

Oomen-Welke, Ingelore

Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]:
Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 83-103. - (Sprachliche
Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Oomen-Welke, Ingelore: Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 83-103 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320008 - DOI: 10.25656/01:32000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320008>

<https://doi.org/10.25656/01:32000>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Frühkindlicher Spracherwerb ein- und mehrsprachig

Das Bedürfnis, sich mitzuteilen, ist der Motor zwischenmenschlicher Interaktion. Es zeigt sich bereits in der frühesten Kindheit. In der Interaktion mit ihren Bezugspersonen erfahren, gebrauchen und erwerben Kinder Sprache. Soziale Interaktion ist daher eine wesentliche Ressource, die den Spracherwerb vorantreibt.¹

Kinder haben nicht die Wahl zu entscheiden, wo, in welche Sprachwelten, in welches Milieu² und in welche soziale Lage sie hineingeboren werden: Sie sind ihrer sozialen, intellektuellen und sprachlichen Umwelt zunächst ausgeliefert. Von Anfang an, sogar schon vorgeburtlich (vgl. Pauen 2003, 2006), werden Spracherwerb und Sprachausbau von Kindern durch ihre Umgebung beeinflusst, ähnlich verhält es sich z. B. mit Musikalität. Den Einfluss der sozialen Umgebung und ihrer Sprache hat die Soziolinguistik³ seit den 1960er Jahren als schichtenspezifischen Sprachgebrauch untersucht, sie deckte einen Zusammenhang zwischen Sprachpraxis und sozialer Schicht bzw. sozialem Milieu auf. Dabei hatte sie zunächst den vermeintlichen Normalfall der Einsprachigkeit im Blick, was jedoch dadurch als überholt gelten dürfte, dass Zweisprachigkeit vom Streitfall zum Normalfall (Gogolin, 2009) wurde, dass der Normalfall Mehrsprachigkeit in weiten Teilen der Welt besteht und als solcher erkannt wird.

Kinder können am Lebensanfang nicht selbst wählen, ob sie ein- oder mehrsprachig werden wollen; sie erwerben die angebotenen Sprachen, eine oder mehrere, in ihrer Sozialisation – das ist inzwischen gut erforscht.⁴ Nicht nur das Sprachangebot in zwei Sprachen selbst ist dabei konstitutiv, sondern ebenso die personale und emotionale Beziehung zu denen, die die angebotenen Sprachen sprechen. Die Bedeutung dieses psycho-sozialen Aspekts ist auch in der Hirnfor-

-
- 1 Ausschreibung im Internet für die Grazer Tagung 2021: Homepage des Fachdidaktikzentrums Deutsch als Zweitsprache & Sprachliche Bildung
 - 2 In empirischen Studien häufig als SES (socio economic status) gemessen, vgl. z. B. bei Apeltauer (2017), S. 307 ff.; Czinglar u. a. (2015), S. 208 ff.)
 - 3 Die englische Soziolinguistik wurde u. a. von Hager, Haberland & Paris (1973), Schlieben-Lange (1978) für den Spracherwerb aufgearbeitet.
 - 4 Zum Spracherwerb seit 1970 z. B. Lenneberg (1972); List (1973); Leont'ev (1974), bes. Kap. I; Kegel (1974); Drachmann (1976); Kielhöfer (1997); Oksaar (1977); Schönplflug (1977); Zimmer (1986); Kegel u. a. (1989); Szagun (1991); Gardner (1993); Ehlich (1996); Butzkamm & Butzkamm (1999); Zollinger (1999), Kap.2; Spitzer (1996; 2000); Jeuk (2003); Kühne (2003); Finger (2012); Klann-Delius (2016); Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020), Kap. 1-3.

schung und durch Entdeckung des Broca-Areals und der Spiegelneurone belegt worden (Bauer, 2005; Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016; Seidler 2003, S. 114): Die Aktivierung der Spiegelneurone führt zu Verstehen und Mit- bzw. Nachmachen, also zu Resonanz. Bauer (2005) stellt dar, dass erst im späten 20. Jahrhundert entdeckte Spiegelneurone die Entwicklungen und Handlungen des Körpers steuern, wenn bei anderen etwas wahrgenommen wird: Wenn z.B. „jemand etwas Leckerer isst, läuft uns das Wasser im Mund zusammen“. Spiegelneurone lassen beobachtete Vorgänge mitvollziehen und bewirken Erwartungen über den Ablauf. Sie sind auch dafür verantwortlich, dass Gefühle anderer mitempfunden und innerlich nachvollzogen, „gespiegelt“ werden. Das Spiegeln ist Teil der intuitiven Kommunikation. Die Spiegelneurone als Teil des menschlichen Gehirns lassen sich aktivieren, ermöglichen Empathie und nehmen Einfluss auf die Entwicklung der Menschen zu sozialen Wesen, die psychisch mit anderen „mitschwingen“. Dieses aufeinander Einschwingen wird *Resonanz* genannt. Der erste Ort, an dem Resonanz erworben und ausgebaut wird, ist meist die Familie – sofern die Erwachsenen mit den Kleinkindern in Blick-, Sprech- und Hautkontakt treten und auf sie eingehen, also auch durch Ansprache, so dass durch Empfindungen und Erwartungen soziale Beziehungen in Gemeinschaften entstehen. Spracherwerb steht in enger Verbindung mit Resonanz. Denn: „Über Spiegelneuronen werden auch die Bedeutungen der Handlungen des Gegenübers erkannt – eine neue Qualität im gegenseitigen Verstehen, eine Qualität, die ihre Grundlagen in der Körpermotorik“ hat (Seidler, 2003, S. 114 f.).⁵

Kinder hören Sprache, Musik und Geräusche schon im Mutterleib: Babys bilden das Gehör bis zur Mitte der Schwangerschaft aus, hören vegetative Geräusche der Mutter und teils auch Geräusche von außen. Hohe Töne hören sie zuerst besser als tiefe, am besten hören sie die Stimme der Mutter; mit der Wahrnehmung tieferer Töne hören sie dann auch männliche Stimmen, etwa den Vater. Wenige Tage alte Kinder reagieren auf Sprachen, die sie im Mutterleib intensiv gehört haben, mit heftigen Bewegungen; ihre Reaktionen lassen sich so deuten, dass sie bekannte Klänge (Sprachen, Stimmen) erkennen. Nach der Geburt erkennen sie Stimmen und Sprache(n) wieder, allen voran die mütterliche Stimme und Sprache.⁶ Je nach Nähe und Intensität des vorgeburtlichen Kontakts können auch andere Sprachen sowie Musik bereits vor der Geburt aufgenommen werden; das Gehör ist also schon in den letzten Schwangerschaftsmonaten funktionsfähig; doch ist immer noch nicht völlig geklärt, ob die Evolution den Menschen mit einer genetisch bedingten kortikalen Organisation ausgestattet hat, die besonders geeignet ist, Sprache zu verarbeiten, oder ob in dieser Anfangsphase durch Lernen das auditive Netzwerk schnell auf die Sprachverarbeitung hin orientiert und spezialisiert wird. Jedenfalls zeigen Kinder schon bald nach der Geburt so

5 Vgl. zu *Resonanz* auch Rosa (2016) sowie Rosa & Endres (2016) und als ein weiterführendes Konzept Resilienz (z.B. Berndt (2015), bei dem es um psychische Stabilität und Widerstandskraft geht, um das Rückschwingen in einen ausgeglichenen Zustand nach Irritationen.

6 S. Fn 3.

anspruchsvolle Fähigkeiten wie Silbenerkennung und Sprachunterscheidung. Das wäre eine frühe Organisationsfähigkeit des (noch nicht ausgereiften) menschlichen Gehirns in Funktionen, die für die Entschlüsselung von Sprachsignalen nützlich sind (Mahmoudzadeh et al., 2013).

Die menschliche Fähigkeit, Sprache zu erwerben, ist artspezifisch und individuell; ein Kind lernt die Sprache seiner Umgebung; die Entwicklungsgeschwindigkeit kann verschieden sein (Seidler, 2003, S. 127; Tomasello, 2009, 2010). Varianten, wie sie die Standardsprache vielfach bereithält, erfordern zusätzlich eigene Lernprozesse. Die Grammatik erlernen Kinder meist früh, schnell und unbewusst vor dem vierten Geburtstag, dies muss innerhalb des entsprechenden Entwicklungsfensters angestoßen sein (Oksaar, 2003, Kap. 3). Sind die Grundbedingungen nicht gegeben oder werden Kinder vernachlässigt oder wachsen sie ohne ausreichenden Körper-, Blick-, lautlichen und gestischen Sprachkontakt oder ganz ohne solchen auf – das belegen historische und zeitgenössische Berichte über „wilde Kinder“ oder „Wolfskinder“⁷ – kommt es später nicht oder nur rudimentär zu menschlicher Sprache. Nach der Geburt verbinden sich zunehmend lautliche, taktile und visuelle Eindrücke; Situationen werden – noch diffus – wahrgenommen und an die Bezugspersonen rückgekoppelt. Das erweist sich u. a. bald durch die respondierenden Reaktionen des Kindes, und es wird nach wenigen Monaten deutlicher, z. B. durch die Verfolgung des elterlichen Blicks: Ein wichtiger Schritt ist die sog. Triangulation des kindlichen Blicks. Diese verläuft im Dreieck: vom Kind zum Gegenstand zur Bezugsperson (Mutter, Vater o.a.) oder vom Kind zur Bezugsperson zum Gegenstand (und evtl. wieder zur Bezugsperson). Das Kind sieht oder ergreift einen Gegenstand, etwa eine Nuss oder einen Bauklotz, sieht die erwachsene Person an und wieder den Gegenstand; es sichert sich quasi bei der Bezugsperson ab, wenn es mit dem Gegenstand etwas tut, ihn vielleicht rollt oder wirft.⁸ Oder das Kind blickt im Dreieck zuerst eine, dann eine zweite Person an. Dies gilt u.W. universell und sowohl für ein- als auch mehrsprachige Sozialisationen. Die Wahrnehmung von Welt gleichzeitig mit der Rückversicherung bei einer vertrauten Person ist frühes Anzeichen von Welterkundung gleichzeitig mit sozialer Absicherung bei vertrauten Personen. Die emotionale Beziehung spielt die oder vielleicht eine entscheidende Rolle, damit das Kind die Welt erkunden kann. Sich die Welt zu eigen machen – dazu gehört, die Gegenstände und Sachverhalte darin zu (er)kennen und bald auch zu benennen – anfangs am besten mit Rückversicherung bei den Bezugspersonen.

Von Seiten der Erwachsenen werden dazu normalerweise sprachliche und haptische Angebote gemacht: „Ja, der Ball – guck mal, der rollt – und jetzt du...“ Im natürlichen Dialog sprechen Erwachsene leicht verlangsamt, oft in höherer Stimmlage, mit zugewandter Mimik, und sie verwenden unbewusst Techniken

7 [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Wolfskind&stick=]; [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=kaspar+hauser+syndrom] (10. 2. 2021);

8 Vgl. hierzu: Zollinger 1999, S. 20; aktualisierte Fassung [Paedup-2010-3-Zollinger.pdf (uniklinik-freiburg.de)]; vgl. ebenso Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020, S. 10); Finger (2012, S. 24), die auch Beispiele für Interaktionen aufführt.

wie Expandierung: So wird bspw. der kindliche Blick oder später ein *dada* erweitert: *Ja, da spielt unser Kätzchen*, ggf. begleitet durch Gesten. Der Dialog ist dabei in ein Handeln – Zeigen oder Tun – eingebettet. Aus demselben Grund mag die Babyzeichensprache für das Sprechenlernen hilfreich sein: Je mehr adressierte Sprachen, lautliche und gestische, die Kinder koordiniert aufnehmen, desto mehr entwickelt *sich* und entwickeln *sie* ihre Konzepte und ihr Sprechen. Die Duplizität gestischer und lautlicher Signale unterstützt im Kontext der personalen Beziehung die Konzeptbildung. Tomasello (2009, 2010) vertritt sogar die These, dass Gesten am Ursprung der Lautsprache stehen.

Die Lernschritte des Kindes folgen auch in der Sprachentwicklung allmählich aufbauend, so dass für den Spracherwerb gleichermaßen von „Zonen der nächsten Entwicklung“ gesprochen werden kann (Wygotski, 1987). Dabei haben für Kinder manche Wörter anfangs nicht dieselbe Bedeutung wie für Erwachsene; explizite Korrekturen brauchen Kinder allerdings nicht – oder höchst selten. Nicht hilfreich wirkt ein Desinteresse der Bezugspersonen, und hemmend wirken Sprachunterdrückung und Sprachverbote, etwa wenn es Eltern untersagt ist, ihre Sprache mit dem Kind zu sprechen.

Für den Erwerb einer bzw. der ersten Sprache wird in der Sprachentwicklung am Lebensanfang eine „kritische“ oder „sensible“ Phase oder Periode angenommen, d. h. einen Lebensabschnitt, in dem sprachliche Erfahrungen ein maximal positives bis maximal negatives Ergebnis haben (Korte, 2011; Stangl, 2021).⁹ Das bedeutet für den Spracherwerb, dass dieser idealerweise in der frühesten Kindheit und auf jeden Fall vor der Pubertät vollzogen wird, damit Sprachfertigkeiten erworben, entwickelt und ausgebaut werden können. Wird diese Periode verpasst, lässt sich offenbar nicht mehr alles nachholen (Lenneberg, 1972; 1987, S. 38; Oerter & Montada, 1987, S. 38).¹⁰ Schon im sechsten Lebensjahr scheinen die grundlegenden Funktionen der Sprache erreicht zu sein; das Kernsystem wird schon deutlich früher erworben. Dieser Prozess dauert in Abhängigkeit der jeweiligen Sprachen unterschiedlich lang.¹¹

Während der erste Erwerb von menschlicher Sprache – von einer oder mehreren Erstsprachen gleichzeitig – auf die früheste und frühe Kindheit festgelegt ist; scheint deren Ausbau sowie die Aneignung weiterer Sprachen in jedem Alter möglich. Auch für den sog. doppelten Erstspracherwerb ist der intensive Kon-

9 Sensible Phasen sind somit Zeitabschnitte/Perioden, in denen spezifische Lernerfahrungen maximale Wirkung zeigen, wobei sensible Phasen durch Stadien der Hirnreifung bedingt scheinen: Das Gehirn ist noch nicht fertig gebaut und daher besonders beeinflussbar. Stangl, W. (2021). Stichwort: ‚sensible Perioden – Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik‘ [www: <https://lexikon.stangl.eu/1523/sensible-perioden-phasen/>] (2021-04-25)

10 Als Belege werden die häufig zitierten Fallbeispiele angesehen („Genie“ z. B. bei Rymer 1996; bei Kühne 2003).

11 Vgl. Berman & Slobin (1994) zur sprachübergreifenden Entwicklung zwischen 3 und 9 Jahren und zu kindlichen Erzählweisen: Perspektiven, Formen und ihren narrativen Funktionen u. a. m.

takt des Kindes mit der oder den betreffenden Sprachen durch nahestehende Personen, die diese erst *zu ihm*, dann *mit ihm* sprechen, dies in emotionaler, deskriptiver, dialogischer und lehrhafter Absicht, eine zentrale Voraussetzung. Günstig sind die liebevolle, zumindest freundliche Zuwendung Erwachsener mittels respektvoller Nähe und die verständigungsorientierte verbale und nonverbale Interaktion; ebenso sollte auch in diesem Fall das responsive Verhalten des jungen Kindes erkennbar wertgeschätzt werden; Kinder wollen wahrgenommen und gehört werden und haben dafür schon früh ein Gespür (Dehn, Oomen-Welke & Osburg, 2020, S. 10). Wenn Eltern und Erzieher:innen in der Frühpädagogik das Kind auf den Arm nehmen, also heben, oder sich zum Kind beugen, später in die Hocke gehen, um auf gleicher Augenhöhe mit dem Kind zu sprechen und zu handeln, entsteht eher eine Gemeinsamkeit, die Sprache entwickeln kann, als wenn eine Höhendistanz von etwa einem Meter überbrückt werden muss. Ähnliches gilt für die erste Schulzeit und altersentsprechend auch für die spätere Entwicklung.

Es gilt als vielfach belegt, dass in der frühen und mittleren Kindheit zwei – und eventuell mehr – Sprachen gleichzeitig oder sukzessiv, d.h. versetzt, nacheinander einsetzend, gelernt werden können, wenn durch die Umgebung entsprechende Sprachangebote gemacht werden oder wenn Jugendliche selbst sich entschlossen haben, weitere Sprachen zu lernen (vgl. hierzu Kap. 3.4 in diesem Band). Umgekehrt kann es im Kontext von Mehrsprachigkeit auch zu Sprachwechseln von einer zur anderen Hauptsprache und/oder sogar zum „Verlernen“ und Vergessen („language attrition“) von Sprachen kommen, etwa bei mangelnden Sprachkontakten, Vermeidungsverhalten oder auch aufgrund politischer Sprachverbote.¹² Spätere Wiederbelebung der vergessenen Sprache scheint allerdings schneller möglich zu sein als ihr erster Erwerb.

1. Zur Erforschung des Spracherwerbs

Erstspracherwerb und früher doppelter Erstspracherwerb sind heute breit erforscht;¹³ neue technische Möglichkeiten und Fragestellungen liefern ständig neue Erkenntnisse. Das ist zeit-, wissenschafts- und sachbedingt. Bei sehr frühen Experimenten mit ausgesetzten Kindern in Altertum und Mittelalter, die aus Interesse am Auffinden der oder einer vermuteten gemeinsamen Ursprache vorgenommen worden waren, starben die Kinder oder verwilderten, ohne menschlich zu sprechen, denn soziale Nähe und Kommunikation sind Bedingungen des menschlichen Lebens. Die frühen Experimente beruhten auf der Annahme, es

¹² Ein Beispiel dafür ist die Situation deutscher Auswanderer in Brasilien, denen nach dem Zweiten Weltkrieg, als Deutsch im Lande nicht mehr erwünscht war, ihre Sprache verboten wurde. Später lernten sie sie wieder, vermischt mit brasilianischem Portugiesisch (vgl. Oomen-Welke, Rösch, Ahrenholz 2016, S. 155).

¹³ Zu Theorien und Modellen Oksaar (2003), Kap. 4.; zu simultaner Zweisprachigkeit seit Ronjat (1913); Kielhöfer & Jonekeit (1983), Soultanian (2012) sowie hier Abschnitt 4.

gebe eine Ursprache und die Kinder würden sie sprechen, wenn sie nicht von der jeweils verwendeten Sprache überlagert würde, so wie auch Tiere artspezifische Laute von sich geben.¹⁴

Die Anfänge wissenschaftlichen Interesses an der Kindersprache werden auf Beginn bis Mitte des 19. Jahrhundert datiert und mit den Namen Preyer (1912), Wundt (1900) und anderer sog. „Intellektualisten“ verbunden. Intellektualisten deuten das Sprechen des Kindes als Ausdruck einer komplexen Verstandestätigkeit auf der Basis logisch strukturierter Vorstellungen; dagegen sahen „Voluntaristen“ wie Meumann (1908) die Anfänge des Spracherwerbs als Nachahmungsprodukte zur Äußerung von Affekten und Strebungen (dazu ausführlicher Kegel 1974, S. 13 ff.).

Das wissenschaftliche Interesse an der Kindersprache setzte verstärkt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein, während Untersuchungen bis ca. 1800 eher auf ein Interesse am kindlichen Seelenleben zurückgehen. Als zusammenfassende Quelle früherer Kindersprachforschung kann „Die Kindersprache“ von Clara & William Stern (1907), dienen. Die Sterns beobachteten ihre eigenen Kinder in der Familie und notierten, was sie ihre Kinder sagen hörten; sie lieferten damit ein Korpus, das sie jeweils mit Bezug auf die Situation des Vorkommens interpretierten, und rekonstruierten daraus Elemente des Spracherwerbs wie Lallen, Reagieren und erstes Verstehen, Einwortsätze, Begriffsbildung, Syntaxorganisation, Symbolbewusstsein, Haupt-, Neben-, Fragesatz, Wortstellung und Wortschatzumfang. Förderlich für den Sprachausbau sind bereits bei Stern und Stern ein zugewandtes Sprechen – zuerst zum Kind und später mit dem Kind –, und eine liebevoll-fürsorgliche Haltung der Erwachsenen. Wie wir heute wissen, spielen die Quantität und Qualität der an das Kind adressierten Rede, also des Sprachangebots, eine wichtige Rolle. Stern und Stern zielen nicht nur auf die Entwicklung der Sprache als System, sie waren auch bemüht, dem vom Kinde Gemeinten auf die Spur zu kommen. Darüber formulierten sie die jeweiligen Sprachentwicklungsperioden. Nach Oksaar (1977, S. 16) lag die bahnbrechende Bedeutung dieser Arbeiten u. a. in der Synthese der oben erwähnten beiden theoretischen Positionen und den sich daraus ergebenden Fragestellungen. Das Zustandekommen des kindlichen Sprechens ist demnach Ergebnis einer „Konvergenz“, denn

„nur in dem ständigen Zusammenwirken der inneren, zum Sprechen drängenden Anlagen und der äußeren Gegebenheiten der Umweltsprache, die jenen Anlagen Angriffspunkt und Material zu ihrer Realisierung bietet, kommt der kindliche Spracherwerb zustande“ (Stern & Stern, 1928, S. 129).

Tiere dagegen scheinen ihre Lautsprache nicht zu lernen, sie entwickelt sich von selbst aufgrund artspezifischer anatomischer Gegebenheiten. „Ein Hund bellt, auch wenn er mit lauter Katzen aufwächst“, sagte bei Gesprächen mit Kindern ein

¹⁴ Dass das mit diesen unmenschlichen Experimenten nicht erledigt war, sondern die Sprachforschung über die Jahrhunderte antrieb, hat Umberto Eco (1994) detailliert zusammengestellt.

Drittklässler. Bezüglich menschlicher Sprache stellt sich die Frage: Wenn Sprache angeboren ist, warum müssen Menschen sie dann erst erwerben? Ist es die Kognition als angeborene Anlage, die Menschen zum Sprechen befähigt, oder ist es die Umwelt zusammen mit dem Nachahmungstrieb? Diese Frage durchzog auch das 20. Jahrhundert.

Kindlicher Spracherwerb wurde im 20. Jahrhundert stärker international erforscht. Alle Spracherwerbstheorien gehen davon aus, dass **Sprache im engeren Sinn nur beim Menschen** zu finden ist und Tiere allenfalls einzelne Züge davon aufweisen: Verstehen von Befehlen bei Hunden, Imitation von Lautfolgen bei manchen Vögeln o.Ä., die genetisch bedingt sind. Kinder – also Menschen – bringen angeborene, artspezifische Fähigkeiten zum Spracherwerb mit und benötigen zum Sprachausbau eine geeignete soziale Umwelt und ein auf sie abgestimmtes Sprachangebot. Das Besondere des menschlichen Spracherwerbs liegt sowohl in der Fülle möglicher Muster (so Chomsky, 1959) als auch in Symbolen und Bedeutungen, in denen er die Wahrnehmung seiner Umwelt kognitiv fortschreitend verarbeitet (Tomasello, 2009; 2010; Lessmöllmann, 2014, 73).

Bei der Frage nach der Sprachlichkeit des Menschen unterscheidet man seit dem 20. Jahrhundert die behavioristische, die nativistische, die kognitivistische und die interaktionistische Antwort:

Die **behavioristische** Antwort erarbeiteten J. B. Watson und später B. F. Skinner in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts; sie gilt in wesentlichen Teilen als überholt. Danach erwerben Kinder ihre Sprache größtenteils imitativ und durch „operante Konditionierung“: durch positive Reaktion der Umwelt, etwa Lob als Motivationsverstärker, wenn sie „richtige“ Lautäußerungen tun. Sprechenlernen erscheint danach wesentlich als **Imitation** und Verstärkung der richtigen Formen durch Sprachpartner. Zum Beweis wurde auch auf Tierexperimente zurückgegriffen und eine These mit Anklang an die Voluntaristen und Whorf (u. a. 1956, dt. 1963 u.ö.) gebildet, die große Verbreitung fand, obwohl Tierexperimente keine Aussagen über den menschlichen Spracherwerb machen können – wie sogar schon die kindliche Äußerung am Anfang dieses Abschnitts deutlich macht.

Der Linguist Noam Chomsky (1959) bestritt die behavioristische Antwort der Imitation mit der Gegenthese, die Prinzipien der Sprache seien dem Menschen angeboren („innate“, daher „**Nativismus**“). Kinder könnten allein schon deshalb nicht imitativ sprechen lernen, weil ein Satz sich kaum je exakt wiederhole, die Lexik und die Sprachregeln zur Komposition von Sätzen zu komplex seien, um in so kurzer Zeit erworben zu werden. Beides greife ineinander: Dem Menschen müsse eine Art universale Grammatik angeboren sein, die für alle sprachlichen Ausprägungen funktioniere und die zu ihrem Ausbau sprachlichen Input verlange. **Angeborene Begabungen und Fähigkeiten** – vorprogrammierte mentale Schablonen – **ermöglichen** ihm, **Sprache zu erwerben**. Nach Chomsky (1959) haben alle (menschlichen) Sprachen **gemeinsame grammatische Prinzipien** (Universalgrammatik), die den Menschen **angeboren** sind. Die Idee der Universalgrammatik erfuhr Kritik, akzeptiert ist aber inzwischen, dass gesunde Neugeborene die physischen und geistigen Anlagen zum Sprechenlernen besitzen und

dass die Umwelt (v.a. die Sprachpartner) auf den Sprachausbau vom allerersten Anfang des Hörens im Mutterleib an großen Einfluss hat.

Der Psychologe Jean Piaget, ein Vertreter des **Kognitivismus**, stellte den engen Zusammenhang zwischen Spracherwerb und kognitivem Lernen in der Entwicklung her; Sprachentwicklung wurde als Teil und besondere Form der umfassenden kognitiven Entwicklung begriffen (1972). Dazu gehören Objektpermanenz (es gibt Gegenstände; auch was ich gerade nicht sehe, ist vorhanden), Symbolverständnis (etwas steht für etwas anderes, z.B. steht ein Wort für einen Gegenstand) sowie das Einfühlen in andere bis hin zum Perspektivwechsel. Diese kognitiven Fähigkeiten sind Grundlage und Begleitphänomene des Spracherwerbs (ein Wort steht für eine Sache; man kann über Abwesendes sprechen; man kann argumentieren). Kognitive Entwicklung und Spracherwerb sind verbunden in der kindlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Die soziale Komponente wird durch den **Interaktionismus** (Jerôme Bruner, 1978) hervorgehoben. Auch wenn Spracherwerbsfähigkeit angeboren ist und die kognitiven Fähigkeiten sich, auch mit Sprache, entwickeln, bedarf es eines Unterstützungssystems, nämlich der spielerischen Interaktion zwischen Eltern und Kind in der präverbalen Phase (**Language Acquisition Support System – LASS**)¹⁵. Erst die soziale Interaktion bringt Spracherwerb und Sprachentwicklung richtig in Gang, z.B. durch begleitendes *Motherese* und auf das Kind abgestimmte Begleittechniken wie Stimmlage, Wortwahl, Satzlänge, Wiederholungen u. a. Heute lautet eine allgemeine Empfehlung der Pädagogik, der Sozialeinrichtungen u. a.: *Sprechen Sie mit Ihrem Kind!*

Menschen kommen also als sprachfähige Wesen auf die Welt und erarbeiten sich durch eigene Aktivität und mithilfe der Umwelt in Interaktion je nach Lebensweg eine oder mehrere Sprachen, deren Niveau verschieden sein kann. Nach Tomasello (2009) wird die Sprache dabei über längere Zeiträume sogar optimiert. Tomasello gewinnt seine Erkenntnisse aus dem Vergleich von menschlichen Interaktionen mit dem Verhalten von Primaten. In beiden Gruppen gibt es kooperative Aktivitäten und Verständigung durch Gesten und Laute, aber nur Menschen kommunizieren, um zu informieren und zu teilen, weil sie ihre Intentionen aufeinander abstimmen können.

2. Aspekte individueller Sprachentwicklung

Für die 1970er Jahre beschreibt Oksaar die Kindersprachforschung als ein breit ausgebautes Gebiet mit Tendenzwenden „von formbezogenen Schwerpunkten über Semantik zu noch komplexeren u. a. performanzorientierten Zusammenhängen“ (Oksaar, 1977, S. 31f.) Die Sprachentwicklung wurde auf der Grundlage empirischer Daten deutlicher ausdifferenziert. Auf der phonologischen Ebene sind es folgende Abfolgen in der frühen Lautentwicklung: Schreien, Lallen und Lallmo-

15 In Erweiterung von Chomsky's LAD (Language Acquisition Device 1970).

nologe, Silben, Silbendopplung und Silbenketten, häufige Reihenfolgen im Lauterwerb. Auf der lexikalisch-syntaktischen Ebene geht die Entwicklung von einzelnen Wörtern zu Ein-Wort-Sätzen, Zwei- und Mehrwortsätzen¹⁶; es folgen Kurzsätze mit Frageintonation, Wortstellungsmuster, ein umfangreicherer Wortschatz mit dem Beginn der Flexion, Satzaufbau¹⁷ sowie Erkundungen zur pragmatischen Angemessenheit von Äußerungen mittels Frageintonation. Das sei an einigen Beispielen dargestellt:¹⁸

- a) (Mutter: „Olle Scheiße!“; als etwas missglückt.) Kind: „Isse olle Sseiße, Mama?“ („Das sollst du nicht sagen!“) „Isse ssöne Sseiße, Mama?“ (Mädchen, 1;9 J. erkennt, was das unerwünschte Wort ist). Das Beispiel zeigt erstens, dass das Kind Wörter wiederholt, deren genaue Bedeutung und Bewertung es noch nicht versteht. Nach der Intervention der Mutter, die das no-go-Wort „Scheiße“ selbst nicht wiederholen will, zeigt sich der kindliche Kooperations- und Lernwille: Es tauscht das vermeintlich anstößige Wort gegen ein akzeptiertes Wort, um solidarisch mit der Mutter zu sein.
- b) Deutschsprachiger Junge (1;10 J.) konjugiert alle Wörter mit Auslaut -en: „vogel da obt“ (= ist da oben); „Katja nebt“ (= sitzt neben mir); „siebt uhr (sieben Uhr)!“ Er hat die Auslautung -en erkannt, segmentiert und klassifiziert diese nun – analog den infinitivischen Verb-Endungen – übergeneralisierend; er konjugiert daher auch Adverbien und Zahlwörter, selbst wenn er diese niemals konjugiert gehört hat.
- c) Deutschsprachiger Junge (2;2 J.), der beim Staubsaugen hilft, nennt das Gerät „ein saugsauber“; ein anderer Junge (1;7 J.) nennt es „saugsauger“. Die Tätigkeit des Saugens wird oft zuerst – völlig logisch – mit dem Effekt des Saugens, nämlich der Sauberkeit, verbunden. Danach scheint sich die Lautung schrittweise der Zielform zu nähern, weil Kinder das lexikalisierte Wort von Erwachsenen hören: saugsauber – saugsauger – manchmal saugstauber – Staubsaugsauger – Staubsauger.
- d) „oh la mauvaise censeur!“ (l'ascenseur). Als der Aufzug auf sich warten lässt, segmentiert ein französischsprachiger Junge (3;2 J.) l'ascenseur entsprechend erfahrener Artikelhäufigkeiten le, la, les.
- e) „Adverbiale Bestimmung der Art und Weise! Katja, bring mir noch mehr so schwere Wörter bei!“, sagt ein Junge, 6 Jahre, zur Schwester, 10 Jahre, die kürzlich ins Gymnasium gekommen ist. Er möchte Wörter lernen (imitieren), die er als schwierig erkennt, da er sie nicht versteht. Seine Motivation ist das Meistern sprachlicher Schwierigkeiten, eventuell verbunden mit dem Wunsch, dadurch ein „Großer“ zu sein, der das schon kann. Das ist im Prinzip ein ähn-

16 Bei Zweiwort-Sätzen werden die beiden Wörter oft funktional differenziert: Operator und Nennwort, aber auch Nennwort und Prädikation durch weiteres Nennwort oder analoge Erweiterungen.

17 Ausführlich z. B. Szagun (1991) mit Übersichtstabellen zum Grammatikerwerb.

18 Aus eigenen privaten Sammlungen (teils nicht publiziert) im Familien- und Freundeskreis.

liches Lernverfahren (erst die Ausdrucksform, später das Verstehen) wie im Beispiel „ssöne sseiße“.

- f) (Mutter: „mein Mann meint aber,...“) – „mein Mann – besitzanzeigendes Pro-Wort, also der Papa ist dein Besitz, Mama!“ (Mädchen, 10 Jahre, macht bewusst einen Witz durch Übergeneralisierung der Bedeutung des Possessivums, das hier aber eine Zuordnung ausdrückt).

Die Beispiele geben Aufschluss über den kindlichen Umgang mit Gehörtem: Äußerungen in frühem Alter zeigen, dass die lautliche Reproduktion dem Verstehen vorausgehen kann und wie nach und nach Inhalte und Regularitäten erkannt und genutzt werden. Dabei können Laut- und Sinneinheiten eine Weile in Konkurrenz stehen, bis sich die lexikalisierte Form der jeweiligen Sprache durchsetzt. Gerade Fehlübertragungen wie Verwechslungen lautlich ähnlicher Morphe mit gegenseitig verträglicher Semantik (*saug+stauber*), Übergeneralisierungen oder zu weit gehende Analogien (*la censeur*) sind für erwachsene Sprecher interessant, weil sie den produktiven Umgang mit Sprachmaterial vor Augen führen: trial and error, re-trial.¹⁹

Demzufolge sind kindliche Wortbildungen nicht einfach absurd oder idiosynkratisch, sondern Ausdruck der kindlichen Sprachverarbeitungs- und Regelbildungsprozesse entsprechend der Strategie: zwei vor, einen zurück, wieder vor. Kinder modellieren die Sprachformen weiter, solange bis sie passen. Gerade Fehlübertragungen bzw. Übergeneralisierungen lenken unsere Beobachtung auf das Verarbeiten von und Arbeiten an der Sprache. Dabei spielt die Aufmerksamkeit auf Gestalt und Sinn auch mit kommunikativen Regeln zusammen: Was man sagen darf oder eben nicht, was schöne Wörter sind und was nicht, welchen Beziehungswert ein Ausdruck hat (freundlich, lieb, böse...) wird explizit oder indirekt durch Ältere mitgeteilt, auch durch ältere Kinder. Dagegen fallen den Erwachsenen den Regeln entsprechende Nutzungen normalerweise nicht auf, oder nur dann, wenn sie deutlich anders sind als das, was wir als altersgemäß erwarten. Hier ist es angebracht, davor zu warnen, das je eigene erwachsene Sprachrichtigkeitsempfinden als Maßstab für Kinder im Spracherwerb zu setzen. Es ist eher zu empfehlen, ausgiebig und explizit sowie dem kindlichen Interesse und Horizont entsprechend mit Kindern zu sprechen, sodass sie einen reichen Input bekom-

19 -en am Wortende legt offenbar nahe, dass es sich bei diesem Wort um ein Verb handle wie *sitzen-sitzt*, *fliegen-fliegt*; folglich lassen Übergeneralisierungen wie *obt* und *nebt* Rückschlüsse auf eine erkannte grammatische Regel zu – die Bildung der Personalform aus Verb-Infinitiven –, was keineswegs absurd, im Deutschen an Adverbien und Präpositionen jedoch so nicht realisiert ist. – Dagegen könnte es sich bei *siebt* evtl. auch um eine an der lautlichen Oberfläche orientierte Analogie handeln: *siebt* – *acht*, zumal *sieben* die einzige einstellige Kardinalzahl mit Auslaut *-en* ist und als Ordinalzahl tatsächlich *siebt-* / *der/die siebte* lautet. Also hat das Kind die Form *siebt* sicher schon gehört („Sie waren zu siebt, die sieben Schwaben.“) und bringt sie hier richtig mit *sieben* in Verbindung.

men. Ihre Schlüsse ziehen und ihr Sprechen nach und nach den Sprachregeln anpassen, das können Kinder normalerweise selbst.²⁰

Beispiel e) oben zeigt die Motivation eines Kindes, auch Wörter zu lernen, die es noch nicht versteht, ggf. um sich ‚wie ein Großer‘ zu präsentieren; das ist produktiv. Beispiel f) zeigt die Anwendung sprachgrammatischen Wissens auf die Alltagssprache in spielerisch scherzhafter Absicht; das gehört bereits zur fortgeschrittenen Sprachreflexion.

Der Umfang des kindlichen **Wortschatzes** scheint ein Kriterium für den breiten Sprachausbau zu sein, er ist wesentlich abhängig vom sprachlichen Angebot an das Kind (*exposure to language*). Für verschiedene Altersstufen wird der erwartbare Wortschatzumfang in der Erstsprache angegeben: Kinder von etwa eineinhalb Jahren, die zuvor zwischen 15 und ca. 50 Wörter erworben haben, zeigen danach eine Zeitlang einen Wortschatzausbau von etwa zehn Wörtern pro Woche, wovon die Nomen 50 bis 80 Prozent ausmachen. Allerdings lassen sich verschiedene Spracherwerbstypen erkennen, etwa die sprunghaft Lernenden und die kontinuierlich Lernenden. Beim Referieren kommen Über- und Unterdehnungen, Überlappungen und Fehlgebrauch vor, die wohl prototypisch motiviert sind. Mit 2,6 Jahren nutzen Kinder aktiv bis zu 600 Wörtern, die sich in semantische Felder aufteilen lassen und deren Bedeutungsumfang sie nach und nach im Gebrauch anpassen. Junge Kinder ab 1;1 Jahren bevorzugen nach Kauschke (2000) relationale Wörter wie *da*; *weg* oder personale Kontaktwörter wie *hallo* und Personennamen, wobei diese nicht immer zielsprachlich exakt sind (*Dudun* für Gudrun oder *hao*, *haio* für *hallo*). Im Alter von 2;6 Jahren sind die meisten Wörter Objektbezeichnungen, weil Kinder damit auf wahrnehmbare Objekte referieren können (*mapping*), während Verben Relationen herstellen und präzisieren; das ist eine höhere Stufe des Ausbaus. Nach Apeltauer (1998) und Behrens (1999) eignen sich als Indikatoren für den erreichten Sprachstand daher eher die Verben²¹ als die Nomen. Mit zunehmendem Wortschatz werden Organisationsprinzipien notwendig, die die Relationen zwischen Wörtern strukturieren (Andresen, 2005, S. 33). Das ist der Mechanismus, über den die Grammatik der zu erwerbenden Sprache aufgebaut wird:

Erwachsene reden auf mehrfache Weise von sich und anderen: mit Namen, per Charakteristik oder per Personalpronomen: *Kind – Lissy – du*. Kinder begreifen, dass damit jeweils dieselbe Person bezeichnet wird, wogegen sonst verschiedene Wörter meist Verschiedenes bezeichnen. In der ersten Zweiwort-Phase bleibt das, was Kinder haben, wollen, sehen, tun, meist subjektlos: *auch namnam*; *auch mit*; *nein heia*; *schuh an*. Aber es klappt auch bald mit einem Subjekt: *Nini mit!* Kinder, die sich selbst bezeichnen wollen, nennen oft ihren eigenen Namen in kindlicher Version. Als Subjekt: *Nona mit*; *Nine nein mit*; *Nine nein heia*. Da Erwachsene oft mit dem Kind in der dritten Person vom Kind selbst sprechen

20 Zum Erwerb einzelner Sprachfähigkeiten s. Beiträge in Boueke & Klein (1983); Drachmann (1976).

21 Für die Sprachdiagnostik werden daher auch insbesondere die Verben als Wortschatzindikator genutzt (vgl. Reich & Roth, 2007).

(„Ja wo isser denn, der Max?“), bleibt fraglich, ob diese Satzstruktur mit Namen bzw. der 3. Person ein Entwicklungsschritt des Kindes oder ein Muster aus der Erwachsenensprache ist. Manche Kinder gehen von der subjektlosen Phrase unmittelbar zum *ich* über, vielleicht weil sie von den Erwachsenen immer in der zweiten Person *du* angesprochen werden und daher die Alternative *ich* – *du* früh erwerben. In einem Fall machte ein Kind im Alter von 2;1 seine Entdeckung „*ich is mami!*“ explizit. *ich* und *du* erscheinen etwa gleichzeitig. Damit sind die Bezeichnungen Sprecher:in und Angesprochene erworben und werden vom besprochenen Objekt unterschieden. Aufeinander folgende Schritte der Sprachentwicklung sind demnach – nach Einzelwörtern zur Objektbezeichnung – zuerst agenslose Sätze, eventuell Sätze mit Agens in der dritten Person, der Erwerb der Personalpronomen anstelle der Namen und insbesondere der Pronomen der ersten und zweiten Person und im Plural *wir*, *ihr*, die alle ausprobiert werden, oft auch durch Witze. Äußerungen, Fragen und Witze der Kinder manifestieren zugleich den frühen Beginn einer Art des Nachdenkens über Sprache oder des Erprobens von Formulierungen. Dies äußert sich z. B. in Späßen der „verkehrten Welt“²², z. B. im Dialog zweier Kinder von 2;4 Jahren: „*ich hab Saft* (im Becher) – *ich hab Kaffee* – *ich hab Bier* – *ich hab Baum* – *ich hab Auto* ...“. Das bei sich steigender Absurdität zunehmende Gelächter ist als Indiz für die intendierte „verkehrte Welt“, wenn Kinder schon früh bewusst mit Sprache „Quatsch machen“ (ausführlich und weiterführend: Andresen (2005) und Andresen & Januschek (2007)).

Bei allen Altersangaben zum Spracherwerb bleibt Vorsicht geboten, weil die individuelle Varianz erheblich ist und nicht generalisiert werden kann. Ein früherer oder späterer Sprachbeginn erlaubt keine sichere Vorhersage über zukünftige Sprachfähigkeiten. Und ein Wechsel der äußeren Umgebung und/oder der Bezugspersonen hat evtl. spürbare Folgen für die Dynamik der Sprachentwicklung. Bis zum Schuleintritt wird allerdings meist ein Sprachausbau lexikalisch mit etwa 4.000 Wörtern und sicherer Grundgrammatik erwartet.

Eine erhebliche Rolle für den Sprachausbau spielt die **Sprachumgebung** junger Kinder im Allgemeinen. Dabei geht es nicht nur um das direkt an sie gerichtete Sprachangebot, sondern auch um das in der Umgebung präsente Sprechen. Wird in der Familie oder Umgebung deutlich artikuliert, wird ausführlich erzählt, vorgelesen, begründet, gescherzt, werden mehrere Sprachen verwendet, nehmen die Kinder an der Kommunikation aktiv teil usw.²³ Offenbar wirken das sozio-kulturelle Milieu und das sprachliche Kapital der Familie auf das Gesprochene, das Kinder implizit rezipieren; so wurde belegt, dass Kinder aus Familien mit einem überdurchschnittlichen sozioökonomischen Status in den ersten vier Lebensjahren etwa 11 Millionen Wörter hören, aus Familien mit einem mittleren Status etwa 6 Millionen und aus Familien mit einem niedrigen Status etwa 3 Millionen Wörter; sie haben mit vier Jahren also 45 Millionen Wörter oder 26 Millionen

22 Nach dem Muster „Dunkel war’s, der Mond schien helle ...“

23 S. z. B. Andresen & Januschek (2007) zu kindlichen Sprachspielen und Anregungen dazu für Kinder.

Wörter oder 13 Millionen Wörter gehört, die sie zwar nicht alle behalten, die aber Spuren hinterlassen.²⁴

Dass dies kein überholter Befund ist, zeigen Czinglar u. a. (2015) in einer Wiener Untersuchung von bilingualen Familien mit Deutsch und Türkisch und monolingual deutschen Familien. Bei den monolingualen Kindern aus deutschsprachigen Familien zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Wortschatzumfang. Das ist hingegen bei den bilingualen Kindern weniger der Fall: So wirkt sich die soziale Lage im türkischen Wortschatz von Kindern aus Familien mit Hauptsprache Türkisch in Wien nicht signifikant aus; im deutschen Wortschatz dieser Kinder erklärt offenbar eher der Kindergartenbesuch den Unterschied im Wortschatzumfang.

3. Simultaner doppelter Spracherwerb in der Familie

Als ein kamerunischer Student in Freiburg gefragt wurde, wieso er so gut Deutsch spreche und was denn seine Muttersprache sei, antwortete er leicht ironisch: „Was meinen Sie: die Sprache meiner Mutter oder die meines Vaters oder die meiner Großmutter oder eine der in der Schule gelernten oder welche?“ Während für viele Europäer der alltägliche Gebrauch mehrerer Sprachen noch bis in die 1960er Jahre eher erstaunlich blieb,²⁵ war und ist er in anderen Weltgegenden selbstverständlich und alltäglich. Selbstverständlich ist es z. B. in manchen afrikanischen Ländern auch, in der Familie mehrere simultan erworbene afrikanische und durch Schulbesuch mindestens eine europäische Sprache zu sprechen, die häufig als postkoloniale Verwaltungssprache erhalten ist. Menschen können von Anfang an in mehrsprachiger Umgebung zwei- und auch mehrsprachig werden. Es kann etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen, bis ein Kind zum Ausdruck, zur Produktion in zwei oder drei Sprachen kommt: Im Prinzip aber verlaufen Erwerb und Ausbau der Sprachen nach ähnlichem Muster wie der hier in Punkt 2 beschriebene Erwerb.

Spracherwerb, Sprachfähigkeit beginnen mit der Zuwendung und dem Hören (Pauen, 2006; Mahmoudzadeh et al., 2013). Babys bilden das Gehör schon bis zur Mitte der Schwangerschaft aus, wie eingangs dargestellt. Unabhängig von der phonetischen Sprache erwerben und verstehen Babys, wenn man sie ihnen anbietet, im Alter von etwa neun Monaten an die gestische Baby-Zeichensprache und

24 Vgl. Apeltauer (2017), S. 307 ff. nach Hart & Risley (1995).

25 Dialekte, Stadt- und Regionalsprachen und soziale Varietäten werden allgemein als unselbständige Ausprägungen einer Sprache betrachtet und von der Standardsprache „überdacht“; vgl. Fn 4 und z. B. Clyne (1995); Huneke & Steinig (2013); de Cillia (2013); Klotz & Sieber (1993). In der Schule lernen Kinder eine der Standardsprache zumindest angenäherte Variante. – Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, dass manche Sprachen sich unter bestimmten politischen Umständen aufspalten und sich als eigene Sprachen verstehen, vgl. dass amerikanische Englisch gegenüber dem britischen Englisch.

erlangen auf diese Weise früh kommunikative Verständigung. Das kann sich auf ihre intellektuelle Entwicklung günstig auswirken,²⁶ zumal die gestischen Zeichen gewöhnlich zusammen mit Lautwörtern gebraucht werden. Gerade bei früher Zwei- und Mehrsprachigkeit mag es zudem hilfreich sein, das abstrakte Gemeint sichtbar gestisch zu symbolisieren und im Wechsel der Bezugsperson und ihrer Sprachen mit unterschiedlichen Lautformen zu verbinden:

eine Katze a cat un chat mace mačka kissa Iḅta ...

Die phonetische Sprachentwicklung des Kleinkinds verläuft – grob gefasst – von Lauten [rrr] über Silben [rarara, dadada] zu längeren Einheiten, diese werden bald wort-, phrasen- und satzförmig ausgebaut. Mehr und mehr passen sich Laute, Silben und Wörter den beiden oder mehreren Zielsprachen an, je nach Intensität des jeweiligen Sprachangebots. Allgemein beobachtet scheint eine kleine zeitliche Verzögerung beim Sprechenlernen in zwei Sprachen vorzukommen. Dieser Beobachtung sollte allerdings keine zu hohe Bedeutung zugemessen werden, da auch bei einsprachig aufwachsenden Kindern schneller und weniger schneller Spracherwerb anzutreffen ist (s. o.). Bei überwiegend konsequenter Sprachentrennung erkennen Kinder diese schon recht früh als personen- und situationsabhängig; dazu Montanari (2010) und Montanari & Panagiotopoulou (2019).

Das folgende Beispiel zeigt zudem, dass die Sprachenwahl sich sogar für Späße eignet:

Ken (zusammen mit Eltern und Großeltern in Deutschland lebend; die Sprachen der Eltern sind Deutsch und Japanisch, die der Großeltern badisches Hochdeutsch) äußerte mit 1;4 Jahren verschiedene Wörter in Deutsch und Japanisch adressatenspezifisch und mit 1;11 Jahren erste Zweiwortsätze in beiden Sprachen; mit 1;5 Jahren sprach Ken den deutschen Opa als *ojisān* (*Opachen* mit Höflichkeitsmarker) an und kugelte sich dabei vor Lachen. Damit signalisierte er metakommunikativ, dass er die Entsprechung der Ausdrücke in beiden Sprachen verstanden hatte und ebenso deren Gebrauchsregelung, denn die kreative spielerische Umkehrung nahm er offensichtlich mit Absicht und scherzhaft vor. Er durchschaute daher annähernd die Unterscheidung von Gegenstand und Bezeichnung, dass nämlich Sache und Wort zweierlei sind – und es zwei Wörter für dieselbe Sache geben kann, die jeweils in bestimmte Kontexte passen. Ken wurde durch den doppelten Sprachausbau in der gebildeten Familie qualifiziert für das Leben in beiden Ländern. Als er sechs Jahre alt war, zog die Familie nach Japan, wo er die Schule besuchte. Der Kontakt zu Deutschland bestand fort, Japanisch löste das Deutsche als seine starke Sprache ab.²⁷

Kens Beispiel zeigt bereits in Ansätzen, welche Ressourcen mehr als eine Sprache bietet: das frühe Durchschauen der Angemessenheit der einen oder anderen Sprache in einer Situation (Situationsabhängigkeit) mit unterschiedlichen Wör-

26 Kritisch: <https://www.stern.de/panorama/wissen/mensch/babyzeichensprache-zwischen-foerderwahn-und-eltern-glueck-3745740.html>

27 Vgl. Dehn, Oomen-Welke & Osburg (2020); S. 64 f.; Oomen-Welke 2017, S. 10.

tern und Strukturen zum selben Effekt; schon das sind Grundlagen für den weiteren Ausbau der Sprachen.²⁸ Tracy (2007) spricht vom breiteren kommunikativen Repertoire Mehrsprachiger sowie von höherer sprachlicher Sensibilität und Flexibilität und vermutet positive Auswirkungen auf das Gehirn, das langsamer altere. Die vielfachen Aktivitäten des Gehirns bei der Beschäftigung mit zwei Sprachen stärken vermutlich die Sprachbewusstheit, u. a. auch, weil ein Vergleichen von Ausdrücken nahe liegt.²⁹ Darüber hinaus kann Interesse an anderen als den selbst angeeigneten Sprachen und an ihrem Vergleichen entstehen, sozusagen an allgemeinen Grundlagen der sprachlichen Bildung. Empirisch ist das schwierig nachzuweisen, weil qualitative Selbstaussagen – sobald Kinder dazu in der Lage sind – teils zu starker Selbstkritik, teils zu Schönfärben neigen, während Fremdbeurteilungen selten die volle bi- oder plurilinguale Kompetenz erfassen und im Detail auch öfter spekulativ bleiben. Das Beispiel Kens zeigt zudem, dass die Sprachqualität nicht konstant bzw. fest ist, sondern sich mit Umgebung und Gebrauch ändern kann.³⁰

Wenn unkontrolliertes Sprachmischen (*Mixing*) der zwei oder drei Sprachen von Anfang an vermieden werden soll, ist das von Ronjat (1913) beschriebene Prinzip der funktionalen Sprachentrennung „une personne, une langue“³¹ im Allgemeinen bewährt. Kielhöfer & Jonekeit (1983 u.ö.) sprechen beim Erwerb von zwei Sprachen in einer Familie, auf viele Fälle passend, von „Papasprache“ und „Mamasprache“; analoge Bezeichnungen für Sprachensituationen wie „Omasprache“, „Kitasprache“, „Draußensprache“ sind individuell auch üblich. Die partner- und situationsbezogenen Sprachwahlen werden schnell automatisiert, da die Personen den Kindern meist oder konstant in derselben Sprache antworten, sofern sie das Prinzip akzeptieren und selbst wenn sie die andere Sprache gut beherrschen. Trotz ggf. etwas späterem Sprachbeginn erreichen bei reichem Sprachangebot auf diese Weise zweisprachig aufwachsende Kinder bis zum Schuleintritt in beiden Sprachen ein altersgemäßes Niveau und sprechen beide Sprachen akzentfrei.³²

Anders mag es sich allerdings verhalten, wenn ein erwachsener Sprachpartner selten verfügbar ist oder auch bei Dissens der Eltern in der Einstellung zur

28 Zur Arbeitsweise des Gehirns beim mehrsprachigen Ausbau vgl. Nitsch (2007), die die Arbeitsteilung der Nervenzellen und die Verarbeitung der Impulse im Gehirn darstellt und auch, dass nach der frühen Kindheit nicht benötigte Verbindungen abgebaut werden.

29 S. Kapitel 3.4.

30 Meisel (2007) geht von einer „Anlage zur Mehrsprachigkeit“ aus, die jedoch nicht unbegrenzt zur Verfügung bleibt. Er differenziert: „Teile der sprachlichen Anlagen müssen in bestimmten Entwicklungsphasen aktiviert werden, um nicht unwiederbringlich verloren zu gehen, andere wiederum bleiben langfristig oder sogar permanent erhalten.“ Das betrifft nicht alle Aspekte von Sprache, sondern einige. (S. 93)

31 Die Bezeichnung soll (evtl. mündlich?) von Maurice Grammont stammen; eine entspr. Referenz wurde nicht gefunden.

32 Vgl. hierzu die Literatur auf <https://www.nifbe.de/fachbeitraege-2?view=item&id=847&showall=&start=3>

Zweisprachigkeit. Wir kennen Berichte, in denen die spärliche Anwesenheit – ein Elternteil arbeitet z. B. entfernt und ist nur am Wochenende in der Familie, wo er oder sie das Sprachangebot kondensiert nachholen will und evtl. sogar mit den kindlichen Produktionen in seiner bzw. ihrer Sprache unzufrieden ist – kontraproduktiv wirkt, weil Kinder dann eventuell mauern, sich entziehen. Eine andere schwierige Situation entsteht, wenn ein Elternteil die zweisprachige Erziehung der Kinder nicht akzeptiert, da Eltern dann evtl. ihren sprachbezogenen Dissens per Umgang mit dem Kind austragen. Das kann problematisch sein und evtl. sogar zu Verweigerung einer (oder beider?) Sprachen durch das Kind führen.

Dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit per se schädlich sei, ist eine überholte und irrige Annahme: Bis in die 1980er Jahre gab es zahlreiche Berichte von Eltern darüber, dass der jeweilige Kinderarzt oder die Lehrerin oder andere von zwei- und mehrsprachiger Erziehung wegen Überforderung der Kinder abrieten; solches begegnet uns allerdings seit einigen Jahren kaum noch. Schädlich bzw. verunsichernd für das Kind sind eher Auseinandersetzungen in Familien über den Umgang mit der Spracherziehung, dergleichen könnte negativ auch in andere Bereiche hineinwirken. – Bei dürftigem Angebot in einer oder beiden Sprachen können Kinder keine ausgebaute Zweisprachigkeit entwickeln.

Für zweisprachig aufwachsende Kinder kann festgestellt werden, dass mit einem Wechsel der Sprachumgebung sich eine oder beide Sprachen ggf. besser oder schwächer, also unterschiedlich entwickeln können. Es ist nicht selbstverständlich, dass zwei starke Sprachen entstehen, sondern es braucht Interesse und Arbeit auf Seiten von Eltern und Kind. Förderlich kann Unterstützung der weiteren Umgebung wie auch durch institutionelle Bildung und Erziehung sein. Von Anfang an kommt es auf die Intensität, die aktiven Anteile im Gebrauch, Willen dazu und Freude daran und auch auf den sozialen Kontext an, um zu gut ausgebauter Zweisprachigkeit zu kommen. Das heißt nicht unbedingt, dass die Kompetenz in beiden (oder mehreren) Sprachen deckungsgleich wäre. Sprachen entwickeln sich gerade im Wortschatz in Abhängigkeit zu den Lebensumständen und ihren Themen im Alltag des Aufwachsens, d. h. domänenspezifisch, und können unterschiedlich ausgebaut sein,³³ Deutsch kann die dominante Sprache in Spiel und Nachbarschaft sein, Arabisch die Sprache der Familie und der Küche; später wird Arabisch die Sprache der Naturwissenschaften und Deutsch die Sprache der Literatur – oder umgekehrt. Wenn sie die Wahl haben, bevorzugen Zweisprachige in bestimmten Domänen die hierfür spezifischer ausgebaute Sprache eine Zeitlang oder auch ein Leben lang. Dennoch können Kinder bzw. Jugendliche in der Sprache, die in dieser Domäne weniger stark ausgebaut ist, mitreden, und sie ggf. später weiter ausbauen – wie eben Einsprachige auch. Denn auch Einsprachige bauen nicht alle Domänen gleichzeitig breit aus, sondern erst bei entsprechendem Bedarf oder Interesse.

33 Vgl. zum Sprachausbau hier Kap. 3.4 sowie die Literatur zum mehrsprachigen Spracherwerb hier. Der erreichte Sprachstand wird mittels geeigneter Tests festgestellt, z. B. HAVAS 5 (Reich & Roth (2007) vor dem Schulalter.

Öfter wird der Wortschatzumfang zum Kriterium erhoben, und es wird spekuliert: Auch wenn der Gesamtwortschatz zweisprachiger Kinder dem Wortschatz einsprachiger Kinder entspreche oder sogar größer sei, bleibe er in jeder der beiden Sprachen aber kleiner als der Wortschatz Einsprachiger. Solche Aussagen mögen wahr oder falsch sein, lebenspraktisch sind sie jedenfalls nicht besonders zielführend, weil der Wortschatz Einsprachiger auch sehr unterschiedlichen Umfang haben kann (s. o.) und sich Wortschätze im Laufe des Lebens je nach Lebensumfeld erweitern, verringern oder verschieben können; zudem lautet ein wichtiges Prinzip: *Es kommt drauf an, was man draus macht.*³⁴ Das bedeutet neben Ausbau und Gebrauch des sprachlichen Systems auch die Ebene der Kommunikation, d. h., dass nicht unbedingt der bzw. diejenige mit dem größten Wortschatz die überzeugendsten Argumente liefert, sondern die Flexibilität, die mehrsprachige Menschen in der Verwendung ihrer Sprachen benötigen, sich auch auf die Flexibilität in der Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen auswirken kann.

4. Statt einer Zusammenfassung

Abschließend sei auf die gründliche Sichtung der Berichte und Untersuchungen verwiesen, die Reich (2010) für das Deutsche Jugendinstitut e.V. vorgenommen hat und die bis heute Bestand hat. Er resümiert den zweisprachigen Erwerb folgendermaßen:

- Kleinkinder können in den drei ersten Lebensjahren zwei Sprachen altersgemäß erwerben, vergleichbar mit Einsprachigen. Der Erwerb kann entsprechend den verschiedenen Erwerbssituationen unterschiedlich verlaufen.
- Der frühkindliche Erwerb kann in unterschiedlichen Situationen, in unterschiedlicher Weise und mit individueller Variabilität verlaufen.
- Kinder stellen sich aktiv auf ihre Gesprächspartner ein und haben keine Schwierigkeiten, die Sprachen auseinanderzuhalten.
- Die Äußerungen in einer Sprache können Elemente und Strukturen aus der anderen Sprache enthalten. Es ist zu unterscheiden, ob funktionale Sprachwechsel intendiert sind oder ob Sprachmischungen als Aushilfsstrategie fungieren, was bei Zweisprachigkeit auch normal ist.
- Kinder mit zwei Sprachen verfügen häufig über eine dominante und eine nicht dominante Sprache, da der Input ungleichmäßig geliefert wird; dies wirkt sich auf die Sprachaneignung aus.

34 Oft wird der Terminus „balancierte“ oder „equilibrierte Zweisprachigkeit“ gebraucht, der besagt, dass beide Sprachen voll und gleichgewichtig gut ausgebaut sind. Im Allgemeinen sollte das nicht wörtlich genommen werden, denn selten sind die Sprachpartner (Vater, Mutter oder andere Verwandte und Freunde, Au-Pairs u.Ä.) für die Kinder gleich präsent. Es gibt in verschiedenen Lebensphasen auch Wechsel darin, welche Sprache stärker ist. Völliges Gleichgewicht mag nicht ausgeschlossen sein, ist aber für den hier gegebenen Zusammenhang nicht konstitutiv.

- Bei veränderter Spracherwerbssituation (Sprachen der Bezugspersonen, Menge des Inputs o.Ä., Zugehörigkeitsempfinden des Kindes) kann sich das sprachliche Dominanzverhältnis ändern.
- Bei von Anfang an gleichmäßigem und kontinuierlichem Input zweier Sprachen erwirbt das bilinguale Kind beide Sprachen in gleicher Weise, wie einsprachige Kinder ihre Sprache erwerben. Das gilt vor allem für die Reihenfolge im Grammatikerwerb. Bei ungleichmäßigem Input oder sukzessivem Zweisprachenerwerb gibt es teils Gemeinsamkeiten mit dem monolingualen Erwerb, etwa in der Erwerbsreihenfolge. Unterschiede kann es beim Erwerbstempo, beim Wortschatzumfang und bei der grammatischen Sicherheit geben.

Literatur

- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Andresen, H. & Januschek, F. (Hrsg.). (2007). *SpracheSpielen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Apeltauer, E. (2017). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (4. Aufl.) (S. 306–326). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, E. (1998). Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich. In E. Apeltauer, E. Glumpler & S. Luchtenberg (Hrsg.), *Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* (S. 38–67). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.
- Behrens, H. (1999). *Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb?* o.O.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Berndt, C. (2015). *Resilienz. Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft*. München: dtv.
- Boueke, D. & Klein, W. (Hrsg.). (1983). *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern*. Tübingen: Narr.
- Bruner, J. S. (1978). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Butzkamm, W. & Butzkamm, J. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Chomsky, N. (1959). Verbal Behavior – Review of B. F. Skinner. *Language*, 35, 26–58. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Chomsky, N. (1970). *Sprache und Geist*. Frankfurt a. M. (Engl. Language and Mind. Harcourt, Brace & World, New York 1968).
- de Cillia, R. (2013). Die deutsche Sprache im geschlossenen deutschsprachigen Gebiet. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 24–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Clyne, M. (1995). *The German Language in a changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czinglar, C., Korecky-Kröll, K., Uzunkaya-Sharma, K. & Dressler, W. (2015). Wie beeinflusst der sozioökonomische Status den Erwerb der Erst- und Zweitsprache? In A. Ziegler & K.-M. Köpke (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht* (S. 207–240). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110367171-010>
- Dehn, M., Oomen-Welke, I. & Osburg, C. (2020). *Kinder & Sprache(n) – Was Erwachsene wissen sollten* (2. Aufl.). Hannover: Klett-Kallmeyer & Friedrich.
- Drachmann, G. (1976). *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen: Narr.
- Eco, U. (1994). Die Suche nach der vollkommenen Sprache. München: C. H. Beck. (Ital. *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Laterza, Rom/Bari 1993).
- Ehlich, K. (Hrsg.). (1996). *Kindliche Sprachentwicklung. Konzepte und Empirie*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-87630-0>
- Finger, G. (2012). *Sprichst du mit mir? Basiswissen zum kindlichen Spracherwerb*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701399>
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 15–30). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8>
- Hager, F., Haberland, H. & Paris, R. (1973). *Soziologie und Linguistik. Die schlechte Aufhebung sozialer Ungleichheit durch Sprache*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-03002-3>
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Huneke, H.-W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung* (6. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- Kauschke, C. (2000). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen – Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: de Gruyter.
- Kegel, G. (1974). *Sprache und Sprechen des Kindes*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kegel, G., Arnhold, T., Dahlmeier, K., Schmid, G. & Tischer, B. (Hrsg.). (1989). *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. Beiträge aus Forschung und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97004-6>
- Kielhöfer, B. (1997). *Französische Kindersprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Klann-Delius, G. (2016). *Spracherwerb. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05473-9>
- Klotz, P. & Sieber, P. (Hrsg.) (1993). *Vierlei Deutsch. Umgang mit Sprachvarietäten in der Schule*. Stuttgart: Klett.
- Korte, M. (2011). *Wie Kinder heute lernen: Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß – Das Handbuch für den Schulerfolg*. München: Goldmann.
- Kühne, N. (2003). *Wie Kinder Sprache lernen. Grundlagen – Strategien – Bildungschancen*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

- Lenneberg, E. H. (1972). Die Sprache in biologischer Sicht. In E.H. Lenneberg (Hrsg.), *Neue Perspektiven in der Erforschung der Sprache* (S. 74–97) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Leont'ev, A. A. (1974). *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- List, G. (1973). *Psycholinguistik. Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mahmoudzadeh, M., Dehaene-Lambertz, G., Fournier, M., Kongolo, G., Goudjil, S., Dubois, J., Grebe, R., & Wallois, F. (2013). Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(12), 4846–4851. <https://doi.org/10.1073/pnas.1212220110>
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 93–113). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Meumann, E. (1908). *Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde*. Leipzig: Engelmann.
- Montanari, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Determination und Genus*. Münster: Waxmann.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Nitsch, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung* (S. 47–68) Tübingen: Attempto.
- Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oksaar, E. (1977). *Spracherwerb im Vorschulalter. Eine Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oksaar, E. (2003). *Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, I. (2003). L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe. In M. Candelier (Hrsg.), *Janua Linguarum – La porte des Language. L'introduction de l'veil aux langues dans le curriculum* (S. 183–201). Graz: European Center for Modern Languages.
- Oomen-Welke, I. (2017). Differenzierung der Sprachmittel im Sachunterricht der Grundschulen. In Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 127–149). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110404166-006>
- Oomen-Welke, I., Rösch, H., & Ahrenholz, B. (2016). Deutsch. In J. R. Schreiber & H. Siege mit KMK & BMZ (Hrsg.), *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 129–155). Berlin: Cornelsen.
- Pauen, S. (2003). Denken vor dem Sprechen. *Gehirn & Geist*, 1, 44–49.
- Pauen, S. (2006). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 31–40). Weinheim und Basel: Beltz.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Preyer, W. T. (1912). *Die Seele des Kindes*. Leipzig: Grieben.
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünffährigen. In: Reich, H. H. & Roth, H.-J. & Neumann, U. (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. (= FörMig Edition Band 3)* (S. 71-94). Münster: Waxmann.

- Reich, H. H. (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Ronjat, J.-A. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: o.V.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Welterziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.
- Rymer, R. (1996). *Das Wolfsmädchen. Eine moderne Kaspar-Hauser-Geschichte*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Schlieben-Lange, B. (1978). *Soziolinguistik. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schönpflug, U. (1977). *Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seidler, H. (2003). Was uns zu Menschen macht. In W. Seipel (Hrsg.), *Der Turmbau zu Babel. Ursprung und Vielfalt von Sprache und Schrift Bd. 2. Katalog zur Ausstellung des Kunsthistorischen Museums Wien für die Europäische Kulturhauptstadt Graz* (S. 111–115). Graz.
- Soultanian, N. (2012). *Wie russische Kinder Deutsch lernen. Sprachförderung in der Familie und im Kindergarten*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Spitzer, M. (1996). *Geist im Netz: Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg: Spektrum.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Stangl, W. (2021). Stichwort: ‚Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik – Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik‘. Verfügbar unter: <https://lexikon.stangl.eu/>
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Szagan, G. (1991). *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung* (4. Aufl.). München: Psychologie-Verl.-Union.
- Tomasello, M. (2009). *Von der Geste zur Sprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tracy, R. (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen* (S. 69–92). Tübingen: Attempto.
- Whorf, B. L. (1956). *Thought and Reality*. MIT Press, Cambridge MA.
- Wundt, W. (1900). *Völkerpsychologie. Die Sprachen*. Leipzig: Engelmann.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimmer, D. E. (1986). *So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. Zürich: Haffmanns Verlag.
- Zollinger, B. (1999). *Die Entdeckung der Sprache. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (4. Aufl.). Bern: Paul Haupt Verlag.