

Grimm, Hannelore

Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozess

Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 6-16



Quellenangabe/ Reference:

Grimm, Hannelore: Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozess - In: Unterrichtswissenschaft 13 (1985) 1, S. 6-16 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-295609 - DOI: 10.25656/01:29560

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-295609>

<https://doi.org/10.25656/01:29560>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozeß

Ausgehend und in Abhebung von der nativistischen Theorie *Chomskys* wird in dieser Arbeit ein integrativer theoretischer Erklärungsansatz vorgestellt und an empirischen Forschungsbeispielen belegt. Dieser beinhaltet im wesentlichen drei Annahmen: 1. Die Phase des Spracherwerbs wird durch eine vorsprachliche Phase der Ausbildung kommunikativer Handlungsmuster vorbereitet. 2. Die Mütter (i. S. von primären Bezugspersonen) unterstützen den sprachlichen Wissensaufbau durch die Verwendung spezifischer Sprachlehrstrategien. 3. Die mütterliche Sprache wird von den Kindern ganzheitlich aufgenommen, um dann analytisch verarbeitet zu werden. Die Nützlichkeit der Erklärungshypothese der ganzheitlichen Sprachverarbeitung wird weiter am natürlichen Zweitspracherwerb belegt.

Language acquisition as a teaching-learning process

As an alternative model to Chomsky's nativistic approach to language acquisition an integrative theoretical concept is developed and supported by arguments from empirical research. This concept is based on three main hypotheses: 1. language acquisition is prepared by a preceding phase in which patterns of communicative acts are developed; 2. mothers support the acquisition of linguistic knowledge by using specific strategies of language teaching; 3. children perceive their mothers' language in a holistic way, but then they process it analytically.

1. Problem des sprachlichen Wissensaufbaus

In der modernen Kindersprachforschung bestehen heute keine Zweifel darüber, daß die Entwicklung der Sprache, wie die der kognitiven Entwicklung überhaupt, allein im Rahmen einer Interaktionstheorie zu denken ist. Es herrscht grundsätzlich Einigkeit über das transaktionale Grundschema, nach dem die Person oder – biologistischer ausgedrückt – der Organismus mit der Umwelt in einer dynamischen Beziehung der wechselseitigen Einflußnahme steht (vgl. u.a. *Sameroff* 1975). Als wohl endgültig zurückgewiesen darf daher das viel einfachere und eben zu einfache kausale Erklärungsschema gelten, das die Umwelt als unabhängige Variable von der Person als abhängige Variable isoliert, um sie dann wiederum in sehr direkter Weise in eine lineare Abhängigkeitsbeziehung zu setzen. Nun hat die Zurückweisung dieses Denkmusters, in das man übrigens allzu leicht immer wieder verfällt, die Theorienbildung und den Forschungsalltag nicht gerade einfacher gemacht. Im Gegenteil: Der Streit darüber, welchen Beitrag die Umwelt und welchen das Kind selbst zur Sprachentwicklung leisten, hat zu einer kaum mehr überschaubaren Zahl von Einzelhypothesen und Erklärungsansätzen geführt, die jeweils verschiedene Daten produzieren und sich darauf stützen. Ohne große Übertreibung läßt sich so sagen, daß die Sprachentwicklungsforschung zu einem überfüllten Tummelplatz geworden ist, auf dem es äußerst lebendig, aber eben auch beängstigend durcheinander zugeht (vgl. hierzu auch: *Pinker* 1979). Darum, daß zahlreiche Forscher nun seit gut 20 Jahren an der Spracherwerbsfront

kämpfen und sich den Kopf über das Problem des sprachlichen Wissensaufbaus zerbrechen, scheren sich die Kinder allerdings herzlich wenig und machen vor, wie dieses als eines der wichtigsten Probleme der kognitiven Wissenschaften normalerweise schnell und mit Leichtigkeit zu lösen ist: Nachdem sie im zweiten Lebensjahr begonnen haben, konventionelle Wörter bedeutungsvoll zu verwenden, ist es ein Jahr später schon so weit, daß Sachverhalte in einfachen Sätzen variabel ausgedrückt werden können. Und danach braucht es keine zwei weiteren Jahre mehr, bis der sprachliche Code geknackt und das sprachliche System in seinen grundlegenden Merkmalen beherrscht ist.

Was macht es nun eigentlich aus, daß dies so schwierig zu verstehen und zu erklären sein soll? Hier kommen wenigstens zwei Dinge zusammen: Zum einen stellt sich überhaupt die grundsätzliche Frage des Lernens durch induktive Extrapolation oder der Begriffsbildung. Wie ist es möglich, daß Kinder auf der Grundlage einer endlichen Zahl von Beispielen die diesen Beispielen zugrundeliegenden Strukturen und Organisationsprinzipien in generalisierender Abstraktion ableiten? Wie werden konkrete Wahrnehmungen zu abstrakten Wissens-elementen? Zu dieser Frage tritt noch erschwerend die sprachspezifische Besonderheit der Frühzeitigkeit des Lernens hinzu. Denn das hoch komplexe System der Sprache wird normalerweise in einem Alter in Angriff genommen, in dem die Kinder zu anderen, weniger komplexen kognitiven Leistungen noch nicht in der Lage sind.

Mit diesen beiden Bedingungen der Erlernbarkeit und der Frühzeitigkeit des Erwerbs muß sich nun jede ernstzunehmende Theorie der Sprachentwicklung auseinandersetzen. Welche Rolle dabei der Lernumwelt zugewiesen wird, eine tragende oder lediglich eine Nebenrolle, hängt unmittelbar davon ab, wie voraussetzungsvoll das spracherwerbende Kind gesehen, d. h. welche für den Spracherwerb notwendigen Fähigkeiten und Verarbeitungsmodi ihm zugebilligt werden.

2. Spracherwerb ohne Lehren?

Als Ausgangspunkt meiner nachfolgenden Überlegungen will ich die bisher größte und einflußreichste theoretische Spekulation wählen, die auf den Linguisten Noam Chomsky zurückgeht. Wie *Piatelli-Palmarini* (1980) zutreffend hervorhebt, verblüfft Chomskys Argumentation durch eine zugleich einfach eingängige und bizarr anmutende Logik. In ihrem Kern rationalistisch, fußt sie auf der Annahme, daß alle Gesetzmäßigkeiten von innen und nicht von außen kommen, daß also die Ordnung der wahrgenommenen Welt auferlegt wird und nicht direkt aus dieser übernommen werden kann. Auf die Sprachentwicklung angewendet ergibt sich entsprechend, daß sich das Kind die Sprache selbst aneignet und diese nicht durch die Lernumwelt lehrend vermittelt erhält. Chomsky (1969, 81) drückt sich dabei so aus: „Die Spracherlernung beruht ... darauf, daß das Kind das erwirbt, was unter formalem Gesichtspunkt eine tiefe und abstrakte Theorie ist – eine generative Grammatik seiner Sprache –, deren Begriffe und Prinzipien zum großen Teil nur entfernt und über lange und komplizierte Ketten unbewußter, quasi schlußfolgernder Schritte

mit der Erfahrung verbunden sind.“ Damit das Kind solcherart die Sprache erwerben kann, muß es reich ausgestattet sein; so ist ihm als humanspezifisches Erbe die sprachliche Wissensstruktur (als LAD = language acquisition device bekannt) in allen ihren wesentlichen Merkmalen mitgegeben, so daß es die Umweltsprache lediglich dazu braucht und benutzt, um das an Struktur zu erkennen, was zu erkennen ihm vorbestimmt ist. Für die Richtigkeit dieser cartesianischen Lösung des Problems des sprachlichen Wissensaufbaus führt *Chomsky* insbesondere drei Argumente an (vgl. hierzu die Referate und Diskussionsbeiträge *Chomskys* in *Piatelli-Palmarini* 1980). Um Metaphern bekanntlich nie verlegen, stellt sich ihm die Umwelt-Kind-Interaktion wie die Beziehung zwischen Zündschlüssel und Verbrennungsmotor dar. Wird der Motor durch das Umdrehen des Zündschlüssels in Gang gesetzt, so stellt er wohl nicht unzutreffend fest, dann macht dieser, und zwar erst dann, was entsprechend seiner Struktur zu machen ist, und erhält diese nicht erst durch den Startvorgang eingegeben. Das Argument, daß das Kind wirklich soviel an Struktur mitbringt, daß es wie ein Motor funktionieren kann, ergibt sich für *Chomsky* zwingend aus der biologischen Tatsache, daß alle Organe des Menschen, wie das Herz oder die Leber, in ihrer Struktur festgelegt sind. Warum, so fragt er, sollte dann ausgerechnet der Geist als die komplizierteste Organsammlung nicht genetisch determiniert sein? Und als phylogenetische Untermauerung dieser Argumentation kann er zusätzlich ins Feld führen, daß es doch wohl unbestritten ist, daß Tiere genetische Programme haben, die teilweise sehr spezifisch sind. Warum, so bietet sich als weitere rhetorische Frage an, sollte also ausgerechnet der Mensch als der komplizierteste Organismus kein spezifisches genetisches Programm haben?

Das ist eine Logik, der man sich auf den ersten Blick nicht ganz verschließen kann; nach wie vor werden um das Für und Wider auch heftige Kontroversen ausgetragen. Um zu zeigen, daß *Chomsky* ganz unzweifelhaft als Entwicklungspsychologe irrt, will ich so vorgehen, wozu er selbst aufgefordert hat, nämlich die Voraussetzungen, auf denen seine ausgeprägt nativistische Position basiert, empirisch zu entkräften, wenn nicht zu widerlegen. Soweit ich sehen kann, handelt es sich im wesentlichen um zwei Voraussetzungen, eine innere und eine äußere. Ich beginne mit der äußeren:

Die Sprache der Umwelt ist so unsystematisch und fehlerhaft, daß das Kind daraus keine generellen Regeln ableiten kann. Der empirische Gegenbeweis ist hier eindeutig: In zahlreichen Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß Mütter (hier wie im folgenden modellhaft als primäre Bezugspersonen verstanden) ihren spracherwerbenden Kindern gegenüber ein besonderes Sprachregister verwenden, das unter dem etwas mißverständlichen Begriff „baby talk“ in die Literatur eingegangen ist (vgl. u. a. *Ferguson & Snow* 1977). Übereinstimmend für verschiedene Kulturen konnte so festgestellt werden, daß sie eine einfache Syntax und einen vereinfachten Wortschatz benutzen, daß sie längere Pausen an Phrasen- und Satzgrenzen machen, häufig einzelne Satzteile und Wörter wiederholen, die Aussprache schwieriger Wörter vereinfachen, also kurz: insgesamt sehr geordnet und deutlich sprechen. Der Nachweis dieses Registers ist für sich genommen indessen nicht ausreichend,

um das Postulat angeborener sprachlicher Wissensstrukturen zurückzuweisen, weil damit ja noch nichts darüber ausgesagt ist, aufgrund welcher intrapsychischen Fähigkeiten die Kinder die wahrnehmbare Sprache kategorial verarbeiten können, um ihre sprachlichen Wissensstrukturen aufzubauen. Dies führt zu der zweiten inneren Voraussetzung, die an die Bedingung der Frühzeitigkeit des Spracherwerbs geknüpft ist:

Die nicht-sprachlichen Fähigkeiten, die das Kind in seiner kurzen vorsprachlichen Phase erworben hat, sind für den Spracherwerb nicht hinreichend. Die Sprachstrukturen können nicht aus vorsprachlichen Strukturen entstehen, da diese konkret und einfach, die Sprachstrukturen indes abstrakt und hoch komplex sind.

Der empirische Gegenbeweis zu dieser Voraussetzung, die *Fodor* (1980), ein Mitstreiter *Chomskys*, in die Unmöglichkeit zusammengefaßt hat, „more powerful structures“ zu erwerben, ist doppelt zu führen. Zum einen ist zu zeigen, daß das Kind in seiner vorsprachlichen Phase sehr wohl Strukturen erwirbt, die sprachvorbereitend sind; hierzu werde ich mich auf Arbeiten *Bruners* (1975; 1981) und auf relevante Ergebnisse aus der modernen Säuglingsforschung stützen (zusammengefaßt in *Grimm* 1983 a).

Und zum anderen geht es um den Nachweis, daß das Kind nicht von Beginn an „eine tiefe und abstrakte Theorie“ (s. o.) erwirbt, sondern sehr viel konkreter an seinen sprachlichen Wissensaufbau herangeht. Dies werde ich auf der Basis eigener Forschungsergebnisse begründen (*Grimm* 1983 b; 1984). Dieser Nachweis wird den Kern der nachfolgenden Ausführungen bilden. Denn selbst von den schärfsten Kritikern *Chomskys* ist diese Vorgabe bislang unwidersprochen akzeptiert worden (u. a.: *Bruner* a.a.O.; *Piaget* 1970; vgl. auch die Referate und Diskussionsbeiträge in *Piatelli-Palmarini* 1980).

3. Phase der Sprachvorbereitung

Daß dem Spracherwerb eine sprachrelevante Entwicklungsgeschichte vorangeht, hat *Hörmann* (1978) in den treffenden Satz gefaßt, daß die Sprache die Fortsetzung des Handelns mit einem anderen Mittel ist. Die Wurzeln dieses Handelns sieht *Bruner* (1981) im „pragmatischen Diskurssystem“, d. h. in den kommunikativen oder interaktiven Handlungsmustern, die gemeinsam von der Mutter und dem Kind ausgebildet werden. Liegt dabei die Initiative zunächst bei der Mutter, so wird diese zunehmend mit fortschreitender Entwicklung auch auf das Kind übertragen, es erfolgt, wie *Bruner* dies ausdrückt, ein Transfer der Aktivität von der Mutter zum Kind. Diese Sichtweise, um dies nur kurz anzudeuten, steht den Überlegungen *Wygotskis* (1964) näher als der kognitiven Strukturtheorie *Piagets* (1970). Denn auch bei *Wygotski* führt der Entwicklungsweg vom sozialen Handeln zur inneren Sprache, wohingegen *Piaget* glaubt, daß die Struktur der Sprache insgesamt aus den senso-motorischen Denkstrukturen erklärbar ist, die das Kind in der Interaktion mit seiner physikalischen Umwelt – und die Betonung liegt auf physikalisch – aufgebaut hat.

Wenn wir nun die Ausbildung früher Kommunikationsmuster etwas genauer in den Blick nehmen, so können wir zunächst davon ausgehen, daß der Säugling nicht nur Gehirn hat, sondern dieses auch von Anfang an gebraucht. Allerdings ist seine besondere genetische Ausstattung bei weitem nicht so spezifisch, wie *Chomsky* dies annimmt. Das braucht sie auch nicht zu sein, weil die Strukturen, die den Spracherwerb möglich machen, in der gemeinsamen Aktivität mit der Lernumwelt ausgebildet werden. Der erste Schritt hierzu besteht in der feinen Abstimmung der Reaktionen der Mutter auf die sensorischen Fähigkeiten des Säuglings. So kommt es nicht von ungefähr, daß sie durch aneinandergereihte Konsonant-Vokal-Verbindungen, die sie vorzugsweise mit den Konsonanten b/p, d/t und g bildet, die Aufmerksamkeit des Säuglings auf sich zu ziehen sucht. Denn diese Konsonanten sind genau diejenigen, die der Säugling schon zu differenzieren vermag (vgl. hierzu: *Eimas* 1975). Dem ebenfalls schon vorhandenen Gefühl für die rhythmische Struktur der Sprache entspricht sie weiter u.a. dadurch, daß sie manche Wörter sehr lange dehnt und solcherart prägnant macht. Überhaupt kommt sie der Sensibilität des Säuglings für die Sprachmelodie durch das Vorsingen kleiner Lieder und der Übertreibung der Intonationskontur ihrer Äußerungen entgegen, was den Säugling sehr bald zur Unterscheidung und dem Gebrauch von Intonationsmustern für den eigenen situationsspezifischen Ausdruck seines Behagens oder Unbehagens, seiner Wünsche und Ablehnungen führt. Dadurch nehmen seine frühen Lautverbindungen schon im ersten Lebensjahr so etwas wie Satzcharakter an, was gewöhnlich mit dem Begriff des Jargonlallens bezeichnet wird. Als weiteres Beispiel des sensitiven mütterlichen Reagierens sei noch der sog. Ammenton angeführt: Indem die Mutter mit besonders hoher Stimme spricht, die sich vorzugsweise im Bereich zwischen 400 und 600 Hz bewegt, kompensiert sie die mangelnde Fähigkeit des Säuglings, die im mittleren und tieferen Bereich liegende Sprache wahrzunehmen. Diesen Ammenton behält sie mit Abschwächungen übrigens auch dann noch bei, wenn das Kind seinen Tonhöhenbereich verändert hat, was ungefähr im Alter von einem Jahr der Fall ist.

Allein daran wird schon ersichtlich, daß es sich nicht so verhält, daß die Mutter absichtsvoll ihrem Kind Lektionen über die Sprache erteilen möchte, sondern diese vielmehr ein Nebenprodukt ihres Wunsches darstellen, zu ihrem Kind einen positiven affektiven Kontakt herzustellen und sich mit ihm zu verständigen. Über diesen Prozeß der Verständigung schafft sie eine gemeinsame Erfahrungswelt, indem sie das Verhalten des Säuglings interpretiert und diesem Bedeutung zuweist. Und es sind genau diese Bedeutungszuweisungen, die dann dem Kind ermöglichen, selbst Konzepte und Regeln zu erkennen und damit allmählich in die Rolle eines Dialogpartners hineinzuwachsen. Selbst schon das Schreiverhalten wird von ihr zu Schreimustern konventionalisiert, indem sie u.a. das Hungerschreien vom Kontaktschreien unterscheidet und darauf entsprechend verschieden reagiert. Daß der Säugling schnell aus diesen differentiellen Handlungen lernt, zeigt sich daran, daß er in der Folge beginnt, seine Schreiintensität zu verändern und zu differenzieren. Nun kann diese Form des Lernens sicherlich kein Vorgang sein, der gleich funktioniert. Sondern wie beim Erwerb aller komplexen Systeme sind sehr häufige Wie-

derholungen notwendig, die sich allmählich zu Routinen verfestigen. Das „Wo-Da“-Spiel ist ein typisches Beispiel dafür: „Wo ist der Ball (die Puppe usw.)?“ fragt die Mutter mit übertriebenem Frage-ton; „Da ist der Ball (die Puppe usw.)“ antwortet sie darauf und reicht den Gegenstand an das Kind weiter, das gewöhnlich überrascht und freudig lacht, eine Wiederholung fordernd. Ist solcherart ein gemeinsamer Bedeutungsraum hergestellt und zwischen dem Konzept und dem sprachlichen Ausdruck eine Beziehung gestiftet, dann ist das Kind bereit gemacht, die Entwicklungsaufgabe des Spracherwerbs zu leisten. Dafür ist die Phase zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr in besonderer Weise sensibel.

4. Sprachlehren und Sprachlernen

Daß auch die Mütter diese Zeitspanne primär als Spracherwerbsphase begreifen, wird schon alleine daran ersichtlich, daß sie Verzögerungen des Erwerbsprozesses sehr schnell und mit großer Sorge registrieren. Und ganz offensichtlich ist es daran, daß sie den Erwerbsprozeß wiederum aktiv unterstützen, wobei sie nicht nur, wie zuvor ausgeführt, eine einfache verständnissichernde Sprache verwenden, sondern auch ganz besondere Techniken einsetzen, die geeignet sind, dem Kind gezielte Informationen über die Sprachstruktur zu geben. Von diesen Techniken oder besser: Lehrstrategien will ich im folgenden zwei mit modellierender Funktion näher beschreiben, um dann zu zeigen, in welcher Weise die Kinder sehr konkret am Sprachmodell lernen (die Lehrstrategien sind ausführlicher dargestellt in *Grimm* 1983 b; 1984). Anschließende Dialogbeispiele vermögen schließlich den höchst bedeutsamen und faszinierenden Vorgang des Zusammenspiels von Lehren und Lernen im Dialog anschaulich zu machen.

Die Daten und Beispiele, auf die ich mich im folgenden beziehe, stammen aus einer Längsschnittuntersuchung¹ mit 8 Kindern, die zu Untersuchungsbeginn zwischen 2; 1 und 2; 7 Jahre alt waren (ausführlicher in *Grimm* 1983 b; in Vorb.).

4.1 Modellierende Sprachlehrstrategien

Die modellierende Funktion der mütterlichen Sprache wird durch solche Äußerungen realisiert, in denen die Bestätigung des Inhalts mit der Vorgabe eines anderen formalen Modells verbunden ist. Je nachdem, ob dieses Modell eine Korrektur oder eine Transformation in einen anderen Satztyp beinhaltet, kann von Expansion bzw. Reformulierung gesprochen werden.

Die lernpsychologische Qualität, die der Expansion zukommt, vermögen die folgenden Beispiele deutlich zu machen:

- K(ind): „Hatter put tetangen.“
M(utter): „Ja, das ist kaputt gegangen.“
K: „Und da kommt des alles ins Lastwagen.“
M: „Jetzt kommt das alles in den Lastwagen.“
K: „Ich bin des, ich Fuß brocht.“
M: „Des bist du, als du den Fuß gebrochen hast.“

Bei dieser selektiv korrigierenden Strategie nimmt die Mutter die grammatisch unvollständige Äußerung des Kindes auf, verändert diese aber inhaltlich nicht, sondern fügt allein die fehlende grammatische Information hinzu. Sie gibt damit so etwas wie eine „gute Gestalt“ für den Ausdruck des bestätigten Inhalts vor. Auf der Folie des von beiden geteilten Inhalts, d. h. der gelungenen Verständigung, wird so die neue formale Information prägnant, wodurch die lerntheoretisch wesentliche Voraussetzung für ihre Verarbeitung erfüllt ist, daß zwischen dem Schon-Gewußten und dem Noch-nicht-Gewußten keine zu große Diskrepanz bestehen darf. Auch die Reformulierung kann solcherart gestaltpsychologisch aufgefaßt werden, wofür die folgenden Beispiele stehen:

K: „Da is der Teufel wieder.“

M: „Wo ist der Teufel wieder?“

K: „Weggefahren mit der Dasebahn.“

M: „Ach, ist die schon weggefahren?“

K: „Hat er das abgerissen?“

M: „Das hat er abgeschraubt, ja.“

Daß es sich bei dieser Strategie, vorgegebene Satzmuster in andere mögliche Satzmuster zu transformieren, ebenfalls um eine für den Mutter-Kind-Dialog spezifische Form des Sprachangebots handelt, wird insbesondere an Entscheidungsfragen deutlich. Anstatt sich mit einem Ja oder einem Nein zu begnügen, beantwortet die Mutter diese redundant durch die assertive Wiederholung des Erfragten:

K: „Brauch mer des?“

M: „Des brauch mer.“

Wie wirksam Reformulierungen dieser Art sein können, haben *Nelson* und seine Mitarbeiter experimentell in der folgenden Weise aufgezeigt (zusammengefaßt berichtet in *Nelson* 1983): Mit Kindern im Alter zwischen 29 und 38 Monaten wurden zwei Monate lang wöchentliche „Sprach-Sitzungen“ von etwa dreistündiger Dauer durchgeführt. Sehr konsequent wurden die kindlichen Äußerungen in jeweils andere Satzmuster, wie die Passivform, die Relativsatzstruktur oder die Anhängselfrage transformiert. Ließ es der Kontext zu, wurde beispielsweise auf die Äußerung „Der Gorilla aß Bananen“ alternativ so geantwortet: „Die Banane wurde sicherlich vom Gorilla gegessen“/„Das ist der Gorilla, der die Banane aß“/bzw. „Ja, er hat die Banane gegessen, nicht wahr (didn't he)“. Ich denke, daß es insbesondere auch für sprachtherapeutische Überlegungen ein interessantes Ergebnis ist, daß diese Form der Intervention die Kinder tatsächlich dazu gebracht hat, die angebotenen Satzmuster zu erwerben, d. i. spontan selbst zu gebrauchen. *Nelson* (a.a.O., 53–54) interpretiert diesen Erfolg so: „Our conclusion is that the child before intervention was cognitively ready to acquire these forms and already had basic foundation rules and forms in the language system, and that when we presented the ‚right stuff‘ in input the child rapidly analysed our examples and incorporated new rules into their own language systems.“ Diese Interpretation greift freilich zu kurz: Daß das Kind Sprachmodelle nicht gleich zerlegt und schnell analytisch verarbeitet, sondern diese zunächst ganzheitlich aufnimmt, werde ich im folgenden zeigen.

4.2 Ganzheitliche Lernstrategien

Zumindest für die frühen Phasen des Spracherwerbs fasse ich die Aufnahme und Verarbeitung der gehörten Sprache durch das Kind als eine zweistufigen Prozeß auf. Der ganzheitliche Verarbeitungsmodus als einer intuitiven Form der Auffassung konkret gegebener Beziehungen ist dem analytischen Modus der Verarbeitung vorgeordnet, der bekanntlich als hypothetischer Prozeß der Bildung, Überprüfung und Korrektur innersprachlicher Kategorien und Regeln charakterisiert ist. Dabei kommt der ganzheitlichen Verarbeitung vor allem eine Orientierungs- und Steuerungsfunktion zu: Geleitet durch großes Interesse, dessen Ursprung, wie oben ausgeführt, in der vorsprachlichen Phase liegt, bringt das Kind dem neuartigen Problembereich Sprache eine erhöhte Aufmerksamkeit entgegen und ist damit offen, Ausdrucksformen für erkannte Bedeutungen zu übernehmen. Diese Ausdrucksformen memoriert es, so gut es kann, und ruft sie in dieser memorierten Form auch wieder ab. Sie haben damit den Status intern repräsentierter Modelle, die in ihrer Struktur noch unverstanden sind. Nun hört das Kind bestimmte Ausdrucksformen nicht nur einmal, sondern viele Male, auch werden für dieselben Bedeutungen verschiedene Formen, und umgekehrt dieselben Formen für unterschiedliche Inhalte angeboten. Und über diesen variablen Gebrauch lernt das Kind dann zu erkennen, daß die Wörter im Satz nach wahrscheinlichen Abfolgen angeordnet sind. Diese auf die Oberflächenform der Sprache bezogene Erkenntnis dient dann der analytischen Tätigkeit als Eingabeinformation, um aus den Wörtern, die in gleicher Position wahrgenommen werden, Kategorien und aus deren Wahrscheinlichkeitsabfolgen syntaktische Wortstellungsregeln herzuleiten. Wie ich gerne eingestehen will, ist dies eine noch recht grobe Skizze; im Kern der Aussage scheint sie mir indessen stimmig zu sein. Um nun zu zeigen, daß das mütterliche Sprachangebot über den ganzheitlichen Verarbeitungsmodusentwicklungswirksam wird, seien zwei dieser ganzheitlichen Strategien an Beispielen ausgeführt (ausführlicher in *Grimm* 1983 b):

Die erste Strategie läßt sich so umschreiben: Imitiere gehörte sprachliche Ausdrucksformen und verwende manche davon als fertige Routinen. Beispiele dafür:

M: „Un was hat's denn da?“

K: „Hat's do?“

M: „Schon vorbei.“

K: „Schon bei.“

M: „Hier hält's besser, is stabiler.“

K: „Das is schabiler.“

Die Nutzung des unmittelbar vorgegebenen Satzrahmens ist schließlich bei Fragen oder bei Antworten auf Fragen ganz besonders ausgeprägt. Das Kind reproduziert somit die Reformulierungstechnik der Mutter:

M: „Der hat ein Rad verlorn.“

K: „Hat er das vergelorn?“

M: „Hier war's dran.“

K: „War das hier dran?“

M: „Hascht's g'sehe?“

K: „Hascht gsehe.“

Mit dem folgenden Beispiel sei abschließend anschaulich gemacht, wie der wechselseitige Prozeß des Lehrens und Lernens im Dialog erfolgt. Kleo (2; 7 Jahre) und ihre Mutter betrachten gemeinsam ein Bilderbuch (Sequenz 109–123), wobei von Kindern die Rede ist, die im Wasser spielen:

M: „Ja, da taucht en Kind und streckt de Popo in die Luft, gell.“

K: „Mhm, gell, die Kinner aber net untergetaucht, aber die.“

M: „Die machen Blödsinn.“

K: „Mhm, die ma'en Blödsinn.“

M: „Ja.“

K: „Keine Platz macht, gell? ... (unverständlich) runnerf/f/flieg/defliese, gell?“

M: „Daß er net unnergeht, hat er so en Schwimmring, gell?“

K: „Mhm.“

M: „Mit ene Entekopf.“

K: „Mhm.“

M: „Hast du auch en Schwimmring?“

K: „Mhm, hab auch Schwimmring.“

M: „Mhm.“

K: „Kaputte. Schwimmflügel, gell?“

M: „Nee, aber der Schwimmring ist kaputt.“

Später spielen beide mit Autos und Kleo versucht, ein Auto aus der Tankstelle zu holen (Sequenz 137–147):

K: „Raus geht es wieder, geht es wieder raus.“

M: „Geht's net raus?“

K: „Doch.“

M: „Du hör, hör mal auf, so geht's vielleicht kaputt.“

K: „Huch!“

M: „So kommt's von allein.“

K: „Ja, kommt's von allein. Muß wieder an die Zapf, wieder tanke, muß wieder das tanks, muß wieder das tanken.“

M: „Is der Tank schon wieder leer, hm?“

K: Mhm, des leer tanks, des leer. Tank is leer. Tank, wird jetzt getankt. Wo da das reingeh?“

M: „Kann er jetzt wieder fahrn?“

K: „Mhm. Kann das wieder fahrn.“

In ihrem einstündigen Dialog produzierten Kleo und ihre Mutter 808 Äußerungseinheiten, jeder 404. Von den mütterlichen Äußerungen sind 30% formal auf die kindlichen Äußerungen bezogen, und von den kindlichen Äußerungen knüpfen 19% formal an die mütterlichen Äußerungen an. Davon können wiederum 63% der mütterlichen Äußerungen als lehrend, und 70% der kindlichen Äußerungen als lernend im beschriebenen Sinne aufgefaßt werden. Den restlichen 37% bzw. 30% kommt eine andere, hier nicht beschriebene Lehr-Lernqualität zu (vgl. dazu: Grimm 1983b).

Dies sind beachtliche Prozentzahlen, die indes gleichzeitig geeignet sind, das vielleicht entstandene Mißverständnis abzuwehren, daß der Dialog vorherrschend oder gar ausschließlich sprachlehr- und lernorientiert sei. Das ist er ganz sicherlich nicht, sondern zuvörderst steht die sozial-kommunikative Funktion, wie das sprachliche Wechselspiel zwischen Kleo und ihrer Mutter ja auch sehr deutlich gemacht hat. Selbstverständlich sind Äußerungen mit sprachlehrender bzw. sprachlernender Funktion auch nicht ohne kommunikative Intention. Aufgrund der analytischen Trennbarkeit des Inhaltsaspekts vom Beziehungsaspekt der Sprache konnten wir

indes davon absehen, um auf die kognitive Seite der Äußerungen zu zentrieren. Diese Zentrierung kann nicht mehr sein, ist aber auch nicht weniger als ein theoretischer Zwischenschritt auf dem Wege zu einer integrativen Theorie der kognitiven und sozial-emotionalen Prozesse beim Spracherwerb.

5. Ganzheitliche Lernstrategien beim Zweitspracherwerb

Die theoretische Nützlichkeit der Annahme, daß die Kinder an ihre Entwicklungsaufgabe des Spracherwerbs zunächst vorwiegend ganzheitlich herangehen und nicht gleich „eine tiefe und abstrakte Theorie“ (s.o.) der Sprache aus gehörten Sprachbeispielen generalisierend ableiten, erhält durch den Vorgang des natürlichen Zweitspracherwerbs bei Kindern eine eindrucksvolle Bestätigung. So hat *Wong-Fillmore* (1979) in einer interessanten Arbeit aufgezeigt, daß beim Zweitspracherwerb Lernstrategien wirksam sind, die den hier herausgestellten kognitiven Teilstrategien der ganzheitlichen Verarbeitung vergleichbar sind:

Fünf Spanisch sprechende Kinder, drei Jungen und zwei Mädchen im Alter zwischen 5; 7 und 7; 3 Jahren, wurden während eines Jahres zusammen mit ihren Englisch sprechenden Freunden bzw. Freundinnen in wöchentlichen Spielstunden beobachtet. Zu Beginn der Beobachtungszeit sprachen die spanischen Kinder kein Wort Englisch und sie erhielten auch während der gesamten Beobachtungsphase keinen speziellen Englischunterricht.

Bei einzelnen Wörtern beginnend, erwarben sie über die folgenden fünf Strategien relativ schnell ein respektables Englisch (*Wong-Fillmore* a.a.O., 209 ff.):

Strategie 1: Nimm an, daß das, was die Leute sagen, direkt auf die bestehende Situation bezogen ist.
Metastrategie: Rate, was gemeint ist!

Strategie 2: Behalte einige Ausdrücke, die du verstehst, und verwende sie.

Strategie 3: Achte auf wiederkehrende Teile in den Ausdrucksformen, die du kennst.

Strategie 4: Mache soviel wie möglich aus dem, was du schon kannst.

Strategie 5: Arbeite zunächst die Grobstrukturen der Sprache aus und hebe dir Details für später auf.

Um Redundanzen zu vermeiden, will ich abschließend nur ganz kurz die ja offenkundigen Beziehungen nennen, die zwischen diesen Strategien des natürlichen Zweitspracherwerbs² und dem hier dargestellten Prozeß des Erstspracherwerbs bestehen: Strategie 1 bereitet die Kinder schon in der vorsprachlichen Phase auf den Spracherwerb vor; Strategie 2 finden wir in Imitationen von Äußerungsformen und deren Verwendung als Routinen wieder; Strategie 3 ist auf das Erkennen wahrscheinlicher Abfolgen auf der Oberflächenstrukturebene der Sprache bezogen; Strategie 4 hat ihre Entsprechung in den Reformulierungstechniken, die die Kinder von ihren Müttern übernommen haben; und Strategie 5 ist letztlich auf die analytische Verarbeitung, d. i. auf die Herleitung von Kategorien und Wortstellungsregeln bezogen.

Anmerkungen

¹ Diese Längsschnittuntersuchung ist Teil des Forschungsprojekts zum Thema „Sprachverwendung und Sprachlernen: Untersuchung des Einflusses sprachlicher Handlungsmuster auf die Ausbildung sprachlicher Strukturformen bei normalen und dysphasischen Vorschulkindern“ (DFG, Az: Gr 500/5-588/6-6).

² Ich habe diese sehr frei übersetzt.

Literatur

- Bruner, J. S.: The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of Child Language*, 1975, 2, 1–19.
- Bruner, J. S.: The pragmatics of acquisition. In: *W. Deutsch* (Hrsg.): *The child's construction of language*. New York: Academic Press 1981, 39–55.
- Chomsky, N.: *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt: Suhrkamp 1969.
- Eimas, P. D.: Speech perception in early infancy. In: *L. B. Cohen & P. Salapatek* (Hrsg.): *Infant perception: From sensation to cognition*. Vol. 2. New York: Academic Press 1975, 193–231.
- Ferguson, C. A. & Snow, C. (Hrsg.): *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press 1977.
- Fodor, J.: Fixation on belief and concept acquisition. In: *M. Piatelli-Palmarini: Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul 1980, 143–149.
- Grimm, H.: Sprachentwicklung: Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In: *R. Oerter & L. Montada* (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg 1982, 506–566.
- Grimm, H.: Psycholinguistische Aspekte der frühen Sprachanbahnung bei Säuglingen. In: *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 1983 a, 5 (12), 589–593.
- Grimm, H.: Kognitions- und interaktionspsychologische Aspekte der Entwicklungsdysphasie. In: *Sprache & Kognition*, 1983 b, 169–186.
- Grimm, H.: Zur Frage der sprachlichen Wissenskonstruktion. Oder: Erwerben dysphasische Kinder die Sprache anders? In: *E. Oksaar* (Hrsg.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter 1984, 30–53.
- Grimm, H.: Ontogenese der Sprache als Fortsetzung nichtsprachlichen Handelns. In Vorbereitung. Erscheint in: *H. G. Bosshardt* (Hrsg.): *Sprache interdisziplinär – Ringvorlesung zum Gedenken an Hans Hörmann*.
- Hörmann, H.: *Meinen und Verstehen*. Frankfurt: Suhrkamp 1978.
- Nelson, K. E.: Abstract of keynote address. In: *First Language*, 1983, Vol. 4, No. 10, 51–54.
- Piaget, J.: Piaget's theory. In: *P. H. Mussen* (Hrsg.): *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1. New York: Wiley 1970, 703–732.
- Piatelli-Palmarini, M. (Hrsg.): *Language and learning. The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul 1980.
- Piatelli-Palmarini, M.: How hard is the „hard core“ of a scientific program? In: *M. Piatelli-Palmarini* (Hrsg.): *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul 1980, 1–20.
- Pinker, S.: Formal models of language learning. In: *Cognition*, 1979, 7, 217–283.
- Sameroff, A. J.: Transactional models in early social relations. In: *Human Development*, 1975, 18, 65–79.
- Wong-Fillmore, L.: Individual differences in second language acquisition. In: *C. J. Fillmore, D. Kempler & W. S.-Y. Wang* (Hrsg.): *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press 1979, 203–228.
- Wygotzki, L. S.: *Denken und Sprechen*. Stuttgart: G. Fischer 1964 (russisch 1934).

Verfasserin:

Prof. Dr. Hannelore Grimm, Psychologisches Institut der Universität, Hauptstr. 47–51, 6900 Heidelberg 1.