

Helga Andresen

# Vom Sprechen zum Schreiben

Sprachentwicklung zwischen dem  
vierten und siebten Lebensjahr



# Konzepte der Humanwissenschaft

Helga Andresen

## **Vom Sprechen zum Schreiben**

Sprachentwicklung zwischen dem vierten  
und siebten Lebensjahr

Klett-Cotta

*Helga Andresen*, Dr. phil., ist Professorin für Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Flensburg.

Klett-Cotta

[www.klett-cotta.de](http://www.klett-cotta.de)

© 2013 by J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachfolger GmbH, gegr. 1659, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Klett-Cotta-Design

Printausgabe: ISBN 978-3-608-96249-9

E-Book: ISBN 978-3-608-10437-0

PDF-E-Book: ISBN 978-3-608-20094-2

Dieses E-Book basiert auf der aktuellen Auflage der Printausgabe.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

# Inhalt

Kapitel 1	
<b>Einleitung</b> .....	7
Kapitel 2	
<b>Über Laute, Wörter und Sätze</b> .....	16
Ein Überblick über die Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren	
Kapitel 3	
<b>Vom Guck-Guck-Spiel zum Bilderbuch betrachten</b> ...	47
Erwachsenen-Kind-Interaktion im Säuglings- und Kleinkindalter	
Kapitel 4	
<b>Das spannende vierte Jahr</b> .....	76
Vom Kleinkind zum Vorschulkind	
Kapitel 5	
<b>Kinder entdecken Kinder</b> .....	92
Spiel, Interaktion und Sprachgebrauch zwischen drei und sechs Jahren	
Kapitel 6	
<b>Die eigenen Handlungen steuern</b> .....	123
Egozentrisches Sprechen und Metakommunikation beim Spiel	
Kapitel 7	
<b>Wie Sprache im Kopf entsteht</b> .....	140
Mentale Repräsentationen von Sprache	

Kapitel 8	
<b>Über Schrift, Schreiben und Lesen</b> .....	168
Repräsentationen sprachlicher Zeichen durch Schrift und der vorgestellte Andere	
Kapitel 9	
<b>Auf dem Weg zur Schrift</b> .....	182
Mit Bedeutungsrepräsentationen umgehen	
Kapitel 10	
<b>Bewusstwerdung von Sprache</b> .....	201
Kinder entdecken Sprache als Symbolsystem	
Kapitel 11	
<b>Schriftsprachentwicklung und Unterricht</b> .....	218
Schreibentwicklung, phonologische Bewusstheit und die Aufgaben von Kindergarten und Schule	
Kapitel 12	
<b>Handlungen, Vorstellungen und Zeichen</b> .....	239
Entwicklung im Vorschulalter, Sprache und Schrift	
<b>Literatur</b> .....	251
<b>Anmerkungen</b> .....	260
<b>Glossar</b> .....	268

## Kapitel 1 | Einleitung

Zwei vierjährige Jungen spielen in der Spielecke ihres Kindergartens »Vater und Hund«. Der Vater steht an einem Kinderherd, füllt Bauklötze in einen Topf, rührt mit einem Löffel um und kündigt dem Hund, der auf allen Vieren durch den Raum tritt, an, dass sein Fressen gleich fertig sei. Aber der Hund muss sich dann doch noch gedulden, weil am Herd plötzlich ein imaginäres Feuer ausbricht. Umgehend verwandelt sich der Vater in einen Feuerwehrmann, nimmt eine Plüschschlange in die Hand, deutet sie zum Schlauch um und löscht das Feuer mit imaginärem Wasser. Nach dieser dramatischen Aktion kehrt der Junge wieder in die Rolle des Vaters zurück und bringt dem Hund das Fressen.

Wer Erfahrungen mit Kindern hat oder an die eigene Kindheit zurückdenkt, dem werden schnell vergleichbare Szenen einfallen. Auf Spielplätzen oder in Spielecken von Kaufhäusern kann man beobachten, dass auch Kinder, die einander nicht kennen, scheinbar mühelos in gemeinsame Rollenspiele hineinfließen. Wenn der erste Schritt, nämlich die Festlegung, wer welche Rolle übernimmt, gelingt, dann tauchen sie in eine gemeinsame Spielhandlung ein und bewältigen Probleme bei der Spielgestaltung meist mit Engagement und Erfolg. Typisch für solche Spiele ist, dass völlig alltägliche Handlungen wie die Versorgung eines Haustiers verbunden werden mit ungewöhnlichen, manchmal auch fantastischen Ereignissen.

### **Kinder zwischen 3 und 7 Jahren**

Rollenspiele zwischen gleichaltrigen Kindern setzen mit dem Vorschulalter, das im 4. Lebensjahr beginnt, ein. Betrachtet man die Spiele näher, so erkennt man, dass die Handlungen, die scheinbar so einfach und mühelos vonstatten gehen, ein komplexes Bündel kognitiver, sprachlicher und emotionaler Prozesse bilden. Die Kinder



differenzieren dabei zwischen ihrer eigenen Identität als Kind und den Rollenidentitäten, die sie im Spiel übernehmen. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass in einem Mutter-Kind-Spiel die Mutter selbstverständlich die Macht hat, dem Kind etwas aufzutragen oder zu verbieten, und das Kind diesem folgen muss. Innerhalb des Spiels gelten diese rollentypischen Handlungsregeln. Außerhalb des Spielrahmens aber, wenn Rollen ausgehandelt und die nächsten Handlungsschritte abgesprochen werden, ist die Asymmetrie aufgehoben und die Kinder bestehen auf gleichberechtigter Teilhabe. Sie achten sehr genau darauf, dass die Handlungskonstellationen innerhalb und außerhalb des Spiels nicht miteinander vermischt werden.

Die Differenzierung zwischen verschiedenen Handlungsebenen, deren Koordination und die Kooperation mit den Spielpartnern stellen hohe Anforderungen an die Kinder. Dass Vierjährige diese bewältigen, ist ein erstaunliches Phänomen. Denn genau in der Zeit, in der sie mit Rollenspielen beginnen, beginnen sie auch überhaupt erst, mit anderen gleichaltrigen Kindern gemeinsam zu handeln. Vorher, bis etwa zum Ende des 3. Lebensjahres interagieren sie nur mit Erwachsenen oder deutlich älteren Kindern; diese erfahreneren und kompetenteren Partner strukturieren die Interaktion und schaffen damit einen Handlungsrahmen, in den sich das kleine Kind mit seinen eigenen Handlungen einpassen und auf diese Weise in kooperatives Handeln »hineinwachsen« kann.

Dann aber, vom Ende des 3. bis zum Ende des 4. Jahres, verändern Kinder sich deutlich, fast explosionsartig. Diese Erfahrung machen Eltern im täglichen Umgang mit ihrem Kind und zu dieser Erkenntnis kommen auch wissenschaftliche Untersuchungen (Kap. 4). Die beginnende Interaktion mit Gleichaltrigen und das Rollenspiel als eine neue Entwicklung sind bereits angesprochen worden. Ein anderes, Erwachsenen vertrautes Charakteristikum von Vierjährigen ist der Beginn der sog. »Warum-Phase«, in der Kinder für alles das, was in ihrer Umwelt geschieht, Begründungen und Erklärungen einfordern und Erwachsene damit häufig an kognitive und kommunikative Grenzen bringen. Selbst die einfachsten, in den vorangegangenen Jahren selbstverständlich ausgeführten Hand-

lungen und vertrauten Vorgänge werden vom Kind plötzlich nicht mehr einfach hingenommen, sondern, Erklärungen einfordernd, hinterfragt. Die Unerbittlichkeit, mit der Kinder in diesem Alter darauf beharren, dass die Welt erklärbar sei und dass Erwachsene sie ihnen zu erklären hätten, wird in Sonjas Reaktion auf ihre Tante deutlich: Nach einem Marathon von Warum-Fragen kapitulierte diese mit dem Seufzer *Warum, warum, warum!*, was Sonja zu der Frage veranlasste *Warum sagst'n du immer ›warum‹?*

Vielleicht ist das Faszinierendste an Kindern zwischen 3 und 7 Jahren das Neben- bzw. Miteinander von scharfer Beobachtung ihrer realen Umwelt, dem Verlangen, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Beobachtungen herzustellen und der Erzeugung fiktiver Welten in fantasiegeleitetem Handeln. Einerseits scheinen Kinder dieses Alters dem Denken und Sprechen von Erwachsenen schon sehr nahe zu sein, z.B. wenn sie Erklärungen für Vorgänge anbieten. Das gilt häufig auch dann, wenn die Erklärung zwar sachlich falsch, aber nachvollziehbar ausfällt, wie z.B. in der Vorstellung, dass Wind dadurch entstehe, dass Bäume ihre Zweige bewegen. Damit setzt das Kind zwei regelmäßig zusammen auftretende Vorgänge zueinander in Beziehung: Immer, wenn es windig ist, bewegen sich die Zweige der Bäume. Die Vorstellung, dass Bäume als belebte Objekte zu Eigenbewegungen fähig seien und daher als Verursacher des Windes in Frage kämen, ist zwar falsch, aber nachvollziehbar. Unter dieser Prämisse, dass Bäume sich aus eigenem Antrieb bewegen, hält die Logik der Begründung auch kritischer Beurteilung stand.

Andererseits verbinden Vorschulkinder häufig Realität und Fiktion, argumentative Begründung und subjektive Fantasie in überraschender Weise miteinander, wie die fünfjährige Nora, die ihrem Onkel aufgeregt erzählt, sie habe in der Nacht ein Krokodil vor ihrem Bett gesehen, und seinen beschwichtigenden Erklärungsvorschlag, dass vielleicht ihr Vater (der beim Vorlesen manchmal einschläft) vor dem Bett gesessen habe, empört zurückweist mit dem Argument: *Aber ein Krokodil hat doch keinen Bart!*

## Sprachentwicklung im Vorschulalter

Die Veränderungen von Kindern im 4. Jahr erfassen alle Bereiche ihrer Entwicklung. Allerdings erscheint diese Behauptung gerade für die Sprachentwicklung auf den ersten Blick zweifelhaft. Denn sprachlich sind es die allerersten Lebensjahre, in denen Kinder in erstaunlicher Geschwindigkeit hochkomplexe Strukturen erwerben. Im Alter von 10 bis 18 Monaten sprechen Kinder ihr erstes Wort und mit 3 bis 4 Jahren beherrschen sie dann schon die grundlegenden, komplexen grammatischen Strukturen ihrer Muttersprache (Kap. 2).

Unter dem Aspekt des Spracherwerbs scheint danach erst wieder das Schulalter besonders interessant zu werden, wenn das Kind nämlich lesen und schreiben lernt und damit seine sprachlichen Fähigkeiten umgestaltet und erweitert.

Betrachtet man jedoch das sprachliche Handeln von Vorschulkindern genauer, so wird erkennbar, dass auch dort neue Fähigkeiten entstehen und dass Sprache darüberhinaus eine wichtige Funktion für Veränderungen in anderen Entwicklungsbereichen trägt. So sind Rollenspiele mit ihrer Verknüpfung von sozialen, kognitiven, sprachlichen und emotionalen Prozessen sprachlich-interaktive Spiele und Sprache bildet das zentrale Mittel zur Erzeugung fiktiver Bedeutungen, dem Kern der Spiele (Kap. 5). Besonders bemerkenswert ist dabei, dass Rollenspiele nicht nur bestimmte sprachliche Fähigkeiten erfordern, sondern dass Vorschulkinder die ›benötigten‹ Fähigkeiten gerade erst in diesen Spielen und durch diese Spiele entwickeln.

Ein anderes Phänomen der Sprachentwicklung im Vorschulalter besteht darin, dass viele Kinder beginnen, über Sprache nachzudenken, Sprache zu kommentieren und spielerisch zu verändern. Dieses Interesse bildet einen Teil der schon angesprochenen ›Erklärungsbesessenheit‹, des Bedürfnisses, Zusammenhänge und Hintergründe für Beobachtungen und Erfahrungen zu entdecken. Häufig werden – gerade auch in Verbindung mit einem ersten Interesse an Schriftzeichen – Aufmerksamkeit und Faszination für Sprache und

Zeichen so dominant, dass die Kinder geradezu versessen darauf zu sein scheinen, dass beispielsweise Wörter erkennbar sinnhaft und im Hinblick auf ihre Bedeutung durchschaubar sein sollten. So kommt es, dass sie Wörter, die sie vorher längere Zeit völlig korrekt realisiert haben, plötzlich verändern, wie Thore, der das ihm schon bekannte Wort *Spagat* in *Spaghetti*, abwandelt, weil ihm dieses Wort vermutlich anschaulicher, nachvollziehbarer und somit angemessener zu sein scheint.

## Lesen- und Schreibenlernen

Viele Kinder kommen in den Vorschuljahren mit Buchstaben und schriftlichen Texten in Kontakt, ohne dass sie schon mit dem Lesen und Schreiben beginnen; selbstverständlich erstreckt sich ihre Neugier und Entdeckungslust auch auf Schrift. Trotzdem stellt der Schulunterricht im Lesen und Schreiben Kinder vor grundlegend neue und große Anforderungen. Eltern erleben häufig mit Verwunderung, wie mühsam sich die ersten Schritte beim Lesen und Schreiben gestalten. Die spontanen Einsichten von Vorschulkindern in sprachliche Zusammenhänge, wie sie sich u. a. in Kommentaren und Erklärungen zu Wörtern niederschlagen, stehen in einem merkwürdigen Kontrast dazu, welche Mühe es ihnen bereitet, beispielsweise zu erkennen, mit welchem Laut ein Wort beginnt oder beim Lesen einzelne, lautierete Buchstaben (o – m – a) miteinander zu verbinden und so zum Wort *Oma* zu gelangen. Solche Prozesse sind nicht nur für Kinder mit problematischen Lernvoraussetzungen schwierig, sondern für fast alle Schulanfänger.

Aus der Beobachtung, dass zwischen den sprachlichen Erfahrungen und Reflexionen von Vorschulkindern und den Anforderungen beim Lesen- und Schreibenlernen eine Kluft besteht, sollte nun aber nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass beides wenig miteinander zu tun hätte. Im Gegenteil: Während der Vorschuljahre entstehen die Voraussetzungen für das Lernen in der Schule – das gilt sowohl für generelle Fähigkeiten, wie z. B. die Fähigkeit zur gezielten Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit, als

auch für einzelne Bereiche, wie die Sprach- und Schriftsprachentwicklung. Eine altersgemäße Sprachentwicklung bis zum Schulbeginn bildet die wichtigste Grundlage für das Lesen- und Schreibenlernen. Das gilt nicht nur für Sprachstrukturen – Lautung, Grammatik, Wortschatz –, sondern auch für die Art und Weise, wie Kinder in den Vorschuljahren Sprache gebrauchen und welche Funktionen Sprache für ihre Handlungen erfüllt. Das darzustellen und zu erklären, ist ein zentrales Anliegen dieses Buches.

### **Zu diesem Buch**

Kinder entwickeln sich in konkreten, alltäglichen Handlungssituationen. Dabei tragen in den verschiedenen Entwicklungsphasen jeweils bestimmte Situationen und Handlungskonstellationen eine besondere Bedeutung für altersspezifische Veränderungen. Im Kleinkindalter gilt das für die Erwachsenen-Kind-Interaktion, während im Vorschulalter auch die Interaktion mit anderen gleichaltrigen Kindern wichtig dafür wird.

Das Ziel des Buches liegt darin, Sprechen, Denken und Handeln von Vorschulkindern zu beschreiben und zu erklären. Die Darstellung geht meist von konkreten Beispielen aus, die typisch für Kinder in dieser Entwicklungsphase sind und die viele Leserinnen und Leser an eigene Erfahrungen erinnern werden. Im Zentrum stehen Sprache und Interaktion, die den Blick auf soziale, emotionale und kognitive Entwicklungen eröffnen. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass die Entwicklung des logisch-mathematischen Denkens und der Naturerkenntnis hier nicht thematisiert wird. Dieses wäre das Anliegen eines eigenständigen Buches.<sup>1</sup>

Während hier die Entwicklung im Vorschulalter anfangs unter der Perspektive der Fortschritte, die die Kinder im Vergleich zu den ersten Lebensjahren machen, betrachtet wird, richtet sich der Blick im 2. Teil des Buches darüber hinaus auf Anforderungen, die der Schriftspracherwerb in der beginnenden Schulzeit an Kinder stellt. Dabei wird das bereits angesprochene Phänomen, dass Vorschulkin- der rationale Erkenntnisse über die Welt mit einer äußerst subjektivi-

ven, von anderen Menschen kaum nachvollziehbaren Sichtweise verbinden, näher untersucht und erklärt.

Anforderungen und Schwierigkeiten, die das Lesen- und Schreibenlernen für Schulanfänger mit sich bringt, werden hier in einer doppelten Perspektive thematisiert: Zum einen geht es darum, zu klären, wie und warum die beschriebenen Entwicklungen in den Vorschuljahren Grundlagen für die Lernprozesse in der Schule legen. Zum anderen soll aufgezeigt werden, wie der Anfangsunterricht an diese Entwicklungen anknüpfen und somit trotz grundlegend neuer Anforderungen Kontinuität ermöglichen kann. Da aber nicht Anfangsunterricht, sondern kindliche Entwicklung im Vorschulalter das Thema des Buches ist, werden die Überlegungen zum Unterricht auf einige wenige, allerdings zentrale Aspekte konzentriert.

Eine Verbindung zwischen Sprachentwicklung im Vorschulalter und Schriftspracherwerb in der Schule herzustellen, ist gerade auch im Hinblick auf eine frühzeitige Förderung von Kindern mit problematischen Lernvoraussetzungen wichtig. Denn Problemen, die in vorschulischen Entwicklungen wurzeln, kann nachhaltig nur so entgegengewirkt werden, dass in dieser Phase und bei den Faktoren, die für eine positive Entwicklung in dieser Zeit besonders relevant sind, angesetzt wird.

Bei der Beschreibung der Sprachentwicklung werden hier vorrangig Spielsituationen thematisiert – zuerst, in einem Kapitel zur Entwicklung im Kleinkindalter, die die Basis für das Vorschulalter schafft, sind das kleine Spiele zwischen Erwachsenen und dem Kind; dann, in den folgenden Kapiteln, geht es um Spiele mit anderen Kindern, vor allem Rollen- und Sprachspiele. Diese Handlungssituationen werden deswegen ausgewählt, weil Spiel für die kindliche Entwicklung von zentraler Bedeutung ist und man daher annehmen kann, dass solche Spiele, die in einer bestimmten Phase neu auftreten und als alterstypisch gelten, charakteristische Entwicklungen besonders gut erkennen lassen. Ein zweiter Grund ist der, dass Veränderungen kindlicher Fähigkeiten und kindlichen Handelns verlässlicher festgestellt werden können, wenn die Hand-

lungssituationen, die in den verschiedenen Entwicklungsphasen analysiert werden, möglichst konstante Rahmenbedingungen aufweisen. Das ist bei den thematisierten Spielen insofern der Fall, als es stets um sprachlich-interaktive Spiele geht. Der Wechsel von der frühen Erwachsenen-Kind-Interaktion zur Interaktion zwischen Kindern im Vorschulalter begründet sich dadurch, dass die Hinwendung zu anderen Kindern und die Fähigkeit, mit Gleichaltrigen zu handeln, eine charakteristische Veränderung im Übergang zum Vorschulalter darstellt und ein Vergleich zwischen diesen Interaktionskonstellationen Einsichten in Fortschritte beim Sprechen, Handeln und Denken von Vorschulkindern verspricht.

### **Zum Aufbau des Buches**

Am Anfang steht ein Überblickskapitel zum Spracherwerb, das in kompakter Form Auskunft darüber gibt, welche vielfältigen Teilprozesse der Spracherwerb umfasst und wann erworben wird. Das 3. Kapitel beschreibt Charakteristika der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern in den ersten Lebensjahren, um eine Grundlage für die Beschäftigung mit der Entwicklung im Vorschulalter zu schaffen. Die Entwicklung von Vorschulkindern wird dann in den Kapiteln 4 bis 7 entfaltet. Das 8. Kapitel leitet zum Thema »Schrift, Lesen und Schreiben« über. Mit der Analyse von Beispielen, in denen Vorschulkinder ihre Vorstellungen über Schrift und die damit verbundenen Tätigkeiten zum Ausdruck bringen, werden Struktureigenschaften von Schrift herausgearbeitet, um darauf aufbauend verständlich zu machen, welche Anforderungen das Lesen- und Schreibenlernen an Kinder stellt. Diese Anforderungen werden in den beiden folgenden Kapiteln vertiefend untersucht und unter der Fragestellung, in welcher Weise die zuvor beschriebenen Entwicklungen von Vorschulkindern für die Meisterung der Anforderungen von Bedeutung sind, mit den früheren Kapiteln verbunden. Das 11. Kapitel thematisiert einige Aspekte der Förderung von Lernvoraussetzungen für den schulischen Schriftspracherwerb und des Anfangsunterrichts. Das letzte Kapitel beschreibt zusammenfas-

send Entwicklung von Kindern im Vorschul- und beginnenden Schulalter: wie sie handeln und denken, wie sie mit Sprache umgehen, über Sprache reflektieren und sich mit ihrer sozialen Welt auseinandersetzen.



Ein Überblick über die Sprachentwicklung  
in den ersten Lebensjahren

In der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahrs beginnen die meisten Kinder zu sprechen. Mit vier Jahren beherrschen sie die Grundstrukturen ihrer Muttersprache. Was das alles umfasst, soll an einem Beispiel verdeutlicht werden, um danach die Entwicklung der einzelnen Teilkomponenten von Sprache genauer zu beschreiben.

Barbara (5;0) und Peter (5;0) spielen zusammen in der Puppenecke ihres Kindergartens. Sie hantieren mit verschiedenen Haushaltsutensilien und Peter beschreibt einen Gegenstand und erläutert dessen Funktion:

- P: *Ja weißt du was das ist? das ist n' Topf da kommen immer so Nudeln rein und wenn die fertig sind und dann und dann und durch diese kleinen Pünktchen lauf läuft denn das Wasser durch wo wo die Nudeln drin gekocht werden*
- B: *aha aber das*
- P: *da läuft denn das Wasser so durch*
- B: *aber bei uns ist das nicht so*
- P: *damit da damit die Nudeln*
- B: *wollen wir ein bisschen Chips drauf tun?*
- P: *falls man wenn man die Nudeln so reintut und da ist noch Wasser drauf auf aufn in den in den Nudeln und man hat die Nudeln aufn Teller dann überschwemmt der Teller und dann und darum kommt immer das Wasser aus den kleinen Löchern*
- B: *soll ich dir n bisschen Zimt draufmachen?*
- P: *neein!*

Vorweg muss klargestellt werden, dass die Wortwiederholungen, Selbstkorrekturen und Abbrüche eines begonnenen Satzes typisch sind für gesprochene Sprache und so auch von Erwachsenen produziert werden. Sie sind keinesfalls ein Ausdruck geringer sprachlicher Fähigkeiten der Kinder.

Der Gegenstand, den Peter beschreibt, ist ein Küchensieb. Bedenkt man, dass die beiden Kinder das Sieb vor sich haben, es sehen und anfassen können, so ist erstaunlich, dass Peter nicht einfach unmittelbar auf die einzelnen Teile des Siebes zeigt und sagt: »Und da tut man Nudeln rein, und da kommt dann das Wasser raus«. Mit seinem Bestreben und seiner Fähigkeit, solches Demonstrieren und den damit verbundenen Sprachgebrauch zu vermeiden, gehört Peter sicher zu den sprachgewandteren Kindern und kann in diesem Punkt nicht unbedingt als alterstypisch gelten. Aber in der Beherrschung der bereits angesprochenen Grundstrukturen der deutschen Sprache stehen Peters (und Barbaras) Äußerungen hier exemplarisch dafür, welche komplexe Entwicklungen Kinder sprachlich innerhalb weniger Jahre meistern.

Beginnen wir mit der Grammatik: sie umfasst die Wortformen, die Kombination der korrekten Wortformen zu Sätzen und die Verbindung mehrerer Teilsätze zu einem komplexen Satz. Alles dieses können Kinder mit ca. vier Jahren.

Peter und Barbara bilden alle Wortformen korrekt, beispielsweise das Verb in der dritten Person Singular (*überschwemmt*), das Partizip Perfekt (*gekocht*), den Plural von Nomen (*Nudeln*). Auf der Ebene der Satzstruktur stimmen das Subjekt und das konjugierte Verb in Person und Numerus überein; die Selbstkorrektur von *lauf* in *läuft* zeigt, dass Peter beim Sprechen, wie es für korrekte Äußerungen erforderlich ist, vorausplant, da das zugehörige Subjekt *Wasser* das Verb in der korrigierten Form erfordert und die vielleicht von ihm zuerst beabsichtigte Form *laufen* falsch wäre. Er gebraucht die Wörter im jeweils richtigen Kasus (*in den Nudeln*), mit der Ausnahme *aufn Teller* statt *aufm Teller*. In der gesprochenen Sprache verschmelzen die meisten Erwachsenen beim Artikel in unbetonter Satzposition *dem* und *den* entweder zu *m* oder *n*, so dass Kinder

meist erst mit dem Schriftspracherwerb die korrekten Formen erkennen können.

Vielleicht am auffälligsten sind die zahlreichen Nebensatz-Hauptsatz-Verbindungen, mit denen Peter Zusammenhänge zwischen verschiedenen Vorgängen herstellt (*damit, wenn ... dann, falls ... dann*). Darauf komme ich gleich zurück.

Dieser kurze Ausschnitt deutet darauf hin, dass Peter über einen verhältnismäßig differenzierten Wortschatz verfügt, z. B. bezeichnet er die Löcher im Sieb zuerst anschaulich, an der visuellen Wahrnehmung orientiert, als *kleine Pünktchen* und wenig später dann als *Löcher*. Die nicht korrekte Wahl des Wortes *denn* in der Bedeutung von *dann* ist charakteristisch für die norddeutsche Umgangssprache, so dass Peter damit den Sprachgebrauch seiner Umgebung aufnimmt.

Die schriftliche Wiedergabe des Gesprächsausschnitts lässt erkennen, dass die Kinder nicht mehr Laute durch andere ersetzen, wie es zu Beginn des Spracherwerbs geschieht; über die Artikulation insgesamt gibt das Transkript aber keine Auskunft. Beide sprechen phonetisch korrektes Hochdeutsch mit norddeutscher Tönung.

Betrachtet man die sprachlichen Äußerungen der Kinder unter dem Aspekt, welche Handlungen sie damit ausführen, so fällt als Erstes auf, dass Peter Sprache gebraucht, um Einsichten in seine Umwelt zu gewinnen. Die bereits angesprochenen syntaktischen Konstruktionen wie *wenn ... dann* zeigen, dass er sich darum bemüht, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Vorgängen und Handlungen, die zu seinem Erfahrungsbereich gehören, herzustellen, diese für sich durchschaubar zu machen und sie auch Barbara mitzuteilen. Er setzt Sprache also gleichzeitig als ein Mittel der kognitiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und als Kommunikationsmittel ein.

Nun zeigen Barbaras Reaktionen, dass sie dem Sieb und Peters Erklärungsversuchen nur mäßiges Interesse entgegenbringt. Nach einem anfänglichen Widerspruch, dass es bei ihnen mit Nudeln oder Sieben anders sei, geht sie auf Peters Thema nicht mehr ein, sondern versucht ihrerseits, das – vorgestellte – Essen zum gemein-

samen Thema zu machen. Beide befinden sich in einem Mutter-Kind-Spiel, wobei Barbara die Mutter und Peter – allerdings mit Unterbrechungen – das Baby spielt. Die Interaktion zwischen diesen beiden Kindern, die fast dreißig Minuten lang auf Video aufgenommen vorliegt, ist durchgängig dadurch charakterisiert, dass die Kinder einerseits antagonistisch handeln, andererseits aber während der gesamten Zeit außerordentlich stark auf den jeweils anderen hin orientiert sind, so dass eine äußerst dynamische, von positiver Grundstimmung durchzogene Handlungsfolge entsteht.

Der Antagonismus der beiden liegt darin, dass sie an unterschiedlichen Themen und Spielhandlungen interessiert sind und versuchen, jeweils die eigenen Interessen als gemeinsames Sujet durchzusetzen. Die Kooperativität liegt darin, dass sie sich durchgängig an den anderen wenden und jeweils beide kurzzeitig auf das Thema des anderen eingehen, um dann auf das eigene zurückzukommen. Das Ganze führt schließlich zu einem Höhepunkt, als Peter vorschlägt, im Spiel ein Gepard zu sein, was Barbara nicht genehmiger ist und sie zum Gegenvorschlag, dass er doch ein Meerschweinchen verkörpern könne, veranlasst. Es folgt eine Sequenz, in der Peter – mit der Körperhaltung eine Raubkatze andeutend – beschreibt, wie schnell, klug und mit spitzen Zähnen ausgestattet ein Gepard sei. Bei jeder einzelnen Eigenschaft hält Barbara dagegen, dass auch ein Meerschweinchen schnell und klug sei und spitze Zähne habe. Die Situation wird schließlich gelöst durch den Kompromiss, dass Peter ein Baby-Gepard sei.

Dieses Beispiel zeigt, dass Kooperativität in der sprachlichen Interaktion nicht davon abhängt, dass die Handelnden inhaltlich übereinstimmen, sondern dass diese sich auch bei inhaltlichen Kontroversen kooperativ verhalten können. Kooperativität besteht dann formal in der Aufrechterhaltung der dialogischen Grundstruktur und der gemeinsamen Weiterentwicklung der Interaktion, in diesem Beispiel darüber hinaus inhaltlich in dem gefundenen Kompromiss.

Der Ausschnitt zeigt auch, dass zwei fünfjährige Kinder die schwierige Aufgabe meistern können, sich gleichzeitig verbal aus-

einanderzusetzen und dabei kooperativ zu bleiben, was nicht geringe Anforderungen an ihre sprachlichen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten stellt.

Nachdem am Beispiel von Peter und Barbara beschrieben worden ist, was fünfjährige Kinder sprachlich schon gelernt haben, soll in den folgenden Abschnitten jeweils kurz zusammengefasst ein Überblick über den Verlauf der Sprachentwicklung in den ersten sechs bis sieben Lebensjahren gegeben werden.<sup>2</sup>

Grundsätzlich ist bei Altersangaben zu bedenken, dass diese sich an Durchschnittswerten orientieren; die Entwicklung einzelner Kinder kann daher deutlich davon abweichen, ohne dass das bedenklich sein muss.

## **Laute**

Bevor wir uns dem zeitlichen und inhaltlichen Verlauf der Lautentwicklung zuwenden, ist es sinnvoll, kurz innezuhalten und sich über die Komplexität und Vielfalt der damit thematisierten Prozesse klar zu werden. Denn die Lautentwicklung umfasst ein ganzes Bündel motorischer, perzeptueller und struktureller Komponenten.

Der artikulatorische Vorgang beim Sprechen ist ein feinmotorischer Prozess, der zu den komplexesten und kompliziertesten Bewegungsmustern des Menschen gehört. Beteiligt sind verschiedene Körperorgane wie Zunge, Lippen, Zähne, Kehlkopf und Vorder- und Hintergaumen; der Artikulationstrakt wird durch den Mund-, Rachen- und Nasenraum gebildet. Diese Körperregion des Menschen unterscheidet sich deutlich von den entsprechenden Partien bei Affen, wobei insbesondere der abgesenkte Kehlkopf zu nennen ist. Affen sind von ihren anatomischen Voraussetzungen her nicht dazu in der Lage, artikulierte Laute zu erzeugen, die so differenziert wie Sprachlaute sind. Das ist der Grund dafür, dass alle Experimente, die versuchen, Affen eine Sprache zu vermitteln, mit visuell und nicht mit auditiv wahrnehmbaren Zeichen arbeiten.

Auch beim Menschen sitzt der Kehlkopf in den ersten Lebensmonaten in einer so hohen Position, dass Säuglinge allein schon aus

diesem Grund heraus nicht sprechen lernen können. Am Ende des ersten Jahres hat er sich dann auf die gattungsspezifische Position abgesenkt, so dass die anatomische Voraussetzung für die Produktion sprachlicher Laute erfüllt ist.

Dass Kinder mehrere Jahre der Entwicklung und Übung benötigen, bis sie lautlich korrekt sprechen, hat aber durchaus auch körperliche und nicht nur sprachstrukturelle Gründe. Denn die Artikulation erfordert eine hochgradig komplexe Koordination einer Vielzahl von feinen und differenzierten Bewegungen, die der Übung bedarf.

Bei der Sprachwahrnehmung besteht die Aufgabe darin, relativ schnell zeitlich strukturierte akustische Ereignisse auditiv so zu verarbeiten, dass die kodierte sprachliche Bedeutung verstanden wird.

Für die Ver- und Entschlüsselung sprachlicher Bedeutung beim Sprechen und Hören sind Phoneme zentral. Die Sprachwissenschaft definiert das PHONEM als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit. Ersetzt man beispielsweise in dem deutschen Wort *Hand* (/hant/)<sup>3</sup> den Anlaut /h/ durch /l/, /r/, /v/ oder /z/<sup>4</sup>, so ändert sich jeweils die Bedeutung, es entstehen die Wörter *Land* (/lant/), *Rand* (/rant/), *Wand* (/vant/), *Sand* (/zant/). Ersetzt man dagegen in *Rand* einen mit der Zungenspitze vorn an den Zähnen gebildeten r-Laut durch ein sog. Zäpfchen-r, das weit hinten im Rachen am Zäpfchen artikuliert wird, so ändert das die Bedeutung nicht, es bleibt dasselbe Wort. Im deutschen Sprachraum werden regional unterschiedliche Varianten des r-Lauts gesprochen, ohne dass dadurch Verständigungsprobleme entstünden.

Dieses Beispiel zeigt, dass Phoneme nicht mit Lauten identisch sind, und dass eine entsprechende begriffliche Differenzierung notwendig ist, um zum einen Sprachlaute artikulatorisch beschreiben und z. B. bei Artikulationsproblemen den Fehler genau lokalisieren zu können, und um zum anderen das sprachstrukturelle Phänomen, nämlich die Tatsache, dass bestimmte Lautunterschiede Bedeutungsunterschiede bewirken, zu erfassen.

Im Deutschen bilden die verschiedenen r-Laute zusammen ein Phonem. Das macht deutlich, dass Phoneme abstrakte Einheiten

der Lautstruktur sind, die beim konkreten Sprechvorgang jeweils durch konkrete Laute realisiert werden. Alle r-Laute stehen gemeinsam in Opposition zu den Realisierungen der anderen Phoneme der deutschen Sprache, sie stehen aber nicht untereinander in einer strukturellen Opposition, eben weil ihr gegenseitiger Austausch keine Bedeutungsveränderung hervorruft.

Nicht nur in solchen Fällen wie beim deutschen /r/, das artikulatorisch und akustisch weit auseinander liegende Varianten hat, unterscheiden sich die lautlichen Realisierungen eines Phonems in konkreten Sprechvorgängen voneinander. Denn grundsätzlich beeinflusst die lautliche Umgebung, d.h. die vorangegangenen und folgenden Laute innerhalb derselben Sprechsilbe, die genaue phonetische Qualität des einzelnen Lauts. Diese Tatsache kann man sich durch Selbstbeobachtung schnell deutlich machen. Will man das Wort *Güte* sprechen, so kann man feststellen, dass bereits vor der Aussprache des ersten Lautes die Lippen gerundet werden für die Artikulation des folgenden Vokals, anders als z.B. beim Wort *Gabe*, bei dem der Mund weit geöffnet wird für das folgende /a:/. Durch akustische Messungen lässt sich nachweisen, dass die Beeinflussung der Artikulation eines Lautes durch die Nachbarlaute die entstehenden akustischen Ereignisse in charakteristischer Weise verändert.

Bietet man in Experimenten Sprechern einer Sprache ein Lautkontinuum an, bei dem die Realisierung eines bestimmten Phonems allmählich übergeht in die Realisierung eines anderen, ähnlichen Phonems, so ordnen die Versuchspersonen die gehörten Laute immer eindeutig einem der beiden Phoneme zu, auch wenn im Mittelbereich des Kontinuums durch physikalische Messungen die Zuordnung nicht getroffen werden kann. Diese Art der Sprachlautwahrnehmung nennt man kategorial, weil der Hörer den Laut eindeutig einer bestimmten Kategorie zuordnet.

Es gibt eine begrenzte Menge von lautlichen Merkmalen, die in natürlichen Sprachen zwischen Phonemen differenzieren. In den Einzelsprachen werden aber nicht jeweils alle dieser Merkmale verwendet, beispielsweise ist die Unterscheidung zwischen Lang- und

Kurzvokal nicht notwendigerweise phonemisch wie im Deutschen. Welche Lautoppositionen phonemischen Stellenwert haben, ist einzelsprachspezifisch. So gibt es Sprachen, bei denen das Zungenspitzen- und das Zäpfchen-r zwei verschiedene Phoneme bilden.

Menschen kommen mit der Fähigkeit zur kategorialen Lautwahrnehmung auf die Welt. In Experimenten mit Neugeborenen hat man festgestellt, dass sie auf die Darbietung von Lauten, die sich in einem Merkmal voneinander unterscheiden, das zu der Menge der phonemdifferenzierenden gehört, anders reagieren als auf Lautunterschiede, für die das nicht gilt. In den ersten Lebensmonaten sind Menschen für phonemische Kontraste aller Sprachen sensibel. So reagierten sechs bis acht Monate alte Säuglinge, die in einer englischsprachigen Umgebung aufwuchsen, auf phonemische Oppositionen des Hindi, was bei Erwachsenen mit englischer Muttersprache nicht mehr der Fall war.

Die Reaktionen der Erwachsenen erklären sich dadurch, dass sich mit dem Spracherwerb sowohl die Lautwahrnehmung als auch die Lautproduktion an die strukturellen Bedingungen der Muttersprache anpasst. Das bedeutet, dass lautliche Unterschiede, die in der eigenen Sprache nicht phonemisch sind, in fremden Sprachen »überhört« werden, auch wenn sie dort bedeutungsdifferenzierende Funktion tragen. Das ist z. B. in chinesischen Sprachen mit /r/ und /l/ der Fall. Die mangelnde Differenzierung zwischen diesen beiden Phonemen durch Chinesen, die Gegenstand zahlreicher Witze geworden ist, geht also zurück auf die einzelsprachspezifische Prägung der Lautwahrnehmung während des Spracherwerbs. Dieser Prozess beginnt im letzten Drittel des ersten Lebensjahrs. Offenbar ist die Einschränkung der in den ersten Monaten vorhandenen Offenheit für alle Sprachen dieser Welt eine Voraussetzung für die Konzentration auf die bedeutungsunterscheidenden Lautkontraste der einen oder – bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern – der wenigen Sprache(n), die es zu erlernen gilt.

Auch im Bereich der Lautproduktion ist im letzten Viertel des ersten Jahres eine allmähliche Anpassung an die Sprache der Umgebung zu erkennen.



Die Entwicklung der Sprachlaute beim Kind folgt im Wesentlichen dem Prinzip »von vorn nach hinten«. Damit ist gemeint, dass von den Konsonanten zuerst diejenigen erworben werden, die im vorderen Mundbereich gebildet werden, zum Beispiel die Lippenlaute /p/ und /m/. Daher enthalten kindersprachliche Bezeichnungen für Mutter und Vater in allen Sprachen dieser Welt Konsonanten, die an den Lippen und Zähnen artikuliert werden.

Weiter hinten lokalisierte Laute werden anfangs meist durch vordere ersetzt. Der Prozess »von vorn nach hinten« wird sehr schön deutlich in der korrigierenden Bemerkung des zweieinhalbjährigen Flemming zur Sprechweise seines um ein Jahr jüngeren Bruders: *Das heißt nicht pomm (/pɔm/), das heißt tomm (/tɔm/);* gemeint war *komm (/kɔm/)*. Der Ziellaut, das am Hintergaumen gebildete /k/, wird entwicklungschronologisch betrachtet vom Lippenlaut /p/ über das an den Zähnen gebildete /t/ angesteuert. Man kann unterstellen, dass Flemming beim Hören die Abweichung der Sprechweise seines Bruders von der korrekten Aussprache /k/ bemerkt hat, dass aber seine eigenen artikulatorischen Fähigkeiten ihn dieses noch nicht ausdrücken lassen können. Daher ist diese Anekdote auch eine Illustration dessen, dass in der lautlichen Entwicklung die rezeptiven Fähigkeiten den produktiven vorauslaufen.

Besonders schwierig zu artikulieren sind Konsonantenballungen wie z. B. in *Blatt (/blat/)* oder *Strauß (/ftraus/)*, bei denen Kinder zunächst Laute weglassen und /lat/ oder /bat/ und /taus/ oder /raus/ sagen.

Wenn ich die Wirksamkeit des Lautentwicklungsprinzips »von vorn nach hinten« mit den Formulierungen »im Wesentlichen« oder »meist« eingeschränkt habe, so deswegen, weil Kinder häufig in einzelnen Wörtern punktuell schon Laute produzieren können, die sie generell noch nicht beherrschen. Das geschieht beispielsweise dann, wenn einzelne Wörter ihnen so wichtig sind, dass sie gezielt an der Aussprache arbeiten, um sie zu bewältigen.

Mit circa vier Jahren ist der Lauterwerb sowohl strukturell als auch artikulatorisch weitgehend abgeschlossen. Allerdings ist es nicht bedenklich, wenn einzelne, besonders komplizierte Laute wie

im Deutschen das /ʃ/ (schriftlich »sch«) erst später gemeistert werden.

Das Lautsystem ist das sprachliche Subsystem, das am frühesten vollständig erworben ist. Dazu gehört nicht nur die Beherrschung der phonemischen Kontraste der Muttersprache, sondern auch das implizite Wissen über reguläre und irreguläre Lautkombinationen innerhalb der Silbe. Beispielsweise sind in der deutschen Sprache am Silbenanfang die Phonemfolgen /bl/ und /spr/ möglich, nicht jedoch /kf/ und /btr/.

Abschließend soll noch ein bislang nicht erwähnter Aspekt der Lautentwicklung, nämlich die monologische Lautproduktion von Kindern, angesprochen werden. Wenn Säuglinge wach und nicht in kommunikative Aktivitäten eingebunden sind, produzieren sie zu ihrem eigenen großen Vergnügen Lautfolgen, meist mit rhythmischen Strampelbewegungen verbunden. Entwicklungslogisch betrachtet erfüllen diese Produktionen u. a. die Funktion, Artikulationsorgane und -bewegungen zu »trainieren«. Die Rückkopplung zwischen Artikulationsbewegungen und Hören der selbst erzeugten Lautfolgen stimuliert die Kinder weiterzumachen. Das kann man daran erkennen, dass gehörlose Säuglinge zwar wie hörende zunächst mit Lautproduktionen beginnen, dass diese aber im Laufe des ersten Lebensjahres zurückgehen. Für die hörenden Kinder wird mit dieser Eigenwahrnehmung, der Verbindung von Bewegungsempfindungen und auditiven Wahrnehmungen, das sogenannte Monitoring aufgebaut. Unter Monitoring versteht man in der Psycholinguistik die Wahrnehmung und unbewusste Kontrolle der eigenen Sprachproduktion, die überwacht, ob die im Kopf geplanten und programmierten sprachlichen Äußerungen angemessen realisiert worden sind. Dass die zeitliche Koordination von Sprechen und Hören für einen problemlosen Sprechfluss notwendig ist, zeigt sich in Experimenten, in denen Sprecher ihre eigenen Äußerungen zeitlich verzögert über Kopfhörer eingespielt bekommen. Das führt zu massiven Störungen des Sprechens.

Eine zentrale Funktion für Sprechen und Hören trägt die Sprechsilbe. Es wurde bereits erwähnt, dass die Artikulationen von

Lauten sich innerhalb der Silbe gegenseitig beeinflussen. Der Sprechrhythmus aller natürlicher Sprachen ist silbisch, d. h., dass die artikulatorische Bewegungskoordination beim Sprechen zeitlich im Silbentakt organisiert ist. Beim Hören gliedert der Silbenrhythmus die Sprachketten ebenfalls in kleinere Einheiten. Diese rhythmische Strukturierung von Sprache spielt für den Säugling von Anfang an eine grundlegende Rolle (Papoušek 1994, S. 154).

Die Bedeutung der Silbe für Sprachproduktion und -rezeption und das Verhältnis zwischen Lauten, Phonemen und Silben sind für die Anfänge des Lesen- und Schreibenlernens besonders wichtig. Daher wird im 10. Kapitel darauf zurückgekommen.

## Grammatik

Die einleitende Beschreibung der Äußerungen von Peter und Barbara haben bereits die »Aufgaben« des Grammatikerwerbs genannt, nämlich die Bildung korrekter Wortformen und Sätze.

Bei aller individuellen Verschiedenheit von Kindern lassen sich bestimmte Reihenfolgen und Erwerbsmuster grammatischer Strukturen feststellen.

Für die Beschreibung von Wortformen ist eine Differenzierung vorzunehmen, die oben noch nicht eingeführt wurde. Dort wurde auf die Deklination von Nomina, Adjektiven, Artikeln und Pronomina und auf die Konjugation von Verben eingegangen, also auf die Bildung der an der entsprechenden Stelle im Satz grammatisch korrekten Wortform, beispielsweise ein Nomen im Plural und im Akkusativ oder ein Verb in der dritten Person Singular Präsens.

Zur Wortlehre in der Grammatik gehört aber noch ein weiterer Bereich, nämlich die Wortbildung, bei der aus einem oder mehreren Wörtern ein neues Wort erzeugt wird. Die deutsche Sprache nutzt dabei zwei verschiedene Möglichkeiten, nämlich zum einen die Zusammensetzung, bei der wie in *Fensterbank* aus zwei oder mehr Wörtern ein neues entsteht, und zum anderen die Ableitung, bei der ein Wort, das einer bestimmten Wortart angehört, durch Voranstellen oder Anhängen von so genannten Wortbildungsmorphemen

in eine andere Wortart überführt wird, wie z. B. das Adjektiv *schön* in das Nomen *Schönheit*.

An dieser Stelle ist eine kurze Klärung der Begrifflichkeit notwendig. Das MORPHEM ist definiert als die kleinste bedeutungstragende Einheit in der Sprache. Morpheme werden in zwei große Klassen unterteilt, nämlich in Lexeme oder lexikalische Morpheme einerseits und grammatische Morpheme andererseits. Lexeme sind Basiseinheiten des Wortschatzes einer Sprache, deren Bedeutung auf Außersprachliches verweist, das Adjektiv *klein* z. B. auf einen Körper mit geringer Ausdehnung (und in übertragener Bedeutung dann auch auf nicht konkrete Objekte). Grammatische Morpheme geben Beziehungen zwischen verschiedenen sprachlichen Zeichen an, z. B. die deklinierte Form in der Wortkette *der kleine Hut* oder bei der Ableitung des Verbs *VERkleinERN*. Wörter in sprachlichen Äußerungen sind also zusammengesetzt aus lexikalischen und grammatischen Morphemen.

Dass schon dreijährige Kinder zusammengesetzte und abgeleitete Wörter nicht nur als feste Einheiten aus dem Gedächtnis abrufen, sondern Wortbildungsregeln ihrer Muttersprache beherrschen, zeigen Wortneuschöpfungen. So erfinden viele Kinder unabhängig voneinander das Verb *klavieren*, das es bekanntlich in der deutschen Sprache nicht gibt, das es aber nach den Wortbildungsregeln geben könnte. Denn schließlich kennen wir die Verben *flöten* von *Flöte* und *geigen* von *Geige*. Analog dazu leiten die Kinder ein Verb von *Klavier* ab.

Ein anderes regelkonformes Beispiel stammt von einem vierjährigen Mädchen, das eine Bushaltestelle als *Stehenbleibung* bezeichnete. Die Substantivierung eines Verbs durch Anfügen des Wortbildungsmorphems *-ung* kommt im Deutschen sehr häufig vor, z. B. sind die Wörter *Umleitung*, *Sendung*, *Vertretung* nach diesem Muster gebildet. Die Wortschöpfung des Kindes, das das Wort *Bushaltestelle* nicht kannte und diese Lücke durch ein spontan abgeleitetes neues Wort schloss, ist also nachvollziehbar und entspricht den Regeln der deutschen Sprache. Das Vorgehen der Kinder fällt dann auf, wenn Neuschöpfungen entstehen; wenn es hingegen zu einem