung der Wortarten in den frühen Phasen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache. Zwar stimmen die empirischen Befunde nicht ohne Weiteres überein, doch lässt sich in Abwägung dessen, was vorliegt, die Aussage vertreten, dass kennzeichnende Verläufe am ehesten an der Zunahme der Verben (ab dem ersten Kontaktjahr) und an der Zunahme der Adjektive (ab dem zweiten Kontaktjahr, jedoch nicht vor dem dritten Lebensjahr) zu erkennen sind.

Namentlich bei den Verben ist eine Höherentwicklung der Bedeutungen zu erkennen, auch wenn diese bisher nur an sehr kleinen Stichproben nachgewiesen ist. Am Anfang stehen auch hier die Verben mit sehr allgemeiner Bedeutung, gefolgt von Bewegungsverben, objektgerichteten (TRANSITIVEN) Handlungsverben, (INTRANSITIVEN) Zustandsverben und Verben, die innere Empfindungen bezeichnen.

Themenfelder

Die allgemeine Aussage, dass sich die lexikalische Besetzung der Themenfelder in Abhängigkeit von den Lebensumständen entwickelt, impliziert bei zweisprachigem Aufwachsen, dass auch die Besetzung in Erst- und Zweitsprache erheblich differieren kann, mit dem Wechsel der Lebensumstände aber auch neue Dominanzverhältnisse eintreten können. Der Zuwachs des zweitsprachlichen Wortschatzes bei Schuleintritt ist am spürbarsten in den Themenfeldern *Schule/Kindergarten, Tiere, Freizeit mit Peers, Fahrzeuge/Verkehr* und *Kleider*.

Zusammensetzung und Ableitung

Der Bereich der Wortbildung könnte für die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache relevant sein. So ist bei den Verben eine Abfolge von der Kopula *sein* über Vollverben mit sehr allgemeiner Bedeutung, wie *haben, machen, kommen, geben*, dann einfache Vollverben und Verben mit trennbarem Präfix hin zu Verben mit untrennbarem Präfix und schließlich reflexiven Verben anzunehmen. Eine genauere Differenzierung nach den einzelnen Präfixen wäre wünschenswert, doch liegen hierzu noch keine hinreichenden Ergebnisse vor. Ebenso kann man bei den Nomen davon ausgehen, dass einfache Nomen früher erworben werden als zusammengesetzte Nomen und Nomen mit Prä- oder Suffixen, aber auch hierzu ist nichts Genaueres bekannt.

Strategien zur Bearbeitung von Wortschatzlücken

Die Strategien der zweisprachigen Kinder deuten, wie bei den einsprachigen Kindern auch, darauf hin, dass das konzeptuelle Erfassen dem lexikalischen Repertoire vorausgeht, und dies dürfte bei (sukzessivem) zweisprachigem Erwerb in noch erheblich höherem Maße der Fall sein als bei einsprachigem Erwerb. Denn es geht in diesem Falle nicht nur um ein kognitives Vorausgehen, sondern

auch um mögliche Vorsprünge der Erstsprache vor der Zweitsprache, wie sie bei sukzessivem Erwerb in der frühen Kindheit, erst recht bei späterer Zuwanderung zu erwarten sind. Entsprechend vielfältig sind die von den zweisprachigen Kindern eingesetzten Strategien. In Anlehnung an HAVAS-5 und an Jeuk, welcher der Vielfalt dieser Strategien einen prognostischen Wert für die Wortschatzaneignung zuspricht, lassen sich in gestufter Form aktivere und weniger aktive Strategien auflisten:

Strategien zur Bearbeitung von Wortschatzlücken

- Verstummen
- *ja* als Floskel
- Bekunden von Nichtwissen
- gestisch-mimische Kommunikation
- Lautmalerei
- sprachliche Joker
- Einfügen erstsprachiger Wörter
- Fragen nach Wörtern
- Verwenden von Näherungsbegriffen
- Umschreibungen
- Neubildungen

4.2.2 Begriffsbildung

Erstspracherwerb

Abgrenzung und Einengung von Bedeutungen

Im Wortgebrauch des Kindes gibt es zwischen dem ersten Auftreten eines Wortes und seinen nachfolgenden Verwendungen bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres erhebliche Bedeutungsveränderungen, die als schrittweise Annäherung an den zielsprachlichen Gebrauch charakterisiert werden können. Fast die Hälfte der Wörter hat beim Kind weiter reichende Bedeutungen als in der Erwachsenensprache. In diesen Fällen beinhaltet der Begriffsbildungsprozess vor allem eine Einengung der Wortbedeutung.

Ausbildung von Oberbegriffen

Bei Dreijährigen haben erste mentale Prozesse zur hierarchischen Strukturierung und Kategorisierung, also zum Aufbau von Begriffsordnungen mit Ober- und Unterbegriffen, bereits eingesetzt. So wird z.B. das Konzept *wauwau*, das zunächst alle Tiere bezeichnet, auf *Hund* spezialisiert. Das Konzept *Tier* wird in den rezeptiven Wortschatz eingeführt und als Oberbegriff verstanden. Damit werden Themenfelder (wie z.B. das Themenfeld *Tiere*) strukturiert und kategorisiert.

Im Alter von etwa sieben Jahren sind alltägliche Oberbegriffe wie *Anziehsachen*, *Besteck*, *Essen*, *Spielsachen*, *Süßes*, *Obst*, *Gemüse*, *Farbe(n)*, *Gerät(e)*, *Flüssigkeit(en)* etc. auch im aktiven Wortschatz der Kinder zu finden.

Aneignung von Begriffen für nicht-gegenständliche Sachverhalte

Dreijährige verfügen noch nicht über in irgend einer Weise systematisiertes Wissen zu alltäglichen Begriffen für nicht-gegenständliche Sachverhalte.

Erste Begriffsbildungsprozesse scheinen im Alter von etwa vier Jahren in Gang zu kommen. Begriffe wie z.B. *Absicht*, *Überzeugung*, *Raten*, *Wissen*, *Leben*, *Gehirn*, *Geist* sind dem Kind in Form eines noch naiven Konzepts zugänglich. Allerdings unterscheiden sich diese Konzepte qualitativ noch erheblich von den Begriffen Erwachsener, da sich Kinder zunächst bei ihren Interpretationen und Kategorisierungen an äußerlichen, konkret beobachtbaren Inhalten und Ereignissen orientieren.

Mit zunehmendem Alter erfasst das Kind deutlicher und bewusster die kategoriale Struktur, die Begriffe ausmacht. Dabei finden vielfach Umstrukturierungen und Korrekturen von Konzepten, also mentalen Teilstrukturen, statt – ein Prozess, der über die gesamte Vor- und Grundschulzeit hinweg andauert. Für einzelne Begriffe wie *Leben*, *Mut*, *Mitleid* oder *Geld* sind solche Entwicklungen auch im Einzelnen nachgezeichnet worden. Mit zehn bis zwölf Jahren bilden sich aus den mentalen Teilstrukturen zunehmend alltägliche Begriffe heraus, die denen von Erwachsenen entsprechen.

Fachsprache und Begriffsbildung in der Schule

Die Lexikonaneignung und Begriffsbildung in der Institution Schule und dem dort herausgebildeten schulspezifischen Wissen sind trotz ihrer eminenten Bedeutung für die Bildungsprozesse des Kindes bisher kaum untersucht.

Pädagogisch relevant ist dabei erstens nicht nur die explizit eingeführte Fachterminologie, sondern v.a. Vorläufer der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (z.B. *etw. auf etw. zurückführen*), die u.a. für die Einführung und Definition von Fachterminologie und die Erklärung fachlicher Zusammenhänge benötigt werden. Sie spielen im Unterricht der Sekundarstufe eine erhebliche Rolle, werden aber von den Fachlehrkräften in der Regel nicht als Gegenstand ausdrücklicher Unterweisung gesehen.

Zweitens trägt die Vermittlung von Fachwissen in der Schule zur Veränderung von alltäglichen Konzepten bei, die bereits vor Schuleintritt im Wortschatz des Kindes zu finden sind. Im Falle des Beispiels *Leben* bedeutet dies etwa die Überwindung von Konzepten, die sich an äußerlichen Merkmalen oder später an Kategorien wie Eigenbewegung festmachen, zugunsten von Merkmalen wie Stoffwechsel, Fortpflanzung, Reaktion auf Umweltveränderungen.

Drittens hat der Wortschatz wesentlichen Anteil an der bereits in der Primarstufe einsetzenden Aneignung von Fachsprachlichkeit. Verständnis und Verwendung von Fachtermini fordern eine neue Stufe der Bedeutungs differenzierung und Abstraktion, die auch Gegenstand des Fachunterrichts ist.

| Alter | Begriffsbildung |
|-----------------|---|
| bis 4 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • noch kein systematisches Wissen über Begriffe für nicht-gegenständliche Sachverhalte |
| ab 4 Jahren | <ul style="list-style-type: none"> • Bezug kognitiver Aktivitäten noch vorwiegend auf konkret beobachtbare Inhalte und Ereignisse (konkretistische Beispielvorstellung) • bei mentalen Zuständen noch keine Differenzierung zwischen Gefühlserleben und Gefühlsausdruck • erste Konzepte für nicht-gegenständliche Sachverhalte als Kerne naiver Handlungserklärungen |
| ab 6 Jahren | <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis davon, dass man sich nicht nur über konkrete visuelle Beobachtung, sondern auch durch schlussfolgerndes Denken neues Wissen aneignen kann • Fähigkeit, über introspektive Vorgänge zu sprechen und dabei Bezeichnungen für mentale Sachverhalte zu verwenden • Restrukturieren alltäglicher Begriffe für nicht-gegenständliche Sachverhalte nach kategorialen Gesichtspunkten |
| 10 bis 12 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • Angleichung des kindlichen Wissens über alltägliche Begriffe für nicht-gegenständliche Sachverhalte an den Gebrauch und das Verständnis von Erwachsenen |

Zweitspracherwerb

Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass sich die Prozesse der Begriffsbildung im Medium der Zweitsprache auf wesentlich andere Weise vollzögen als im Medium der Erstsprache.

Hinsichtlich der Begriffsinhalte muss wohl mit kulturbedingten Einflüssen gerechnet werden, wenn es um stark kulturabhängige Begriffe geht, wie z.B. *Familie*. Doch liegen unseres Wissens hierzu keine empirischen Untersuchungen bei zweisprachigen Probanden in Deutschland vor.

Bei Begriffen, die eher kulturneutral sind, scheinen interlinguale Vergleiche möglich. Die Untersuchungen zum Begriff *Leben* sind in mehreren Sprachen durchgeführt worden und haben vergleichbare Ergebnisse erbracht. Bei der Untersuchung der Verwendung der Begriffe *Arbeit*, *Freund*, *Miete* und *Krieg* durch zweisprachige Kinder bzw. Jugendliche mit der Erstsprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch hat Rehbein interlinguale Vergleiche angestellt, die plausible Ergebnisse erbracht haben.

Pädagogisch relevant dürfte der Umfang des Aufbauwortschatzes sein, der in Begriffsbildungsprozessen eine Rolle spielt. Aus den Ergebnissen der Wortschatzuntersuchungen bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen (s.o.) und der vergleichenden Leseverstehensuntersuchungen im Primar- und Sekundarbereich (IGLU, PISA) kann gefolgert werden, dass die Brücke zwischen dem grundlegenden Wortschatz und dem Fachwortschatz, also das, was oben als Wortschatz der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ bezeichnet wurde, in vielen Fällen die kritische Größe darstellt.

4.2.3 Übertragene Bedeutungen

Neben der metaphorischen Verwendung einzelner Wörter sind hier auch die größeren lexikalischen Einheiten zu berücksichtigen, deren Bedeutung sich nicht allein aus der Summe der Einzelbedeutungen ergibt (Phraseologismen, idiomatische Ausdrücke). Hierzu gehören Redewendungen (wie *jmdn. auf die Palme bringen*) und ROUTINEFORMELN (wie *jetzt aber marsch!*).

Mit vier Jahren beginnt das Kind einfache metaphorische Äußerungen zu verstehen. Zu den ersten Metaphern, die die Kinder verstehen, gehören solche, die auf sinnlich Wahrnehmbarem beruhen wie Farbe oder Form. Schwerer dagegen werden Metaphern verstanden, die auf funktionalen Merkmalen beruhen, da das Kind in diesen Fällen ein konzeptuelles Wissen darüber haben muss, zu welchem Zweck der Gegenstand eingesetzt wird. Noch Zehnjährige haben Schwierigkeiten, wenn physische Eigenschaften auf psychische Eigenschaften übertragen werden (*eine spitze Bemerkung = eine böse/kritische/gemeine Bemerkung*), während die Übertragung von physischen auf physische Merkmale (z.B.: *Frau X ist eine Vogelscheuche.*) bereits gelingt. Bei Siebenjährigen sind die produktive Verwendung und das rezeptive Verstehen von Redewendungen und Routineformeln bereits alltäglich. Aber erst mit zwölf Jahren sind Kinder in der Lage, Redewendungen und Metaphern zu erklären und zu begründen, also darüber zu reflektieren und diese Reflexion zu verbalisieren, wobei ihnen das bei konventionellen Metaphern leichter fällt als bei innovativen, nicht-konventionellen Metaphern. Die Frage, wann sich Kinder Redewendungen aneignen, rückt in der Forschung immer weiter in den Hintergrund, vielmehr sind die Art und Weise ihres Gebrauchs relevant. Denn schon in jungen Jahren treten BEDEUTUNGS-ÜBERTRAGUNGEN und Redewendungen auf; die dabei vermuteten mentalen Prozesse scheinen aber unterschiedlichster Art zu sein. Während bei bestimmten Phänomenen von mentalen Problemlösungs-Prozessen ausgegangen wird, scheinen andere Phänomene wie Routineformeln eher durch Habitualisierung angeeignet zu werden. Der sichere Gebrauch von Redewendungen scheint beim einsprachig-erstsprachlichen Erwerb früher und besser zu gelingen als beim zweitsprachlichen Erwerb. Doch liegen hierzu im Bereich des Deutschen als Zweitsprache keine empirischen Befunde vor.

| Übertragene Bedeutungen | |
|-------------------------|---|
| 4 bis 5 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • konventionelle Metaphern werden von Kindern erkannt, aber noch liegt kein tieferes Metaphernverständnis vor |
| 5 bis 6 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • konventionelle Metaphern werden produziert, können aber von Kindern noch nicht erläutert werden |
| 7 bis 9 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • Siebenjährige verwenden häufig nicht-idiomatische kommunikative Wendungen und Routineformeln in spontanen Äußerungen (wie <i>Jetzt aber marsch!</i>) • bewusste und spielerische Metaphernproduktion bei Neunjährigen, aber noch Schwierigkeiten beim Erläutern von Metaphern • nicht-konventionelle Metaphern werden noch nicht verstanden |
| 10 bis 12 Jahre | <ul style="list-style-type: none"> • Zwölfjährige können über Redewendungen und Metaphern sprechen, sie erläutern und begründen; haben allerdings noch Schwierigkeiten bei nicht-konventionellen Metaphern |

4.3 Hinweise zur Diagnostik

Prognostischen Wert hat nach der heutigen Forschungslage die Lexikonaneignung in den ersten Lebensjahren. So spielt die 50-Wort-Schwelle mit dem darauf folgenden Vokabularspurt zur frühzeitigen Diagnose von Spätsprechern sowie zur frühzeitigen Erkennung evtl. morphologisch-syntaktischer Verzögerungen eine Rolle. Jenseits dieser Altersstufe sind quantitative Gesamterfassungen des Wortschatzes diagnostisch wahrscheinlich nicht mehr sinnvoll, jedenfalls kaum mehr praktikabel.

Stattdessen können nach dem dritten Lebensjahr bzw. ab dem zweiten Kontaktjahr eine Reihe qualitativ definierter Aneignungsprozesse zur Diagnose herangezogen werden. In Betracht kommen bei den jüngeren Kindern bzw. den Kindern mit kürzerem Kontakt zum Deutschen die lexikalische Differenzierung innerhalb einzelner Wortarten und die lexikalische Besetzung einzelner Themenfelder.

Bei der Betrachtung einzelner Wortarten eignen sich zunächst die Verben, ggf. nach Bedeutungsgruppen und/oder nach Wortbildungstypen untergliedert, später auch die Adjektive und ggf. Funktionswörter (wie z.B. Präpositionen).

Bei den Themenfeldern ist zu beachten, dass diese bei den einzelnen Kindern je nach Interessenlage und Lebensumständen unterschiedlich stark besetzt und ausdifferenziert sein können; die Diagnose sollte sich daher nicht auf ein Themenfeld beschränken, sondern eine begründete Auswahl verschiedener Themenfelder anstreben. Bei der zweisprachigen Diagnose sollte dies eine Mischung sein aus Themenfeldern mit besonderer Affinität zur Zweitsprache und Themenfeldern, die auf Einflüsse aus der Zweitsprache eher träge reagieren (also vermutlich mehr den erstsprachlichen Domänen zuzuordnen sind).

Bei den älteren Kindern und Jugendlichen sind die Begriffsbildung und die Vorformen der „alltäglichen Wissenschaftssprache“, in begrenztem Maße auch die übertragenen Bedeutungen die diagnostisch interessanten Gegenstände.

Die zur sprachlichen Begriffsbildung vorliegenden Erkenntnisse sind u.E. allerdings nicht allgemein genug, um auf beliebige Begriffe angewandt zu werden. Es empfiehlt sich eine Orientierung an den bereits eingehender untersuchten Einzelbegriffen. Dabei ist zu unterscheiden zwischen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten und der (metasprachlichen) Fähigkeit der Erläuterung von Begriffen. In der Spracherwerbsforschung ist bisher die metasprachliche Ebene bevorzugt bearbeitet worden; gewöhnlich werden dabei halbstrukturierte Interviews als Methode eingesetzt.

Verständnis und Gebrauch von Wörtern und Wendungen mit übertragener Bedeutung können weiteren Aufschluss über die Souveränität im Umgang mit Wortbedeutungen geben. Doch sind hier die empirischen Anhaltspunkte relativ ungenau, so dass mit Vorsicht zu verfahren ist.

Die Aneignung der alltäglichen Wissenschaftssprache ist noch weniger genau erforscht. Wegen ihrer großen Bedeutung für die Bildungslaufbahn gerade der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen sollte sie trotzdem bei den diagnostischen Bemühungen nicht außer Acht bleiben. Ein erster Ansatz kann zweifellos im Kontext der Verfahrensentwicklung selbst gemacht werden.

Generell gilt, dass mit Blick auf die institutionelle Bildung der Kinder und Jugendlichen die diagnostischen Maßstäbe nicht zu niedrig sein dürfen. Bei den

Erziehern und Erzieherinnen/Lehrern und Lehrerinnen ist das Bewusstsein dafür, was anspruchsvollerer Wortschatz ist und wie er zu vermitteln wäre, nicht immer scharf ausgeprägt. Auch deswegen sollte die Diagnose von den frühen Altersstufen an auch auf die Qualitäten des rezeptiven Wortschatzes, auch auf Stufungen innerhalb des Grundwortschatzes, auf Elemente des Aufbauwortschatzes und auf Prozesse der Wortschatzstrukturierung achten, um frühen Interventionen eine Chance zu geben. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die visualisierbaren Wortschatzelemente dabei nur einen recht kleinen Teil abdecken können: Die Methode der Abfrage anhand von Bildern kann daher bei der Wortschatzdiagnose nur eine sehr bescheidene Rolle spielen.

Um den Aneignungsprozessen der zweisprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, ist auch und gerade bei der lexikalisch-semantischen Basisqualifikation der ausdrückliche Ausweis der doppelten Norm, also der „Normalitätserwartung bei Bilingualen“ und der Kriteriumsnorm der Schule, gefordert.

5. ROBERT F. KEMP, URSULA BREDEL, HANS H. REICH

Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

5.1 Aneignungscharakteristik

5.1.1 Erstspracherwerb

Für die morphologisch-syntaktische Qualifikation sind wir in der glücklichen Lage, das Aneignungsgeschehen recht differenziert, vor allem aber auch in seiner charakteristischen Dynamik nachvollziehen zu können. In den frühen Aneignungsphasen ist man deshalb in vielen Fällen nicht mehr auf den Vergleich mit nur vereinzelt beobachteten Entwicklungsverläufen angewiesen; vielmehr lassen sich gerade in zentralen Bereichen der Morphologie und Syntax Indikatoren für eine (un)auffällige Aneignung identifizieren, die als valide Kriterien zur Feststellung des kindlichen Sprachstands gelten. Sie werden hier jeweils mit Bezug auf ihre sprachliche Systematik und damit zugleich in ihrer systematischen Bedeutung für den morphologisch-syntaktischen Aneignungsprozess dargestellt.

Leider ist der Wissensstand hinsichtlich der Aneignung morphologischer und syntaktischer Fähigkeiten durch ältere Kinder deutlich unbefriedigender; gesicherte Erkenntnisse beziehen sich ganz überwiegend auf die Altersspanne zwischen der Geburt und maximal fünf Jahren. Für spätere Aneignungsprozesse, insbesondere für die Aneignung satzübergreifender Strukturierungsmechanismen, liegen noch kaum generalisierungsfähige Aussagen vor.

Voraussetzungen für die Aneignung morphologischer und syntaktischer Strukturen

Die Aneignung morphologisch-syntaktischer Eigenheiten der Sprache steht in vielfältigen Wechselbeziehungen zu Prozessen in anderen Basisqualifikationen. So wirkt sich die Aneignung der phonischen Regularitäten des Deutschen schon dann auf die Entwicklung des Wortschatzes aus, wenn sie selbst noch lange nicht abgeschlossen ist. Schon der frühe Wortschatz steht dann seinerseits in quantitativen und qualitativen Entwicklungszusammenhängen mit der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation: Vor allem das im Deutschen vorherrschende trochäische Betonungsmuster (Abfolge von betonter und unbetonter Silbe) ermöglicht den Kindern, bestimmte grammatische Größen zu ermitteln und zu nutzen. Das Erkennen rhythmischer Eigenschaften der Muttersprache wird in der Forschung als eine wichtige, möglicherweise notwendige Voraussetzung für die gesamte weitere Sprachentwicklung identifiziert. Nach ersten Ergebnissen neuerer neuropsychologischer und behavioraler Untersuchungen sowie akustischen Analysen im Rahmen der Deutschen Sprachentwicklungsstudie (Weissenborn 2001, 2003) korrelieren Perzeption und Produktion bereits im vorsprachlichen Schreien und Lallen des ersten Lebensjahrs mit qualitativen und quantitativen Aspekten des Wortschatzes mit zwei Jahren: Quantitativ gilt das Erreichen der 50-Wort-Schwelle im Alter von zwei Jahren als Prädiktor (zur

Vorhersage geeignete Variable) für die unauffällige Aneignung morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten in der Folgezeit. Qualitativ steht die Aneignung von Wortformen und syntaktischen Strukturen in enger Verbindung mit den Fügungsmöglichkeiten der einzelnen Wörter, die das Kind sich aneignet, und den Kategorien, in die es sie ordnet.

Querverbindungen bestehen aber nicht nur zur Phonologie und zum Lexikon, sondern auch zum Aneignungsgeschehen bei den semantischen und pragmatischen Kompetenzen, die damit gleichfalls als unabdingbare Voraussetzung für die Gewinnung morphologischer und syntaktischer Kategorien zu gelten haben.

So können etwa die Rollen von Sachverhaltsbeteiligten (Wer tut was? Was geschieht wem?) durch unterschiedliche Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) identifiziert/kodiert werden, in Aktivsätzen teils in charakteristisch anderer Weise als in Passivsätzen.

Fintheit drückt sich morphosyntaktisch durch die Kennzeichnung von Tempus (Präsens, Präteritum) und Modus (Indikativ, Konjunktiv) am Verb aus, maßgeblich aber durch die Person-Numerus-Kongruenz des Verbs mit dem formalen Subjekt (*ich hol-e, du hol-st, wir hol-en*). Sie dient der pragmatischen Verankerung von Äußerungen in der Sprechsituation und gilt schon sehr lange als verlässlicher Indikator für den kindlichen Sprachstand.

Wortstellungsphänomene (Verbstellung (*Schläft er?, Er schläft*), aber auch die Besetzung der Erstposition im Satz (*Morgen fliegt Karl, Karl fliegt morgen*) oder Formen der Herausstellung (*Der Fritz, der kommt später*)) dienen im Deutschen vor allem dem Abgleich der Wissenssysteme von Sprecher und Hörer.

Solche Entsprechungen zwischen formalen Ausdrucksmöglichkeiten und semantischen sowie pragmatisch/diskursiv relevanten Mustern zu erkennen und zu nutzen, ist eine der zentralen Herausforderungen bei der Aneignung der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation. Daneben sind von den Kindern aber auch Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, die wie beim Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) und den Flexionsklassen (*der Hund/des Hundes, der Bär/des Bären*) nicht in offensichtlicher Weise auf semantisch-pragmatische Kategorien bezogen werden können. Als reine Form-Form-Relationen werden sie immer noch häufig zu den Eigengesetzlichkeiten der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation gerechnet; tatsächlich haben sie jedoch ganz offensichtlich Schnittstellen auch zur phonologischen und semantischen Basisqualifikation, und dies nicht erst im zielsprachlichen System, sondern bereits während seiner Aneignung.

Einwort-, Zweiwort-, Drei-/Mehrwortphase sowie Phase der einfachen und komplexen Syntax

Für die frühe Aneignung der Morphologie und Syntax hat sich die Zahl der Wörter pro Äußerung als einfaches und valides Maß einer Phasenfolge erwiesen. Dabei handelt es sich freilich nicht um scharf abgegrenzte Sprünge, sondern um proportionale Verschiebungen: Der Anteil von längeren Äußerungen steigt stetig an. Klassischerweise werden drei Phasen unterschieden, wobei die Bezeichnung „Wort“ für das, was das Kind äußert, möglicherweise analytisch etwas irreführend ist. Denn bereits mit Einwortäußerungen (z.B. *Ball!* oder *Ball?* oder *Ball*) werden komplexe Sprechhandlungen realisiert. Das Kind will zum Bei-

spiel erreichen, dass ihm der Ball gegeben wird, oder es will auf einen Ball aufmerksam machen oder anderes. In der Äußerung *Ball!* und damit im Ausdruck *Ball* selbst ist also kommunikativ mehr enthalten als bei einem älteren Kind, das diesen Ausdruck tatsächlich als Wort nutzt:

| | | |
|---------------------|--------|------------------|
| Einwortphase | Beginn | ca. 0;11 bis 1;0 |
| | Ende | ca. 1;6 bis 1;8 |
| Zweiwortphase | Beginn | ca. 1;6 |
| | Ende | ca. 2;0 bis 2;3 |
| Drei-/Mehrwortphase | Beginn | ca. 2;0 |

Eine Phasenabfolge von Äußerungen mit nur einem Ausdruck über solche mit zwei Ausdrücken zu Phasen, in denen drei und dann zunehmend mehr Ausdrücke in einer Äußerung enthalten sind, ist für den Ersterwerb vieler Sprachen zu beobachten. Sie kann umstandslos auch auf andere (flektierende oder agglutinierende) Erstsprachen in der Migration angewandt werden.

Eine rein quantitative Erfassung ist jedoch dann nicht mehr sinnvoll, wenn qualitativ definierbare Entwicklungsschritte erkennbar werden, die eine deutlichere Indikatorik dafür bieten, wie weit die Aneignung fortgeschritten ist. Als qualitatives Kriterium gilt die interne Komplexität von Äußerungen und ihren Bestandteilen: In der Zweiwortphase strukturieren Kinder ihre Äußerungen zunächst nur nach sehr allgemeinen kommunikativen Gesichtspunkten. Von der Dreiwortphase an treten aber auch erste sprachlich-formal bestimmte Strukturen auf. Sobald man die Kinder beim Aufbau phrasaler Wortgruppen und Satzbausteine beobachten kann, geht es dann – auch diagnostisch – überhaupt nicht mehr um die Anzahl der als Einheit verwendeten Wörter, sondern um Auswahl, Art und Anordnung der produktiv verwendeten Ausdrucksmittel und um die interne Komplexität der Kinderäußerungen. Die Kinder verfolgen dabei neben sprachübergreifend beobachtbaren Strategien auch Aneignungsziele, die einzelsprachspezifisch sind.

Im typischen Erwerb des Deutschen markiert die Nutzung von flektierten (= gebeugten) Einheiten des Grundwortschatzes während der Drei- und Mehrwortphase den Eintritt in diesen Entwicklungsabschnitt, das Auftreten von Satzgefügen seine abschließende Stufe.

Bevor das Kind Satzgefüge produktiv verwendet, sprechen wir insgesamt von einfacher, danach von komplexer Syntax. Die Phasenübergänge können als Indikatoren für Aneignungsfortschritte genutzt werden. Dabei sind im Vergleich normaler Entwicklungsverläufe durchaus erhebliche individuelle Unterschiede zu verzeichnen; die im folgenden Text genannten Altersangaben sind darum nur als grobe Anhaltspunkte aufzufassen. So werden etwa für den Beginn des Übergangs von der einfachen zur komplexen Syntax in der Literatur Aneignungsunterschiede von bis zu einem Jahr häufig verzeichnet und, sofern insgesamt eine typische Entwicklung vorliegt, als unauffällig gewertet.

5.1.2 Zweitspracherwerb

Typischerweise haben sich die Kinder, wenn sie mit Deutsch als Zweitsprache in Kontakt kommen, bereits morphosyntaktische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache angeeignet, d.h. Einsichten in das Funktionieren eines Sprachsystems ge-

wonnen. Es kann damit gerechnet werden, dass sie die Phase der Ein- und Zweiwortäußerungen vergleichsweise rasch hinter sich bringen, und zwar je älter sie bei Beginn der Zweitsprachaneignung sind, desto rascher.

Sobald es um die morphosyntaktischen Eigenheiten des Deutschen geht, werden die einzelnen Ziele in ähnlicher Weise und in ähnlicher Reihenfolge abgearbeitet wie beim Erstspracherwerb. Dabei kann sich die geringere Sicherheit in der Zweitsprache bei der Aneignung besonders komplexer morphosyntaktischer Regularitäten durch länger anhaltende Übergangsstadien bemerkbar machen; diese weisen z.T. auch inhaltlich andere Erscheinungen auf als beim Erstspracherwerb. Verlaufstempo und das Auftreten bestimmter Übergangsformen können davon beeinflusst sein, welche formalen Eigenheiten die funktionalen Entsprechungen in der Erstsprache der zweisprachigen Kinder oder Jugendlichen aufweisen.

Die reinen Form-Form-Relationen spielen dabei eine sensible Rolle. Sie werden von manchen Kindern und Jugendlichen ihrer geringen inhaltlichen Bedeutung wegen nicht mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht und mit einer gewissen Sorglosigkeit gebraucht. Es sind aber diese Elemente, die den erwachsenen Kommunikationspartnern, die Deutsch als Erstsprache sprechen, geradezu automatisch auffallen und weitreichende Urteile über die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten des Sprechers/der Sprecherin auslösen können.

5.2 Deskription und Situierung

5.2.1 Wortformenbildung und die Bildung von Phrasen

Erstspracherwerb

Wortformenbildung

Am Anfang übernehmen Kinder betonte Elemente aus der Umgebungssprache ganzheitlich. Unter diesen Elementen befinden sich wortformenbildende (flektierbare) und nicht-wortformenbildende Einheiten (UNFLEKTIERBARE; vor allem Verbpartikeln wie *weg, ab*). Wortartunterschiede spielen jedoch noch keine erkennbare Rolle. Die Ausdifferenzierung von Wortarten kann empirisch erst dann sicher nachvollzogen werden, wenn das Kind die Flexion produktiv zu nutzen beginnt. Bei den Inhaltswörtern (Substantive, Verben, Adjektive) ist dies typischerweise mit etwa zwei Jahren der Fall, während flektierende Funktionswörter (Artikelwörter, Pronomina, Hilfs- und Modalverben) in der Regel erst später in Erscheinung treten (s.u.).

An flektierten Inhaltswörtern erkennen die Kinder, dass Formverschiedenheiten derselben lexikalischen Einheit (*Hund, Hunde*) nicht zufällig sind, sondern dass der tontragende morphologische Teil (*Hund-*) lexikalisch ist und der ihm unmittelbar folgende unbetonte Teil (*-e*) funktionale Aufgaben erfüllt. Als Faustregel gilt entsprechend: Betontes Material führt zur Lexikonerweiterung, unbetontes zur Strukturoptimierung.

Mit der Entdeckung der Flexion werden mental gespeicherte Einheiten morphologisch und syntaktisch angereichert: Aus den einmal entdeckten Formunterschieden bilden sich morphologische Kategorien. Auf dieser Basis können die Kinder dann eigenständige Wortformenbildungen vornehmen; die Überge-

neralisierungen, die sie dabei produzieren, reflektieren den unbewussten Aufbau eines Systems, das sich auch in seinen kindersprachlichen Zwischenstufen als regelhaft beschreiben lässt.

Gemeinhin wird zum Beispiel angenommen, dass Kinder die morphologisch unmarkierten Formen typischerweise auch für unmarkierte Funktionen verwenden. Im Bereich der nominalen Pluralbildung lässt sich dies gut beobachten: Bei der Ausprägung des Unterschieds von Singular und Plural bei *Hund/Hunde* wird der einfache Ausdruck *Hund* als Singularform, der komplexe Ausdruck *Hunde* als Pluralform interpretiert.

Die Kategorien und Markiertheitsverhältnisse der kindersprachlichen Übergangsgrammatiken stimmen allerdings nicht notwendig mit denen der Erwachsenensprache überein, und auch die von den Kindern vermuteten Formklassen können durchaus eigenwillige Übergangssysteme darstellen. So bilden sie z.B. für *Bus* in Analogie zu *Nuss/Nüsse* oder zu *Kuss/Küsse* den Plural *Büsse* oder für *Blume* in Analogie zu *Hut/Hüte* oder zu *Boden/Böden* den Plural **Blümen*.

Solche Übergeneralisierungen sind Teil des Aneignungsprozesses. Sie einfach als Fehler zu qualifizieren, verkennt ihren Stellenwert für die weitere Entwicklung. Sie können insofern als indikativ für eine Kompetenzerweiterung gelten, als sie sichtbar machen, dass formale Unterschiede produktiv genutzt werden: Sobald Kinder Formen verwenden, die sie nicht ihrer Umgebungssprache entnommen haben können, weil sie darin nicht vorkommen, ist dies ein Zeichen dafür, dass sie Einheiten nicht mehr ganzheitlich übernehmen, sondern mit der Aneignung der Morphologie begonnen haben. Diesen Formen sollte in aneignungsdiagnostischen wie auch in allen Förderzusammenhängen höchste Aufmerksamkeit zukommen, und zwar nicht obwohl, sondern gerade weil sie noch nicht zielsprachlich sind. Sie gewähren einen Einblick in die aktuelle Interimsgrammatik und verweisen unmittelbar auf die „Zone der nächsten Entwicklung“.

Sobald die eigenständige Formenbildung begonnen hat, kann es sein, dass sprachliche Mittel, die vorher bereits in zielsprachlicher Form, also „richtig“ verwendet wurden, eine Zeit lang seltener oder überhaupt nicht mehr erscheinen; die Kinder befinden sich in der Phase der Regelbildung. Es werden dann so lange „falsche“, nämlich kindersprachtypische Übergeneralisierungen gebildet, bis die Kinder auch diese Regeln wieder korrigieren und alle oder doch die meisten Formen, nunmehr regelgeleitet, zielsprachlich korrekt verwenden. Hier spricht man von einem u-förmigen Entwicklungsverlauf. Solche Verläufe sind charakteristisch nicht nur für morphologisch-syntaktische Aneignungsprozesse, sondern mindestens auch für Aneignungsprozesse in der phonischen sowie in der literalen Basisqualifikation (vgl. Kapitel 2 und Kapitel 7); ob sie auch eine Rolle bei der Aneignung von Sprechhandlungen spielen, ist bislang nicht erforscht.

Auch die Formenbildung der starken Verben (Verben, die ihre Stammform verändern, *geben – gibst – gab – gäbe*) ist in ihren Grundzügen ein Beispiel für den u-kurvenförmigen Aneignungsverlauf der Flexionsmorphologie: Einige starke Formen übernehmen die Kinder zunächst unanalysiert als ganze Elemente aus der Erwachsenensprache (z.B. *schläft, geschlafen*) (Phase 1) und ersetzen sie dann – möglicherweise nach einer kurzfristigen Latenz (Phase 2) – durch reguläre „schwache“ Formen (**der schläft, *der hat geschlafen*) (Phase 3). Erst zu einem

späteren Zeitpunkt verwenden sie sie wieder zielsprachenkonform: Sie können dann die Stammveränderungen durch Ablaut (z.B. *geben* – *gab*), Umlaut (*gab* – *gäbe*) und Vokalhebung (*geben* – *gibt*) als Ausnahmen vom Regelfall der schwachen Konjugation interpretieren (Phase 4) und dazu übergehen, die speziellen Regularitäten aufzufinden, die für diesen Bereich der Lexik gelten. Die Übergeneralisierung schwacher Flexion auf zielsprachlich stark zu flektierende Verben ist demnach nur scheinbar ein Rückschritt; tatsächlich zeigt sie nicht nur an, dass die Phase holistischer Übernahme überwunden ist und der Grammatikerwerb begonnen hat, sondern sie macht zugleich den Aneignungserfolg bei der schwachen Flexion sichtbar.

An üblichen Variationen etwa zwischen *geschlafen/geschlafen* einerseits und *eschlafen/eschlafen* andererseits wird zudem sichtbar, dass prosodisch relevante Information (hier: leichte Silbe vor betontem Verbstamm) von den Kindern nicht nur zuerst erkannt, sondern auch früher produktiv genutzt wird als die segmentalen Eigenschaften eines grammatischen Markers (hier *g-eschlafen*). Als strategische Empfehlung für die Auswahl testrelevanter Items sei deshalb nachdrücklich darauf hingewiesen, dass sich der flexivische Ausdruck von grammatischen Unterschieden im Deutschen als erstes vermutlich immer in der unterschiedlichen Silbenzahl von Wortformen manifestiert.

Bei den nicht-zielsprachlichen Wortformen kann man unterscheiden zwischen sog. paradigmatischen und nicht-paradigmatischen Bildungen: Paradigmatische Bildungen sind solche, die im Prinzip einem zielsprachlichen Muster folgen, nicht-paradigmatische Bildungen solche, die kein Vorbild in der Zielsprache haben. Es besteht hier eine gewisse Parallele zu der Unterscheidung zwischen entwicklungshemmenden „Konzeptfehlern“ und unbedenklichen „Übergeneralisierungen“, wie sie für die literale Basisqualifikation gelten (vgl. Kapitel 7), allerdings ohne dass bei nicht-paradigmatischen Übergeneralisierungen unmittelbar auf ein Entwicklungshemmnis geschlossen werden könnte.

Ein Zeichen für eine paradigmatische Wortbildung wäre es, wenn das Kind einen Ausdruck wie *Rahmen* vorübergehend in Analogie zu Pluralformen wie *Blumen* interpretiert und *Rahmen* für den Plural eines Femininums **die Rahme* hält. Ebenso könnte das Kind zu einem Singular *Rahmen* vorübergehend den Plural **Rahmens* bilden. Die Wortform selbst ist zielsprachlich im Paradigma vorhanden, sie dient dort allerdings dazu, den Genitiv Singular von allen anderen Formen zu unterscheiden.

Ob eine kindersprachliche Übergeneralisierung paradigmatisch ist, die falsch gebildete Wortform also tatsächlich auch in einem zielsprachlichen Paradigma vorkommt, oder ob die Übergeneralisierung unparadigmatischer Natur ist und der Formenkontrast überhaupt keinem Flexionsmuster der Zielsprache entspricht (dies wäre etwa bei Pluralformen wie **Rahmer* oder **Rähmer* zu einem Singular *Rahmen* der Fall), dürfte von Bedeutung sein, wird aber u.W. bislang noch nicht aneignungsdiagnostisch genutzt.

Wie und wann Kinder Paradigmen als defektiv identifizieren und beispielsweise herausfinden, dass ein Wort wie *Weizen* überhaupt keinen Plural hat oder dass ein Wort wie *Eltern* ausschließlich über eine pluralische Wortform verfügt, ist gänzlich unbekannt.

Phrasenbildung

Wortformen stehen nicht isoliert, sondern bilden Teile von Wortgruppen, die Phrasen genannt werden. Phrasen sind iterativ, also sich wiederholend ineinander verschachtelt, und können in aller Regel als Satzglied fungieren. Zur Bildung zielsprachlicher Phrasen müssen Kinder also lernen, Wortformen in Bezug auf bestimmte grammatische Kategorien der Zielsprache in Übereinstimmung zu bringen (Kongruenz). Die NOMINALPHRASEN-Syntax bietet dazu den Parade-fall, denn hier muss das komplexe Zusammenspiel von Artikelformen, Flexionsklassen und Kasusmarkierungen berücksichtigt werden (*weich-er Stoff, aus weich-em Stoff, der weich-e Stoff, dem weich-en Stoff, kein weich-er Stoff, aus keinem weich-en Stoff*).

Zugleich ist die spezifische Formausprägung einer Phrase jedoch immer auch abhängig von ihrer syntaktischen Einbettung. Beispielsweise sind gerade Nominalphrasen besonders vielseitig verwendbar, denn sie erscheinen als notwendige oder fakultative syntaktische Ergänzungen aller Grundwortarten (verbal: *das Kind baden*, nominal: *der Vater des Kindes*, adjektivisch: *dem Kind fremd*). Entsprechend müssen Kinder neue wie bereits angeeignete Lexikoneinträge der verschiedenen Wortarten vor allem dahingehend spezifizieren, ob sie ein nominales Objekt erfordern oder zulassen ((Transitivität): Wie *Peter isst Kuchen*; *er isst* zeigt, ist *essen* optional transitiv. *Peter verschlingt den Pudding* hat hingegen keine Entsprechung in **er verschlingt*, ist also obligatorisch transitiv). Sofern ein bestimmtes Wort im weiten Sinn als transitiv zu klassifizieren ist, ist weiter zu spezifizieren, welche(n) Kasus das jeweilige Wort regiert – für Verben etwa: *einen Mann suchen* (Akkusativ), *einem Mann helfen* (Dativ), *ein Mann werden* (Nominativ), *einem Mann eine Sache schenken* (Dativ und Akkusativ), *einen Mann einer Gefahr aussetzen* (Akkusativ und Dativ), *eines Mannes gedenken* (Genitiv), *einen Mann einer Sache beschuldigen* (Akkusativ und Genitiv), etc.

Phrasen sind von den Kindern also nach internen Gesetzmäßigkeiten (Kongruenz) wie nach externen Kriterien ((Kasus-)Rektion) zu strukturieren.

Bei den Kasus ist außerdem zwischen LEXEMspezifisch zu erwerbenden Kasus, also den „lexikalischen“, und den sogenannten „strukturellen Kasus“ zu unterscheiden: Vereinfacht gesprochen, müssen für strukturelle Kasus bestimmte phrasenstrukturelle Gegebenheiten vorliegen, und es muss sich um den regelhaften morphosyntaktischen Ausdruck semantischer oder pragmatischer Funktionen in größeren Wortgruppen und letztlich in Sätzen handeln. So wird etwa der Subjektskasus in finiten Sätzen oder der Akkusativ der direkten Objekte als strukturell gewertet, und auch der pränominaler Genitiv (*Peter-s Auto*) gilt als strukturell. Für den typischen wie auch für den gestörten Erwerb kann die Forschung inzwischen deutlich nachweisen, dass sich die Aneignung der strukturellen Kasus vergleichsweise früher, schneller und auch regelhafter vollzieht, während die Aneignung lexikalischer Kasus erheblich größere Varianz zeigt und somit auch nicht immer in gleicher Weise robust erfolgt.

Was die zahlreichen verschiedenen Formen und Verwendungen derselben Phrasentypen angeht, so erstreckt sich ihre vollständige Aneignung über mehrere Jahre: Im Alter von fünf Jahren kommen fehlende oder abweichende Markierungen durchaus noch vor. Selbst bei Erwachsenen bestehen in bestimmten

Fällen Unsicherheiten bei der Wahl der korrekten Form, etwa in Beispielen wie „am Ende dies**es**/dies**en** Jahres“.

Die Aneignungsdynamik hingegen ist bei den phrasalen Strukturen im Wesentlichen identisch mit der bei den Wortformen, und in neueren Untersuchungen werden die Aneignungsphasen in den einzelnen, analytisch isolierbaren Phänomenbereichen inzwischen so fein modelliert, dass die wesentlichen Fortschritte nicht nur der Wortformen-, sondern auch der Phrasenbildung über u-kurvenförmige Verläufe definierbar sind. In der Aneignung der Nominalphrasensyntax können beispielsweise mit Eisenbeiß (2003: 291) für die Gruppe der Artikel (*der, ein*), der Demonstrativpronomina (*dieser*), der Possessivpronomina (*mein, dein, sein*) und Quantoren (*alle, viele*), die als D-Elemente zusammengefasst werden, die folgenden Phasen unterschieden werden:

| | |
|---------|---|
| Phase 1 | unanalysierte Prädikat + D-Verbindungen (z.B. <i>auch/noch ein X</i>) unanalysierte D + Nomen-Verbindungen (z.B. <i>alle Katzen</i>) (holistische Übernahmen) |
| Phase 2 | Einschnitt der Rate sichtbar auftretender D-Elemente (Eintritt in die Analyse; Umstrukturierung des Systems) |
| Phase 3 | Wiederanstieg bei der Rate des Anteils sichtbar auftretender D-Elemente Rückgang des Anteils von unanalysierten Prädikat + D- und D + Nomen-Verbindungen (produktive Verwendung) |
| Phase 4 | Stabilisierung der Rate sichtbar auftretender D-Elemente auf (nahezu) zielsprachlichem Niveau (Aneignungserfolg) |

Beschreibungen wie diese werden somit nicht nur der wichtigsten Dynamik des Aneignungsgeschehens gerecht, sondern haben auch den entscheidenden Vorteil, für die vergleichende Testung der unterschiedlichsten Phänomene eingesetzt werden zu können.

Unter der Annahme eines formgesteuerten und merkmalsbasierten Erwerbs können die Aneignungszusammenhänge auch der phrasalen Syntax im Detail modelliert werden; die bislang in weiten Teilen der Forschung vorherrschenden Annahmen zu konzeptgesteuerten und/oder kategorienbasierten Aneignungsmechanismen werden damit um eine theoretisch und forschungsstrategisch äußerst bedeutende Alternative bereichert.

Zweitspracherwerb

Bei der Morphologie des Nomens ist zu unterscheiden zwischen der semantisch-funktionalen Aneignung der Kategorien Numerus und Kasus und der Aneignung ihrer verschiedenen formalen Markierungen im Deutschen. Die kategoriale Unterscheidung von Singular und Plural und von Nominativ, Akkusativ und Dativ kann weithin als unproblematisch gelten. Sie dürfte oft schon in der Erstsprache grundgelegt sein, auch wenn sich die Kasusfunktionen, dort wo sie vorliegen, keineswegs in allem decken. Ihre Aneignung im Deutschen ist erkennbar am Auftauchen der ersten Pluralformen und am Einsetzen von nominalen Elementen in Subjekt- und Objektfunktion in Sätzen. Für die obliquen Kasus

(Genitiv, Dativ, Akkusativ) kommt die Verwendung in der Funktion von Angaben hinzu.

Eine Sonderstellung nimmt die Aneignung des Genitivs ein; sie ist noch im frühen Grundschulalter problematisch und könnte mit hoher Wahrscheinlichkeit indikatorischen Wert für die höheren Aneignungsstufen haben, doch fehlen hierzu bisher die notwendigen Untersuchungen.

Zur formalen Markierung des Plurals kennt das Deutsche eine Reihe von Möglichkeiten, die nur zu einem Teil regelhaft aus der Singularform abgeleitet werden können. Zum anderen Teil müssen sie Wort für Wort angeeignet werden. Die Regelbildung durch die Kinder konzentriert sich auf die häufigeren und regelhafter erscheinenden Pluralbildungen. Aus den vorkommenden Übergeneralisierungen kann man schließen, dass allgemeine Regeln vorzugsweise für Pluralbildungen mit den Endungen *-(e)n*, *-s*, *-er* und *-e* entwickelt werden. Die vollständige Aneignung der zielsprachlichen Formen nimmt wohl einige Zeit in Anspruch, hat aber nur geringen indikatorischen Wert.

Ähnlich verhält es sich mit der Markierung der obliquen Kasus am Nomen. Sie kann teils regelhaft aus den Nominativformen abgeleitet werden, doch ist dazu meist zusätzlich die Kenntnis des Genus erforderlich. Die Markierungen selbst sind lautlich wenig prägnant, so dass hier Unsicherheiten bei den Sprechern des Deutschen als Zweitsprache über lange Zeit hinweg bestehen bleiben und häufig nur durch bewusste Instruktion überwunden werden können. Auch die Verwendung nach Präpositionen bereitet oft über längere Zeit hinweg Schwierigkeiten.

Die nur-formale Kategorie des Genus ist im Deutschen ablesbar an der Zuordnung von Artikelformen zu Nomen. Sobald erstmals verschiedene Artikel verwendet werden, kann man davon ausgehen, dass den Kindern das Erfordernis der Genusunterscheidung selbst bewusst geworden ist.

Etwas ganz anderes ist dann die Zuordnung des richtigen Artikels zu dem jeweiligen Nomen, die neben klassenspezifischen Ordnungskriterien (z.B. Wörter auf *-ft/-cht* als Feminina (*Luft, Schrift, Frucht, Sicht*), Wörter auf *-ich/-ig* als Maskulina (*Teppich, Strich, Honig, Essig*)) von Wort zu Wort geleistet werden muss. Hier liegt einer der offenkundigsten Unterschiede zwischen muttersprachlicher und zweitsprachlicher Aneignung des Deutschen. Während die Kinder im einsprachig-muttersprachlichen Erwerb die Genuszuordnung, wie es scheint, mühelos und weitgehend fehlerfrei bewältigen, stellt sie für Sprecher des Deutschen als Zweitsprache eine lange anhaltende Schwierigkeit dar. Anfänglich werden die Nomen unterschiedslos ohne Artikel verwendet. Früher oder später treten einzelne Artikelformen, auch schon das Plural-„die“, hinzu. Der erste Versuch einer Regelbildung führt gewöhnlich zur Verwendung eines Einheitsartikels (meist *die*), welche dann schrittweise durch eine Diversifizierung abgelöst wird.

Ab wann oblique Formen von den Nominativformen unterschieden werden, ist – vor allem wegen der Mehrdeutigkeit von *der* – schwer festzulegen; die Unterscheidung kann erst dann als sicher angeeignet gelten, wenn *den* und *dem* auftauchen.

| Stufen bei der Aneignung des Artikels | Beispiele |
|---|---|
| durchgehend oder weitgehend artikellose Nomenverwendung | <i>Kinder Ball</i> <i>ja du Schule</i> <i>Junge spiel</i> |
| Setzung von Artikeln | <i>die Kinder weg die Schule</i> <i>ich komm der Schule</i> <i>komm mein Mutter ins Spielplatz</i> |
| Tendenz zu einem Einheitsartikel | Äußerungen eines Kindes innerhalb eines Beobachtungszeitraums: <i>der Kind geh der Kaufmann</i> <i>der Zahn is putzer</i> <i>hier is der Kind un der Lehrerin</i> <i>ich weiß noch nich der Deutsch</i> |
| Verwendung aller drei Nominativ-Formen des Artikels | Äußerungen eines Kindes innerhalb eines Beobachtungszeitraums: <i>in das Tasche ist der Buch</i> <i>die Lehrerin hat gegeben in der erste Klasse</i> <i>das Vater bring das Jack</i> |
| olique Kasus: „der“ | <i>ich wollt nich geben in der Bett</i> <i>ich wollt der Fernseh gucken</i> <i>ich woll sehn der Fernseh der Film</i> |
| olique Kasus: „den“ und „dem“ | <i>Und hier geht runter mit dem Fahrrad</i> <i>ich hab runtergefällt auf den Baum</i> |
| Verwendung des Genitivs | <i>das Schloss des Fees</i> |

Die Diversifizierung der Artikel ist noch im ersten Kontaktjahr zu erwarten. Die durchgehend korrekte Zuordnung zu den einzelnen Nomen braucht dagegen eine lange Aneignungszeit; sie kann sich über mehrere Jahre des Deutschkontakts erstrecken.

Bei der Morphologie des Verbs sind die Personalformen und die Tempusformen zu betrachten. Über die Aneignung des Konjunktivs im Deutschen als Zweitsprache liegen keine hinreichenden Informationen vor.

Die Personen des Verbs werden durch Endungen und, vor allem in der 1. und 2. Person, durch Personalpronomen markiert. Die Aneignung beginnt mit den ganzheitlich erfassten *ist* und *sind* und dem endungslosen Imperativ der 2. Person Singular (*guck*, *komm*, *geh* usw.). In regelhafter Verwendung erscheinen zuerst die Formen der 1. Person Singular, gefolgt von den Formen der 3. Person Singular und Plural und der 1. Person Plural. Zuletzt werden die Formen der 2. Personen angeeignet. Bei den älteren Kindern ab dem fünften Lebensjahr sollte dieser Prozess bei sukzessivem Erwerb spätestens nach einem Jahr abgeschlossen sein. Über die Aneignung der abweichenden Personalendungen bei den Modalverben und der Stammveränderungen einiger starker Verben in der 2. und 3. Person Singular Präsens liegen keine Informationen vor.

Bei den Tempusformen des Verbs kann das Auftreten von grammatischen Markierungen für nicht-präsentische Tempora als wesentlicher Fortschritt gegenüber einer früheren Phase angesehen werden, in der Temporalität nur durch

die verallgemeinerten Präsensformen und ggf. zusätzliche lexikalische oder diskursive Mittel ausgedrückt wird. Die nachstehend angegebene Reihenfolge kann als vergleichsweise sichere Skala angesehen werden:

Aneignung der Tempusformen

- Präsens von *sein* und *haben*
- Präsens der Voll- und Modalverben
- Perfekt (zahlreiche Übergangsformen)
- Präteritum von *sein*
- Präteritum der Modalverben
- Futur
- Präteritum der Vollverben

Als erstes nicht-präsentisches Tempus erscheinen Formen aus dem Perfekt-Bereich. Der Beginn der Perfektaneignung kann schon nach einem halbjährigen Kontakt, auf jeden Fall noch im ersten Kontaktjahr (aber nicht vor dem dritten Lebensjahr) erwartet werden. Die Aneignung der verschiedenen formalen Markierungen nimmt aber eine lange Zeit in Anspruch, die sich über viele weitere Monate hinziehen kann. Dabei treten zahlreiche Übergangsformen auf:

In einer ersten Phase können Formen des Partizips II ohne Hilfsverb zum Ausdruck von Vergangenheit benutzt werden (*Papagei da hoch geflügt*). Von systematischer Bedeutung ist die Aneignung der Hilfsverben. Zunächst können einzelne Formen mit *sein* und *haben* auftreten. Meist wird jedoch anfangs das Hilfsverb *haben* generalisiert und die Konstruktion mit *sein* später davon unterschieden. Als weitere Übergangsform erscheinen Konstruktionen mit *haben* in präteritaler Form, die jedoch keine Plusquamperfektbedeutung haben, sondern gleichbedeutend mit regulären Perfektformen sind.

Die Formen des Partizips II werden zum Teil nach Regeln gebildet, so die Anfügung der Präfixsilbe *ge-* (*gerechnet, gelesen, weggelegt*; aber: *versetzt, radiert*), die Endung *-(e)t* der schwachen Verben (*gelegt, gebadet, frisiert*) und die Endung *-en* der starken Verben (*gestiegen, zerbrochen, weggelaufen*). Dagegen ist bei den Stammveränderungen der starken und einiger schwacher Verben keine Regelhaftigkeit mehr zu erkennen (*gegangen, gebeten, geschrieben, geboten, gesungen, gedacht*). Bei den Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, haben diese Formen meist eine lange Aneignungsgeschichte. Nach einer Phase ganzheitlicher Erfassung einzelner Formen werden gewöhnlich die regelmäßigen schwachen Formen generalisiert (*gegeben, geesst, schreibt*). In der anschließenden Diversifizierungsphase kommt es zu Probeformen wie *gespielen, gemachen, gebringt, wegge-lünft* usw., bevor die zielsprachgerechten Formen einzeln angeeignet werden.

Ähnliche Schwierigkeiten bieten die Formen des Präteritums, deren Aneignung in hohem Maße davon abhängt, ob bzw. wie weit die Kinder mit literarisch gestalteten Texten (typischerweise Märchen und Kindererzählungen) in Kontakt kommen.

Das Futur bietet keine besonderen formalen Schwierigkeiten, wird aber im Deutschen selten (und dann zumeist in modaler Bedeutung) verwendet. Es wird daher von den Sprechern des Deutschen als Zweitsprache relativ spät angeeignet.

Zur Aneignung der Phrasenstrukturen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache liegen, außer den Ergebnissen zur Aneignung des Artikels (s.o.), keine Informationen vor.

5.2.2 Satzbildung – einfache Syntax

In struktureller Hinsicht sind Sätze nichts anderes als syntaktische Phrasen, die ihrerseits aus Phrasen bestehen; Syntaktikern gilt die voranschreitende Satzbildung deshalb als ein Spezialfall des Aufbaus phrasaler Strukturen. Mit der Aneignung dessen, was hier „einfache Syntax“ genannt wird, liegt denn auch keine neue Aneignungsepisode vor, sondern die Restrukturierung und funktionale Erweiterung bereits erprobter bzw. gleichzeitig in der Aneignung befindlicher Muster.

Der grundlegende Unterschied zwischen funktionalen und lexikalischen Elementen spielt nicht nur bei der Wortformenbildung und dem Aufbau lexikalischer Phrasen die zentrale Rolle, sondern gleichermaßen bei der Satzbildung. Besonders deutlich wird dies wohl daran, dass inzwischen sämtliche Meilensteine der Aneignung im Satzbau nicht nur an den satzbildenden grammatischen Kategorien, sondern zugleich am Auftreten und der Positionierung der ihnen spezifisch entsprechenden Einheiten des Funktionswortschatzes festgemacht werden können.

Erstspracherwerb

Im Deutschen gibt es ein syntaktisches Phänomen, dessen Aneignung von zentraler Bedeutung ist: die Satzklammer, die sich in Gesetzmäßigkeiten der Verbstellung ausdrückt. Für selbständige Sätze ist die Distanzstellung von betonter Verbpartikel (*auf* in *aufbauen*) in der rechten Satzklammer und person-/ numerusmarkiertem Verbbestandteil (= Finitum) in der linken Klammer charakteristisch (*Max baut*_[linke Klammer (LK)] *das Zelt auf*_[rechte Klammer (RK)]). Die Satzklammer findet sich auch in komplexen Verbkonstruktionen wie dem Perfekt (*Max hat*_[LK] *das Zelt aufgebaut*_[RK]) oder Modalverbkonstruktionen (*Max will*_[LK] *das Zelt aufbauen*_[RK]).

Verbpartikeln wie *auf*, *zu*, *weg* werden in der typischen Entwicklung bereits in der Einwortphase als besonderes Element wahrgenommen. Schon ihre Verwendung in einer Ein-Wort-Äußerung kann als erster Meilenstein der syntaktischen Entwicklung aufgefasst werden. Weil sie für die Bezeichnung von Wirklichkeitsveränderungen eingesetzt werden können, sind sie auch unter kommunikativer Perspektive für die Kinder prominent. Verwenden Kinder Partikeln wie *auf*, *zu*, *weg* im Alter von 1;2 Jahren, kann dies als Prädiktor (zur Vorhersage geeignete Variable) für einen altersgemäßen Umfang des Wortschatzes mit zwei Jahren gelten.

Bis zur Zwei- und Dreiwortphase entnehmen Kinder der Umgebungssprache typischerweise nicht nur Verbpartikeln wie *auf*, *zu*, *weg*, sondern auch Satzpartikeln und verwenden sie dann sehr schnell in zielsprachlicher Bedeutung. Als indikatorischer Meilenstein gilt das Auftreten von *auch*. Sobald zusätzlich zu dem anfangs meist einzigen Negator *nein* auch die Satzpartikel *nicht* erworben ist, haben die Kinder die sprachlichen Mittel zur Hand, um entweder die voran-

gehende Äußerung (mit *nein*) oder die aktuelle Äußerung (mit *nicht*) zu negieren. Typische Zweiwortäußerungen haben die Form *Lena auch*, *Hannah nich*, *Ball weg*, *Tür zu*.

Die Kinder stabilisieren die Position dieser Elemente in ihren Äußerungen, sobald sie mit dem Eintritt in die Dreiwortphase ein informationsstrukturelles Muster ausbilden, bei dem sie an der ersten Position der Äußerung ein Inhaltswort oder einen deiktischen Ausdruck verwenden, mit dem sie auf das Thema (das Bekannte) Bezug nehmen, und die rhematische Information (das Neue) am Ende der Äußerung platzieren. Man kann von einer Struktur mit Aussage-subjekt und Prädikation sprechen, auch wenn nicht nur infinite Verbformen, sondern häufig noch Wörter anderer Wortarten und insbesondere auch Verbpartikeln zur Prädikation dienen.

Der Aneignungsschritt in der Drei- und Mehrwortphase, Satzpartikeln (*auch*, *nicht*), aber auch deiktische Orts- oder Zeitadverbien (*hier*, *jetzt*) regelmäßig in die zweite Position der Äußerung, also der später verbal besetzten linken Satzklammer, zu setzen (*der auch Ball hole(n)*; *Lena jetzt(t) Tee*), wird in der Forschung inzwischen als wichtigster Wegbereiter für die spätere Erst- und Zweitstellung finiter Verben angesehen. Er ist daher selbst als indikatorischer Meilenstein aufzufassen. Es handelt sich um die erste formale – und charakteristischerweise lexikalische – Ausprägung der Finitheit. Später treten solche Markierungen der Finitheit zugunsten der verbmorphologischen zurück.

Während Kinder in der Zwei- und Dreiwortphase noch kaum flektierte Wörter verwenden und grammatische Kategorien ausschließlich durch die Position in der Äußerung ausdrücken, ist der Übergang in die Mehrwortphase durch die beginnende Nutzung von formalen Markierungen (Deklination, Konjugation) zum Ausdruck syntaktischer Funktionen gekennzeichnet.

Bei einer typischen Entwicklung ist der Gebrauch von funktionalen Verben der nächste Meilenstein auf dem Weg zur zielsprachlichen Satzbildung: Neben den Artikelwörtern fehlten in der kindlichen Sprachproduktion bislang nämlich auch die Hilfsverben *haben* und *sein* sowie die Modalverben (*wollen*, *können*, *dürfen* inkl. *werden*), die im kommunikativen Handeln der Kinder eine herausragende Rolle spielen. Diese Verben bieten den Kindern trotz größter flexionsmorphologischer Unregelmäßigkeit (*sein*, *bin*, *ist* ...) zusammen mit weiteren Verben wie *kommen*, *gehen*, *tun*, *machen* erweiterte Möglichkeiten der Kombinatorik: Ihr flektiertes Auftreten an den Positionen, die zuvor mit Satzadverbien und -partikeln besetzt waren, kann als Indikator für diesen Aneignungsschritt gelten. Äußerungen mit Kombinationen von funktionalen Verben und infiniten Vollverben wie *ich will schaukeln*; *ich will haben de Teddy*; *der soll (de-/ (ei)ne) Ball holen*; *Lena will (jetzt) Tee trinken* werden nun häufiger.

Etwa zeitgleich beginnen die Kinder Artikelwörter zu verwenden, so dass nominale Wortgruppen ausgebaut und in den Satz eingefügt werden können. Als erster Indikator hat sich das Auftreten von Artikelwörtern bewährt. Unter Absehung von allen anderen Details der Nominalphrasensyntax ist zunächst darauf zu achten, ob die Kinder überhaupt Artikelwörter zur Unterscheidung definiter (z.B. *der Hund*) und indefiniter Nominalphrasen (z.B. *ein Hund*) nutzen.

Danach gilt das Augenmerk der Frage, ob sie das Satzsubjekt identifizieren und mit formalen Mitteln markieren können. Anderes, wie Numerus-, Kasus- und Genusunterscheidung, ist demgegenüber nachrangig. Will man die Ausdif-

ferenzierung der von Verben und Präpositionen abhängigen Kasus beobachten, die bis ins vierte Lebensjahr hinein noch nicht stabil sind, dürften sich zwei Phänomenbereiche besonders eignen: einerseits die Unterscheidung von Richtung und Ort bei den sogenannten Wechselpräpositionen, d.h. Präpositionen, die mit zwei Kasus verwendet werden (*Bibo hat die Tasse **auf dem** Tisch gestellt* vs. *Die Tasse steht **auf dem** Tisch*), andererseits die Verwendung von Verben (*Der gibt ihr den Löffel*), die neben dem Nominativ (*der*) einen Dativ (*ibr*) und einen Akkusativ (*den Löffel*) fordern (dreistellige Verben).

Der nächste Schritt, den Kinder bei der Aneignung der einfachen Syntax tun, vollzieht sich, wenn sie auch Vollverben regelmäßig in der Zweitposition von Äußerungen setzen. Spätestens, wenn die Kinder auch die zielsprachlich korrekte Markierung der 2. Person Singular verwenden, treten Vollverben in selbständigen Sätzen regelmäßig in der linken Satzklammer auf (*Wer **holt** jetzt den Ball? **Holst** du den jetzt? Nee, den Ball **holt** ja der Papa*).

Der Zielpunkt der Aneignung der einfachen Syntax ist erreicht, wenn die Kinder die Kongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb als Hauptstrategie bei der Satzbildung benutzen (und sich damit von den früheren Hauptstrategien der Platzierung und Betonung verabschieden). Sie werden dadurch frei, die Position vor dem finiten Verb für beliebige andere Einheiten als das Subjekt zu nutzen. Das erlaubt ihnen, z.B. Ergänzungsfragen zu stellen (*Wo geht die hin?*), anknüpfende Elemente (*da, dann, und dann, und da*) am Satzanfang zu verwenden oder Entscheidungsfragen und Imperative dadurch zu markieren, dass die Vorfeldbesetzung unterbleibt, das Finitum also an erster Stelle erscheint (*Geht die weg? Geh weg*). Ebenso wird es möglich, andere Sachverhaltsbeteiligte als das Subjekt vor der linken Satzklammer zu platzieren. Das fällt Kindern jedoch noch bis in die Schulzeit hinein schwer: Sie bevorzugen sowohl in der Produktion als auch in der Rezeption noch lange eine Standardabfolge, in der der Handelnde als Subjekt im Nominativ an erster Position steht, und greifen auch bei der Interpretation von abweichenden Mustern (*den Hund verfolgt der Mann; der Hund wird von dem Mann verfolgt*) noch lange Zeit auf dieses als „agent-first“-Strategie bezeichnete Verfahren zurück, meinen also in beiden Fällen, der Hund verfolge den Mann.

Zweitspracherwerb

Die anfängliche Entfaltung syntaktischer Gebilde, von Einwortäußerungen über zweiteilige Aussagen hin zu drei- und mehrteiligen Mitteilungen, die sich bei der muttersprachlichen Aneignung bis in die ersten Monate des dritten Lebensjahrs hinzieht, läuft bei der sukzessiven Aneignung des Deutschen als Zweitsprache in kürzerer Zeit ab, wenn genügend Kontaktmöglichkeiten gegeben sind. Namentlich von den später zuwandernden Kindern wird diese Phase – genügend Kontakt und institutionelle Förderung vorausgesetzt – rasch durchschritten. Dauert sie bei diesen länger als etwa sechs Monate an, ist dringender Förderbedarf gegeben.

Quantitative Maße (mittlere Satzlänge, mittlere Äußerungslänge, auch: maximale Satz- und Äußerungslänge) behalten über die Anfangsphase hinaus einen gewissen Aussagewert, doch gilt auch für die Fortschritte im Deutschen als Zweitsprache, dass Maße, die die interne Komplexität von Äußerungen anzei-

gen, als aussagekräftiger anzusehen sind. Von herausragendem indikatorischen Wert ist auch für das Deutsche als Zweitsprache der Prozess der Aneignung der Stellungen des Verbs, bevorzugt im Aussagesatz. Er kann in kleinschrittigeren Stufen dargestellt werden. Ein besonderes förderdiagnostisches Augenmerk muss dabei den Übergangsformen gelten.

| Stufe | Beispiele | Übergangsformen | Beispiele |
|---|---|--|---|
| verblose Aussage | <i>ich Kuchen da Puppe</i> | | |
| Kopulaverb in Zweitstellung | <i>da is Baum das is Ente</i> | | |
| infinites Vollverb am Satzende | <i>ich spielen Puppe setz</i> | | |
| infinites Vollverb am Satzende mit Satzpartikel | <i>ich nich tschankel Erika so machen</i> | | |
| Vollverb in Zweitstellung (Aussagesatz) | <i>de Vogel schrei da Katze geht unten</i> | Kopula o.Ä. in Zweitstellung, infinites Verb am Satzende | <i>Der Junge is die Hose zieh Das Mädchen geht die Schule gehn</i> |
| finites Verb in Zweitstellung, Vorsilbe am Satzende | <i>Der Vogel fliegt runter Ich werf das fort Die klettert da hoch</i> | keine Satzklammer | <i>Ich werf runter das</i> |
| Modalverb in Zweitstellung, Infinitiv des Vollverbs am Satzende | <i>Gizem will ein Junge sein Die muss da runterspringen</i> | keine Satzklammer | <i>Der woll bringen de Schiffe</i> |
| Hilfsverb in Zweitstellung, Partizip II am Satzende (Perfekt) | <i>Die Kinder haben da drauße gespielt</i> | Partizip ohne Hilfsverb keine Satzklammer abweichende Form des Partizips | <i>De Papagei da hoch gesprung Ich hab verstehn das Dann hab das Hause denehm</i> |

In der ersten Zeit des Zweitspracherwerbs kann das Verhältnis der verblosen zu den verbhaltigen Aussagen als ein einfacher Indikator des sprachlichen Fortschritts dienen.

Auf den fortgeschritteneren Stufen ist zu unterscheiden zwischen der Aneignung der Zweitstellung des (finiten) Verbs mit zugehörigem infiniten Element und dem Erwerb der Satzklammer (vgl. die Übergangsformen). Für die Lernenden unterschiedlicher Herkunftssprachen stellen sich hierbei unterschiedliche Aneignungsaufgaben: Kinder mit Russisch als Erstsprache kennen die Zweitstellung und eignen sie sich rasch an, tun sich aber schwer mit der Aneignung der Satzklammer. Kinder mit Türkisch als Erstsprache kennen die Zweitstellung nicht (im Türkischen steht das Verb am Satzende) und brauchen länger zu ihrer Aneignung, die Übergangsformen mit dem erfundenen Hilfsverb in Zweitstellung (*Der Junge is die Hose zieh*) treten bei ihnen häufig und für längere Zeit auf,

sie kommen aber, wenn sie diesen Schritt bewältigt haben, rascher und erfolgreicher dazu, sich die deutsche Satzklammer sicher anzueignen.

5.2.3 Satzbildung – komplexe Syntax

Die Aneignung der Phrasenbildung und der einfachen Syntax muss keineswegs bereits abgeschlossen sein, wenn Kinder damit beginnen, die Sätze ihrer Übergangsgrammatik miteinander zu verknüpfen. In der beginnenden Nebenordnung (Parataxe) und Unterordnung (Hypotaxe) von Satzmustern zeigen sich jedoch zwei spezifische Qualitäten: Einerseits messen die Kinder jetzt auch Sätzen phrasalen Status bei; andererseits wenden sie den charakteristischen Schachtelbau von Phrasen nicht nur iterativ auf Phrasen verschiedenen Typs an, sondern rekursiv auf Phrasen desselben Typs: Sätze sind in diesem Sinne komplex, wenn sie selbst andere Sätze enthalten.

Erstspracherwerb

Auch bei unauffälliger Entwicklung gelingt es Kindern lange Zeit noch nicht, mehrere Sachverhalte in ihrer Beziehung zueinander auszudrücken und sie dabei in einer einzigen syntaktischen Struktur miteinander zu verbinden. Der Eintritt in die komplexe Syntax ist um 4;0 erwartbar. *Zum Mittagessen muss i no Nüsse (...) und dann nehm i noch eine Schokolade, und Mama macht (...); wenn die auch ma' kaputt sind, dann schenk' i das Kind noch paar . . . ein Autos.*

Konjunktional eingeleitete finite Nebensätze (z.B. *dass, ob, wenn, als, während, nachdem, bevor* etc.) werden gemeinhin als prototypisch für die Bildung abhängiger Sätze angesehen.

Als wesentlicher Meilenstein für die beginnende Aneignung der komplexen Syntax gilt aber nicht das Auftreten einzelner Konjunktionen, sondern die Entdeckung der obligatorischen Endstellung des kongruierenden Finitums in genau diesen Konstruktionen (*dass Hanna Tee trinkt, wenn die auch ma kaputt sind*).

Für die Ermittlung der Verbstellung eignen sich jedoch Äußerungen mit einer bereits früh auftretenden Konjunktion nicht: Das begründende *weil* dient umgangssprachlich inzwischen verbreitet auch der Nebenordnung und wird dann mit Zweitstellung des Finitums verwendet (*weil – Hanna trinkt Tee*). Konjunktionen wie *und* und *oder* sind genuin nebenordnend. Sie können lexikalische Phrasen, Hauptsätze oder Nebensätze miteinander verknüpfen; an der Form der verknüpften Elemente ändert sich nichts. Wieder andere, z.B. *denn*, erfordern obligatorisch Verbzweitstellung; sie sind darüber hinaus darauf festgelegt, ausschließlich das zweite Glied einer Satzverbindung einzuleiten.

Hier liegen in etlichen Bereichen Untersuchungen zu mehr oder weniger stabilen Aneignungssequenzen vor, die insbesondere auch Fragesätze und Relativsätze einbeziehen; jedoch kann nicht davon gesprochen werden, dass über die Verbstellung hinaus bereits Indikatoren der weiteren syntaktischen Entwicklung mit Sicherheit bestimmt werden können.

Zweitspracherwerb

Bei Sprechern des Deutschen als Zweitsprache stellt das Auftauchen von Satzverbindungen einen wichtigen Fortschritt in der Sprachbeherrschung dar. Die

einfachsten und geläufigsten Verbindungen mit *und*, *dann*, *und dann* können zu Beginn des zweiten Kontaktjahrs (aber nicht vor der Mitte des vierten Lebensjahres) angeeignet sein. Danach verschränken sich die Aneignungsprozesse für die semantisch anspruchsvolleren gleichordnenden Konjunktionen, wie *aber* oder *denn*, und die unterordnenden Konjunktionen. Die Endstellung des Verbs ist auch hier das entscheidende Kriterium, im Übergang können unterordnende Konjunktionen ohne Endstellung des Verbs im Nebensatz erscheinen (*Er will, dass die Mama kauft die Bonbons*).

Eine feste Aneignungsreihenfolge ist nicht etabliert. Der Konnektor „weil“ taucht früh auf, zunächst in Antworten auf *warum*-Fragen, dann auch in vollständigen Satzgefügen. Früh erscheinen auch Nebensätze mit *wenn* (*Wenn die Mutter arbeitet, passt der Vater auf die Kinder auf*) und *dass* sowie die sog. indirekten Fragesätze mit Fragepartikeln (*wie*, *wann*, *wer* etc.) oder mit *ob* als Nebensatzeinleitung (*Ich weiß nicht, ob ich in deutsche oder türkische Klasse gehe*). Es folgen Stück um Stück die weiteren Konjunktionen. Relativ spät kommen die Relativsätze dazu.

5.2.4 Das Passiv und andere unpersönliche Konstruktionen

Einen schwierigen Schritt im Spracherwerb stellt die Aneignung von Ausdrucksmöglichkeiten dar, in denen nicht der Handelnde, sondern ein anderer Sachverhaltsbeteiligter als Subjekt erscheint, in denen der Handelnde auch ungenannt bleiben kann oder muss, oder bei denen es überhaupt keinen Handelnden gibt. Sie spielen im Bildungsbereich vor allem in technischen und naturwissenschaftlichen Fachtexten eine beträchtliche Rolle.

Eine besonders komplexe Situation liegt beim Passiv vor: Die Kinder müssen entdecken, dass trotz des Vorliegens eines Handlungsverbs als Subjekt nicht das Agens (der Handelnde) kodiert ist, sondern das Patiens (der „Erduldende“) (*Der Hund_[Patiens] wird (von Fritz_[Agens]) gestreichelt*). Zugleich müssen sie aber das Agens konzeptuell mitinterpretieren, auch wenn es nicht an der sprachlichen Oberfläche erscheint (*Der Hund wird gestreichelt*). Das Verständnis von Passivsätzen ist bei Beginn des Schulalters noch nicht gesichert, ihr aktiver Gebrauch ist kaum vor Ende der Primarstufe/Anfang der Sekundarstufe zu erwarten und kann, bei Sprechern des Deutschen als Zweitsprache, frühestens nach einer zweijährigen Kontaktdauer erwartet werden.

Neben Passivkonstruktionen gibt es im Deutschen aber auch andere Ausdrucksweisen mit unpersönlicher Interpretation, so z.B. Konstruktionen wie *Das Glas zerbricht*; *Die Flüssigkeit kocht*, reflexive Konstruktionen (*Die Tür öffnet sich*; *Der Metallstreifen hebt sich aus*) und Prädikativkonstruktionen mit *werden* (*Die Luft wird dünner*), aber auch mit *sein* und *bleiben* in diesem grammatischen Zusammenhang. Alle genannten Konstruktionen stehen auch im Erwerbszusammenhang in enger Nähe zum Passiv. Insbesondere bevorzugen Kinder lange Zeit die formal einfacheren aktivischen Konstruktionen, jedoch mit einer Interpretation, die der des Passivs entspricht: *jetzt grade geht der baum rein* (= wird gepflanzt), *der wagen wird schneller* (= wird geschoben), *die haare werden kürzer* (= werden geschnitten), *der bleistift rollt sich* (= wird gerollt). Es ist demgegenüber ein Fortschritt, wenn die Kinder beginnen, reguläre Passivsätze zu gebrauchen.

5.3 Indikatoren beim Erstspracherwerb im Überblick

| | Äußerungsformat (Satzbildung) | Wörter und Wortformen |
|---|--|--|
| Einwortphase ab ca. 0;11-1;0 bis ca. 1;6-1;8 | -- | <ul style="list-style-type: none"> – holistische Übernahme betonter Silben (häufig exikalische Stämme) – Verwendung von Verbpartikeln (z.B. <i>weg, auf</i>) |
| Zweiwortphase ca. 1;6 bis ca. 2;0-2;3 | <ul style="list-style-type: none"> • Verb-/Satzpartikeln und Infinitive in Endposition <i>ball weg</i> <i>der 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>) |
| Drei- und Mehrwortphase Beginn mit ca. 2;0 | <ul style="list-style-type: none"> • V₂-Stellung von Satzpartikeln <i>der auch rein</i> <i>lena nich tee trinke(n)</i> • V₂-Stellung von Hilfs- und Modalverben <i>Hanna will (den) Ball hole(n)</i> <i>Hanna hat (den) Ball hole(n)/ eholt</i> • pränominales Auftreten des Artikels: <ul style="list-style-type: none"> - Unterscheidung von definit/indefinit - 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> | <ul style="list-style-type: none"> – Eintritt in die Flexion – Verschwinden zuvor verwendeter holistisch übernommener Formen – paradigmatische und nicht-paradigmatische Übergeneralisierungen – Wiederauftreten regulärer Formen <p>Anmerkung: Dieser Prozess kann sich für verschiedene Lexeme wiederholen</p> |
| Komplexe Syntax ab ca. 4;0 | Verbindstellung | unterordnende Konjunktionen (<i>dass, ob, wenn, als ...</i>) |

| | | |
|--|---|--|
| Diathesen ab ca. 4;0 bis ca. 10;0 | Die „agent-first“-Strategie bei der Rezeption erschwert lange die flexible Vorfeldbesetzung und das Erkennen von Passivkonstruktionen. Ersatzkonstruktionen (z.B. Reflexiv, Prädikativ) in passivfordernden Kontexten; erst dann Entdeckung der Agenshaltigkeit des Passivs | |
|--|---|--|

5.4 Hinweise für Testverfahren/Förderung

Wegen der charakteristischen U-Kurven sind Längsschnittuntersuchungen unerlässlich. In gängige profilanalytische sprachheilpädagogische Verfahren (vor allem COPROF und ESGRAF) sind die hier aufgeführten Meilensteine dazu bereits implementiert. In der therapeutischen Praxis kommen sie regelmäßig zum Einsatz und dienen insbesondere in der entwicklungsproximalen Sprachtherapie (vgl. z.B. Hansen 1996, Dannenbauer 2002) nicht nur der Individualdiagnostik, sondern kommen auch bei der konkreten Therapieplanung und -begleitung sowie zur Kontrolle des Therapieerfolgs zum Einsatz. Weil die entwicklungsproximale Sprachtherapie als „inszenierter Spracherwerb“ an den Prozessen und Phasen der nicht beeinträchtigten Sprachaneignung ansetzt, kann grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass sie auch im allgemeineren förderpädagogischen Handeln nutzbar ist.

Die Indikatoren morphologisch-syntaktischer Fähigkeiten sind vergleichsweise gut zu identifizieren. Wegen der Überlappung von Entwicklungsphasen und der u-förmigen Verläufe bei einzelnen Indikatoren darf jedoch das einmalige Vorkommen einer bestimmten sprachlichen Erscheinung in der Regel nicht als eindeutig bewertet werden; zu achten ist auf bestätigende Fälle bzw. auf schwerpunktmäßiges Vorkommen in der Verteilung. Bei der Modellierung ist weiter darauf zu achten, welche sprachlichen Erscheinungen kumulativ zu einem diagnostischen Wert beitragen sollen und welche als gestufte Erscheinungen anzusehen sind, bei denen das Erreichen der höheren Stufen jeweils das Erreichen der niedrigeren Stufen impliziert.

Es ist darauf zu achten, dass die Kategorien der systematischen Grammatik nicht identisch sind mit den Kategorien des Erwerbs. Wie bei der monolingualen Aneignung muss auch im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache zwischen dem Erwerb bestimmter syntaktischer Funktionen und der Beherrschung der richtigen formalen Markierungen für diese Funktionen klar unterschieden werden. Ein Ausweis von Fehlerquoten, die sich am Vorkommen bzw. am Nicht-Vorkommen korrekter Formen orientieren, kann daher allenfalls über die letzten Phasen der Aneignung einer bestimmten morphologisch-syntaktischen Erscheinung Auskunft geben.

Bei der Angabe von „Normalitätserwartungen“ ist zu berücksichtigen, dass die individuellen Unterschiede mit den höheren Stufen der Sprachbeherrschung zunehmen und bei den Sprechern des Deutschen als Zweitsprache die Struktur der jeweiligen Erstsprache den Verlauf beeinflussen kann.

In der Diagnostik wie in der Förderung sollte den nicht-zielsprachgerechten Übergangsformen der Kinder besondere Aufmerksamkeit zukommen. Sie gewähren einen Einblick in die aktuelle Übergangsgrammatik des Kindes und verweisen damit auch auf die jeweilige „Zone der nächsten Entwicklung“.

6. SUSANNE GUCKELSBERGER, HANS H. REICH

Diskursive Basisqualifikation

6.1 Aneignungscharakteristik

6.1.1 Erstspracherwerb

Die Aneignung von diskursiven Fähigkeiten – also Fähigkeiten der sprachlichen Kooperation, der Narration, des Aufbaus von Spiel- und Phantasiewelten – geschieht notwendigerweise in der Interaktion mit anderen Menschen, zunächst mit den Eltern und Geschwistern, später mit anderen Erwachsenen und Kindern.

Die frühe Kommunikation zwischen dem Kind und seinen älteren Bezugspersonen ist durch unterstützende Handlungen seitens der kompetent(er)en Gesprächspartner gekennzeichnet. Prototypisch sind Sequenzen von sprachlichen, anfangs auch vorsprachlichen Handlungen, bei denen die Bezugsperson die Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation übernimmt.

In der Kommunikation mit Gleichaltrigen, die im dritten Lebensjahr beginnt, fällt diese Unterstützung weg; die Kinder sind dann beim sprachlichen Handeln – etwa in Spielsituationen – auf sich selbst gestellt. Sie müssen lernen, den sprachlichen Austausch mit den Peers zu organisieren, in Diskursen ihre eigenen sprachlichen Handlungen und die der anderen aufeinander abzustimmen, wahrgenommene Störungen zu beseitigen und die Verkettung ihrer eigenen Sprechhandlungen so zu arrangieren, dass diese von den anderen als spezifisch gestaltete Beiträge zum kooperativen sprachlichen Handeln akzeptiert werden.

Eine wichtige Form zur Einübung der Sequenzierung von Sprechhandlungen ist das soziale Rollenspiel. Dabei werden prototypische Handlungsrouninen zusammen mit Verfahren des Sprecherwechsels, der REPARATUR von misslingenden Sequenzen und den Möglichkeiten bewusster Steuerung ausprobiert und geübt.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten verändern sich nicht nur die Möglichkeiten und Herausforderungen der Kind-Kind-Kommunikation in qualitativer Weise, das Kind wird auch – in der Form des „Morgenkreises“ und ähnlicher Rituale – mit formelleren Regeln des Sprecherwechsels und – in der Form der pädagogischen Frage, auf die es, z.B. bei der Bilderbuchbetrachtung, passende Antworten geben soll – mit Sequenzierungsanforderungen konfrontiert, die vom institutionellen Zweck geleitet sind. Hierauf baut, wie schon bei den pragmatischen Basisqualifikationen dargestellt, ein Großteil des Unterrichtsdiskurses in der Schule auf.

Ab dem dritten Lebensjahr lässt sich bei Kindern das so genannte egozentrische Sprechen, also ein länger anhaltendes Sprechen für sich selbst, beobachten; es kommt auch handlungsbegleitend vor und dient dann unter anderem der selbstinstruktiven Bearbeitung von Problemen. Charakteristisch für das egozentrische Sprechen sind auch das Ausprobieren von grammatischen Formen sowie das sprachliche Wiederaufgreifen und Verarbeiten von zuvor gehörten Diskursen. Das egozentrische Sprechen stellt einen normalen Entwicklungsschritt in der

Sprachaneignung dar. Mit etwa sieben Jahren geht es in ein INNERES SPRECHEN über.

Als zentrale Form der Verkettung von Sprechhandlungen ist das Erzählen anzusehen. Es hat ebenfalls seine Wurzeln in der Primärsozialisation und setzt sich in den Institutionen des Elementarbereichs rezeptiv beim Vorlesen, produktiv bei vielen Gelegenheiten des Kindergartenalltags fort. Hierauf bauen dann die vielfältigen Formen des mündlichen und schriftlichen Erzählens und Berichtens in der Schule auf. Es ist darauf hinzuweisen, dass die meisten Untersuchungen zum Erzählen einen halb-experimentellen Charakter haben (Nach-erzählung von Bildgeschichten).

Zu anderen Diskursarten (d.h. mündlichen Großformen des sprachlichen Handelns) liegen bisher allenfalls kleinere Untersuchungen vor.

6.1.2 Zweitspracherwerb

Wie die sprachpragmatischen, so sind auch die diskursiven Fähigkeiten nicht an Einzelsprachen gebunden. Sie entwickeln sich gemäß den sozialen Umständen und Anforderungen und können im Medium verschiedener Sprachen gleichermaßen zur Anwendung gebracht werden. Mit Transferprozessen ist daher auf jeden Fall zu rechnen.

Die enge Bindung der diskursiven Qualifikationen an die Lebensumstände macht es sehr wahrscheinlich, dass bei der Aneignung auch kulturelle Faktoren eine Rolle spielen. Viele Kulturen haben eigene Erzähltraditionen ausgebildet, die sich auch in Alltagserzählungen bemerkbar machen können. Kulturen mit starken kollektiven Solidaritäten stellen striktere Anforderungen an Formen des Redens in Institutionen als solche, die eher individualistisch geprägt sind. In Kulturen mit ausgeprägter Machtdistanz wird das Rederecht anders verteilt als in Kulturen mit geringer Machtdistanz usw. Das kann im Übergang und im Nebeneinander von kulturell divergenter Primär- und Sekundärsozialisation zu Fehleinschätzungen führen, wenn die Maßstäbe nicht kultursensibel gehandhabt werden. Es fehlt allerdings gänzlich an diesbezüglichen empirischen Untersuchungen zu zweisprachigen Kindern und Jugendlichen in Deutschland.

Die Umsetzung diskursiver Fähigkeiten verlangt eine gewisse Freiheit in der Verfügung über die sprachlichen Mittel. Bei einsprachigem Erwerb wird dies kaum zum Problem, bei zweisprachigem Erwerb dagegen spielt das gegenseitige Verhältnis der Sprachen eine Rolle. Diskursive Fähigkeiten können zuerst im Medium der einen oder zuerst im Medium der anderen Sprache angeeignet werden. Die Chancen des Transfers hängen dann nicht nur davon ab, ob die betreffende Fähigkeit auf der jeweils anderen Seite überhaupt gefragt ist, sondern auch davon, ob die erforderlichen Mittel in der jeweils anderen Sprache im erforderlichen Maße zur Verfügung stehen. Im positiven Falle können die in der einen Sprache angeeigneten Fähigkeiten auch ohne langwierige Neuaneignung, auch ohne ausführliche Instruktion und Übung zu beachtlichen Leistungen in der anderen Sprache führen. Im negativen Falle kann es geschehen, dass erstsprachlich angeeignete Fähigkeiten im Medium der Zweitsprache nicht zur Geltung gebracht werden, weil die lexikalischen und grammatischen Mittel hinter denen der Erstsprache zurückstehen, oder auch nur weil mehr Verarbeitungskapazität für die einzelnen Formulierungen aufgewendet werden muss

und darum für übergreifende Gestaltungsaufgaben nicht oder nur in geringem Maße zur Verfügung steht. Ebenso kann es geschehen, dass schulisch im Medium der Zweitsprache angeeignete Fähigkeiten für die Erstsprache folgenlos bleiben, wenn die Erstsprachaneignung insgesamt stagniert. Die Kinder und Jugendlichen können mit solchen Konstellationen eher resignativ oder eher offensiv umgehen. Im ersten Falle sind Verlangsamungen in der Aneignung diskursiver Fähigkeiten insgesamt die Folge. Im zweiten Falle wirken die Spannungen als Ansporn zu sprachlicher Anstrengung, oft in der Form von Äußerungen, die viel Verstehensleistung vom Hörer verlangen; diese momentane Anstrengung kann dann aber zu weiterer und nachhaltiger Sprachaneignung motivieren.

Vereinzelte bereits im Kindergartenalter, vermehrt und regelmäßig im Schulalter nutzen zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Gespräch untereinander auch die Möglichkeit des raschen Wechsels zwischen den Sprachen zu diskursiven Zwecken. Solche Zwecke sind z.B.: Adressierung oder Ausschluss bestimmter Partner, Einleitung einer Nebenkommunikation, Schaffung stilistischer Kontraste, Zitate Anderssprachiger.

6.2 Deskription und Situierung

6.2.1 Sprecherwechsel

Erstspracherwerb

In den ersten Lebensjahren wird das fundamentale Verfahren des Sprecherwechsels angeeignet, das Kind entwickelt ein Verständnis dafür, dass zwei oder mehr Gesprächspartner nach Regeln abwechselnd kommunikativ agieren.

Mit etwa zweieinhalb Jahren beginnt der sprachliche Austausch unter Kindern, die Verfahren des Sprecherwechsels werden jetzt erstmals unter Gleichaltrigen ausprobiert. Inhaltlich geht es dabei z.B. um die Verteilung von Spielzeug, aber auch spielerische „Konversationen“ ohne besondere Zielrichtung sind zu beobachten. Gefordert sind Wahrnehmungen des anderen und einfache sprachliche Handlungen des *Aufforderns*, *Abwehrens* und adressatenbezogenen *Benennens*.

Mehr Flexibilität beim Sprecherwechsel gewinnen die Kinder ab dem vierten Lebensjahr im sozialen Rollenspiel. Während die Organisation des Sprecherwechsels in diesem Alter in anderen Situationen noch Schwierigkeiten bereitet, gelingt sie im Rollenspiel bereits gut. Man geht davon aus, dass Kinder im Spiel in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij) handeln, also sprachliche Fähigkeiten zur Geltung bringen, die sie in anderen Situationen noch nicht zeigen. Gefordert sind Abstimmungen des eigenen sprachlichen Handelns auf das Handeln der anderen, wozu schon recht anspruchsvolle Fähigkeiten des Aushandelns, des elementaren Argumentierens, der Bewertung von Sprechhandlungen anderer und der METAKOMMUNIKATION gehören können (s.u.). Ab dem sechsten Lebensjahr gelingt dann die eigenständige Organisation des Sprecherwechsels auch außerhalb des Spiels.

Mit Eintritt in den Kindergarten, spätestens aber mit Schuleintritt muss sich das Kind die Verfahren des institutionell geregelten Sprecherwechsels aneignen.

Die Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrerinnen und Lehrer weisen den Kindern das Recht bzw. die Pflicht zu, einen Redebeitrag zu erbringen. Das einzelne Kind lernt dabei, sein eigenes Kommunikationsbedürfnis aufzuschieben und seinem Beitrag eine sozial akzeptierte Form zu geben.

| Alter | Sprecherwechsel |
|--------------------------|---|
| bis 3;0 | 0;6: grundlegende Struktur des „Sprecher“wechsels ist angeeignet, ebenso die Fähigkeit der alternierenden Vokalisation mit älteren Bezugspersonen 1;0: Geben-Nehmen-Routinen in symmetrischem Wechsel mit komplementären Rollen ab 2;6: erste sprachliche Interaktionen unter Kindern |
| ab 3 bis zu ca. 6 Jahren | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Muster der Sequenzierung sprachlicher Handlungen • auch Sprecherwechsel unter institutionellen Bedingungen |
| ca. 4;0 | <ul style="list-style-type: none"> • eigenständige Organisation des Sprecherwechsels im Rollenspiel |
| ab 5;0 | <ul style="list-style-type: none"> • eigenständige Organisation des Sprecherwechsels auch außerhalb des Rollenspiels |

Zweitspracherwerb

Es ist damit zu rechnen, dass die Unterstützungsverpflichtungen in der Familie, aber auch die Regelung des Rederechts und damit zusammenhängend die Sequenzierung bestimmter Sprechhandlungen wie *Behaupten/Widersprechen*, *Anweisen/Zustimmen* oder *Abwehren, Vorschlagen/Akzeptieren* oder *einen Gegenvorschlag machen* nach Alter und Geschlecht anders verteilt sind, als es Erwartungen von Kindergarten und Schule vorsehen. Dies kann sich im institutionellen Diskurs mit Erwachsenen, aber auch in der Kind-Kind-Kommunikation auswirken.

Selbstverständlich können die einzelnen Stadien der Aneignung der Fähigkeiten des Sprecherwechsels in der Zweitsprache nicht früher erreicht werden als bei einsprachig-erstsprachlichem Erwerb. Je nach dem Ausmaß und der Qualität der Kontakte mit der Zweitsprache ist aber ein späterer Beginn der eigenständigen Organisation des Sprecherwechsels möglich, der durch eingeschränktere sprachliche Mittel, durch noch vorhandene Unsicherheiten in der Zweitsprache oder durch eine anderweitige Bindung der Verarbeitungskapazität verursacht sein kann. Ein relativ rasches Aufholen ist zu erwarten, wenn keine sozialen oder psychischen Hemmnisse dazwischentreten.

Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass das rasche Wechseln zwischen den Sprachen, wie bereits erwähnt, auch als Mittel wechselnder Adressierung im Diskurs eingesetzt wird.

6.2.2 Rollenspiel

Im vierten Lebensjahr bildet sich das soziale Rollenspiel als eine spezifische Form des FIKTIONSSPIELS heraus. Darin vergegenwärtigen sich die Kinder alltägliche Handlungsabläufe (z.B. Versorgung in der Familie, Einladung zum Kaffeetrinken, Friseurbesuch, Einkaufen) und eignen sich über die UMDEUTUNG von Personen und Gegenständen die Fähigkeit zur Lösung vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum an; zugleich bauen sie ihre einzelnen sprachlichen Fähigkeiten aus.

Bereits den Dreieinhalb- bis Vierjährigen gelingt es, zwischen dem Sprechen in der angenommenen Spielrolle (z.B. Vater, Baby, Friseur) und expliziter Metakommunikation, in der die Spielwelt etabliert und ggf. restrukturiert wird, zu unterscheiden. Das Sprechen in der Rolle kann ab einem Alter von vier Jahren durch stimmliche Veränderungen gegenüber dem Sprechen außerhalb der Rolle gekennzeichnet werden (z.B. tiefere Stimmlage in der Rolle des Vaters). Beispiele für explizite Metakommunikation sind Äußerungen wie: „Du bist das Baby, ja?“ (aus Andresen 2002); „Des wär das Schwimmbad“ (aus Auwärter/Kirsch 1982).

Ab dem Alter von ungefähr vier Jahren gelingt es den Kindern, sich aus der eigenen Handlungsperspektive zu lösen und die Verstehensvoraussetzungen ihrer Spielpartner zu antizipieren – ein wichtiger Vorgriff auf die weitere Entwicklung.

Ebenfalls ab dem Alter von ungefähr vier Jahren treten auch narrative Passagen auf, die der Planung und Weiterentwicklung des Spiels dienen. Solche Passagen unterscheiden sich durch spezifische prosodische („Singsang“) und grammatische Merkmale (z.B. Verwendung von Präteritum und 3. Person) von den anderen sprachlichen Handlungen im Rollenspiel. Beispiel: „Und die Mutti nahm es in die Hand/das Baby schlief nicht mehr/und setzte sich hin/das Baby schläft nicht mehr.“ (aus Bose 2003)

| Alter | Rollenspiel |
|--------|---|
| ab 3;6 | <ul style="list-style-type: none"> • Sprechen in einer angenommenen Rolle • explizite Metakommunikation: Zuteilen, Aushandeln, ggf. Veränderung von Rollen und Spielabläufen |
| ab 4;0 | <ul style="list-style-type: none"> • typisierende Darstellung bestimmter Rollen im Rollenspiel durch Veränderung des Sprechausdrucks; Wahl spezifischer sprachlicher Mittel entsprechend der angenommenen Rolle • eigenständige Organisation des Sprecherwechsels im Rollenspiel • narrative Passagen zur Planung und Weiterentwicklung des Spiels |
| ab 4;6 | <ul style="list-style-type: none"> • Beginn impliziter Metakommunikation im Rollenspiel • zunehmende Fähigkeit zur Antizipation der Verstehens- und Handlungsvoraussetzungen der Rollenspielpartner |

Mit viereinhalb bis fünf Jahren kommt die implizite Metakommunikation hinzu, in der Umdeutungen nicht mehr explizit als solche markiert werden. Vielmehr enthält eine innerhalb des Spielrahmens geäußerte sprachliche Handlung eine von den Partnern verstehbare Voraussetzung, mit der ein fiktives Element neu eingeführt wird. (So führt beispielsweise ein Kind in der Rolle der Tochter mit der Äußerung „Ich telefonier jetzt mit meiner Freundin Anna“ die neue Rollenspielperson „Anna“ ein und teilt ihrer Spielpartnerin zugleich die Funktion der neuen Figur als „Freundin“ – und eben nicht als „Tante“ oder „Schwester“ – mit.) Die implizite Metakommunikation löst die explizite sukzessive ab; ausdrückliche „Regieanweisungen“ sind für das Gelingen des Spiels also immer weniger notwendig.

Es ist darauf hinzuweisen, dass das Rollenspiel nicht bei allen Kindern gleichermaßen zu beobachten ist. Manche Kinder spielen häufig Rollenspiele, andere (fast) nie.

Zur Kommunikation unter Kindern *außerhalb* des sozialen Rollenspiels ist kaum etwas bekannt. Erste sprachliche Interaktionen unter Kindern lassen sich im Alter von knapp drei Jahren beobachten. Sie kommen in Spielsituationen, aber auch in anderen Situationen (unter Kindergartenkindern beim gemeinsamen Aufräumen; unter Geschwistern nach dem Aufwachen) zustande und können sich auf die aktuellen (nicht-sprachlichen) Handlungen, aber auch auf völlig andere Themen beziehen.

Die Kind-Kind-Interaktion verläuft anfangs eher holprig und ist wenig elaboriert, doch stellen sich mit zunehmendem Alter differenziertere diskursive Fähigkeiten wie ausdrückliche Bezugnahmen auf Äußerungen des Partners, Nachfragen zur Verständnissicherung etc. ein. Systematische, breiter angelegte Studien liegen jedoch nicht vor, es können also keine zuverlässigen Aussagen zu Aneignungsverläufen gemacht werden.

Auch zur Kind-Kind-Kommunikation mit Partnern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, sei es im Rollenspiel, sei es außerhalb, liegen keine spezifischen Untersuchungen vor.

6.2.3 Aneignung von Erzählkompetenzen (mündlich)

Erstspracherwerb

Im Alter von zweieinhalb bis drei Jahren beginnen Kinder zu erzählen; es handelt sich dabei zunächst um ein Erzählen im weiteren Sinn, das z.T. nicht klar vom Berichten, Wiedergeben oder Beschreiben zu unterscheiden ist (Erzählen 1). In den ersten Versuchen thematisieren die Kinder oft routineartige Handlungsabläufe (z.B. der Ablauf einer Geburtstagsparty), erst mit zunehmendem Alter erwähnen sie dann besondere Vorkommnisse innerhalb eines solchen Ablaufs. Die kindlichen Erzählversuche werden anfangs in der Regel durch einen erwachsenen Gesprächspartner unterstützt – durch geduldiges Zuhören und durch Nachfragen an unvollständigen oder unstrukturierten Stellen im Erzählverlauf.

Die ersten Erzählungen sind zu Beginn äußerst knapp und bruchstückhaft. Zeitliche Beziehungen innerhalb einer Ereignisfolge werden noch nicht durch lexikalische Mittel (wie *zuerst*, *danach* etc.) expliziert, sondern implizit über die Reihenfolge der Darstellung und temporale Verbformen (Präsens, Perfekt) ausgedrückt.

Bei etwa vierjährigen Kindern ist ein Fortschritt beim Nacherzählen von Bilderfolgen zu beobachten. Die Kinder wählen die Hauptfigur der Geschichte als thematisches Subjekt (z.B. „ein kleiner Junge“) und sehen in allen folgenden Äußerungen die grammatische Subjektposition für die Bezugnahme auf diese Figur vor. Dadurch gewährleisten sie eine gewisse Orientierung des Hörers. Auf dieser Stufe ist die Geschichte zwar strukturiert, aber noch detailarm.

Mit etwa sechs Jahren verändern sich die erzählerischen Kompetenzen merklich. Es ist nun deutlicher zu unterscheiden zwischen einem Erzählen im weiteren Sinn (Erzählen 1), das neben dem eigentlichen Erzählen auch andere diskursive Formen wie z.B. das Berichten, das Mitteilen, das Wiedergeben, das

Beschreiben umfasst, und dem Erzählen im engeren Sinn (Erzählen 2), bei dem es um die sprachliche Umsetzung von erlebten oder vorgestellten Ereignissen geht, die „solidarisierungsfähig“ und auf eine Bewertungsübernahme durch den Zuhörer gerichtet sind.

Die Veränderungen betreffen zum einen die Strukturierung und Komplexität der Ereignisdarstellung, zum anderen die Abstimmung auf die Gesprächspartner (Hörerorientierung). Erkennbar sind diese Fortschritte an spezifischen sprachlichen Mitteln. Zum Ausdruck von zeitlichen Beziehungen können viele Sechsjährige auf unterschiedliche Tempusformen, temporale Gliedsätze und lexikalische Mittel wie *heute, noch, zuerst, (und) dann* zurückgreifen. Allerdings werden die zeitlichen Beziehungen noch nicht immer hinreichend übersichtlich gekennzeichnet. Die Abstimmung auf das Wissen des Gesprächspartners ist an den eindeutiger werdenden Bezugnahmen auf die verschiedenen in der Erzählung vorkommenden Figuren, Orte usw. ablesbar (Fähigkeit zur Übernahme der Fremdperspektive; vgl. Kapitel 3, Pragmatische Basisqualifikation I). Der Umfang des gemeinsamen Wissens wird häufig aber noch überschätzt.

Schließlich finden sich bei Sechsjährigen unterschiedliche Verfahren zur Kennzeichnung der eigenen Sicht auf die erzählten Ereignisse. Sie haben die Funktion, dem Zuhörer die Einstellungen und Bewertungen des Erzählers zu übermitteln (z.B. „Und ich hab Angst gehabt“; „Das war nicht gefährlich“; Sprechtempo; Mimik). Auch sind Verfahren zur Kennzeichnung des Realitätsbezuges der Ereignisdarstellung nachweisbar (z.B. Angabe der Quelle des erzählten Ereignisses).

Einflüsse durch schulische Erzählvorgaben sind bei Erzählungen im Unterricht, nicht aber außerhalb des schulischen Kontexts erwartbar.

Im Kind-Kind-Diskurs werden längere Geschichten bis zum zehnten Lebensjahr überwiegend gemeinsam erzählt, meist innerhalb von Rollenspielen. Erst später entwickeln Kinder die Fähigkeit, einem anderen Kind alleine längere Geschichten zu erzählen. Breitere Forschungen hierzu sind aber ein Desiderat.

Gegen Ende einer Grundschulzeit von vier Jahren verfügen Kinder über das notwendige Diskursartenwissen und die entsprechenden sprachlichen Mittel, um die (zumindest die in den jeweiligen Studien geforderten) kommunikativen Aufgaben beim Erzählen weitgehend zu bewältigen. Große sprachliche Flexibilität besteht nun beispielsweise in der Verwendung von Konnektoren zum Ausdruck kausaler, temporaler und adversativer Beziehungen. Auch die Einführung von neuen Aktanten und die Beibehaltung des Bezugs auf bekannte Aktanten gelingen sprachlich angemessen. Im Unterschied zu jüngeren Kindern konturieren sie das Erzählte auch stilistisch, etwa durch den Einsatz von direkter Rede.

Allerdings ist der Prozess der Aneignung von Erzählkompetenzen damit noch nicht abgeschlossen: Die Erzählfähigkeiten verbessern sich bis ins Erwachsenenalter hinein – aufgrund von schulischen Einflüssen und vermehrten Leseerfahrungen. So erzählen Erwachsene elaborierter (z.B. Einsatz von spannungssteigernden sprachlichen Mitteln) und inhaltlich reichhaltiger als Zehnjährige.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die erzählerischen Leistungen nicht unabhängig von den sprachlichen Handlungen des Hörers sind. So konnte gezeigt werden, dass Kinder bei höheren Ansprüchen eines Hörers an Detailgenauigkeit oder Dramatisierung zu deutlich höheren Erzählleistungen fähig waren als bei geringeren Forderungen.

| Alter | Erzählen |
|----------|---|
| 3-4;11 | ab 3;0: <ul style="list-style-type: none"> • Erzählbeginn: minimale Ereignisdarstellungen; Erzählen routineartiger Handlungsabläufe (Erzählen 1) • Erzählen nur mit Unterstützung durch Erwachsene • Ausdruck zeitlicher Beziehungen beim Erzählen über die Reihenfolge der Darstellung sowie über temporale Verbformen (Präsens, Perfekt) |
| 5;0-6;11 | 5;0: <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende für das Erzählen notwendige Fähigkeiten sind angeeignet; aber: teilweise noch angewiesen auf Unterstützung von Erwachsenen • konstante Markierung einer Hauptfigur ab 6;0: <ul style="list-style-type: none"> • merkliche Veränderung der Erzählkompetenzen: komplexere Ereignisdarstellung, bessere Abstimmung auf den Gesprächspartner • vielfältige sprachliche Mittel zum Ausdruck zeitlicher Beziehungen • Kennzeichnung der eigenen Sicht auf die erzählten Ereignisse • Kennzeichnung des Realitätsbezugs |
| 7;0-8;11 | 7;0: <ul style="list-style-type: none"> • Erlebniserzählung: Notwendigkeit eines „Höhepunkts“ in der Form eines zentralen Ereignisses wird erkannt (Erzählen 2) ab 8;0: <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität in der Nutzung sprachlicher Mittel beim Erzählen (z.B. Mittel zur FOKUSKONTINUIERUNG) |
| 9;0 ff. | ab 9;0: <ul style="list-style-type: none"> • emotionale Qualifizierung des Erzählten • Aktanteneinführung und -kontinuierung angemessen • Flexibilität bei der Verwendung von Konnektoren zum Ausdruck kausaler, temporaler und adversativer Beziehungen • quantitativer Ausbau der Erzählungen • Möglichkeiten der narrativen Weiterentwicklung bestehen vor allem im Bereich der stilistischen Fähigkeiten |

Ausblick: Aneignung schriftlicher Erzählfähigkeiten

Die Aneignung von schriftlichen Erzählfähigkeiten wird nach Abschluss des frühen Schreiberwerbs relevant, also gegen Ende des 1. Schuljahres. Dabei verfügen Kinder bereits über (vorschulisches) literales Wissen (etwa durch mündliche Höhepunkterzählungen und vorgelesene oder erzählte Geschichten), das auf ihr frühes Textschreiben zurückwirkt. Je nach Sozialisation des Kindes (u.a. Schrift-/Bildungsnähe des Elternhauses) kann dieses literale Wissen unterschiedlich gut entwickelt sein.

Die schriftlichen Erzählleistungen von Kindern variieren stark in Abhängigkeit von der jeweiligen Vorbereitung im Unterricht. So konnte gezeigt werden, dass Kinder der zweiten und dritten Grundschulklasse deutlich höhere Strukturierungsleistungen beim Schreiben einer Fantasieerzählung (Märchen) erbrachten als bei einer schriftlichen Erlebniserzählung – das Thema Fantasieerzählung war im Unterschied zur Erlebniserzählung zuvor im Unterricht intensiv besprochen worden. Bei der Einschätzung von schriftlichen Erzählkompetenzen sind also die unterrichtlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen.

Zweitspracherwerb

Über kulturspezifische Erzählelemente bei zweisprachigen Kindern und Jugendlichen ist kaum etwas bekannt; doch wird in einer Untersuchung festgestellt, dass Kinder mit Türkisch als Erstsprache in etwas stärkerem Maße als ihre einsprachig deutschen Peers dazu neigen, das erzählte Geschehen moralisch zu werten.

Für den Zweitspracherwerb muss neben Kontaktdauer und Kontaktqualität auch das Lebensalter beachtet werden. Bei der Kontaktqualität ist auf jeden Fall die institutionelle Sprachbildung und Sprachförderung mit zu berücksichtigen.

Dass Vollständigkeit, Kohärenz und Hörerbezug trotz vorhandener kognitiver Fähigkeiten durch geringere Verfügbarkeit zweisprachiger Mittel eingeschränkt sein können, ist in Einzelstudien durch Nachfragen und durch Vergleich mit der Erstsprache nachgewiesen.

In Übereinstimmung damit konnte festgestellt werden, dass deutsch-türkische Grundschüler, deren deutschsprachige Wiedergaben einer Bildgeschichte zu Beginn ihrer Grundschulzeit hinsichtlich Vollständigkeit und Kohärenz noch deutlich hinter ihren türkischsprachigen Wiedergaben zurückgeblieben waren, bis zum dritten Schuljahr im Deutschen aufholten und in beiden Sprachen gleichwertige Leistungen erbrachten. Die sprachlichen Mittel alleine machen aber noch nicht die Erzählfähigkeit aus; dies zeigt eine Untersuchung mit türkisch-französischen Kindern, die im Alter von fünf und sechs Jahren (praktisch identisch mit der Aufenthaltsdauer) auf Französisch bessere Wiedergaben lieferten als auf Türkisch – unzweifelhaft ein Resultat des obligatorischen Besuchs der *école maternelle*. Bei ihnen holte das Türkische im siebten Lebensjahr auf und bewegte sich dann auf ähnlicher Höhe wie das Französische.

Zu Referenz und Kohäsion liegen Untersuchungen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache vor, die auf eine plausible Aneignungsreihenfolge führen: Auf der untersten Stufe werden die Einzelaussagen durch Deixis und durch Wiederholung der referentiellen Ausdrücke verkettet; die Sätze stehen meist unverbunden nebeneinander, manchmal werden sie durch *und* verbunden. Auf der nächsten Stufe tritt die Einführung von Aktanten durch den unbestimmten und die Weiterführung durch den bestimmten Artikel auf. Eine Stufe höher erscheinen dann zusätzlich temporale Verkettungen, zunächst mit *dann* und *und dann*. Diese Stufe kann unter günstigen Umständen im zweiten Kontaktjahr, sonst im dritten Kontaktjahr erreicht werden. Eine größere Vielfalt von Konnektoren ist Zeichen einer weiter fortgeschrittenen Sprachaneignung. Im zweiten Kontaktjahr können auch schon Inversionen auftreten, die der thematischen Verkettung des Textes dienen.

Als Anzeichen eines souveränen Umgangs mit der Erzählaufgabe kann die Verwendung von Kommentaradverbien, Modalpartikeln und Gesprächspartikeln gelten. Die dazu vorliegenden Beobachtungen deuten darauf hin, dass diese bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern deutlich seltener vorkommen als bei einsprachig deutschen.

Die Rezeption mündlicher Erzählungen ist eine pädagogisch wichtige Qualifikation, die gerade in der Bildungslaufbahn zweisprachiger Kinder und Jugendlichen eine erhebliche Rolle spielt. (Die PISA- und IGLU-Ergebnisse sprechen hier eine deutliche Sprache, auch wenn sie sich nur auf das Leseverstehen be-

ziehen.) Außer einer kleineren explorativen Studie liegen jedoch keine Untersuchungen vor, die Grundlagen für eine differenziertere Einschätzung des Verstehens mündlicher Erzählungen liefern würden.

6.3 Hinweise zur Diagnostik

Fähigkeiten der Organisation von Sprecherwechseln sind in der Praxis nur durch Beobachtungen zu erfassen. Bei der Einschätzung und Beurteilung muss auf mögliche kulturbedingte Unterschiede Rücksicht genommen werden.

Die Bewältigung der diskursiven Aufgaben beim sozialen Rollenspiel ist ein guter Indikator für die Aneignung diskursiver Fähigkeiten im Kindergartenalter. Es muss aber berücksichtigt werden, dass nicht alle Kinder Rollenspiele spielen. Rollenspiele lassen sich anhand einiger Utensilien in einer Spielecke im Kindergarten gut initiieren, ohne dass die Kinder in ihrem spontanen sprachlichen Handeln beeinflusst werden. Die Auswertungsgesichtspunkte sind allerdings für praktische Zwecke nicht leicht zu operationalisieren. Entsprechende Beobachtungsraster sind neu auszuarbeiten.

Bei der Diagnose von Erzählkompetenzen sind die Erhebungssituation und die Erhebungsverfahren mit der diagnostischen Zielsetzung abzustimmen. Von den vier in Betracht kommenden Hauptverfahren – individuelles Versprachlichen einer Bildfolge, individuelles mündliches oder schriftliches Nacherzählen, gelenktes Erzählen im Kreis, freie Erzählung im Gespräch – scheidet das letztgenannte aus Gründen der Handhabbarkeit für praktische Zwecke aus.

Erhebungen anhand einer Bildfolge liefern – im thematischen Rahmen des Impulses – Informationen über Unterstützungsbedarf und Hörerbezug, Vollständigkeit, Referenz und Kohäsion, Kohärenz und sprachliche Mittel. Nacherzählungen ermöglichen es darüber hinaus festzustellen, inwieweit das Kind zu einer eigenständigen Strukturierung der Erzählung (Makrostruktur, Ereignisfolge ohne eine vorgegebene Abfolge von Bildern) in der Lage ist. Ein weiterer Vorteil der Nacherzählung gegenüber der Bildergeschichte ist darin zu sehen, dass tatsächlich ein Erzählen im engeren Sinne (und nicht die Beschreibung von einzelnen Bildern) hervorgerufen werden kann. Gelenktes Erzählen im Kreis ist besser als die beiden anderen Verfahren geeignet, die Fähigkeit zur eigenständigen Herstellung des Hörerbezugs erkennen zu lassen; außerdem ist es natürlich das Verfahren der Wahl, wenn es um institutionelle Aspekte des Erzählens (Sprecherwechsel, Einhaltung eines Rahmenthemas, sozial akzeptierte Diskursformen) geht.

Bei der Verfahrensentwicklung ist die Rolle des Gesprächspartners, genauer: des Hörers der Erzählung, Teil der Gestaltungsaufgabe. Jüngere Kinder brauchen durchgängig, ältere nur an bestimmten Punkten der Erzählung Unterstützung durch den Hörer. Ein aktiver und fordernder Hörer bewirkt beim Kind unter Umständen höhere erzählerische Leistungen als ein Zuhörer, der sich unbeteiligt verhält. Es ist aber auch zu bedenken, dass Kinder für die Planung und Formulierung einzelner Erzählschritte mehr Zeit benötigen als Erwachsene. Diese Zeit sollte ihnen gegeben werden, sie dürfen also nicht gleich durch Nachfragen oder Hilfen unterbrochen, geschweige denn in eine bestimmte Richtung gelenkt werden.

Bei der Auswertung, insbesondere bei der Auswertung von Erzählungen zweisprachiger Kinder, sind die diskursiven Kategorien und die sprachlichen Mittel eigens und getrennt voneinander zu erfassen. Bei den sprachlichen Mitteln kommen insbesondere die Sprechweise (Flüssigkeit, abwechslungsreiche Intonation), die lexikalische Differenziertheit, die Verwendung von Partikeln, die Beibehaltung eines Ankertempus, die Mittel zur temporalen Gliederung des Geschehens und die Arten von Satzverbindungen in Betracht.

Um den Stand des Erzählenkönnens mit Bestimmtheit einschätzen zu können, ist bei zweisprachigen Probanden eine Erhebung in der Erst- und in der Zweitsprache vorzunehmen. Dabei eignen sich die diskursiven Kategorien auch für direkte interlinguale Vergleiche.

Verfahren zur Analyse des Verstehens mündlicher Erzählungen sind neu zu entwickeln.

Was die Erhebung *schriftlicher Erzählkompetenzen* bei Kindern im Grundschulalter betrifft, so sollte zuvor geklärt werden, was genau im Unterricht vermittelt und geübt wurde. Die Intensität der Vorbereitung einer bestimmten Erzählform (z.B. Märchen, Erlebniserzählung, Nacherzählung) und der damit in Zusammenhang stehenden sprachlichen Mittel beeinflusst die Qualität der schriftlichen Erzählungen offenbar deutlich.

7. URSULA BREDEL, HANS H. REICH

Literale Basisqualifikationen I und II

7.1 Aneignungscharakteristik

Der Schriftspracherwerb beginnt noch vor Schuleintritt. Als wichtigste Vorläuferfähigkeiten werden die phonologische Bewusstheit (im engeren und weiteren Sinn), die syntaktische Bewusstheit und das Arbeitsgedächtnis diskutiert.

Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn (Erkennen von Silben- und Akzentstrukturen) ist bei Schuleintritt wesentlich stabiler als die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (Erkennen von Einzellaute). Wird diese Fähigkeit von einem Lehrgang systematisch genutzt (silbenbasiertes Vorgehen), sind erhebliche Synergieeffekte für die Aneignung der Schriftsprache zu erwarten. Fehlt die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn vor Schuleintritt, kann eine systematische Förderung helfen, Schriftspracherwerbsrisiken zu minimieren. Ein entsprechendes Konzept liegt mit Tophinke (2003) vor.

Das Arbeitsgedächtnis spielt vor allem bei einzellautebasierten Lehrverfahren eine Rolle: Hier muss sich das Kind einzeln „aufgelesene“ Buchstaben und schrittweise erreichte Synthesergebnisse über einen längeren Zeitraum merken, um dann über Wortvorformen zum korrekten phonologischen/prosodischen Kode und damit zum Lexikoneintrag zu gelangen. In einem silbenbasierten Verfahren ist ein unmittelbarer Zugriff auf die Lexikoneinheit gegeben. Das Arbeitsgedächtnis ist weitaus weniger belastet; Arbeitsgedächtnisschwächen sollten hier weniger stark ins Gewicht fallen. Darüber liegen jedoch noch keine gesicherten Erkenntnisse vor.

Die syntaktische Bewusstheit spielt vor allem für eine effektive Nutzung syntaktischer Markierungen eine Rolle. Bei Kindern mit geringer ausgeprägtem Zugriff auf syntaktische Strukturen sind vor allem bei nur geringfügig strukturierten Lernangeboten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb erwartbar.

Präliterale Erfahrungen, wie sie beim Vorlesen und darauf bezogenen Anschlusskommunikationen ausgeprägt werden, sind offensichtlich wesentlich am Erfolg des Lesen- wie des Schreibenlernens beteiligt. Die genauen Zusammenhänge sind allerdings noch nicht hinreichend genug modelliert, um bereits eine genaue Indikatorik angeben zu können.

Sobald die Kinder in die Schule kommen, werden die für den Schriftspracherwerb erforderlichen Kompetenzen unterrichtlich strukturiert. Wegen der großen Abhängigkeit des Aufbaus von Lese-/Schreibkompetenzen von Lehrkonzepten sowie vom besuchten Schultyp geben uns die Ergebnisse aus der Empirie nur bedingt Auskunft darüber, ob es notwendige, allgemeingültige Aneignungsschritte beim Schriftspracherwerb gibt, die dann als Kompetenzstufen das erwartbare Lese-/Schreibniveau strukturieren.

Ein Referenzrahmen, der die Aufgabe hat, Aneignungswege nachvollziehbar zu modellieren, kann auf dem Hintergrund dieses Befundes prinzipiell zwei Wege beschreiten: Entweder er zeigt, wie sich Kinder unter den derzeitigen Lernbedingungen die Schrift aneignen – mit den entsprechenden Spreizungen. Oder er stellt den Aneignungsprozess gewissermaßen von hinten, auf der Grundlage

des Wissens darüber, welche Fähigkeiten bei einer ausgebauten Lese-/Schreibkompetenz zusammenwirken, dar. Die idealtypischen Aneignungswege ergeben sich dann aus der strukturellen Schichtung des Systems und der Folge der Zugriffsweisen beim Aneignungsprozess. Vor allem in Bezug auf die systembezogenen Fähigkeiten (Wort-/Satzlesen; Wort-/Satzschreiben) ist nur der zweite Weg geeignet, die Potenziale der Aneignung literaler Kompetenzen angemessen zu modellieren.

In Bezug auf die Altersspezifik erhalten wir im Rahmen einer Untersuchung von Leseleistungen am Ende der 1. Klasse folgenden Befund: „Je später ein Kind eingeschult worden ist, desto geringer sind seine schulischen und seine Testleistungen. Vorzeitig eingeschulte Kinder schneiden in allen Belangen besser ab als zeitlich normal eingeschulte oder ältere Kinder.“ (Schöler et al. 2003: 50) In der genannten Studie, in der Sechs- bis Neunjährige untersucht wurden, zeigten demnach die *jüngsten* Kinder die besten Leistungen. Obwohl mit dem Zeitpunkt der Einschulung möglicherweise je bestimmte, sich in weiteren Merkmalen unterscheidende Gruppen erfasst werden, steht die Vorstellung, dass die literalen Fähigkeiten mit dem Lebensalter sukzessiv fortschreiten, damit insgesamt in Frage. Wir sprechen daher von Lernaltern.

7.1.1 Die Aneignung der Orthographie fürs Wort-/Satzschreiben und -lesen

Erstsprache

Kompetente Schreiberinnen und Schreiber und Leserinnen und Leser sind in der Lage, die Orthographie als Kodierung sprachlicher Strukturen zu erkennen und diese Strukturen beim Schreiben zu markieren und beim Lesen für den Zugriff auf das mentale Lexikon und für den syntaktischen Strukturaufbau zu nutzen. Kodiert werden in der Orthographie im Wesentlichen Silbenstrukturen (Doppelkonsonantenbuchstaben und Dehnungsgraphien), morphologische Strukturen (Schema-/Morphemkonstanz) und syntaktische Strukturen (Groß-/Kleinschreibung, Getrennt-/Zusammenschreibung, Interpunktion).

Für jede dieser Strukturebenen lassen sich ein Kernbereich und eine Peripherie angeben. Im jeweiligen Kernbereich stehen Formen, die vollständig regulär sind. In der Peripherie stehen Formen, die in irgendeiner Hinsicht nicht mit den Regularitäten des Kernbereichs erfasst werden können. Dazu gehören z.B. viele Eigennamen und Fremdwörter, aber auch teilweise Schreibungen aus dem NATIVEN Wortschatz (*Weiher* vs. *Leier*, V-Schreibungen am Wortanfang, Doppelvokale etc.). Zur Peripherie werden auch orthographische Zweifelsfälle gerechnet, die vom System her nicht entschieden sind (z.B. *Alp-/Albtraum*, *auf dem Trockenen/trockenen sitzen*). Bei einer Intensivierung der Orthographieforschung sollte es möglich sein, die Gesetzmäßigkeiten der Peripherie genauer zu kennzeichnen – eine Voraussetzung für eine systematische Einbettung in den Orthographieunterricht.

Angemessene Lehrstrategien vorausgesetzt, kann heute davon ausgegangen werden, dass der Kernbereich der Silben- und der Morphemverschriftungen sowie der Kernbereich der syntaktischen Verschriftungen (Getrennt- und Zusammenschreibung, Groß-/Kleinschreibung, bei der Interpunktion der Punkt)

bis zum Ende der Primarstufe sowohl bei der Sprachproduktion (orthographisch korrektes Schreiben) als auch bei der Sprachrezeption (Nutzung orthographischer Markierungen beim Lesen) angeeignet sind. Auszugehen ist zugleich von ersten Einsichten in die satzinternen Strukturierungen mit dem Komma.

Die Festigung des syntaktischen Strukturwissens (vor allem die Kommasetzung) und die Aneignung der Peripherie ist dann Aufgabe der folgenden Lernjahre. Der Aufbau einer vollständig ausgebauten orthographischen Kompetenz, bei der es nicht nur um korrektes Schreiben/flüssiges Lesen geht, sondern auch um den Aufbau von Fehlersensibilität und die Aneignung von Lösungsstrategien bei Unsicherheiten, ist ein lebenslanger Prozess. Das gilt umso mehr, als sich das System selbst verändert.

Aneignungsschritte beim Wortschreiben/-lesen

Die Wortschreibung im Deutschen ist am Trochäus orientiert. Der trochäische Fuß ist eine Folge von betonter Silbe (Hauptsilbe) und unbetonter Silbe (Reduktionssilbe) (*Kante, ruben, Ofen, Alter*). Am Anfang des Schriftspracherwerbs sollten daher nicht einsilbige Wörter, sondern der morphologisch einfache Zweisilber mit trochäischer Struktur stehen. Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen zwei Typen:

Typ 1: Zwischen den Vokalen steht genau ein Konsonantenbuchstabe; er gehört zur Reduktionssilbe; es entsteht eine offene Hauptsilbe (*Rabe (Ra-be), lesen (le-sen), Ofen (O-fen)*).

Typ 2: Zwischen den Vokalen steht mehr als ein Konsonantenbuchstabe; mindestens einer davon gehört zur Hauptsilbe, ein weiterer zur Reduktionssilbe; es entsteht eine geschlossene Hauptsilbe (*Tante (Tan-te), Hefte (Hef-te), poltern (pol-tern), Erbse (Erb-se)*).

Eine der wichtigsten Erkenntnisse, die auf dieser Grundlage gewonnen werden kann, ist die Abhängigkeit der Funktion von Buchstaben von ihrer Position im Wort: So wird bei *lesen* (Typ 1) das *e* in der Hauptsilbe als langer Vollvokal gelesen; bei *Hefte* (Typ 2) als kurzer Vollvokal; das *e* der Reduktionssilben ist ein Murrelvokal (Schwa) oder wird gar nicht realisiert [lezn].

Bei einer Didaktik, die den Kindern eine Entdeckung der silbenstrukturellen Verhältnisse ermöglicht, ist erwartbar, dass sie im Verlauf des 1. Schuljahres Wörter von Typ 1 und Typ 2 schreiben und lesen können. Zugleich können erste grundlegende Einsichten in das Morphemkonstanzprinzip gewonnen werden, das besagt, dass Wortstämme in allen Umgebungen gleich geschrieben werden. Die Schreibung *rund* statt **runt* kann aus dem trochäischen Grundmuster abgeleitet werden (*rund* wg. *runde*, aber *bunt* wg. *bunte*); um dieses Muster erkennen zu können, ist die Kompetenz der Lautperzeption erforderlich, deren Vorhandensein ggf. im Rahmen der phonischen Basisqualifikation festgestellt werden müsste.

Bei Wörtern wie *bellern* ist wortintern nur ein Konsonant hörbar. Bei fehlender orthographischer Markierungsstruktur führt dies zu Fehlschreibungen wie **renen* (statt *rennen*), *kenen* (statt *kennen*), also zu Schreibungen analog zu Typ 1. Zur Herstellung einer geschlossenen Hauptsilbe, die Voraussetzung für die Erfassung eines Vokals als Kurzvokal ist, muss der Konsonant in die Hauptsilbe kopiert werden (*ren-nen*).

Im Verlauf des 2. und 3. Lernjahres entdecken die Kinder diesen orthographischen Typ (Typ 3) und festigen zugleich das Morphemkonstanzprinzip (*rollt* wg. *rollen*, *poltert* wg. *poltern*, *holt* wg. *holen*).

Ist zwischen dem Vokal der Hauptsilbe und der Reduktionssilbe kein Konsonant hörbar, steht das silbentrennende h: *gehen* (*ge-ben*), *ruben* (*ru-ben*). Dieses h kann man nicht hören. Es wird zur optischen Silbengliederung gesetzt (Typ 4). Auf der Grundlage der Kenntnis der Typen 1 bis 3 kann diese Schreibung ebenfalls ab dem 2./3. Lernjahr ermittelt und auf die Morphemkonstanz übertragen werden (*weht* wg. *wehen*).

In manchen Wörtern des Typs 1 tritt ein h auf, das zusätzlich markiert, dass der Vokal lang gesprochen werden muss (*Sah-ne*, *Ob-ren*) (Typ 5). Obwohl dies häufig im Unterricht nicht explizit gemacht wird, sind viele Lerner/-innen in der Lage, die zugrundeliegende Regularität eigenaktiv zu ermitteln: Das Dehnungs-h kommt – wenn es überhaupt steht – nur vor *l*, *m*, *n* und *r* vor. Verwenden Kinder das Dehnungs-h vor anderen Konsonantenbuchstaben (z.B. *Rahbe*, *lehgen*), zeigt dies den Aufbau eines vorläufigen Regelbegriffs an; erkannt ist die Dehnungsfunktion, die jedoch noch global auf Langvokale angewendet wird.

Zur Entdeckung der Gesetzmäßigkeiten der Getrennt-/Zusammenschreibung und der Groß-/Kleinschreibung benötigen die Lerner/-innen Wortgruppen und Sätze. Ersten Untersuchungen zufolge stellt die Markierung von Wortgrenzen kein erhebliches Problem für Schüler/-innen dar: Nach anfänglichen Versuchen der Ausgliederung von Silben und Morphemen ist in einem normalen Aneignungsprozess erwartbar, dass der Kernbereich der Getrennt- und Zusammenschreibung bis zum Ende der Grundschulzeit angeeignet ist. Dasselbe gilt für die Groß-/Kleinschreibung, und zwar dann, wenn den Kindern von Beginn an die Möglichkeit gegeben wird, die korrekte Regularität für die Großschreibung, die Markierung von Kernen nominaler Gruppen (*sein ewiges Vielleicht*, *die glatte Eins*), zu ermitteln (vgl. Band 2, Kapitel 6).

Aneignungsschritte beim Satzlesen/-schreiben

Satzlesen

Beim Satzlesen kommt es wesentlich auf die Erfassung wortübergreifender Phrasenstrukturen und ihre Verknüpfung an. Dabei spielt die Nutzung syntaktisch basierter orthographischer Markierungen (Getrennt-/Zusammenschreibung; Groß-/Kleinschreibung; syntaktische Interpunktion) eine herausragende Rolle. Studien, die zeigen, wie diese Nutzung sich im Aneignungsverlauf ausdifferenziert, liegen bislang nicht vor. Hier müssten entsprechende Instrumente entwickelt werden, mit denen ermittelt werden kann, ob Leser/-innen orthographische Strukturierungshilfen in Anspruch nehmen können. Dafür sollte die Kompetenz der Erfassung von Konstruktionen ausgewertet werden, bei denen unterschiedliche orthographische Markierungen zu unterschiedlichen Lesarten führen (z.B. *Max riet ihm (,) rechtzeitig (,) zu lernen* (für die Interpunktion); *Während der Belagerung Mailands durch Kaiser Friedrich ziehen die Bürger in Sack und Asche vor das Tor. Alle Bitten um Verschonung ... a ... bleiben erfolglos, b ... aber sie haben keinen Erfolg* (für die Großschreibung; aus Funke 2005: 187); *Sie hatte einen blinden Hund/Blindenbund* (für die Getrennt-/Zusammenschreibung)).

Satzschreiben

In Bezug auf die Entwicklung des Satzschreibens, insbesondere die korrekte Verwendung der syntaktisch motivierten Interpunktionszeichen (vor allem das Komma), herrscht bislang Unklarheit. Sicher wissen wir nur, dass das Setzen des Punktes eine Voraussetzung für die Aneignung des Kommas ist. Über den Doppelpunkt und das Semikolon stehen keine Informationen zur Verfügung; es sind allerdings keine Aneignungsverläufe bekannt, in denen sie vor dem Punkt oder dem Komma verwendet werden.

Bezüglich der Erwerbsfolgen beim Komma scheint Folgendes zu gelten: Zuerst erscheint das koordinierende Komma (*Karl, Max und Ümit*), häufig auch noch vor der Konjunktion (also vor *und, oder ...*), dann das Herausstellungskomma (*Ach, wir kommen doch zu spät*). Später erst werden Satzgrenzen als kommarelevant erkannt (*Er weiß, dass wir immer zu spät kommen*), wobei koordinierte Sätze (*Er kam, er sah, er siegte*) früher kommatiert werden als subordinierte Sätze (*Er weiß, dass er verloren hat*). Das öffnende Komma wird noch lange Zeit sicherer gesetzt als das schließende (*Derjenige,^[öffnend] der verloren hat,^[schließend] verlässt das Spielfeld*).

Die Orthographiereform hat die Kommasetzung verändert und damit das Komma partiell undefiniert. Es muss daher wahrscheinlich auch in Bezug auf die Aneignungsdynamik neu angesetzt werden. Über die Aneignung der weiteren Interpunktionszeichen (Fragezeichen, Ausrufezeichen, Anführungszeichen, Klammern, Gedankenstrich) gibt es keine belastbaren Erkenntnisse.

Zweitsprache

Die Befunde zu Deutsch als Zweitsprache besagen, dass die zweisprachigen Les- und Schreibanfänger, die im vorschulischen Alter genügend Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, beim Wortschreiben die gleichen Aneignungsschritte gehen wie die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler. Auch die Instruktionsabhängigkeit der tatsächlichen Verläufe gilt für beide Gruppen gleichermaßen. Interferenzen aus dem Lautsystem der Erstsprache scheinen bei der Aneignung der deutschen Schriftsprache durch diese Kinder keine große Rolle zu spielen. Die für den einsprachigen Erwerb vorgeschlagenen Kompetenzstufen des Wortschreibens können folglich auch auf den bilingualen Erwerb bei frühem Kontakt übertragen werden.

Anders verhält es sich bei später zuwandernden Kindern, die bereits in ihrer Erstsprache lesen und schreiben gelernt haben. Hier sind sehr wohl Interferenzen aus dem Lautsystem, aus dem Alphabet wie aus der Orthographie der Erstsprache zu beobachten. Analysen der einzelnen Schreibungen können förderdiagnostisch hilfreich sein, insbesondere dann, wenn sie auch die dahinter stehenden Schreibstrategien erkennen lassen.

Bei Lernern, die in einem anderen Alphabet lesen und schreiben gelernt haben oder eine nicht-alphabetische Schrift als Ausgangsschrift haben, ist eine gewisse Zeit (etwa ein halbes Jahr) für die Aneignung des lateinischen Alphabets anzusetzen, soweit dieses nicht bereits durch Englischunterricht im Herkunftsland bekannt ist. In dieser Zeit kann es auch zur Verwechslung von Buchstabenformen kommen, bei Lernern mit kyrillischem Alphabet etwa zur Schreibung für [v] und zur Lese-Aussprache [v] für . Über Lernende

mit nicht-alphabetischen Ausgangsschriften liegen bisher nur vereinzelte Daten vor, so dass hierzu keine allgemeinen Angaben gemacht werden können, doch ist auf jeden Fall mit einer längeren Umstellungszeit zu rechnen, falls das lateinische Alphabet zuvor nicht bekannt gewesen ist.

Zum Wortlesen und zum Satz- und Wortschreiben bei bilinguaem Erwerb liegen keine Ergebnisse vor.

Die Aussagen zur Aneignung der deutschen Orthographie durch zweisprachige Schülerinnen und Schüler sind widersprüchlich. Während Griebhaber (2000) erhebliche Mängel am Ende der Primarstufe konstatiert, findet Thomé (1987) im Vergleich einsprachiger und zweisprachiger Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahres nur kleinere Unterschiede in der Verteilung der Fehlertypen, und die DESI-Studie (Klieme et al. 2006) kommt zu dem Schluss, dass sich die durchschnittlichen Rechtschreibleistungen deutsch-monolingualer Schülerinnen und Schüler von denen der Sprecher des Deutschen als Zweitsprache bei Kontrolle der relevanten Sozialvariablen am Ende der Pflichtschulzeit nicht mehr unterscheiden. Orthographische Fehlschreibungen sind somit nicht als zweisprachspezifisch zu interpretieren. Ihre indikatorische Funktion ist die gleiche wie bei einsprachigen Schülern und Schülerinnen auch.

7.1.2 Die Aneignung von Textkompetenzen – Textschreiben/-lesen

Erstsprache

Aneignungsschritte beim Textschreiben

Leider wissen wir gegenwärtig noch nicht genug darüber, wie die Textsortenkompetenzen sich gegenseitig beeinflussen, d.h. ob von basalen, textsortenunabhängigen Textproduktionskompetenzen ausgegangen werden kann, die dann textsortenspezifisch ausdifferenziert werden – oder umgekehrt aus den textsortenspezifischen Merkmalen mit zunehmender Schreiberfahrung globale Textproduktionsmuster abstrahiert werden. Eine Diagnostik der makrostrukturellen Textkompetenz hat deshalb stets die Textsortenspezifik zu berücksichtigen.

| Instruktionstexte nach Becker-Mrotzek (1997) | | |
|--|----------------|--|
| Sachverhalt | Sprache | Schreiborganisation |
| Außenseite (Abläufe, Eigenschaften) | expressiv | einfaches Niederschreiben |
| Innenseite (Perspektivierung) | inhaltsbezogen | Formulieren und Niederschreiben |
| sozial verallgemeinerte Relevanzen | leserbezogen | Planen, Formulieren und Niederschreiben |

| Argumentative Texte nach Feilke/Augst (1989) |
|--|
| – assoziativ, linear-reihendes Argumentieren (Ichbezug) |
| – an der Logik des Sachverhalts orientiert (Sachverhaltstreue) |
| – an der Logik des Textmusters orientiert (Textsortentreue) |
| – leserbezogen (besondere Formen der Involvierung des Lesers; Bewertungen) |

Aus dem Modell von Becker-Mrotzek (1997) können Kriterien für die Ermittlung für textsortenspezifische Aneignungsverläufe für INSTRUKTIONSTEXTE, aus dem Modell von Feilke/Augst (1989) solche für argumentative Texte gewonnen werden.

Für die Ermittlung, ob ein Kind bereits spezifische schriftliche Erzählfähigkeiten entwickelt hat, muss das Genre einbezogen werden: Schriftliche Fantasieerzählungen von Schreibnovizen weisen auch im intraindividuellen Vergleich eine andere Strukturierung auf als schriftliche Erlebniserzählungen (Ohlhus 2005).

Ob bei Schüler/-innen eine Aufmerksamkeit auf das Formulieren, also mikrostrukturelle Textbearbeitungsstrategien, vorliegt, kann möglicherweise mittels elektronischer Verfahren ermittelt werden. An der Anzahl von „Insertions“, „Moves“ und „Deletions“, aber auch an der Anzahl der Schreibpausen lassen sich möglicherweise altersspezifische Strategieprofile beim Formulieren erstellen.

Für die Entwicklung der Textplanungs- und Textüberarbeitungskompetenz liegen vereinzelte Studien vor; eine allgemeine Aneignungsdynamik ist jedoch noch nicht entwickelt. Folgt man den vorliegenden Erkenntnissen, sind diese textvorbereitenden und -optimierenden Teiltätigkeiten bei Kindern bis elf Jahren nur bei gezielter didaktischer Intervention überhaupt erwartbar.

Aneignungsschritte beim Textlesen

Kompetenzen im Wort- und Satzlesen sind notwendige Voraussetzungen für eine gelingende Textrezeption. – Dies gilt auch, wenn Leser/-innen durch den Rückgriff auf Leseerwartungen Probleme bei der Worterkennung oder dem syntaktischen Strukturaufbau kompensieren können (dazu Baumann 2003): Es handelt sich eben um Kompensationsstrategien und nicht um genuine Leseleistungen.

Wie Artelt et al. (2005) festgehalten haben, unterscheiden sich gute von schwachen Lesern in *allen* für das Lesen relevanten Teilprozessen (basale Wahrnehmungsprozesse, Worterkennung (lexikalischer Zugriff), syntaktische und semantische Integration auf Satzebene, Arbeitsgedächtniskapazität, globale Kohärenz und Integration von Textinformation und Vorwissen). Die Fehlentwicklungen der basalen Lesekompetenzen, die sich später bei einigen zu teilweise massiven Textrezeptionsproblemen auswachsen, werden jedoch nicht erst dann sichtbar, wenn Probleme im Textlesen manifest werden. Sie kündigen sich bereits im frühen Schriftspracherwerb an (vor allem durch anhaltendes lautierendes Lesen).

Eine besondere Rolle für eine ausgebaute Lesekompetenz spielt das Lesestrategiewissen (PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005)). Seine Entwicklung ist nur in Umrissen bekannt; es deutet jedoch vieles darauf hin, dass auch hier – ähnlich wie bei der Entwicklung von Textplanungs- und -überarbeitungsstrategien – der unterrichtliche Einfluss besonders groß ist (Artelt et al. 2005). Ein davon unabhängiger Normalitätsverlauf kann nicht angegeben werden.

Zweitsprache

Dass es sich beim Textschreiben um eine sehr komplexe Kompetenz handelt, bei der die Textsortenkompetenz und die Fähigkeit, im Text Kohäsion und Kohärenz zu erzeugen, mit lexikalischer und grammatischer Kompetenz und Schreibkompetenz im engeren Sinne zusammen gesehen werden müssen, ist

bei zweisprachigen Schülern und Schülerinnen in besonderer Weise zu beachten. Aufgrund der Studie von Knapp (1997) kann man annehmen, dass auch im literalen Bereich wie im Bereich mündlicher Diskurse damit zu rechnen ist, dass allgemeine erzählerische Fähigkeiten und die Verfügung über sprachspezifische Mittel „auseinanderfallen“. Bei später zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist positiver Transfer der allgemeinen erzählerischen Fähigkeiten aus der Erstsprache möglich. Möglich ist aber auch eine Blockierung der Fähigkeiten des Textschreibens durch zu geringe lexikalische und grammatische Ressourcen. Die Förderdiagnostik muss auf jeden Fall sorgfältig zwischen den beiden Aspekten des Textschreibens unterscheiden und sollte bei den Schülerinnen und Schülern, die erstsprachlichen Unterricht erhalten oder erhalten haben, auch die in der Erstsprache möglichen Schreibleistungen erfassen.

Dass im Bereich des Textlesens erhebliche Unterschiede zwischen den Leistungen der zweisprachigen und der einsprachig-deutschen Schülerinnen und Schüler bestehen, haben sowohl die IGLU-Studie wie die beiden PISA-Studien und die DESI-Studie eindeutig belegt. Man muss annehmen, dass sich die Differenz im Lauf der Sekundarschulzeit erheblich vergrößert. Hier besteht ein dringlicher förderdiagnostischer Bedarf. Die in den zitierten Studien ermittelten Pauschalwerte bieten allerdings kaum Anhaltspunkte für differenzierte Förderkonzepte. Es wäre notwendig, in die Binnenstrukturen des Leseverstehens vorzudringen und die dabei auftretenden Aneignungsprobleme, evtl. im Zusammenhang mit dem Stand der Wortschatzaneignung, genauer zu erfassen.

7.2 Indiktorik

Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die derzeitige Forschungslage erlaubt es nicht, den Schriftspracherwerb auch nur annähernd in seiner Gesamtsystematik zu rekonstruieren. Die fundiertesten Aussagen können wir für das Wortlesen/-schreiben machen.

Prozess

Planungs- und Korrekturstrategien

Ein wichtiger globaler Indikator dafür, ob eine aktive Auseinandersetzung mit dem Schreiben/Lesen in Gang gekommen ist und weitergeführt wird, sind Planungs- und Korrekturstrategien. Im alltäglichen Schreiben äußern sie sich in Durchstreichungen und Neuansätzen oder im Ausprobieren mehrerer Schreibvarianten für Wörter („Löschblattmethode“). Beim Satz- und Textschreiben äußern sie sich darin, dass Umformulierungen vorgenommen oder Vorformulierungen exploriert werden. An der Art der Lösungen können wir den von Lerner/-innen bis zu diesem Zeitpunkt erschlossenen Hypothesenraum ablesen.

Beim Satz-/Textlesen werden Planungs- und Korrekturstrategien sichtbar, wenn sich Schüler/-innen vor dem Lesen eine gezielte Übersicht über den Text verschaffen, aber auch wenn Passagen gezielt wiederholt gelesen werden. Ebenso liefern Anstreichungen in Texten sowie Randnotizen Hinweise auf eine eigenaktive Prozessierung des Lesens und des Leseverstehens.

Augen- und Handbewegungen:

Ein weiterer Prozessaspekt sind Augenbewegungen und die Bewegungen beim Handschreiben. Wie neuere Studien zeigen, können sie zwar nicht als ursächlich, wohl aber als symptomatisch für Lese- und Schreibkompetenzen gelten. Bei den Augenbewegungen unterscheiden wir Normalmuster und zwei Typen von Abweichungen: Muster mit engen SAKKADEN (Typ 1) und unregelmäßige Muster (Typ 2). Typ 1 verweist auf eine noch nicht vollzogene Loslösung vom lautierenden Lesen, Typ 2 scheint auf globalere Probleme mit dem Lesen hinzudeuten.

Auch beim Handschreiben können wir regelmäßige von unregelmäßigen Mustern unterscheiden: Gleichmäßige, potenziell an Silben-, Phrasen- und Satzgrenzen pausierende Bewegungsmuster kennzeichnen einen kompetenten Schreiber; stockende, zögernde, im Wortinneren pausierende Bewegungsmuster kennzeichnen Schreiber mit Schreibschwierigkeiten.

Produkt

Lokale Probleme:

Systematische Schreib-/Lesefehler sind indikativ für (a) Konzeptfehler oder (b) Übergeneralisierungen. Übergeneralisierungen sind das Resultat der Anwendung einer prinzipiell richtigen oder richtungsweisenden Hypothese auf Fälle, auf die sie nicht angewendet werden können. Demgegenüber basieren Konzeptfehler auf fehlgehenden Hypothesen bezüglich der orthographischen Struktur und/oder der Funktion einer orthographischen Markierung:

| | Konzeptfehler | | Übergeneralisierungen | |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| | Schreiben | Lesen | Schreiben | Lesen |
| Laut-Buchstaben-Beziehungen | fehlende Lautdiskriminierung | lautierendes Lesen noch in Klasse 2 oder später | Schreibungen wie <i>volgen, vordern, Hekse</i> (für <i>Hexe</i>) | w-Artikulation für v (<i>werlieren</i>) |
| Prosodie/Silbenstrukturen | Doppelkonsonant statt Dehnungs-h Dehnungs-h statt Doppelkonsonant Schreibungen wie <i>k/Kinnd, w/Walld, B/bruda</i> (für <i>Bruder</i>) | fehlende Erfassung der Prosodie/Akzentstruktur beim Wortlesen Kritische Größen: silbeninitiales h (<i>ruben</i>) <e> in Reduktionssilbe (<i>ruben</i>) | Schreibungen wie <i>guht, gesahgt, feibern, schpielt, hoblen Lebrerinen</i> | überwiegende Orientierung am Trochäus auch bei Jamben (<i>kámel</i> statt <i>Kamél</i>) |

| | | | | |
|-------------|--|---|---|---|
| Morphologie | Durchgängige/ überwiegende Nichtberück- sichtigung der Morphemkon- stanz: <i>balt</i> , <i>Hunt</i> , <i>Tak</i> ... umgekehrt: <i>Schrang</i> , <i>bund</i> (statt <i>bunt</i>) | Probleme beim Erfassen von Wörtern mit gleichem Stamm Probleme beim Erfassen kom- plexer morpho- logischer Wör- ter | Schreibungen wie <i>kamm</i> (statt <i>kam</i>), <i>gezohgen</i> , <i>Buss</i> (statt <i>Bus</i>), <i>sämmtlich</i> | – |
| Syntax | Fehlmarkierung oder fehlende Markierung syntaktischer Strukturen <i>der Kleine fisch</i> , <i>ich habe ein Hund</i> , <i>da has du</i> ... | Keine/fehl- gehende Nut- zung der Groß- schreibung/der Getrennschrei- bung der Inter- punktion keine erkennba- re Phrasenintona- tion beim Vorlesen | Getrennschrei- bung von (a) Präfixen, (b) Komposita; t-Endung bei Modalverben der 3. Ps. Sg. (<i>magt</i>) | überlange Pausierung bei Einheiten mit Punkt, Frage- zeichen, Ausru- fezeichen |

Übergeneralisierungen im definierten Sinn sind normale Durchgangsstationen auf dem Weg in die Schrift. Sie können in einem systematisch angelegten Orthographieunterricht aufgegriffen und weiterbearbeitet werden. Konzeptfehler bedürfen demgegenüber einer möglichst frühzeitigen, systematischen Bearbeitung.

Globale Probleme:

Nicht selten treten Konzeptfehler kumulativ auf. Dies deutet darauf hin, dass einem Kind kein angemessener Hypothesenraum zur Sortierung seines orthographischen Wissens zur Verfügung steht: Typisch sind hier Inkonsistenzen orthographischer Markierungen im orthographischen Kernbereich sowie Varianten bei der Schreibung desselben Wortes/desselben Worttyps. Sind in einem solchen Fehlerprofil auch Übergeneralisierungen nachweisbar, sind diese hier keine Zeichen für eine Normalentwicklung.

Häufig parallel zu einem kumulativen orthographischen Fehlerprofil treten Leseschwächen bereits auf Wortebene auf, die sich dann auf Satz- und Textebene fortsetzen.

In diesen Fällen ist dringend Förderung geboten, die den Kindern eine System Einsicht ermöglicht. Bei kumulativen Problemen empfiehlt sich ein „Neustart“; d.h. ein Ansetzen an der Erwerbsstufe, auf der die Probleme beschreibbar sind. Kompensationsstrategien zeigen in der Regel nur kurzfristige Effekte.

7.3 Hinweise zur Diagnostik

Die folgenden Hinweise beziehen sich auf die Ermittlung der Wortlese- und -schreibkompetenz sowie auf die Ermittlung der Satzlesekompetenz unter

struktureller Perspektive. In Bezug auf das Satz- und das Textschreiben liegt bisher noch keine hinreichende Indikatorik vor. Hier können die genannten Literaturhinweise zur Orientierung dienen (s.o.). Bei der Ermittlung der Textlesekompetenz ist immer auch zu prüfen, ob die Schüler/-innen bereits hinreichend über Kompetenzen im Wort- und Satzlesen verfügen.

Für die Ermittlung orthographischer Kompetenzen sind zahlreiche Tests verfügbar (vgl. Herné 2003). Die Ergebnisse der Tests sind immer auch von den zugrundegelegten Orthographietheorien und den darauf aufbauenden Aneignungstheorien abhängig. Ob die jeweiligen Konstrukte modernen Konzepten der Orthographie und deren Aneignung entsprechen, muss je gesondert geprüft werden.

Weil unterschiedlichen Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Wörter beim Lesen und Schreiben geläufig sind, bietet es sich an, für die Ermittlung struktureller Kompetenzen mit Pseudowortmaterial zu arbeiten. Es kann dann sichergestellt werden, dass die Kinder nicht einfach eine ganzheitlich gespeicherte Form abrufen, sondern (via Analogie oder Regelbewusstheit) ihre strukturellen Kompetenzen aktivieren. Bei der Auswahl der Pseudowörter muss sorgfältig darauf geachtet werden, dass sie tatsächlich mögliche Wörter des Deutschen sind und dass sie alle und nur die Merkmale aufweisen, die diagnostische Relevanz besitzen.

Der Trochäus stellt die Basiseinheit für die Orthographie und den Orthographieerwerb dar. Er sollte daher auch den Ausgangspunkt für die Beobachtung/Ermittlung orthographischer Kompetenzen bilden.

Zur Feststellung des Wortlesens ist es sinnvoll, die Schüler/-innen Trochäen laut lesen zu lassen. Bei anhaltend lautierendem Lesen noch im 2. Schuljahr ist Förderbedarf geboten.

Auch bei der Ermittlung des Satzlesens sind Lesenotate zur Feststellung der Erfassung von Phrasen und Satzgrenzen hilfreich. Ergänzend dazu sollte das Satzverständnis (komplexe und einfache Sätze) festgestellt werden. Mit dem „Stolperwörter-Lesetest“ von Metzke liegt eine interessante Testkonstruktion zur Feststellung der Kompetenzen bei der syntaktischen Sprachverarbeitung beim Lesen vor. Ein Vergleich von Leseleistungen von Erstklässler/-innen, die an verschiedenen Lehrgängen teilgenommen hatten, ergaben hier deutliche Unterschiede: Am schlechtesten schnitten die Kinder ab, die nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet worden waren, am besten die Kinder, bei denen der Unterricht auf einem Fibellehrgang basierte.

Zur Ermittlung, ab wann Lerner/-innen orthographische Strukturierungshilfen beim Lesen in Anspruch nehmen und bei welchen Entwicklungen Förderung eingeleitet werden sollten, müssen eigene Verfahren entwickelt werden.

Wie die Studie von Afflerbach (1997) zeigt, hängt die Kommasetzungskompetenz vom Kommatierungsanlass ab: Die Kommatierung eines vorgefertigten Textes erbringt andere Ergebnisse als die Kommatierung im Diktat und diese wieder andere als die Kommatierung in freien Texten. Dieser Differenz muss bei der Überprüfung der Kommasetzungsfähigkeit Rechnung getragen werden. Ob dies auch für das Setzen anderer syntaktischer Interpunktionszeichen (Punkt, Semikolon, Doppelpunkt) oder für die Groß-/Kleinschreibung und die Getrennt-/Zusammenschreibung zutrifft, ist unbekannt.

8. NATALIYA SOULTANIAN, VESSELIN MIHAYLOV, HANS H. REICH

Referenzrahmen Russisch

Das Russische ist eine indogermanische Sprache und gehört zum analytischen Sprachtyp; es ist insofern dem Deutschen vergleichsweise ähnlich. Zum Lautinventar gehören außer den Vokalen [a], [e], [i], [o] und [u] auch der gespreizte Mittelzungenvokal ы [ɨ] und außer den einfachen Konsonanten auch die Affrikaten ɥ [ts], ɥ [tʃ] und ы [ʃ]. Kennzeichnend ist die Opposition von palatalisierten („weichen“) und nicht-palatalisierten („harten“) Lauten. Im Kontrast zum Deutschen ist die gleichmäßige Vokalquantität (d.h. keine Unterscheidung von „langen“ und „kurzen“ Vokalen) und das Fehlen der gerundeten Vorderzungenvokale [ø:] bzw. [œ] und [y:] bzw. [ʏ] erwähnenswert. Die Verbmorphologie beruht auf einem relativ einfachen Tempussystem (vergangen/nicht-vergangen) und einem differenzierenden Aspektsystem (perfektiv/imperfektiv). Die beiden Grundtempora werden durch Endungen (in verschiedenen Formklassen) markiert. Das Aspektsystem ist durch semantische, derivationelle und morphologische Erscheinungen in der Sprache verankert. Die Morphologie des Nomens kennt drei Genera und sechs Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ wie im Deutschen, zusätzlich Instrumental und Präpositiv), ebenfalls in verschiedenen Formklassen. Die russischen Nomen haben keine Artikel.

Im Zusammenwirken mit den Kongruenzregeln erlauben die verbale und die nominale Flexion eine ziemlich freie Wortstellung im Satz. Zweitstellung des Verbs im Aussagesatz ist die übliche Stellung; es wird aber keine Satzklammer gebildet. Personalpronomen der 3. Person in Subjektfunktion brauchen nicht gesetzt zu werden. Ähnlich wie im Deutschen geht auch im Russischen das attributive Adjektiv dem Bezugsnomen voran, Genitivattribute und Relativsätze folgen ihm nach.

Die Schreibung des Russischen – mit dem kyrillischen Alphabet – folgt überwiegend lautlichen, aber auch einigen morphologischen Regeln.

Über Art und Ausmaß kulturspezifischer Besonderheiten in Sprachpragmatik und Diskurs sind wir kaum unterrichtet.

8.1 Phonische Basisqualifikation

Im vorschulischen Alter ist die Fähigkeit der Segmentierung von Wörtern in Silben bei monolingual aufwachsenden Kindern hinreichend erforscht und als praktisch brauchbarer Maßstab der phonologischen Bewusstheit zu verwenden. Für die Altersgruppe zwischen drei und sieben Jahren liegen Daten vor, die eine kontinuierliche Zunahme der Segmentierungsfähigkeit, auch im Hinblick auf unterschiedliche Silbenstrukturen, belegen, so dass eine detaillierte Einschätzung möglich ist. Beim Aufwachsen in der Emigration kann sich der Abschluss der Aneignungs- und Bewusstwerdungsprozesse verzögern, wenn keine (altersgerechte) Alphabetisierung im Russischen stattfindet.

8.2 Pragmatische Basisqualifikationen

Zur Aneignung sprachpragmatischer Fähigkeiten im monolingualen Erwerb liegen nur zum vorschulischen Alter Untersuchungen vor; sie beziehen sich teils auf Erwachsenen-Kind-, teils auf Kind-Kind-Kommunikation. Die Ergebnisse stehen durchaus im Einklang mit dem, was über monolingual englische und monolingual deutsche Kinder bekannt ist: Aneignung einfacher Sprechhandlungen bis zum Alter von drei Jahren, zunehmend partnerbezogene Handlungen ab dem vierten Lebensjahr, „vorgreifende“ Handlungen im Rollenspiel, dabei auch im Sprach- und Sprechstil Einstellung auf die Partner, Rückgang der nonverbalen Elemente, Abnahme des Unterstützungsbedarfs. Es kann davon ausgegangen werden, dass zumindest die grundlegenden Entwicklungen im Vorschulalter gleichartig verlaufen, so dass man berechtigt ist, sprachübergreifende Beobachtungskategorien anzulegen.

Arušanova macht zusätzlich darauf aufmerksam, dass auch das Themenspektrum, das die Kinder in ihren Sprechhandlungen bearbeiten, eine Entwicklung durchläuft: Bekundungen eigenen Willens in konkreten Situationen, Bewertungen der Handlungen anderer und Kommunikation über Wissensthemen, Berufung auf Normen und Werte, Bezugnahme auf Empfindungen und Wahrnehmungen anderer.

Sprachspezifische Elemente können von dem Moment an eine Rolle spielen, in dem die Einhaltung von Konventionen des Umgangs mit anderen als wesentliches Moment des sprachlichen Handelns erkannt wird, etwa ab dem fünften Lebensjahr.

Zur Aneignung sprachpragmatischer Fähigkeiten in der Emigration liegen keine belastbaren Erkenntnisse vor. Es muss damit gerechnet werden, dass institutionell geprägte Handlungsmuster bei vielen Kindern und Jugendlichen, die im Einwanderungsland geboren werden bzw. früh zuwandern, zunächst einmal nicht im Medium des Russischen angeeignet werden. Kommt eine Stagnation in der Aneignung sprachsystematischer Mittel hinzu, kann eine eingeschränkte sprachliche Handlungsfähigkeit im Medium des Russischen die Folge sein.

8.3 Semantische Basisqualifikation

Diese Basisqualifikation ist für das Russische nicht sonderlich gut erforscht. Trotzdem kann und darf sie aus den förderdiagnostischen Entwicklungsarbeiten nicht einfach ausgeblendet werden, da die hier angesprochenen Qualifikationen unerlässliche Bestandteile von Sprachprofilen sind.

Was die Entwicklung der Wortarten betrifft, so wissen wir mit einiger Sicherheit, dass sich die Zahl der verschiedenen Adjektive bei Kindern im Alter von etwa vier Jahren bis ins Jugendalter hinein als Indikator eignen könnte; genauere Referenzwerte müssten allerdings noch ermittelt werden. Man braucht dazu gender- und kulturneutrale Sprechaufgaben, am besten solche, die zugleich Gelegenheit geben zu untersuchen, ob auch die Zahl der verschiedenen Verben als Indikator zu verwenden wäre.

Eine sinnvolle diagnostische Fragestellung richtet sich auf die Differenziertheit des Wortschatzes im Vor- und Grundschulalter; dabei kann etwa an die lex-

kalische Besetzung bestimmter Wortfelder gedacht werden, die nicht zu den ganz geläufigen, aber auch nicht zu den ganz schwach besetzten gehören. Nach den wenigen vorliegenden Untersuchungen wären dies z.B. *Natur, Tiere, Verkehr*. Assoziationsverfahren wären wahrscheinlich günstiger als Abfrageverfahren, zumal bei bildlichen Darstellungen immer die Gefahr einer Reduzierung auf das Abbildbare besteht, und das würde dem diagnostischen Ziel, auch Unterschiede in der Art der produktiv gebrauchten oder rezeptiv verstandenen Bedeutungen zu erfassen, zuwiderlaufen.

Eine weitere sinnvolle Fragestellung ist die nach dem Stand der Begriffsbildung. Die wenigen Aussagen, die aus dem Bereich des monolingualen Russisch-erwerbs hierzu vorliegen, lassen sich trotz einiger Widersprüche mit dem vergleichen, was hierüber bei englischsprachigen und deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen bekannt ist. Es wurde bereits gesagt, dass sich Diagnosen beim derzeitigen Stand des Wissens zunächst an ausgewählten einzelnen Begriffen orientieren müssen. Da dies zumindest bei einigen Begriffen sprachenübergreifend geschehen kann, sollte versucht werden, zunächst die Begriffe heranzuziehen, die auch für das Deutsche vorgeschlagen werden, evtl. unter Einbeziehung der im Russischen untersuchten Begriffe *trusosť* (Feigheit), *bezdelie* (Müßiggang) oder *pomošć* (Hilfe). Es wurde ebenfalls bereits gesagt, dass sich hierfür die Methode des halbstrukturierten Interviews anbietet.

Eine interessante Ergänzung könnten Beobachtungen semantischer Aspekte bei der Verwendung von Präpositionen liefern. Die allerdings schon etwas ältere Untersuchung, die dazu vorliegt, deutet darauf hin, dass dies ein bei Kindern im Vorschulalter ergiebiger Auswertungsaspekt für Profilanalysen sein könnte (falls die Impulse dazu anregen). Bei den Kindern im Grundschulalter könnte die Berücksichtigung von Modaladverbien den gleichen Dienst leisten.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in der Emigration muss insgesamt mit einem geringeren russischen Wortschatz gerechnet werden, bei denen, die im Kindesalter zuwandern, sogar mit einem Rückgang ab dem zweiten Aufenthaltsjahr.

8.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Für einsprachige Kinder stellen die Kasusformen und ihr angemessener Gebrauch vom dritten bis zum siebten Lebensjahr, in der Emigration auch bis zum zehnten Lebensjahr, eine Aneignungsaufgabe dar, deren schrittweise Bewältigung sie als guten Indikator des Sprachstands in diesem Bereich erscheinen lässt. Auf der untersten Stufe verwenden die Kinder unflektierte Nomen („Pseudonominative“) in beliebigen Kasusfunktionen. Auf der nächsten Stufe bilden sich zwei prototypische Formklassen heraus: Feminina entsprechend der a-Deklination, Maskulina entsprechend der o-Deklination. Das Neutrum wird erst später angeeignet. Die weitere Entwicklung verläuft über die Verwendung von Übergangsformen mit wechselnden Übergeneralisierungen bestimmter Endungen und mit nicht-zielsprachlichen Zuweisungen einzelner Nomen zu den Deklinationen. Die teilweise unterschiedlichen Endungen für Lebewesen und Nichtlebewesen stellen für die Kinder noch im fünften Lebensjahr ein Problem dar. Der Deklinationstyp der (femininen) i-Stämme wird erst nach

dem fünften Lebensjahr angeeignet. Eine spät angeeignete Verwendung ist schließlich die Bezeichnung des Agens durch den Instrumental in Passivkonstruktionen. Während des Grundschulalters ist eine markante Zunahme des Anteils von Genitiven an der Gesamtheit der verwendeten Kasusformen festzustellen. Das Verhältnis der einzelnen Erscheinungen zueinander müsste statistisch überprüft werden.

Es können keine weiteren morphologischen Erscheinungen benannt werden, die beim jetzigen Stand des Wissens als Indikatoren der Sprachaneignung im Russischen in Betracht kämen.

Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern muss damit gerechnet werden, dass Unsicherheiten im Gebrauch von Kasusendungen häufiger auftreten und länger anhalten.

Im syntaktischen Bereich reichen die vorliegenden Forschungsergebnisse noch nicht aus, um verlässliche Maßstäbe vorzuschlagen. Aus einer explorativen Analyse von Schrifttexten russisch-deutscher Kinder im Alter von acht bis sechzehn Jahren kann jedoch geschlossen werden, dass die Anzahl verschiedener Konjunktionen, insbesondere „hypotaktischer“ Konjunktionen, als Indikator in Betracht kommt.

8.5 Diskursive Basisqualifikation

Die vorliegenden Forschungen zur Aneignung diskursiver Fähigkeiten im monolingualen Erwerb des Russischen beziehen sich auf die Erzählfähigkeit im Vor- und Grundschulalter. Sie bestätigen die bereits referierten Erkenntnisse zum Erwerb des Deutschen: Die Leistungen der Kinder variieren gemäß der Art der Aufgabenstellung (Spontanerzählung, Nacherzählung eines gehörten/eines gelesenen Textes, Nacherzählung eines Videos/einer Bildfolge, Beschreibung eines Situationsbildes) in beträchtlichem Maße. Der Auf- und Ausbau der Erzählfähigkeit ist gekennzeichnet durch abnehmenden Unterstützungsbedarf, die zunehmend klarere Strukturierung der Erzählung und eine sich einstellende Souveränität in der Ausgestaltung. Indikatoren der Strukturierung sind die inhaltliche Vollständigkeit (auch im Sinne der Verstehbarkeit durch den Hörer), die Einhaltung und Markierung einer chronologischen Abfolge, die textsemantische Kohärenz und die textgrammatische Kohäsion. Indikatoren der Ausgestaltung sind die Elaboration einzelner Inhalte, metatextuelle Elemente der Bewertung und Kommentierung sowie explizite und implizite Hörerbezüge. Sappok macht zusätzlich darauf aufmerksam, dass auch die intonatorische Gestaltung als Indikator für die Qualität der kindlichen Erzählungen herangezogen werden kann.

Die weitgehende Ähnlichkeit der Ergebnisse legitimiert auch im Falle der Erzählfähigkeit, ähnlich wie bei den sprachpragmatischen Fähigkeiten, den Versuch, sprachenübergreifende Kategorien zur Sprachstandsdiagnose in diesem Bereich zu etablieren.

Bei russisch-deutschen Kindern, die in Deutschland geboren bzw. früh zugewandert sind, muss damit gerechnet werden, dass ihre Erzählfähigkeit im Russischen hinter dem zurückbleibt, was von ihrem Lebensalter her zu erwarten wäre. Bei der Einschätzung solcher Fälle muss ein sorgfältiger Abgleich mit den (noch) verfügbaren sprachlichen Mitteln des Russischen durchgeführt werden.

8.6 Literale Basisqualifikationen

Die Untersuchungen zum monolingualen Erwerb der russischen Rechtschreibung belegen, dass auch im Russischen nach einer Phase der „Skelettschreibungen“ zunächst eine Strategie der lautorientierten Schreibung eingeschlagen wird. Konsonantencluster bleiben dabei noch eine Zeitlang problematisch. Die alphabetische Strategie führt zu „vorläufigen“ Schreibungen vor allem bei den unbetonten Silben mit Vokalschwächung in der Aussprache, bei der Stimmgleichung von Konsonanten in der Aussprache (und Morphemkonstanz in der Schreibung) und bei der Kennzeichnung von Palatalisierung („weiche Aussprache“), die durch die Grundschulzeit hindurch anhalten und als Indikator für die Aneignung einer orthographischen Strategie dienen können.

Wieweit russisch-deutsche Kinder, die in Deutschland geboren bzw. früh zugewandert sind, literale Qualifikationen im Russischen erwerben, hängt entscheidend von den Bemühungen der Familie bzw. dem Angebot von Russischunterricht ab. Bei geringem Ausmaß der Instruktion bzw. spätem Beginn kommt es vielfach zu langsamerer Aneignung der Schrift sowie zu Schreibinterferenzen aus dem lateinischen Alphabet und aus der deutschen Orthographie.

Zum Textschreiben liegen zu wenige Aussagen vor, um eine eindeutige Empfehlung zu formulieren. In einer explorativen Studie zeigten sich die Textlänge, die Gestaltung von Anfang und Schluss und die Thematisierung von Motiven der handelnden Figuren als interessante Anhaltspunkte. Verwiesen sei auf die allgemeine Aussage, dass auf der Textebene selbst die Textsorte und die Art der Aufgabenstellung die Diagnoseergebnisse in erheblichem Maße beeinflussen, also bei der Instrumententwicklung eigens zu bedenken sind, und dass die zu berücksichtigenden sprachsystematischen Indikatoren nach Maßgabe ihrer Passung zu Textsorte und Aufgabenstellung gewählt werden sollten.

9. EMRAN SIRIM, HANS H. REICH

Referenzrahmen Türkisch

Das Türkische verfügt über ein relativ einfaches Lautsystem. Kennzeichnend ist die Vokalharmonie, d.h. dass in aufeinander folgenden Silben nur „zueinander passende“ Vokale vorkommen, ausgenommen in Fremd- und Lehnwörtern. Geschrieben wird mit lateinischen Buchstaben. Die Buchstaben-Laut-Entsprechungen sind weitgehend eindeutig: eine besondere Schwierigkeit stellt nur das „weiche g“ <ğ> dar. Der Wortschatz der Allgemeinsprache enthält nur wenige Fremdwörter, die Wissenschaftssprache dagegen ist durch erhebliche Anteile von neueren Übernahmen und Lehnübersetzungen aus dem Englischen und traditionale arabische und persische Elemente gekennzeichnet. Die Silben bestehen überwiegend aus einfachen Lautfolgen: Vokal-Konsonant, Konsonant-Vokal, Konsonant-Vokal-Konsonant; Häufungen von Konsonanten sind selten und fast nur im Silbenauslaut anzutreffen. Die Morphologie ist agglutinierend, d.h. Numerus, Kasus und Zugehörigkeit des Nomens, Person, Tempus, Modus, Aspekt und Genus des Verbs sowie Frage und Negation, Wunsch und Notwendigkeit werden durch angehängte Elemente (Suffixe) ausgedrückt. Hierbei herrscht ein hohes Maß an Regelmäßigkeit. Es gibt keinen bestimmten Artikel, mithin kein Genus des Nomens. Im Satz steht das Verb meist am Ende, davor „schachteln“ sich die Ergänzungen und Angaben. In den nominalen Wortgruppen stehen die bestimmenden Elemente stets vor den bestimmten (z.B. *trenin kalkışı* = (des) Zuges (seine) Abfahrt; *oturduğum ev* = Wohnen-mein (das) Haus = das Haus, in dem ich wohne). Dementsprechend werden Postpositionen, keine Präpositionen verwendet. Untergeordnete Aussagen (vergleichbar den Nebensätzen im Deutschen) werden durch nominale oder adverbale Verbformen (Partizipien, Gerundien, Konverbien) in die übergeordnete Aussage eingebettet. Es ist nicht erforscht, inwieweit bei den sprachpragmatischen und den diskursiven Qualifikationen mit kulturspezifischen Ausprägungen zu rechnen ist.

9.1 Phonische Basisqualifikation

Die Aneignung der Einzellaute verläuft von den einfachen Verschlusslauten hin zu Reibelauten und Affrikaten. Am spätesten angeeignet wird das [r], das im Türkischen eine vergleichsweise komplizierte Lautstruktur hat.

Unter den Bedingungen genügenden Kontakts ist der Aneignungsprozess mit Vollendung des dritten Lebensjahres abgeschlossen. Unter den Bedingungen reduzierten Kontakts in der Emigration sollte die Aneignung der Einzellaute spätestens bis zum Schuleintritt abgeschlossen sein. Bei starkem Einfluss der Zweitsprache Deutsch kann es sein, dass statt der türkischen [r]-Aussprache das deutsche Zäpfchen-[ʀ] erworben wird.

Mit typisch kindersprachlichen „phonologischen Prozessen“ ist bis zum dritten Lebensjahr zu rechnen. Treten sie auch in späteren Jahren noch auf, kann dies Anzeichen einer verzögerten Sprachaneignung sein; die Beobachtungen sind dann mit der phonischen Qualifikation im Deutschen als Zweitspra-

che abzugleichen. Dass die „Erweichung“ von/k/zu [g] vor vokalischem anlaufendem Suffix nicht vollzogen wird, kann bis zum Schuleintrittsalter als normal gelten.

Es ist darauf zu achten, dass dialektale (z.B. *g* statt *k*) und umgangssprachliche Aussprachegewohnheiten (*r*-Elision, Kontraktionen von Verbsuffixen im Präsens und Futur) nicht als Rückstände in der Sprachaneignung interpretiert werden.

9.2 Pragmatische Basisqualifikationen

Es liegen keine verwendbaren Ergebnisse aus der türkischen Spracherwerbsforschung vor. Zu fragen ist, ob oder inwiefern die Aneignung pragmatischer Qualifikationen universalen Charakter hat und also auch auf den Spracherwerb des Türkischen in der Emigration anzuwenden ist. In diesem Sinne sollten sich diagnostische Verfahren zunächst an den Ausführungen zu den pragmatischen Fähigkeiten im monolingualen Deutscherwerb orientieren.

9.3 Semantische Basisqualifikation

Im gesamten Alterszeitraum nimmt der Umfang des Wortschatzes zu, dabei verschiebt sich das Verhältnis der Wortarten zueinander. Die Entwicklung verläuft auch im Türkischen von einem überwiegend nominalen Wortschatz hin zu stärkeren Anteilen der Verben, Adverbien und Adjektive.

Generell kann die Zahl der verschiedenen Nomen, Verben, Adverbien und Adjektive („TYPES“), die ein Kind bei der Lösung einer bestimmten Sprachaufgabe oder einer bestimmten Sammlung von Sprachaufgaben äußert, als Indikator seines Sprachstandes im Vergleich zu anderen Kindern verwendet werden. Ab dem Alter von drei Jahren eignen sich hierfür insbesondere die Verben.

Ab dem Alter von fünf Jahren steigt die Zahl der verschiedenen Adjektive stark an, sie eignen sich damit auch für Fortschrittsbestimmungen. Im Korpus von Boeschoten (1990) stellt sich der Zuwachs folgendermaßen dar:

| Alter | Gesamtzahl types von Adjektiven | Anteil am Inhaltswortschatz |
|-----------|---------------------------------|-----------------------------|
| 4-Jährige | 24 | 7 % |
| 5-Jährige | 25 | 8 % |
| 6-Jährige | 56 | 15 % |

Diese Daten beziehen sich auf bilinguale Kinder in den Niederlanden, Vergleichsdaten aus monolingualer Aneignung liegen nicht vor.

Bei der Entwicklung von Instrumenten zur Wortschatzentwicklung ist zu beachten, dass die Kinder, die bei der Lösung einer bestimmten Aufgabe die gleiche Zahl verschiedener Verben oder Adjektive verwenden, sehr wohl verschiedene Wörter gebrauchen können, und zwar nicht nur bei den seltenen Wörtern.

Bei der Wortbildung können nach den Ergebnissen von Boeschoten (1990) vier Ableitungssuffixe als Indikatoren benannt werden, die Fortschritte im Vorschulalter bis zum Schuleintrittsalter erkennen lassen: -IIK (vor allem Tätigkeiten, Eigenschaften, Abstrakta), -CI (Personen- und Berufsbezeichnungen), -II (qualitative Adjektive), -CA/-CAnA (vor allem modifizierte Eigenschaften, Sprachen):

| Alter | nominale Ableitungen | | adjektivische und adverbiale Ableitungen | |
|-----------|----------------------|-----|--|------------|
| | -IIK | -CI | -II | -CA, -CAnA |
| 4-Jährige | 0 | 0 | 2 | 1 |
| 5-Jährige | 2 | 3 | 7 | 2 |
| 6-Jährige | 4 | 6 | 22 | 4 |

Wahrscheinlich sind Wortbildungen auch für die Sprachstandsfeststellungen auf höheren Altersstufen relevant, so wird etwa das in der Tabelle aufgeführte Suffix -IIK bis zum Alter von sechs Jahren noch nicht zur Ableitung von Abstrakta (*güz* = schön, *güzellik* = Schönheit) genutzt. Doch fehlen zur weiteren Entwicklung empirische Daten.

Semantisch verläuft die Entwicklung von den auf den sozialen und dinglichen Nahraum bezogenen Konkreta hin zu differenzierteren und abstrakteren Bedeutungen. Auf den höheren Altersstufen (frühestens bei den Siebenjährigen, auf jeden Fall bei den Neun- und Elfjährigen) können die Erklärungen, die die Kinder für die Bedeutungen von Abstrakta liefern, zur Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes verwendet werden. Nach den vorliegenden Ergebnissen kann man davon ausgehen, dass die Aneignung abstrakter Bedeutungen stufenweise erfolgt und dass dabei bemerkenswerte Ähnlichkeiten über die Einzelsprachen hinweg zu erkennen sind. Sehr gut untersucht ist namentlich die Entwicklung des Begriffs „Leben“ bei Kindern verschiedener Sprachen. Es spricht nichts dagegen, die dabei festgestellten Begriffsfassungen (grob: Funktion – Bewegung – Eigenbewegung – biologisches Wesen) und Auftretenswahrscheinlichkeiten in bestimmten Altersstufen (viertes bis vierzehntes Lebensjahr) auch einer Diagnose des Türkischen als Erstsprache in der Emigration zugrunde zu legen.

Eingehende Untersuchungen liegen auch zu weiteren Begriffen („Mut“, „Mitleid“, „Geld“) vor. Es scheint noch nicht gelungen zu sein, die bei den einzelnen Begriffen festgestellten Entwicklungsabläufe in einem generellen Aneignungsmodell für abstrakte Begriffe zusammenzufassen. Mit Blick auf das Türkische in der Emigration sind darüber hinaus zwei Fragen zu stellen:

1. *Gibt es kulturspezifische Begriffe, deren Entwicklung man zwar für das Türkische, nicht aber sprachenübergreifend erheben kann?*

Ein solcher Begriff wäre etwa „Mitleid“. Es ist jedoch nicht geklärt, in welchem Maße die Konzepte, die sich mit türkisch *acıma duyusu/merhamet* und deutsch „Mitleid“ verbinden, übereinstimmen oder kulturspezifisch geprägt sind. Solche Begriffe müssten dann zwar nicht aus der Sprachstandsfeststellung ausgeschlossen werden, doch ist die Möglichkeit des interlingualen

Vergleichs ein so hoher zusätzlicher Gewinn, dass man eine generelle Präferenz für sprachen- und kulturenübergreifende Begriffe gut rechtfertigen kann.

2. Welche einzelnen Begriffe sollen ausgewählt werden?

Ein Auswahlkriterium könnte das Vorkommen abstrakter Begriffe in den frühen Altersstufen sein. Einen Anhaltspunkt hierfür liefern die Begriffe, deren Vorkommen Kostyuk (2005) im deutschen Sprachgebrauch russisch-deutscher Kinder im fünften und sechsten Lebensjahr festgestellt hat; es sind: „Quatsch“, „Appetit“, „Lust“, „Angst“, „Durst“ und „Gesundheit“. Ein anderes Kriterium kann das Vorliegen genauer Untersuchungen sein. Das deutet auf die oben genannten Begriffe; für die Älteren könnten die von Rehbein (1982) untersuchten Begriffe „Arbeit“, „Kollege“, „Miete“ hinzukommen.

Es ist davon auszugehen, dass in der Emigration die Wortschatzaneignung in den verschiedenen Sachgebieten mit unterschiedlicher Dynamik verläuft. Jede Feststellung des erreichten Standes muss daher eine Streuung über verschiedene Sachgebiete oder eine begründete Konzentration auf einzelne Sachgebiete vorsehen. Ausgehend von den wenigen vorliegenden Untersuchungen empfehlen wir *Schule/Kindergarten, Tiere, Freizeit mit Peers, Fahrzeuge/Verkehr und Kleider*.

Der Eintritt in die deutsche Schule bewirkt zunächst eine gewisse Stagnation der Wortschatzentwicklung im Türkischen. Im Schulalter dürfte die weitere Entwicklung vom Grad der Literalität in der Familie, der Art der Peers-Kontakte und der Teilnahme oder Nichtteilnahme am Türkischunterricht abhängen. Im Vergleich zu monolingualen Gleichaltrigen ist mit einem durchschnittlich geringeren Wortschatzumfang, ausgeprägterer Domänenspezifität und breiterer Streuung zu rechnen.

9.4 Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

Morphologie des Nomens

Die Pluralbildung und die einfachen Kasus Nominativ, Akkusativ, Dativ, Ablativ sollten im dritten Lebensjahr angeeignet sein. Die Aneignung der Genitiv-Possessiv-Verbindungen kann in den beiden darüber liegenden Altersstufen ein ausagekräftiger Indikator sein.

Morphologie des Verbs

Einen gut abgesicherten und stabilen Indikator für die morphologischen Kompetenzen stellt die Abfolge dar, in der die Tempus-Aspekt-Suffixe des türkischen Verbs angeeignet werden. Die Entwicklung geht von den einfachen Kennzeichnungen der abgeschlossenen Vergangenheit und des gegenwärtigen Verlaufs hin zu den stärker aspektuell gefärbten Endungen der unsicheren Vergangenheit, der möglichen Zukunft, der zeitlosen Gültigkeit und der behaupteten Faktizität.

| Alter | Suffix |
|----------|---------|
| ca.1;5 | -DI |
| ca. 1;7 | -(I)yor |
| vor 2;0 | -mIş |
| ab 2;0 | -AcAk |
| ab 3;0 | -(I)r |
| nach 4;0 | -DIr |

Weitere Aneignungsstufen lassen sich an den zusammengesetzten Suffixen -(I)yordu, -AcAkmIş, -DIydI u.a. ablesen.

Aussagekräftig können Feststellungen zum Verstehen und zur Verwendung der Genera Verbi sein. Nach den vorliegenden Erkenntnissen ist die folgende Aneignungsreihenfolge anzunehmen:

| Alter | Genera Verbi |
|-----------|---|
| 4-Jährige | Kausativ, Passiv |
| 5-Jährige | Kausativ, Passiv, Reflexiv |
| 6-Jährige | Kausativ, Passiv, Reflexiv, Reziprok, Konstruktionen mit Reflexivpronomen |

Es ist wahrscheinlich, dass dieser Indikator auch für die höheren Altersstufen und für die Schriftsprache aussagekräftige Ergebnisse liefert.

Fragesatz

Die verschiedenen Möglichkeiten zur Bildung von Fragesätzen können Indikatoren für die sprachliche Entwicklung bis ins Grundschulalter bieten. Interrogativpronomen und -adverbien gehören zu den früh angeeigneten Formen ab dem Alter von zwei Jahren. Durch eine steigende Intonationskurve gekennzeichnete Fragen sollten im Alter von drei Jahren durch die Fragepartikel ersetzt werden. Die Aneignung von Interrogativadjektiven erfolgt vergleichsweise spät (nach dem siebten Lebensjahr). Zur weiteren Entwicklung dieses Indikators bedarf es zusätzlicher Studien.

Postpositionen

Die verschiedenen Postpositionalkonstruktionen stellen einen relativ gesicherten Sprachstandsindikator für das Vorschulalter dar, in dem die Postpositionen *gibi* (= wie), *için* (= für), *ile* (= mit) und *kadar* (= soviel wie) erworben sein sollten. Postpositionen, die den Dativ (z.B. *doğru* = in Richtung auf, zu) oder Ablativ (z.B. *beri* = seit) verlangen, folgen im Grundschulalter. Genauere Angaben zur Aneignung dieser Postpositionen fehlen jedoch in der Spracherwerbsforschung des Türkischen, so dass umfassende Studien mit einer älteren Probandengruppe erforderlich sind.

Darüber hinaus ist nach Johnston/Slobin (1979) für die lokale Referenz eine sprachenübergreifende Aneignungsreihenfolge festzumachen: Die Ausdrücke

für „in“, „auf“, „unter“ und „neben“ werden als erstes erworben, gefolgt von „hinter“ (Objekte mit inhärenter Ausrichtung nach vorne/hinten), dann „vor“ (Objekte mit inhärenter Ausrichtung nach vorne/hinten) und „zwischen“. Anschließend wird „hinter“ (Objekte ohne inhärente Ausrichtung) und schließlich „vor“ (Objekte ohne inhärente Ausrichtung) gelernt. Diese Reihenfolge ist auch für bilinguale Kinder gültig.

Konverbien

Bei den Konverbien ist die Aneignungsreihenfolge -ken, -InCA > -Ip > -ArAk zu erkennen.

| Alter | Konverbien |
|-------------|-------------------------|
| ab 2 Jahre | -ken, -InCA |
| 2-5 Jahre | -ken, -InCA, -Ip |
| bis 9 Jahre | -ken, -InCA, -Ip, -ArAk |

Auch dieser Bereich stellt einen gesicherten Indikator für Sprachstandsfeststellungen dar. Für die Entwicklung sollte jedoch auch hier die Aneignung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen in verschiedenen Kontexten überprüft werden. Bei geringem Kontakt zur Erstsprache kann es zu Verzögerungen im Aneignungsprozess kommen.

Relativsatzäquivalente

Die Partizipien -An und -DIK stellen vergleichsweise späte Entwicklungen dar. Erste Verwendungen von -DIK erfolgen im Alter von fünf Jahren in der Funktion einer temporalen Angabe, in der Funktion einer Ergänzung und in der Funktion einer Angabe in Form eines Nominals mit Postposition. Die Aneignung der verschiedenen Entsprechungen indo-europäischer Relativsätze stellt einen aufschlussreichen Indikator für die Altersstufen drei bis neun dar.

Nominalisierte Verbformen

Auch bei den nominalisierten Verbformen -mAk (unflektierter Infinitiv), -DIK (Partizip mit Perfekt- oder Präsensbedeutung), -mA (flektierbarer Infinitiv) und -AcAk (Partizip mit Futurbedeutung) lässt sich eine Stufung im Erwerbsprozess erkennen:

| Alter | Nominalisierte Verbformen |
|---------------|---------------------------|
| ca. 4 Jahre | -mAk |
| bis 6 Jahre | -DIK |
| nach 6 Jahren | -mA |
| | -AcAK |

Verlässliche Aussagen über die Aneignung nominalisierter Verbformen fehlen in der bilingualen Spracherwerbsforschung, so dass zunächst die Ergebnisse aus der Erforschung des monolingualen Erwerbs zugrunde zu legen sind.

Eine weitere Möglichkeit zur Entwicklung eines Indikators bietet der Erwerb kausaler Referenz im Türkischen, der über vier Stufen erfolgt. Die Entwicklung beginnt mit dem einfachen Nebeneinanderstellen von zwei Sätzen, bei dem die Reihung der PROPOSITIONEN den Zusammenhang von Ursache und Wirkung oder von Handlung und Intention ausdrückt. Danach werden kontextabhängige Bindewörter eingesetzt, die keine Nominalisierung benötigen, im Anschluss daran kontextunabhängige Konnektoren. Später finden sich Ausdrücke kausaler Beziehungen, die die Nominalisierung des Verbs erfordern, -DIĞI için (wegen) und -mAk için (wegen). Die Konjunktion *çünkü* (= weil, denn) folgt zuletzt.

9.5 Diskursive Basisqualifikation

Die vorliegenden Forschungen zur Aneignung diskursiver Fähigkeiten im Medium des Türkischen beziehen sich auf die Erzählfähigkeit von Kindern im Alter von drei bis zehn Jahren in Situationen des monolingualen und bilingualen Erwerbs. Sie analysieren vor allem grammatisch-stilistische Strukturen, Konnektivität, Temporalität und Thema-Rhema-Gliederung. Die Ergebnisse stimmen untereinander und grundsätzlich auch mit den Ergebnissen, die zum Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache gefunden wurden, überein. Darüber hinaus liegen Erkenntnisse zur Entwicklung der Redewiedergabe vor, die diagnostisch verwendet werden können.

Die weitgehende Ähnlichkeit und gegenseitige Verträglichkeit der Ergebnisse legitimieren den Versuch, sprachenübergreifende Kategorien zur Diagnose der Erzählfähigkeit zu etablieren.

9.6 Literale Basisqualifikation

Der Erwerb der Laut-Buchstabe-Entsprechungen und der orthographischen Regeln vollzieht sich im Türkischen rascher und weniger fehleranfällig als im Deutschen; er ist bei monolingual aufwachsenden Kindern am Ende des 1. Schuljahres weitgehend abgeschlossen. In der Emigration ist die Art der Alphabetisierung ausschlaggebend; in der Regel genügt bereits eine Instruktion geringen Umfangs, um – gegebenenfalls mit einer gewissen Verzögerung – muttersprachliches Niveau zu erreichen. Findet keine Alphabetisierung im Türkischen statt, ist die Wahrscheinlichkeit von Schreibinterferenzen aus dem Deutschen ziemlich hoch.

Glossar

AGENT/AGENTIN: Vertreter/Vertreterin einer → INSTITUTION, z.B. Lehrer/Lehrerin, Arzt/Ärztin, Richter/Richterin, Verkäufer/Verkäuferin.

ARBITRARITÄT: Beliebigkeit/Willkürlichkeit des sprachlichen Zeichens, kein natürlicher Zusammenhang zwischen dem Zeichen und seinem Inhalt.

ASSERTION/ASSERTIEREN: ‚Aussage‘, ‚eine Aussage machen‘; elementare Einheit sprachliches Handelns, die dazu dient, dem Hörer Wissen zugänglich zu machen.

ÄUSSERUNGSAKT: Im Äußerungsakt werden die beim Sprecher mental vorbereiteten propositionalen und illokutiven Akte einer Sprechhandlung realisiert und somit dem Hörer sinnlich zugänglich gemacht.

BEDEUTUNGSÜBERTRAGUNG/UMDEUTUNG: Umbenennung eines Gegenstands (z.B. *Topf* für *Hut*); wird in unmittelbarer Gegenwart des Objekts geäußert, nimmt auf eine isolierte Eigenschaft Bezug (z.B. die Form) und ist meist eine Transformation auf verbaler oder gestischer Ebene (z.B. Kind setzt sich den Topf auf den Kopf).

DEIXIS/DEIKTISCHE AUSDRÜCKE: eine Klasse sprachlicher Handlungsmittel, die dem sprachlichen Zeigen dient und damit der räumlichen (z.B. *hier – dort*), der zeitlichen (z.B. *jetzt – dann – damals*), der aspektuellen (*so*) Orientierung des Hörers sowie der Orientierung des Hörers in Bezug auf Personen (z.B. *ich – du*) oder Objekte (*dieser – jener*) in einem gemeinsamen Bezugsraum von Hörer und Sprecher. Diese sprachlichen Elemente kann der Hörer nur verstehen, wenn er den Punkt kennt, von dem aus der Sprecher sprachlich zeigt, die „Origo“ des Zeigens. Diese Origo liegt in der sprachlichen Handlung selbst, in der der deiktische Ausdruck verwendet wird. Sagt der Sprecher „*hier*“, drückt er räumliche Nähe zur Origo aus, sagt er „*dort*“, hingegen Ferne. Die Bedeutung der Ausdrücke ist also sprechsituationsgebunden. Die zeigenden Mittel der Sprache sind grundlegend, oft gehört eines der ersten sprachlichen Mittel, das Kinder sich aneignen, dieser Klasse an (*da*); das Gesamtsystem ist komplex (z.B. im Falle der Verwendung deiktischer Ausdrücke in Texten).

DERIVATION/ABLEITUNG: Mittel der Wortbildung: mit Hilfe von Affixen am Wortstamm werden neue Wortformen gebildet (z.B. *mach-bar*, *Kontroll-er*).

DISKURS: Sprecher und Hörer befinden sich zusammen in einem Wahrnehmungsraum und nutzen diesen gemeinsamen Wahrnehmungsraum sprachlich; das abwechselnde Sprechen mehrerer Gesprächspartner wird durch Sprecherwechselregeln organisiert (→ TURN-TAKING).

EGOZENTRISCHES SPRECHEN: (kindliches) Sprechen für sich; egozentrisches Sprechen dient der selbstinstruktiven Bearbeitung von komplexen Handlungen (Problemlösen); Kinder probieren im egozentrischen Sprechen Formen sprachlichen Handelns aus (z.B. Pluralbildung); egozentrisches Sprechen ist besonders häufig im Alter zwischen vier und sechs Jahren zu beobachten, danach geht es in ein inneres Sprechen über (Interiorisierung).

ELIZITIERUNG/ELIZITIEREN: Erheben von (Sprach-)Daten durch „Hervorlocken“, also durch Befragen o.Ä. Elizitierungen als Verfahren der Datenerhebung eignet sich nicht gleichermaßen für die Untersuchung aller Teilbereiche von Sprache. Beim Erzählen zum Beispiel unterscheiden sich Daten, die durch das Aufzeichnen von Spontansprache gewonnen werden, erheblich von elizitierten Daten. Geht es um die morphologisch-syntaktischen Eigenschaften von Sprache und deren Aneignung, sind elizitierte Daten für die Analyse und auch für das Testen des Sprachstandes hingegen besser nutzbar.

EXPEDITIVE PROZEDUR: → PROZEDUR, die dem expeditiven Feld zugehört. Mit expeditiven Prozeduren greift ein Sprecher unmittelbar in den mentalen Bereich des Hörers ein. Dazu gehören einerseits sprachliche Mittel wie der Imperativ, aber auch Elemente wie HM (*bmbm*), mit denen der Hörer dem Sprecher direkt rückmeldet, wie er sich zu dem, was der Sprecher gesagt hat, stellt. Der sprachliche Charakter solcher Einheiten wird häufig verkannt.

FIKTION/FIKTIONSSPIEL (auch: Als-Ob-Spiel, Symbolspiel): zentrale Spielform ab dem zweiten Lebensjahr; wichtiges Merkmal ist die Umdeutung von Spielgegenständen sowie der darauf bezogenen Handlungen; anders als beim → SOZIALEN ROLLENSPIEL, das eine spezifische Form des Fiktionsspiels darstellt, sind Interaktivität und das Annehmen einer Rollenidentität keine konstitutiven Merkmale des Fiktionsspiels.

FLEXION (auch: Beugung, Formenbildung, Formenlehre): Oberbegriff für Deklination (= Flexion von Nomen, Adjektiven, Pronomen) und Konjugation (= Flexion von Verben).

FOKUSKONTINUIERUNG: die Aufmerksamkeit von Sprecher und Hörer bleibt auf ein bereits zuvor aufgerufenes sprachliches oder außersprachliches Element gerichtet (z.B. *Heute war Tina im Kindergarten; dort hat sie mit den anderen Kindern gespielt.*).

FUSS: Bezeichnung für die prosodische Einheit oberhalb der Silbe. Zwei oder drei Silben in einem bestimmten rhythmischen Muster ergeben einen Fuß.

HANDLUNGSBEGLEITENDES SPRECHEN → SYMPRAKTISCHER SPRACHGEBRAUCH

HANDLUNGSSTEUERUNG DES HÖRERS → HÖRERORIENTIERUNG

HOMILEISCHE KOMMUNIKATION: Bezeichnung für die Unterhaltungsfunktion von Sprache, für die sich verschiedene Formen herausgebildet haben. Ein Beispiel für homileische Kommunikation ist das alltägliche Erzählen („*Weißt Du, was mir heute im Supermarkt passiert ist!*“). Im Zusammenhang mit der Sprachaneignung ist besonders die homileische Kommunikation der Bezugspersonen mit Kindern von Interesse. Damit sind zum Beispiel Gespräche beim Wickeln o.Ä. gemeint, an die sich auch (Sprach-)Spiele anschließen können.

HOMONYMIE: ein Wort mit mehreren Bedeutungen („Teekesselchen“); z.B. hat das Wort *Tau* die Bedeutungen „Seil“ und „morgendlicher Niederschlag“; Homonymien sind aus ursprünglich unterschiedlichen Morphemen entstanden, die sich im Laufe der Zeit lautlich angeglichen haben.

HÖRERORIENTIERUNG: kommunikative Aktivitäten, die darauf abzielen, zwischen Sprecher und Hörer einen Abgleich der Wissensbestände herzustellen und so Verstehensprobleme seitens des Hörers zu minimieren.

HÖRERRÜCKMELDUNGEN: sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen, mit denen der Hörer dem Sprecher zu verstehen gibt, ob er das Gesagte verstanden hat und damit einverstanden ist, ob es Verstehensprobleme gibt, ob seine Meinung von der des Sprechers abweicht usw. Typischerweise werden hierfür Formen der Ausdrucksklasse HM verwendet → EXPEDITIVE PROZEDUR, aber auch sprachliche Mittel wie *ach so, wie bitte?, oh!, echt?* sowie nicht-sprachliche Mittel wie Nicken oder Stirnrunzeln.

HÖRERSTEUERUNG → HÖRERORIENTIERUNG

ILLOKUTION: Zweck, der mit einer → SPRACHLICHEN HANDLUNG erreicht werden soll, im Unterschied zum Inhalt oder zum lautlichen Aspekt der sprachlichen Handlung. Sprachliche Handlungen können denselben Inhalt, aber verschiedene Illokutionen haben. So kann z.B. die Äußerung „Der Hund ist bissig“ je nach Sprechsituation eine Warnung, eine Drohung oder die Kaufempfehlung eines Züchters sein.

INNERES SPRECHEN → EGOZENTRISCHES SPRECHEN

INSTITUTION: Institutionen sind Einrichtungen, die die Gesellschaft für ihren Bestand und ihre Reproduktion herausgebildet hat (z.B. Ämter, Gerichte, Krankenhäuser, Schulen, Universitäten). Sprache ist in Institutionen von großer Bedeutung. Ihre Verwendung geschieht unter anderen Bedingungen als z.B. bei privaten Gesprächen unter Freunden. So ist z.B. das Rederecht meist strikt reglementiert. Bei der Kommunikation zwischen → AGENTEN (Vertretern der Institution) und Klienten (Bürgern, Patienten, Schüler, Kunden) liegt oft auch eine spezifische Wissensdifferenz vor. In der Schule werden sprachliche Handlungsmuster, die auch Alltagssprachlich vorkommen, für die Zwecke der Institution funktionalisiert. Ein Beispiel dafür ist die LEHRERFRAGE, ein anderes das Muster AUFGABE-STELLEN/AUFGABE-LÖSEN, das eine Adaption des PROBLEMLÖSENS an die schulischen Bedingungen ist. → SPRACHLICHES HANDLUNGSMUSTER; → TURN-TAKING

INTERJEKTION: unflektierbarer Ausdruck zur Ausführung einer → EXPEDITIVEN PROZEDUR, die z.B. der Kontaktherstellung (*hey*), der Hörerrückmeldung (*oh, ah, hm*) oder der Übernahme/Sicherung des Rederechts (*äh, ähm, hm*) dient.

INTRANSITIVES VERB: Verben, die nicht mit einem Akkusativobjekt stehen können. Es handelt sich dabei entweder um absolute Verben, d.h. Verben ohne Objekt (z.B. *schlafen*) oder um Verben, die mit einem anderen obligatorischen oder fakultativen Objekt (Dativobjekt, Genitivobjekt oder Präpositionalobjekt) stehen (z.B. *vertrauen* + DAT).

KODA → SILBE

KOMPOSITION: Verfahren der Wortbildung, bei dem zwei oder mehr Morpheme zu einem Kompositum zusammengesetzt werden (z.B. Haus-tür, heim-gehen).

KONJUNKTION → KONNEKTOR

KONNEKTOR (auch: Konjunktion, Konnektiv): unflektierbarer Ausdruck, der der Verbindung zweier Äußerungen oder Äußerungsteile dient; z.B. *und* (additiver Konnektor), *weil, denn, da* (kausale Konnektoren), *dass, damit* (finale Konnektoren), *obwohl* (konzessiver Konnektor), *als, nachdem, während* (temporale Konnektoren), *während, aber* (adversative Konnektoren).

KONVENTIONELLES ONOMATOPOETIKON: gesellschaftlich festgelegte Lautmalerei, z.B. *mau mau* für Hund; konventionelle Onomatopoeitika sind einzel-sprachspezifisch.

LEHRER-FRAGE/SCHÜLER-ANTWORT → SPRACHLICHES HANDLUNGS-MUSTER

LEHR-LERN-AUFFORDERUNG: spezifischer Typ des *Aufforderns*, der in der Kommunikation von Kind und Bezugsperson eine große Rolle spielt. Die LEHR-LERN-AUFFORDERUNG 1 verwenden Bezugspersonen gegenüber sehr kleinen Kindern. Dabei fordern sie die Kinder zu einem Tun auf, das diese ohnehin in dem jeweiligen Moment zeigen. Ein spontanes Tun oder Verhalten wird so zum Ergebnis einer Aufforderung gemacht. Mit der LEHR-LERN-AUFFORDERUNG 2 fordern Erwachsene etwas ältere Kleinkinder gezielt zu einem Tun auf, das die Kinder sich gerade aneignen, und unterstützen die Aneignung damit.

LEXEM: ein Wort, Basiseinheit des Lexikons.

LEXIKONKOMPOSITION: Zusammensetzung des Wortschatzes nach Wortarten.

LOKATIVES PRÄFIX: Vorsilbe, die sich auf die räumlichen Dimensionen bezieht (z.B. *über-, unter-*).

MENTALER BEREICH/KOGNITIVER UND AFFEKTIVER BEREICH: die psychische Dimension des sprachlichen Handelns. In → SPRACHLICHEN HANDLUNGS-MUSTERN lassen sich einerseits interaktionale (an diesen Positionen *äußert* ein Aktant etwas) und andererseits mentale Handlungsschritte (z.B. des Vornehmens einer Einschätzung oder des Treffens einer Entscheidung) der Aktanten bestimmen.

METAKOMMUNIKATION IM KINDLICHEN ROLLENSPIEL (implizit, explizit): die Metakommunikation dient im kindlichen (Rollen-)Spiel der Verständigung der Spielpartner über den Ablauf des Spiels; sie verläuft bei jüngeren Kindern explizit (Bsp.: *Aus Spaß ist jetzt wohl Nacht*), bei älteren Kindern finden sich auch implizite Formen (*Huch, ist das aber dunkel!* - als Äußerung, um im Spiel „Dunkelheit“ einzuführen). Auch: Sprechen und Verständigung über das sprachliche Handeln.

METAPHER: Vergleich zwischen zwei Gegenständen oder Begriffen, bei dem ein Wort nicht wörtlich, sondern in einer übertragenen Bedeutung verwendet wird. Der Vergleich selbst wird jedoch nicht explizit ausgedrückt (z.B. *Heinrich der Löwe* für „Heinrich ist stark wie ein Löwe“, *der Himmel weint* für „es regnet“).

MODALPARTIKEL: Sammelbegriff für Abtönungspartikel, Gradpartikel, Modaladverb, Satzadverb, Steigerungspartikel; Modalpartikeln sind typisch für die ge-

sprochene Sprache; sie operieren auf Erwartungen und Einstellungen von Sprecher und Hörer (*ja, halt, doch, denn, eben, vielleicht*).

MODALVERB: Den Kernbestand der Modalverben des Deutschen bilden *dürfen, können, mögen/möchte-, müssen, sollen, wollen*; Modalverben modifizieren den Inhalt eines anderen Verbs (z.B. zum Ausdruck von Erlaubnis, Notwendigkeit, Möglichkeit) und/oder drücken eine subjektive Einschätzung des Sprechers aus (z.B. Vermutung, Wunsch, Aufforderung, Wille).

MORE: (lat. *mora*, Zeitraum) Zeit- und Maßeinheit, die das Silbengewicht und die Dauerverhältnisse in einer Silbe bestimmt. Moren sind prosodische Einheiten unterhalb der Silbe. Sie werden nur Lauten zugeordnet, die im Reim einer → SILBE stehen (Nukleus oder Koda). Je nach Sprache tragen verschiedene Lautklassen zum Silbengewicht bei. (Im Lateinischen beispielsweise besetzt ein Kurzvokal eine More, ein Langvokal hingegen zwei, jeder Kodakonsonant besetzt eine weitere More.) Dadurch lassen sich verschiedene sprachrhythmische und Akzent-Unterschiede in einzelnen Sprachen beschreiben.

NATIVER WORTSCHATZ: Erbwortschatz/Kernwortschatz einer Sprache

NOMINALPHRASE: eine Wortgruppe, typischerweise bestehend aus einem Substantiv (Nomen) + Artikel (+ Adjektiv); Bsp.: *das schöne Haus*.

NOMINALSUFFIX: Endung am Wortstamm, die die Wortart als Nomen festlegt (z.B. *-heit, -keit, -tät, -ung, -bar, -lich*).

ONOMATOPOESIS, ONOMATOPOETIKON: auch Lautmalerei, Schallnachahmung, Lautsymbolismus; Nachahmung von Naturlauten (z.B. Rauschen, Donnern, Tierlaute) durch die menschliche Stimme (z.B. *miau, mul*); Onomatopoeitika sind einzelsprachspezifisch. Sie können zur Bildung neuer Wörter führen (z.B. *Kuckuck*).

OPERATIVE MITTEL/OPERATIVE PROZEDUREN: Anhand von operativen Prozeduren bearbeitet der Sprecher kommunikativ das für die Kommunikation zwischen Sprecher und Hörer notwendige gemeinsame Wissen, indem er auf Gemeinsamkeiten Bezug nimmt (Determinator, Anapher), Wissensumstrukturierungen vornimmt (kausales *da*) oder für den Hörer neues Wissen in die Kommunikation einbringt (unbestimmter Artikel).

ORIGO → DEIXIS

PÄDAGOGISCHE FRAGE: Nutzung des Handlungsmusters *Frage-Antwort* für pädagogische Zwecke. Indem Erzieher/-innen das Muster verwenden, nutzen sie seine Leistung, eine mentale Suchprozedur anzustoßen, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf ein nicht angebrachtes Verhalten (ermahnende Frage) oder auf ein dem Kind fehlendes Handlungselement (unterstützende Frage) zu richten.

PARALLELSPIEL: gilt als Vorläufer des → SOZIALEN ROLLENSPIELS; beim Parallelspiel spielen die Kinder nebeneinander und beobachten sich dabei gegenseitig, das Spielen verläuft aber noch nicht kooperativ.

PERSPEKTIVENÜBERNAHME: Im Verlauf des vierten Lebensjahres (ab 3;0) beginnt sich die Fähigkeit auszubilden, Annahmen über mentale Prozesse bei an-

deren Menschen (deren Wissen, Überzeugungen, Wünsche) zu bilden. Die Kinder lernen, dass sich die eigenen inneren Zustände von denen anderer Menschen unterscheiden können.

PHONEM: Bezeichnung für die kleinste bedeutungsunterscheidende lautliche Einheit einer Sprache. Das Phoneminventar eines Sprachsystems wird durch sogenannte Minimalpaare ermittelt. Es handelt sich dabei um Wortpaare, die sich nur durch einen Laut unterscheiden und die unterschiedliche Bedeutungen haben. Der Laut bewirkt den Bedeutungsunterschied und wird damit als Phonem gewertet (Beispiel für ein Minimalpaar: *Reise* – *leise*; [r] und [l] sind zwei Phoneme des Deutschen).

POLYSEM: mehrdeutiger sprachlicher Ausdruck (z.B. *Schloss*); anders als Homonyme gehen Polyseme auf dieselbe Wurzel zurück. Die Bedeutung des ursprünglichen Lexems wurde im Laufe der Zeit geteilt.

PRÄFIX: Einheit, die vor einem Wortstamm positioniert sind (wie *ur-*, *er-*, *un-*, *an-*, *ab-*)

PRÄFIXPAARE: PRÄFIXE, die in Opposition zueinander stehen wie *an/aus* (*anmachen/ausmachen*).

PRÄSUPPOSITION: stillschweigende Voraussetzung

PROBLEM-LÖSEN, AUFGABE-STELLEN/AUFGABE-LÖSEN: → INSTITUTION; → SPRACHLICHES HANDLUNGSMUSTER

PROTO-KONVERSATION: vorsprachlicher Austausch zwischen Betreuungsperson und Kind mit gewissen Parallelen zum Diskurs unter Erwachsenen.

PROZEDUR: Einheit des sprachlichen Handelns unterhalb der Sprechhandlung. Prozeduren können durch Lexeme, Morpheme, aber auch Mittel der Intonation oder der Wortstellung realisiert werden.

REDERECHT: das Recht einer Sprecherin/eines Sprechers, einen Beitrag im Diskurs einzubringen. In außerinstitutionellen Zusammenhängen organisieren die Beteiligten die Verteilung des Rederechts untereinander; in Institutionen wird das Rederecht oft von einem Vertreter der Institution (z.B. Lehrer/Lehrerin, Richter/Richterin) geregelt. → TURN-TAKING

REDEWENDUNG: feste, mehrgliedrige Wortgruppe, deren Gesamtbedeutung nicht aus der Bedeutung ihrer Einzelelemente abgeleitet werden kann (*jmdn. auf die Palme bringen* = *jmdn. wütend machen*). Sie ist in dieser Form lexikalisiert. Durch das Austauschen einzelner Elemente (*jmdn. auf die Birke bringen*) ergibt sich keine systematische Bedeutungsveränderung, d.h. es entsteht keine neue sinnvolle Redewendung. Zu Redewendungen zählen Metaphern, aber auch Sprichwörter und Routineformeln.

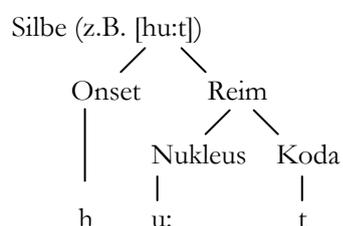
REPARATUR-APPARAT: Menge der Verfahren zur Verbesserung von sprachlichen Fehlern; man unterscheidet zwischen Reparaturen, die der Sprecher selbst initiiert, und Reparaturen, die der Hörer initiiert; weiterhin zwischen Reparaturen, die der Sprecher selbst vollzieht, und Reparaturen, die der Hörer vollzieht.

ROLLENSPIEL → SOZIALES ROLLENSPIEL

ROUTINEFORMELN: Kommunikative Wendungen mit hoher Anwendungsfrequenz und starker Situationsgebundenheit (z.B. *das hast du davon; keine Widerrede; jetzt aber marsch*).

SAKKADEN: Schnelle, sprunghafte Bewegungen des Auges.

SILBE: Das gängigste Silbenmodell teilt die Silbe in vier hierarchisch geordnete Bestandteile ein: Onset (Silbenanlaut) und Reim, der wiederum aus Nukleus (Silbenkern) und Koda (Silbenauslaut) besteht.



Obligatorisch für den Bau der Silbe ist der Nukleus, der in den meisten Fällen ein Vokal ist, in einigen Sprachen jedoch auch ein Konsonant sein kann. Dies hängt von der → SONORITÄT des Lautes ab.

SONORITÄT: Sonorität ist die Schallfülle von Lauten, die nach dieser Eigenschaft hierarchisch geordnet werden können: Vokale sind die sonorsten Laute einer Sprache, dann folgen Liquide (l- und r-Laute), Nasale und zum Schluss die Obstruenten (Frikative und Plosive) als am wenigsten sonore Laute und typische Konsonanten. Die Sonorität spielt eine wichtige Rolle für den Aufbau der Silbe: Der Silbenkern ist immer durch den sonorsten Laut seiner Umgebung besetzt. In der Regel gilt: Je weiter ein Laut vom Silbenkern entfernt ist, desto weniger sonor ist er.

SOZIALES ROLLENSPIEL: Spezifische Form des → FIKTIONSSPIELS; neben der Umdeutung von Personen und Gegenständen ist das Fiktionsspiel durch typisierende Darstellung von Personen (u.a. durch Veränderung der Stimme) charakterisiert; es handelt sich um das Zusammenspiel mehrerer Kinder, die fiktive Rollen annehmen (z.B. „Friseur“ und „Kunde“).

SPRACHLICHE HANDLUNG: Bezeichnet sprachliche Einheiten, mit denen der Sprecher eine Veränderung der Wirklichkeit bewirkt. Es muss sich dabei nicht um Sätze im grammatikalischen Sinne handeln. Im alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch sind viele Äußerungen nicht satzförmig, als sprachliche Handlungen aber funktional. (So z.B. die Äußerung *Eine Brezel und ein Nussbörnchen*, die ein Kunde in der Bäckerei äußert, oder *Achtung!*, wenn der Sprecher eine andere Person warnen will.)

SPRACHLICHES HANDLUNGSMUSTER: Gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsressource für die sprachliche Interaktion von Sprecher und Hörer, die dazu dient, bestimmte Bedürfnisse zweckmäßig zu bearbeiten. So dient z.B. das Handlungsmuster *Frage-Antwort* dem Sprecher dazu, ein bestimmtes Wissensdefizit, das er wahrnimmt, zu füllen, indem er sich dieses Wissen vom Hörer holt. Das Handlungsmuster des *Aufforderns* stellt dem Sprecher eine Möglichkeit zur Ver-

fügung, ein eigenes Nicht-Handeln-Können zu bearbeiten, indem er einen anderen Aktanten sprachlich dazu veranlasst, diese Handlungslücke zu schließen. Die einzelnen mentalen oder interaktionalen Handlungsschritte werden *Musterpositionen* genannt. Handlungsmuster können auch taktisch eingesetzt werden. So wird im Muster *Lehrer-Frage/Schüler-Antwort* das Handlungsmuster *Frage-Antwort* genutzt, ohne dass beim Sprecher, dem Lehrer, ein Wissensdefizit vorliegt. Vielmehr wird die Leistung des Musters (und der für das Muster eingesetzten sprachlichen Mittel) verwendet, um beim Hörer, dem Schüler, einen mentalen Suchprozess zu initiieren, wie er insgesamt für das Finden einer Antwort charakteristisch ist.

SPRECHERWECHSEL → TURN-TAKING

SPRECHHANDLUNGSSEQUENZEN: Sprachliche Handlungen, die durch einen systematischen Wechsel zwischen zwei oder mehr Gesprächspartnern gekennzeichnet sind (z.B. das *Frage-Antwort*-Muster).

SPRECHHANDLUNGSVERKETTUNG: Systematisch bedingte Aneinanderreihung mehrerer sprachlicher Handlungen durch einen Sprecher (z.B. beim Erzählen).

SYMPRAKTISCHER SPRACHGEBRAUCH/HANDLUNGSBEGLEITENDER SPRACHGEBRAUCH: Einsatz von Sprache gleichzeitig und verwoben mit einer nicht-sprachlichen Handlung, besonders beim Spielen oder in der Interaktion mit der Betreuungsperson (z.B. beim Essen oder beim Anschauen eines Bilderbuchs). Bei Kindern unter ca. drei Jahren einziger Typ von Sprachverwendung, da eine Ablösung der Sprache aus der konkreten Situation noch nicht möglich ist und somit Typen sprachlichen Handelns, die zeitlich und/oder örtlich zum jeweiligen Handeln versetzt sind (z.B. Erzählen), noch nicht praktiziert werden können.

TEMPORALDEIXIS: Deiktischer (zeigender) Ausdruck, der sich auf die zeitliche Dimension der Sprechsituation bezieht, z.B. *jetzt, dann, heute, gestern, morgen*.
→ DEIXIS

TOKEN Konkretes Vorkommen einer sprachlichen Einheit (eines Wortes) in einem Diskurs oder Text.

TRANSITIVES VERB: Verb, das ein Akkusativobjekt binden kann; z.B. *etwas essen, jemanden lieben*.

TURN-SYSTEM/SPRECHERWECHSELSYSTEM: → System des TURN-TAKING

TURN-TAKING: engl. für "Drankommen" von engl. „to have the turn“ Dransein, An-der-Reihe-Sein“; wird linguistisch auf den Diskurs bezogen und bezeichnet die Verteilung des Rederechts im Diskurs. Durch das Erfolgen oder Nicht-Erfolgen von Sprecherwechseln ergibt sich eine grundlegende Diskursstruktur. Gerade auch in informellen alltäglichen Diskursen ist detailliert geregelt, an welchen Stellen im Diskurs ein Sprecherwechsel möglich ist. In institutionellen Diskursen wie in der Schule obliegt die Vergabe des Rederechts häufig einem Vertreter der Institution (z.B. Erzieherin/Erzieher, Lehrerin/Lehrer).

TYPE: Ein Wort, das als solches im Lexikon verzeichnet ist. Die einzelnen Nutzungen des Worts sind → *TOKENS* der *types*.

ÜBERLAPPUNG: kurzes paralleles Sprechen zweier (oder mehrerer) Gesprächspartner an Stellen im Diskurs, an denen der Hörer die Sprecherrolle übernehmen möchte.

UMDEUTUNG → BEDEUTUNGSÜBERTRAGUNG

UNFLEKTIERBAR(E): Wortklassen, die nicht flektiert werden, z.B. Präpositionen, Konjunktionen; → FLEXION

VOLITION/VOLITIONAL: Prozess der Willensbildung/Wörter, die den Willen ausdrücken (z.B. *wollen, möchte*).

WAHRNEHMUNGSRAUM, unmittelbarer/gemeinsamer: der Ort, an dem Sprecher und Hörer sich zum Zeitpunkt des sprachlichen und nichtsprachlichen Handelns befinden und der beiden gemeinsam sinnlich zugänglich ist.

WORTÜBERDEHNUNG: ein Wort wird in weiteren Zusammenhängen gebraucht, als sie sein eigentlicher Verwendungszusammenhang vorsieht (z.B. *Hund* für alle vierbeinigen Tiere); wird als Strategie zum Füllen lexikalischer Lücken v.a. von jungen Kindern herangezogen.

ZONE NÄCHSTER ENTWICKLUNG: Jenes Entwicklungsniveau des Kindes, das oberhalb des aktuellen Entwicklungsniveaus liegt und das das Kind sich als nächstes aneignen wird. Dies geschieht u.a. im Spiel der Kinder. Der Begriff wurde von Lew S. Vygotskij in die psychologische Literatur eingeführt.

Literaturverzeichnis

Die Literatur, auf deren Grundlage der Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung erstellt wurde, findet sich in Band 29b. Da die beiden Bände als Einheit konzipiert sind, wurden mit Blick auf die bessere Lesbarkeit im Allgemeinen diese Literaturangaben im Text nicht noch einmal eigens angeführt. Soweit in den voranstehenden Seiten dennoch einzelne Verweise erfolgt sind, werden sie hier aufgeschlüsselt.

- Afflerbach, Sabine (1997) *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie.* Frankfurt a. M. u.a.: Lang
- Andresen, Helga (2002) *Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter.* Tübingen: Narr
- Artelt, Cordula et al. (2005) *Expertise – Förderung von Lesekompetenz. (Bildungsreform, Bd. 17),* Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit (1982) *Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel.* In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.) *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie.* Tübingen: Narr, 91-114 (Tübinger Beiträge zur Linguistik 189)
- Baumann, Monika (2003): *Lesetests.* In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch.* Schöningh: Paderborn, Bd. 2, S. 869-882
- Becker-Mrotzek, Michael (1997) *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibtätigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung.* Opladen: Westdeutscher Verlag
- Boeschoten, Hendrik E. (1990) *Acquisition of Turkish by immigrant children: A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6.* Wiesbaden: Harrassowitz
- Bose, Ines (2003) *dóch da sín ja' nur müster //Kindlicher Sprechausdruck im sozialen Rollenspiel.* Frankfurt a. M.: Lang
- Dannenbauer, Friedrich (2002) *Grammatik.* In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hgg.) *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren.* München: Reinhardt, S. 106-161
- Ehlich, Konrad et al. (2005) *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. (Bildungsreform, Bd. 11),* Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Eisenbeiß, Sonja (2003) *Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb. Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen.* Dissertation: Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989) *Zur Ontogenese der Schreibkompetenz.* In: Antos, Gerd/Krings, Hans-Peter (Hgg.) *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen: Niemeyer, 297-328
- Funke, Reinold (2005) *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern.* Tübingen: Niemeyer
- Grieffhaber, Wilhelm (2000) *Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage.* In: *Materialien DaF 58, Tagungsdokumentation FaDaF Dortmund.* <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/t2text.pdf>
- Johnston, Judith R./Slobin, Dan I. (1979) *The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish.* In: *Journal of Child Language* 6, 529-545

- Klieme, Eckhard/Eicher, Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer H./Nold, Günter/Rolff, Hans-Günter/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (2006) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Forschung
http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf
- Knapp, Werner (1997) Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer
- Knapp, Werner (1999) Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5/1999, 30-33
- Kostyuk, Natalia (2005) Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russische Kinder. Hamburg: Dr. Kovac
- Ohlhus, Sören (2005) Schreibleistungen und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In: Feilke, Helmuth/Schmidlin, Regula (Hgg.) Literale Textentwicklung. Frankfurt a. M. u.a.: Lang, 43-68
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u. a.: Waxmann
- Rehbein, Jochen (1982) Worterklärungen türkischer Kinder. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (Themenheft: „Handlungsorientierung im Zweitspracherwerb“) 22/1982, 122-157
- Schöler, Hermann, Scheib, K., Roos, J. & Link, M. (2003). Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende der 1. Klasse: Lehrerurteile, Testleistungen und Einflussfaktoren („EVES“-Arbeitsberichte Nr. 2). Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
- Thomé, Günther (1987) Argumente gegen die Kontrastivhypothese am Beispiel der Rechtschreibung. In: Deutsch lernen 4, 30-34
- Tophinke, Doris (2003): Sprachförderung im Kindergarten. Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2002) Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel: Beltz
- Weissenborn, Jürgen (2001) Frühkindliche Sprachentwicklung und spezifische Sprachentwicklungsstörungen. Eine neue Forschergruppe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). In: LOGOS Interdisziplinär 9(2), S. 129-132.
- Weissenborn, Jürgen (2003) Untersuchungen zum frühkindlichen Spracherwerb: Ergebnisse und Konsequenzen für das Verständnis von Sprachentwicklungsstörungen. In: Langen-Müller, Ulrike de; Iven, Claudia.; Maihack, Volker (Hrsg.): Früh genug, zu früh, zu spät? Modelle und Methoden zur Diagnostik und Therapie sprachlicher Entwicklungsstörungen von 0 bis 4 Jahren. (Sprachtherapie aktuell, Bd. 4), Köln, Prolog-Verlag, S. 29-47.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



29/I

Im Zuge von internationalen Schulleistungsuntersuchungen wie PISA und IGLU wurde die immense Relevanz sprachlicher Fähigkeiten für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erneut verdeutlicht. Ein Fehlen entsprechender Fähigkeiten kann die Bildungskarriere und damit die Zukunftsperspektiven der Kinder massiv beeinträchtigen. Hier ist individuelle Sprachförderung dringend erforderlich. Um sie zu leisten, werden linguistisch fundierte Einschätzungsverfahren benötigt. Die linguistischen Kenntnisse über die kindliche Sprachaneignung sind bisher unterschiedlich weit entwickelt. Über einzelne Bereiche ist man gut informiert, über andere fast gar nicht.

Der „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ bietet einen knappen Überblick über die linguistischen Kenntnisse zur Sprachaneignung von Kindern ab dem dritten bis ungefähr zum 12. Lebensjahr. Aufgefächert nach sprachlichen Basisqualifikationen (phonische, pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Basisqualifikationen), wird die ganze Breite der Aneignung sprachlicher und kommunikativer Fähigkeiten behandelt. Die häufig praktizierte Reduktion von Sprachaneignung lediglich auf die Aneignung von Grammatik und Wortschatz wird so überwunden.

Im Zentrum stehen die linguistischen Kenntnisse zur Aneignung des Deutschen als Erst- und als Zweitsprache. Außerdem werden Kenntnisse zur Aneignung zweier wichtiger Herkunftssprachen von Migranten, des Russischen und des Türkischen, beschrieben.

Die Darstellung soll all denjenigen, die sich mit der Entwicklung und dem Einsatz von Sprachstandsfeststellungsverfahren beschäftigen, einen für diese Zwecke geeigneten kompakten Überblick über den linguistischen Kenntnisstand zur Sprachaneignung geben. Dieser kurze Abriss wird in Band 29/II ausführlich erläutert und begründet. Dort werden die im Referenzrahmen überblicksartig zusammengefassten Themen aufgegriffen und detailliert dargestellt. Der Referenzrahmen wendet sich zugleich an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Erzieherinnen und Erzieher. Erstellerinnen und Ersteller von Sprachstandserhebungsverfahren, Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, interessierte Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher sowie Repräsentanten der Bildungspolitik erhalten mit dem Referenzrahmen und mit dem Band 29/II eine Information über die Grundzüge des aktuellen Kenntnisstandes und über die dringendsten Forschungsdesiderate zur kindlichen Sprachaneignung.