

# FORSCHUNGSBERICHT

BERND ULRICH BIERE

## KINDERSPRACHE, KINDLICHE KOMMUNIKATION UND SPRACHERWERB

0.1. Wer den versuch unternimmt, den „stand der forschung“ in seinem arbeitsbereich zu charakterisieren, befindet sich in einem dilemma: zum einen wird er versuchen müssen, einen möglichst breiten, informativen überblick zu geben und dabei bestimmte „tendenzen“ deutlich werden zu lassen, zum anderen sollte er auch versuchen, theoretische und methodische vielfalt nicht harmonisierend zu unterdrücken.

Der hier zur diskussion stehende forschungsbereich umfaßt ein relativ breites spektrum z. t. recht unterschiedlicher forschungsinteressen. Verweisen etwa schon die etiketten „kindersprachforschung“ und „spracherwerbsforschung“ auf ganz verschiedene forschungsrichtungen oder charakterisieren sie nur unterschiedliche methodische zugänge zum gleichen problem? Sieht man den schwerpunkt der kindersprachforschung darin, gewissermaßen synchronisch unter bestimmten linguistischen aspekten kindersprache, kindliches sprechen bzw. kommunizieren in einem bestimmten alter zu b e s c h r e i b e n , und den schwerpunkt der spracherwerbsforschung darin, entwicklungsvorgänge zu thematisieren und im rahmen einer theorie des spracherwerbs aufgrund von hypothesen über die bedingungen eines solchen entwicklungsprozesses zu e r k l ä r e n , so wird deutlich, daß sich in beiden forschungsbereichen zwar ein unterschiedliches forschungsinteresse artikuliert, daß jedoch beide bereiche notwendig aufeinander bezogen sind. In diesem sinn wäre die erforschung der kindersprache und der kindlichen kommunikation als vorgängig anzusehen, da wir, um eine entwicklung von einem stadium a zu einem stadium b konstatieren und als erklärungsbedürftig zum gegenstand unserer hypothesenbildung machen zu können, zunächst diese stadien selbst als verschieden identifiziert haben müssen.<sup>1</sup> Deshalb wäre es m. e. ebensowenig sinnvoll, kindersprach- und spracherwerbsforschung verschiedenen diskussionszusammenhängen zuweisen zu wollen, wie es sinnvoll wäre, den interdisziplinären charakter gerade der spracherwerbsforschung leugnen zu wollen. Beiden aspekten wird m. e. in den letzten jahren zunehmend gerecht zu werden versucht<sup>2</sup>, so daß ich auch hier kindersprach- und spracherwerbsforschung als einen integrativen forschungszusammenhang betrachten kann, wenngleich sich die zu besprechenden arbeiten in vielerlei hinsicht (theoretisch-methodisches konzept, zielsetzung usw.) erheblich unterscheiden.

0.2. Parallel zur zunehmenden pragmatischen orientierung in der linguistik seit ende der 60er jahre läßt sich in der kindersprachforschung eine vergleichbare entwicklung feststellen. Theoretische annahmen, methodische verfahren und auch die schwerpunkte des forschungsin-

<sup>1</sup> Vgl. Speier 1971: "It is my firm belief that no investigation of acquisition processes can effectively get underway until the concrete features of interactional competence are analyzed as topics in their own right" (189). S. auch Biere 1978, 4.

<sup>2</sup> Siehe Oksaar „Spracherwerb und Kindersprache“ 1975. Die 1970 ins leben gerufene „International Association for the Study of Child Language“ versteht sich ebenso wie das „Journal of Child Language“ gleichermaßen als organ der spracherwerbsforschung. Die symposien der „Association“ thematisieren ebenso wie die „Salzburger Kolloquien über Kindersprache“ (vgl. Drachmann 1976) probleme des spracherwerbs. Rickheit 1977 diskutiert unter dem titel „Probleme der Kindersprachforschung“ methodische probleme des „Erforschung des Spracherwerbs“ (154).

teresses scheinen sich verschoben zu haben. Eine eingehende erörterung dieser tendenzwende findet sich bei Oksaar (1977). Waterson und Snow nennen in der einleitung ihres bandes „The development of communication“, der ausgewählte, auf dem „Third International Child Language Symposium“ 1975 vorgetragene referate zusammenstellt, fünf weitreichende veränderungen in den perspektiven der kindersprachforschung seit 1960 (!):

1. Growing interest in the semantic and pragmatic components of children's linguistic competence, replacing the earlier concentration on syntactic competence.
2. Increasing recognition that language is intrinsically communicative and that the acquisition of language occurs within and is dependent upon a social-communicative context.
3. Growing awareness that language acquisition can not be understood without relating it to the concurrent cognitive development of the child.
4. A recognition of the importance of perceptual processing in language acquisition.
5. A reinterpretation of the nature of the innate structures for language acquisition.<sup>3</sup>

Diese entwicklung bedeutet nicht, daß der erwerb syntaktischer strukturen nicht länger legitimer gegenstand der spracherwerbsforschung sein könnte. Die thematisierung pragmatischer komponenten der sprachentwicklung weist vielmehr darauf hin, daß die phänomene der sprachentwicklung des kindes auch im bereich der syntax nur adäquat beschrieben (und erklärt) werden können im kontext des sozialen handelns, der kognitiven und semantisch-pragmatischen entwicklung, denn „the communicative function of language is primacy and enables the child to learn syntactic structure“.<sup>4</sup>

Daraus resultiert ein wachsendes interesse an den kommunikativen intentionen des kindes bzw. an der sich entwickelnden fähigkeit, verschiedene arten von intentionen auszudrücken. Aufgrund der annahme, daß auch nicht-verbale kommunikation für das kind ein adäquates mittel sein kann, seine intentionen auszudrücken, hat sich das interesse der forschung auch der nicht-verbale kommunikation des kindes in der mutter-kind-dyade, lange bevor das kind seine erste ein-wort-äußerung hervorbringt, zugewandt:<sup>5</sup> „Behaviours of infants as young as 9–10 months can be identified as truly communicative“<sup>6</sup>.

Während auf der einen seite (vornehmlich in der angloamerikanischen forschung) die vorstufen der sprachentwicklung beachtung gefunden haben, zeichnet sich auf der anderen seite eine tendenz ab, in die kindersprach- und spracherwerbsforschung auch die sprache bzw. sprach- und kommunikationsfähigkeiten von schulkindern und jugendlichen einzubeziehen.<sup>7</sup> Aus der sicht der traditionellen spracherwerbsforschung erscheint der erwerb grundlegender grammatischer und kommunikativer strukturen bei eintritt ins schulalter als soweit abgeschlossen, daß die weitere entwicklung für die spracherwerbsforschung nur noch von geringem interesse zu sein scheint. Andererseits ist die sprachentwicklung zu diesem zeitpunkt natürlich

<sup>3</sup> Waterson/Snow 1978, xxi.

<sup>4</sup> Waterson/Snow 1978, xxi.

<sup>5</sup> Siehe dazu Kaplan/Kaplan 1971, Ryan 1974, Connolly/Bruner 1974, Bates/Camioni/Volterra 1975, Oksaar 1975 und 1977, Bates 1976.

<sup>6</sup> Waterson/Snow 1978, xxiii. In diese richtung weist auch der programmatische titel bei Bruner 1975: „From communication to language“. Aus einer solchen perspektive heraus rückten zunehmend die kommunikativen fähigkeiten des kindes überhaupt (auf der stufe der frühen sprachentwicklung, wie auch im vorschulalter) in den mittelpunkt des forschungsinteresses. Es entwickelte sich eine „interaktive“ spracherwerbsforschung, die sich, wie auch die hier besprochenen arbeiten dokumentieren, allerdings auf z. t. recht unterschiedliche beschreibungsmodelle bezieht (sprechakttheorie, interaktionstheorien, sozialisationstheorien, gesprächsanalytische modelle usw.). Siehe etwa Dore 1974, Keenan 1974, Bruner 1975, Oksaar 1975, Newport 1976, Raffler-Engel/Lebrun 1976, Lewis/Rosenblum 1977, Slama-Cazacu 1977, Snow/Ferguson 1977, Ervin-Tripp/Mitchell-Kernan 1977, van der Geest o.J., Zaefferer/Frenz 1979, Martens 1979.

<sup>7</sup> Eine solche ausweitung des forschungsinteresses dokumentiert der band „Spracherwerb von 6 bis 16“ (Augst 1978).

keineswegs als abgeschlossen zu betrachten. Kinder und jugendliche erweitern ihre sprachkompetenz einerseits durch die schulische sozialisation, andererseits durch den eintritt in eine reihe neuer sozialer beziehungen in einem durchaus nicht unerheblichen ausmaß, so daß es ein legitimes (im hinblick etwa auf möglichkeiten der gezielten kompetenzerweiterung auch ganz praktisches) forschungsinteresse ist, die bedingungen und strukturen der sprache und des sprechens von älteren kindern und jugendlichen zu untersuchen. Allerdings dürften die theoretisch-methodischen konzepte der spracherwerbsforschung nicht ohne weiteres auf diesen erweiterten forschungsbereich anwendbar sein, so daß hier die diskussionen um adäquate theoretisch-methodische konzepte in den nächsten jahren lebhafter werden dürften.

0.3. Gegenstand der vorliegenden besprechung sind ausschließlich in buchform publizierte deutschsprachige arbeiten; bei der auswahl habe ich versucht, unterschiedlichen, gleichermaßen legitimen forschungsinteressen gerecht zu werden, was nicht heißt, daß ich darauf verzichte, die einzelnen arbeiten hinsichtlich der bedeutsamkeit dieser oder jener forschungsperspektive oder hinsichtlich der adäquatheit der jeweiligen theoretisch-methodischen entscheidungen relativ zum forschungsgegenstand und zum forschungsziel kritisch zu diskutieren.

Ich stelle folgende titel vor:

KLAUS R. WAGNER, Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1: Theorie und Analyse. Düsseldorf: Schwann 1974 (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. 37). 395 s.

KLAUS R. WAGNER, Die Sprechsprache des Kindes. Teil 2: Korpus und Lexikon. Düsseldorf: Schwann 1975 (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. 38). 267 s.

HANS RAMGE, Spracherwerb und sprachliches Handeln. Studien zum Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr. Düsseldorf: Schwann 1976 (Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie. 43). 240 s.

MANFRED MUCKENHAUPT, Spiele lehren und lernen. Eine Untersuchung zur Lehrkompetenz und Kompetenzerweiterung bei Kindern im Grundschulalter. Tübingen: Niemeyer 1976 (Linguistische Arbeiten. 37). 136 s.

MAX MILLER, Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion. Stuttgart: Klett 1976 (Konzepte der Humanwissenschaften). 486 s.

LUDGER HOFFMANN, Zur Sprache von Kindern im Vorschulalter. Eine Untersuchung in zwei Kindergärten aus dem niederdeutschen Sprachraum. Köln u. Wien: Böhlau 1978 (Niederdeutsche Studien. Schriftenreihe der Kommission für Mundart- und Namensforschung des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe. 25). 351 s.

BERND ULRICH BIERE, Kommunikation unter Kindern. Methodische Reflexion und exemplarische Beschreibung. Tübingen: Niemeyer 1978 (Linguistische Arbeiten. 65). 258 s.

Wagner analysiert als korpus eine tagesaufnahme „Sprechsprache“ seiner 9jährigen tochter Teresa, Ramge beschreibt spracherwerbsprozesse seines 3jährigen sohnes Peter auf dem hintergrund des konzepts der „symbolischen Rollenübernahme“. Muckenhaupt geht der frage nach, wie kinder im grundschulalter unter verschiedenen bedingungen ein spiel erklären (lehren) und arbeitet ansätze der kompetenztheorie bzw. einer theorie der kompetenzerweiterung weiter aus. Miller analysiert stadien der frühkindlichen sprachentwicklung von Meike und Simone im alter bis zu zwei jahren. Hoffmann diskutiert anhand von aufzeichnungen aus zwei kindergärten im „niederdeutschen Sprachraum“ sowohl syntaktische, als auch semantisch-pragmatische aspekte der „Sprache von Kindern im Vorschulalter“ und setzt sich kritisch mit der sprachbarrierenforschung auseinander. Biere beschreibt ausschnitte aus kommunikationen unter 3–6jährigen kindern mit dem thematischen schwerpunkt „Streiten und Kooperieren“, wobei er gleichzeitig auf die generelle methodische problematik von kommunikationsbeschreibungen überhaupt reflektiert. Alle arbeiten basieren auf tonbandaufzeichnungen.

Der folgende überblick verzeichnet das alter und die anzahl der kinder, deren sprache und kommunikation bzw. deren sprachentwicklung bei den einzelnen autoren jeweils zum gegenstand der analyse gemacht worden ist:

	alter	anzahl der kinder
Miller	1–2	2 (3)
Range	2–3	1
Hoffmann	3–6	52
Biere	3–6 (10)	6
Muckenhaupt	7–10 (?)	30
Wagner	9	1

1. Wagner dokumentiert in seiner zweibändigen arbeit „Die Sprechsprache des Kindes“ in form einer fallstudie die sprachlichen äußerungen seiner neunjährigen tochter Teresa, die diese innerhalb eines als eindeutiges „Segmentierungskriterium“ „für den Umfang eines Korpus spontaner Sprechsprache“ (1975, 8) angesehenen intervalls von einem tag in den unterschiedlichsten kommunikationszusammenhängen gemacht hat. Dieses auf der grundlage einer tonbandaufzeichnung (mithilfe eines miniatur-mikrofon-senders) erstellte korpus, sowie ein „Lexikon“ der von Teresa verwendeten „Wörter“ (im weitesten sinn) wird im teil 2 der arbeit vollständig wiedergegeben.

Die tatsache, daß ein zusammenhängendes korpus in diesem umfang (gut 200 seiten) publiziert wird, ist in der forschungssituation anfang der siebziger jahre ein novum. Vergleichbare aufzeichnungen sind im hinblick auf die frühkindliche sprachentwicklung in der ersten hälfte dieses jahrhunderts etwa von Stern und Stern 1907 oder von Leopold 1943–1949 vorgelegt worden, die sich jedoch ohne die uns heute zur verfügung stehenden technischen mittel zur konservierung sprachlicher äußerungen mit der protokollierung der sprachäußerungen der kinder begnügen mußten. So scheint die als „Pilotstudie“ apostrophierte arbeit Wagners durchaus in einer tradition von fallstudien zum kindlichen spracherwerb zu stehen. Es handelt sich jedoch nicht um eine arbeit zur sprachentwicklung, sondern um eine arbeit zur kindersprache, die – im unterschied zu der genannten tradition – die sprache bzw. das sprechen einer neunjährigen zum untersuchungsgegenstand macht.<sup>8</sup>

Ein programmatischer aspekt der arbeit Wagners ist der im teil 1 (Wagner 1974) erhobene anspruch einer „Sprachanalyse in einem möglichst umfassenden Sinn (kommunikative Grammatik)“ (20). Dieser anspruch wird einzulösen versucht unter bezug auf ein kommunikationsmodell, aus dem analysekategorien wie „Situation“, „Sprecher-Hörer“, „Kode/Sprache“, „Kanal“, „Nachricht/Information“, „Sprechsituation“ abgeleitet werden (103–146). Die nach diesen „Sprechkomponenten“ gegliederten kapitel 9–13 beanspruchen, „eine Sprachanalyse unter kommunikativem aspekt“ (21) zu leisten. Während die ersten kapitel sowohl einen relativ umfassenden überblick über die jeweils relevanten forschungsbereiche, als auch eine nützliche (gelegentlich fast zu akribisch erscheinende) dokumentation forschungspraktischer probleme bieten, kann in den analysekapiteln der eingangs erhobene anspruch m. e. nicht eingelöst werden.

Wagners ansatz ist durchweg auf quantifizierbarkeit ausgerichtet und in der tat erschöpft sich die „kommunikative Analyse“ im auszählen und durchrechnen aller möglichen korrelationen. Dabei sind jedoch qualitative entscheidungen methodisch und erkenntnistheoretisch naiv entweder stillschweigend vorausgesetzt oder gar nicht als solche erkannt worden. Diese voraussetzungen zu thematisieren, d. h. die analyse als qualitative (interpretative) durchzuführen, hätte zur untersuchung kommunikativer zusammenhänge führen können, die m. e. von größerem erkenntniswert gewesen wäre als die aufwendige rechenarbeit, die Wagner als „kommunikative Analyse“ präsentiert.

Während der sinn quantitativer untersuchungen für teilbereiche (etwa für den bereich des idiolexikons, kap. 11) durchaus einsichtig ist, erscheint mir der sinn des zählens und rech-

<sup>8</sup> Wagner gibt im kap. 4 einen überblick über die kindersprachforschung, in dem er besonders auf arbeiten „über die Sprache deutsch-sprechender Kinder im schulpflichtigen Alter (6–16) Jahre“ (69) eingeht. Obwohl er eine reihe entsprechender arbeiten referieren kann, zeigt sein überblick, „wie dünn die Datendecke bis heute ist“ (69). Tonbandaufzeichnungen finden sich erst seit anfang der 60er jahre (vgl. 75–78).

nens an vielen stellen völlig unerfindlich (etwa die untersuchung der worthäufigkeit an verschiedenen orten oder der zeit, die die vp an verschiedenen orten verbringt<sup>9</sup>.

Einen ansatzpunkt für eine qualitative analyse deutet Wagner im letzten kapitel an, in dem „die Idiolektanalyse unter kommunikativem Aspekt mit der 6. Komponente ‚Nachricht‘ in ihre letzte Phase tritt“ (334). Hier wird nun nicht mehr die wortebene, „sondern die Themenebene als Analyselevel gewählt“ (336). Dazu wird zunächst versucht, verschiedene „Aussagearten“ zu unterscheiden, denen dann ein bestimmtes thema zugeordnet wird. Wagner sieht dabei zwar die problematik eines „Entscheidungskriteriums“, jedoch nur im hinblick auf die zuordnung der themen zu den „Aussagearten“, nicht aber im hinblick auf die zuordnung einer sprachlichen äußerung oder äußerungssequenz zu einer „Aussageart“ überhaupt. Genau auf diese problematik gilt es jedoch zu reflektieren, denn jeder versuch der zuordnung von individuellen sprachlichen äußerungen zu einer allgemeinen kategorie (einer „Aussageart“, einem sprechakttyp, einem handlungsmuster) ist als deutung oder interpretation zu verstehen, die es in der analyse kritisch zu reflektieren bzw. argumentativ plausibel zu machen gilt.

Daß gerade dieser aspekt der analyse durchgängig unterschlagen wird, ist vielleicht der entscheidende theoretisch-methodische mangel der untersuchung Wagners. Wagner bemerkt allerdings mit recht, daß vom umfang des materials her in diesem bereich nur eine exemplarische analyse möglich gewesen wäre. Daß dies mit dem gestus einer entschuldigung vorgetragen wird, ist im rahmen der quantitativen untersuchung verständlich. Es ist jedoch zu fragen, ob eine qualitative, „nur“ exemplarisch mögliche analyse dem kommunikativen anspruch nicht eher hätte gerecht werden können.

Ungeachtet dieser grundsätzlichen kritik kann die arbeit Wagners als ein nicht unbedeutender anstoß angesehen werden, eine theorie und empirie einander näherbringende forschungsperspektive zu entwickeln, in deren rahmen allerdings eine über Wagner hinausgehende grundsätzlichere theoretische und methodische reflexion auf die eigenart des gegenstandsbereichs und die daraus entstehenden theoretisch-methodischen konsequenzen geleistet werden müßte.

2. R a m g e s „Studien zum Sprechen eines Kindes im dritten Lebensjahr“ weisen zwar gewisse gemeinsamkeiten mit der untersuchung Wagners auf, setzen jedoch entscheidende akzente anders: Ramges arbeit versteht sich als fallstudie, sie macht ebenso wie Wagners arbeit das sprechen des eigenen kindes zum untersuchungsgegenstand, konzentriert sich jedoch i. ggs. zu Wagner auf den entwicklungsprozeß. Während Wagners ansätze zur theoriebildung in allgemeinen postulaten stecken bleiben oder sich im auszählen und errechnen von korrelationen erschöpfen, diskutiert Ramge verschiedene „Rahmentheorien“, innerhalb derer eine qualitative analyse des erwerbs und der entwicklung der „Sprechhandlungskompetenz“ möglich sein könnte. Dabei beschränkt er sich nicht „auf die reine Applikation bestimmter theoretischer Ansätze“ (20), „so sehr die Darstellung inhaltlich Sprechhandlungstheorien, insbesondere der Theorie des ‚symbolischen Interaktionismus‘ zu Dank verpflichtet ist“ (20), sondern versucht, „ständig einen Wechselbezug zwischen empirischen Beobachtungen und theoretischen Beschreibungs- und Erklärungsangeboten“ (20) herzustellen. Aus diesem wechselbezug läßt sich nach Ramge eine perspektive entwickeln, „die zu einer möglichst weitreichenden Theorie führen kann“ (21). Dementsprechend formuliert Ramge das ziel seiner arbeit wie folgt: „Die Arbeit versucht, unter Akzeptieren ‚privater‘ Verstehensprozesse durch ständigen Wechselbezug zwischen empirischer Beobachtung und Theoriebildung einen Beitrag zum Verhältnis von psycholinguistisch fundierter Spracherwerbsforschung und Theorien sprachlichen Handelns zu leisten“ (21).

Das theoretisch-methodische Problem „empirischer Beobachtung“ versucht Ramge mit dem begriff der „Privatheit“ einer fallstudie bzw. der „Privatheit“ des verstehens zu charakterisieren. Er problematisiert damit „die Art und Weise, wie die Aussagen und Ergebnisse zustandekommen“ (19), indem er auf seine „Doppelrolle“ einerseits als interaktionspartner des kindes, andererseits als „Bearbeiter der (verschrifteten) Aufnahmen“ (19) reflektiert und da-

<sup>9</sup> Vgl. zu einer detaillierten kritik des quantitativen ansatzes bei Wagner Biere 1976.

für plädiert, „diese Gebundenheit des Verfassers zu akzeptieren und methodologisch brauchbar für die Analyse von Interaktionsprozessen einzusetzen“ (20). Es fragt sich jedoch, ob diese problematisierung nicht zu kurz greift, wenn im schlichten „Akzeptieren“ das problem tendenziell wieder aufgehoben wird. In den analysen, ähnlich wie bei Wagner insbesondere dort, wo „statistische Auswertungen“ (wenngleich mit erheblich weniger aufwand) vorgenommen werden, zeigt sich in der tat, daß dort entscheidungen über das jeweils „angemessene“ verständnis einer äußderung als unproblematisch vorausgesetzt sind; äußderungen müssen einer bestimmten sprechaktkategorie eindeutig zugerechnet werden, damit überhaupt sinnvoll gezählt werden kann. Dies bedeutet natürlich nicht, daß ich Ramge unterstellen will, er habe das deutungsproblem nicht gesehen oder habe unreflektiert einer bestimmten deutung (als einzig möglicher) den vorzug gegeben; nur läßt er den leser an seinen „privaten“ deutungsprozessen nicht konsequent teilnehmen. Andererseits muß hervorgehoben werden, daß Ramge in der analyse zahlreicher beispiele aus seinem umfangreichen korpus von 60 aufnahmestunden (tabelle 1; 17) durchaus nicht zu voreiligen schlüssen und verallgemeinerungen neigt, sondern sich stets des exemplarischen charakters einer fallstudie bewußt ist.

In bezug auf die „drei Haupthypothesen“ seiner untersuchung, die er in der darstellung „nacheinander zu explizieren und in ihrem Zusammenhang zu erhellen“ (22) versucht, behauptet Ramge deshalb auch nicht, daß diese aufgrund der analysierten daten verifizierbar oder falsifizierbar seien. Das zentrale, in der auseinandersetzung mit Mead explizierte konzept der „symbolischen Rollenübernahme“ (kap. II) wird vielmehr als „ein theoretisches Konstrukt“ verstanden, das bereits den leitenden gesichtspunkt für die auswahl und interpretation der „Daten“ abgegeben hat. In der analyse soll gezeigt werden, ob bzw. wie „die behauptete Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme sich in beobachtbaren sprachlichen Phänomenen niederschlägt“ (223): „Man kann demzufolge nur davon reden, daß die Interpretation bestimmter Daten die Vermutung nahelegt, daß sie als Indizien oder Indikatoren für eine reale Fähigkeit zur symbolischen Rollenübernahme zu werten sind“ (223).

Ramge kann aufgrund seiner analysen m. e. plausibel machen, daß die über interaktionsprozesse vermittelte fähigkeit, die erwartung und die erwartung der erwartung des anderen zu antizipieren, sich „bereits im dritten Lebensjahr des Kindes vorfindet und daß sie sich in dieser Zeit in einer raschen entwicklung befindet“ (223). Für die entwicklung der fähigkeit zum sprachlichen handeln werden in der zweiten hypothese fünf „Faktoren“ (teolfähigkeiten) als konstitutiv angesehen: „Imitieren, Strukturieren, Trainieren, Explizieren und Agieren“ (22). Die vermittlung und förderung dieser fähigkeiten und damit gleichzeitig des erwerbs der fähigkeit zur symbolischen rollenübernahme, der sprechhandlungskompetenz überhaupt, geschieht – dies ist der pragmatische aspekt der dritten hypothese – in „Interaktionszusammenhängen“, die Ramge im kapitel IV exemplarisch analysiert: „Bauen“, „Betrachten“, „Koopereieren“, „Position bestimmen“, „Problem lösen“.

Wenngleich im rahmen der untersuchung „noch nicht hinreichend geklärt werden konnte“ (221), inwieweit verschiedene typen von interaktionszusammenhängen spezifische faktoren der sprechhandlungskompetenz „in Anspruch nehmen“, so scheint „die generelle Hypothese, daß (Hervorhebung von mir; B.U.B.) verschiedene IZ die Faktoren der Sprechhandlungskompetenz in verschiedener Weise in Anspruch nehmen und fördern“ (221), doch bestätigt worden zu sein.

Damit ist ein wichtiger untersuchungsbereich für die interaktionsorientierte spracherwerbsforschung aufgezeigt, zumal die strukturmerkmale der betreffenden interaktionszusammenhänge auch in didaktischen überlegungen zur strukturierung eines für den spracherwerb anregenden „Lernmilieus“ berücksichtigt werden könnten.

3. Eine praktisch-didaktische perspektive entwickelt auch die „Untersuchung zur Lehrkompetenz und Kompetenzerweiterung bei Kindern im Grundschulalter“ von M u c k e n h a u p t, wenngleich sie mit Ramges arbeit kaum gemeinsamkeiten aufweist: „Wenn das Lehren und Lernen von Spielen als Paradigma für die gezielte Förderung und Entwicklung sprachlicher und anderer Fähigkeiten“ (1) angesehen werden kann, nimmt die fähig-

keit, den partner ein spiel zu lehren (wiederum in einem paradigmatischen sinn) einen wichtigen platz „in einem kommunikativen Curriculum“ (2) ein.

Ein theoretisches konzept, innerhalb dessen solche annahmen begründbar und (sprachliche) handlungen, ihre teile und zusammenhänge beschreibbar sind, sieht Muckenhaupt in der praktischen semantik<sup>10</sup>, die auf der grundlage der spätphilosophie Wittgensteins und der sich daran anschließenden sprachanalytischen philosophie eine „integrative Theorie der Kompetenz“ (12) zu entwickeln versucht.

Im ersten kapitel führt Muckenhaupt unter bezug auf den regelbegriff und auf die spielmetapher bei Wittgenstein in seine beschreibungssprache ein. Grundlegend ist dabei für ihn die unterscheidung zwischen handlungsmuster und handlung: „Die Beschreibung eines Handlungsmusters expliziert nach der praktischen Semantik die Regeln, die wir beim Handeln nach diesem Muster befolgen“<sup>11</sup>. Da es für die beschreibung menschlichen handelns nicht ausreicht, „wenn wir uns nur mit dem Handeln einzelner Personen befassen“ (21), soll die gewählte beschreibungssprache vor allem die möglichkeit eröffnen, interaktionen zu beschreiben. Neben dem zusammenhang von handlungen verschiedener partner in der interaktion, ist jedoch zunächst die interne struktur einer regel von bedeutung, die sich als indem-relation beschreiben läßt.

In der diskussion von „Grundlagen der Beschreibung von Lehren und Lernen“ (kap. 3) unterscheidet Muckenhaupt verschiedene arten des lehrens und lernens und entwickelt in diesem zusammenhang die unterscheidung Ryles (Ryle 1949) zwischen ‚knowing how‘ und ‚knowing that‘, weiter, indem er zwischen ‚können‘, ‚wissen‘ und ‚sagen können‘ unterscheidet (36–39). Er weist darauf hin, daß es möglich ist, daß ein partner eine handlung nicht ausführen kann, jedoch weiß, wie man diese handlung macht. Ein kriterium dafür, daß jemand weiß, wie man eine handlung macht, ist, daß er „sagen kann, daß das HX-en so und nicht so geht“ (37). Dazu muß der lehrende „auf die Regel oder zumindest auf Handlungen nach der Regel referieren können“ (37). Ein nicht kommunizierbares wissen wäre, so Muckenhaupt, kommunikativ irrelevant, was jedoch nicht heißt, daß ein verweis auf dieses (latente, nicht ständig präsent) wissen irrelevant wäre.

Auch das 4. kap. über „Spielkompetenz – Lernzielkompetenz“ (58–73) dient der weiteren theoretischen reflexion dessen, was jemand kann, der ein spiel spielen kann („konstitutive Spielkompetenz“). Die beschreibung der spielkompetenz für ein bestimmtes zu lehrendes spiel ist zugleich die beschreibung einer zielkompetenz, die antwort auf die frage gibt, „was der Lernende nach der Unterweisung können soll“ (74). Die formulierung einer solchen zielkompetenz ist die voraussetzung dafür, daß wir angeben können, „welche Teile für das Lehren des Spiels von Bedeutung sind“ (79). Im kapitel 5 „Ein Spiel lehren“ (74–102) faßt Muckenhaupt dann diese teile der zielkompetenz als entsprechende teile der lehrkompetenz auf.

Hier wird nun die indem-relation wichtig, da das lehren selbst ein handlungsmuster ist, das durch verschiedene indem-stränge „erzeugt“<sup>12</sup> werden kann. Die fähigkeit, ein spiel zu lehren, wird also in verschiedene, miteinander zusammenhängende teilfähigkeiten „zerlegt“. Z. b. kann der unterweisende ein spiel bzw. bestimmte aspekte des spiels lehren, indem er lehrt, welche züge man in dem spiel machen kann, wie man die züge machen kann, wie man die spielinteraktion beginnen kann, welchen spieldausgang die spieler anstreben usw.

Um angeben zu können, welche aspekte des spiels jeweils in der unterweisung gelehrt werden sollen, welche indem-relation also jeweils realisiert wird, sind die jeweiligen bedin-

<sup>10</sup> Siehe Heringer 1974 a.

<sup>11</sup> Dieser unterscheidung entspricht in begriffen der regel die zwischen regel und regelbefolgung. Inwieweit sie mit der dichotomie von kompetenz und performanz identisch ist, oder inwieweit regel und handlungsmuster synonyme sind, kann ich hier nicht diskutieren.

<sup>12</sup> Der begriff der „Erzeugung“ wird in diesem sinn eingeführt in Heringer 1974, kap. 2.2.–2.5. Er scheint mir insofern problematisch, als er an den algorithmischen erzeugungsbegriff der generativen grammatik erinnert, sich jedoch im zusammenhang mit dem verstehensbegriff nicht auf einen algorithmus beziehen kann.

gungen für das Lehren zu reflektieren, insbesondere „die Unterrichtssituation und die Lernvoraussetzungen des Partners“ (75). Auf der Basis dieser Überlegungen diskutiert Muckenhaupt dann drei Möglichkeiten des Lehrens eines Spiels: das Spiel oder Teile des Spiels vormachen, das Spiel exemplarisch beschreiben, Regeln des Spiels formulieren oder beschreiben (76–95).

Erst im 6. Kapitel (103–124) analysiert Muckenhaupt exemplarisch Unterweisungsbeispiele aus der untersuchten Heimgruppe, die aus 30 Heimkindern der Grundschulklassen II, III und IV bestand.

Der dargebotene Ausschnitt aus dem empirischen Material ist im Vergleich zu den bei Wagner und Ramge zugrundegelegten „Daten“ klein, wie auch das gesamte 6. Kapitel insgesamt nur einen relativ kleinen Teil der vorgelegten Arbeit ausmacht. Dies scheint im Hinblick auf das Ziel der Untersuchung verständlich, es bleibt jedoch zu fragen, ob die Entwicklung der theoretischen Grundlagen nicht besser lesbar geworden wäre, wenn sie mehr als Muckenhaupt dies offenbar für notwendig gehalten hat an Beispielen aus dem Untersuchungsmaterial illustriert worden wäre.

Im Vergleich zu anderen hier diskutierten Arbeiten zur Kindersprache liegt der Schwerpunkt Muckenhauts eindeutig im theoretischen Bereich; die tendenzielle Trennung der Theoriediskussion von der Analyse des Untersuchungsmaterials mag aus systematischen Gründen der Darstellung legitim sein, sie legt jedoch das Mißverständnis nahe, dies sei auch forschungspraktisch möglich.

Andererseits wird hier zumindest implizit eine Erweiterung des Empiriebegriffs vorgenommen, aufgrund derer sich die theoretischen Überlegungen zur Beschreibung einer Zielkompetenz insofern (auch) als „empirisch“ erweisen, als dabei die notwendige Reflexion auf die eigene Sprachkompetenz als ein empirisches Verfahren verstanden werden kann. Ein solcher Empiriebegriff ist dann freilich nicht mehr mit dem der „Korpus-Linguistik“ identisch, sondern macht gerade deutlich, daß Theorie und Empirie (in diesem weiten Sinn) immer schon aufeinander bezogen sein müssen, um theoretische Aussagen allererst zu ermöglichen. Die besondere Gewichtung der Theoriebildung hängt in Muckenhauts Arbeit auch damit zusammen, daß er die Notwendigkeit erkennt, im Rahmen didaktischer Intentionen (Lehrbarkeit des Lehrens) eine Zielkompetenz zu formulieren, die sich nicht aus der Analyse empirischen Materials „ergibt“, sondern Gegenstand theoretischer Reflexion über den Zusammenhang von Handlungsmustern sein muß, die für die jeweilige Zielkompetenz als konstitutiv anzusehen sind.

So ist die Arbeit Muckenhauts keine Untersuchung zur Kindersprache im üblichen Sinn, sondern der m. e. sinnvolle Versuch einer exemplarischen Analyse einer kommunikativ grundlegenden Fähigkeit, des Lehrens von Spielen, als Paradigma für die Möglichkeit von Kompetenzerweiterung. Damit versucht Muckenhaupt zugleich, einen Teilaspekt eines kommunikativen Curriculums<sup>13</sup> zu konkretisieren, auf dessen Grundlage ein theoretisch begründeter Aufbau entsprechender Unterrichtssequenzen möglich erscheint.<sup>14</sup>

4. Der Zusammenhang von Empirie und Theoriebildung, der in der einen oder anderen Form in fast allen neueren Arbeiten zur Kindersprache, soweit sie methodisch entsprechend reflektiert sind, eine zentrale Rolle spielt, wird in Miller's Untersuchung „Zur Logik der frühkindlichen Sprachenentwicklung“ bereits im Untertitel explizit angesprochen: „Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion“. Miller legt ein umfangreiches Buch vor, das sich von den bisher diskutierten Arbeiten in zweifacher Weise unterscheidet: erstens wird das Problem

<sup>13</sup> Ansätze eines solchen Curriculums sind auf linguistischer Grundlage entwickelt in Heringer 1974 b.

<sup>14</sup> Den Aufbau einer solchen Unterrichtssequenz stellt Muckenhaupt am Beispiel von „Vorwerfen“ und „Auffordern“ in Muckenhaupt 1978 vor. Eine Dokumentation von kommunikativen Unterrichtseinheiten aus neueren Sprachbüchern für die Primarstufe findet sich in Arbeitsgruppe kommunikativer Unterricht 1979.

der sprachentwicklung im rahmen einer longitudinalstudie untersucht (i. ggs. zu Wagner und Muckenhaupt), und zweitens geht es (i. ggs. zu allen anderen hier besprochenen arbeiten) um die frühe sprachentwicklung dreier kinder (Meike, Kerstin, Simone) im alter von 16 bis etwa 23 monaten.

Das gesamte spracherwerbsprojekt Millers (teilprojekt des von Oevermann, Krappmann und Kreppner geleiteten forschungsprojekts „Elternhaus und Schule“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Berlin)) soll „eine Rekonstruktion der Sprachentwicklung von zwei Mittelschichtkindern und einem Unterschichtkind von der Zeit der ersten sprachlichen Äußerungen bis zur Vollendung des vierten Lebensjahres liefern“ (11). Millers zwischenbericht behandelt „lediglich die frühe Sprachentwicklung (Ein-, Zwei-, Drei- und Vierwortäußerungen) und stützt sich dabei im wesentlichen auf ein extensives Beobachtungsmaterial zur Sprachentwicklung der beiden Mittelschichtkinder (bis ca. 23. Lebensmonat)“ (11). Im rahmen dieses eingegrenzten untersuchungsbereichs setzt sich Miller zunächst mit arbeiten zur „Stufe der frühen Sprachentwicklung“ auseinander, die „in der neueren, von der generativen Grammatik inspirierten Spracherwerbsforschung während der letzten fünfzehn Jahre im Brennpunkt des Forschungsinteresses gestanden (hat)“ (11). Dementsprechend sieht er ein teilziel seiner untersuchung darin, „im Hinblick auf Syntax und Semantik bislang beobachtete Universalien der Sprachentwicklung“ (11)<sup>15</sup> in der frühen sprachentwicklung deutsch sprechender kinder zu belegen. Das hauptinteresse seiner „empirischen Analysen liegt jedoch in der Rekonstruktion pragmatischer Regularitäten früher Kindersprache (illokutionäre und kontextreferenzielle Akte) und im Nachweis, daß sich auch die Logik der Sequenz universeller Entwicklungsschritte im Erwerb der Syntax nur im Rahmen einer Logik des Erwerbs von Sprache als einem System kognitiver und kommunikativer Fähigkeiten *hinreichend* beschreiben und erklären läßt“ (11).

Nach einem überblick über „generelle und langfristige Ziele des Spracherwerbsprojekts“ (27–37) und einer „quantitativen Analyse der frühen Sprachentwicklung von Meike und Simone“ (38–48) diskutiert Miller zunächst die „grundlegenden Entwicklungen in der Spracherwerbsforschung Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre“ (26; 49–89).

Im mittelpunkt der arbeit steht dann die analyse „der frühen Sprachentwicklung von Meike und Simone“ (90–264), auf deren grundlage „Folgerungen für eine Logik der frühen Sprachentwicklung“ gezogen werden (265–282). Eine im anhang dargebotene umfangreiche materialdokumentation (textstellen zum intonationstest und textstellen zur semantischen und pragmatischen analyse) schließt die arbeit ab (283–476).

Der analyse legt Miller ein modell zur beschreibung kommunikativer intentionen des Kindes zugrunde, das die zu untersuchenden komponenten kommunikativer intentionen auf dieser frühen entwicklungsstufe des Kindes explizieren soll.

Analog zu der von Halliday<sup>16</sup> vorgenommenen „Unterscheidung von drei Makrofunktionen der Sprache“ (90) („interpersonal function“, „ideational function“, „textual function“) geht Miller davon aus, „daß sich kommunikative Intentionen von Kindern dieser entwicklungsstufe konstituieren – wie rudimentär auch immer – in Form

- a) eines illokutionären Aktes,
- b) eines propositionalen Aktes und
- c) eines kontextreferenziellen Aktes“ (90).

Diesen akttypen entsprechen – nach Miller – jeweils unterschiedliche regeltypen: pragmatische konventionen, semantische relationen und deixis, die oberflächenstrukturell durch ter-

<sup>15</sup> Auch Miller dürfte wohl nicht annehmen, man könne universalien „beobachten“. Die universalität einer „pivot grammar“ hat Slobin 1966 mit beispielen von zweiwortäußerungen englischer, russischer, bulgarischer, kroatischer, französischer und deutscher kinder zu belegen versucht. Siehe ferner Brown 1973, der die universalität bestimmter semantischer relation nachzuweisen versucht.

<sup>16</sup> Siehe Halliday 1970, 143.

minale intonationsstrukturen, durch wortstellung und durch spezifische formen der ellipse indiziert werden.<sup>17</sup>

Miller kann in detaillierten analysen plausible argumente dafür vorbringen, daß eine theorie der sprachentwicklung auf der basis einer rein syntaktisch-semantischen theorie nicht möglich ist, daß es vielmehr in erster linie die sich verändernden beziehungen zwischen den kommunikativen intentionen des kindes und oberflächenstrukturellen realisierungen in den mittelpunkt des forschungsinteresses zu stellen gilt, wenn man beispielsweise erklären will, warum ein kind überhaupt von ein- zu zwei- zu dreiwortäußerungen voranschreitet. Hier liegt m. e. eine der interessantesten fragen, bei deren beantwortung, wie Miller richtig sieht, rationalistische erklärungen nicht befriedigen können.

Weitergehendere semantische intentionen des kindes, die mit neuen syntaktischen formen ausgedrückt werden, erklärt Miller als die „Lösung eines Konstruktionsproblems [ . . . ], das für das Kind dann entsteht, wenn es aufgrund seiner Kontextalternativen (zum Zeitpunkt seiner Äußerungen bzw. in Kommunikationssituationen) und seiner damit einhergehenden Infragestellung von Interaktionsroutinen mit den Mitteln kontextreferenzieller Akte seine kommunikativen Intentionen nicht pragmatisch angemessen mitteilen kann“ (277).

Die teiluntersuchung über „kontextreferenzielle Akte und Ellipse“, auf deren ergebnisse diese erklärungen verweist, stellt für mich den originellsten teil der Millerschen arbeit dar.<sup>18</sup> Die möglichkeit der deiktischen bezugnahme auf „jene außersprachlichen Referenten der von ihnen nur implizit ausgedrückten Elemente propositionaler Akte“ (227) erscheint den kindern nicht mehr als ausreichend, wenn sie „in Kommunikationssituationen kontextuelle Alternativen zu möglichen außersprachlichen Referenten bestimmter Elemente ihrer propositionalen Akte wahrnehmen“ (227), d. h. in einem kognitiven und interaktiven entwicklungsprozeß ihre kommunikative perspektive gegenüber dem anfänglichen kommunikativen egozentrismus („Ich“ als deiktisches zentrum) dezentrieren. Der motor des durch kognitiv-semantische strukturen restringierten hypothesenbildungsprozesses des kindes liegt demnach „in der ständig erneut auftretenden Diskrepanz zwischen der implizit/expliciten sprachlichen Realisierung propositionaler Akte der Kinder und ihren eigenen Standards zur pragmatischen Angemessenheit ihrer Äußerungen zur Darstellung kommunikativer Intentionen“ (278).

In der phase des übergangs von zwei- zu dreiwortäußerungen konnte Miller „empirische Evidenz für eine weitgehend chronologische Abfolge“ (266) von regularitäten finden, aufgrund derer das kind genau dann vom impliziten (gestisch-deiktischen) zum expliziten ausdrück bestimmter elemente propositionaler akte übergeht, wenn es „kontextuelle Alternativen zu möglichen außersprachlichen Referenten bestimmter Elemente propositionaler Akte wahrnimmt“ (267), zunächst jedoch nur, wenn sich diese elemente „nicht auf das Kind selbst als ihren außersprachlichen Referenten beziehen“ (267), schließlich in einem dritten schritt der „sukzessiven ‚Befreiung‘ der Äußerungen des Kindes vom unmittelbaren Handlungskontext“ (278) auch dann, wenn sie sich auf das kind selbst als ihren „außersprachlichen Referenten beziehen“ (267).

Eine eingehendere untersuchung einer solchen abfolge von entwicklungsstufen, wie sie Piaget für die kognitive entwicklung vorgeschlagen hat, steht als desiderat am schluß der arbeit

<sup>17</sup> Miller räumt zwar ein, daß dem kind vermutlich auch andere möglichkeiten zur verfügung stehen, um illokutionäre akte zu indizieren, er deutet jedoch das in diesem zusammenhang m. e. interessanteste argument, daß erwachsene bestimmte äüßerungen des kindes von anfang an als bestimmte sprechakte i n t e r p r e t i e r e n, nur an. Dabei übersieht er, daß gerade auch die frage, was jeweils als indikator angesehen wird, eine frage der deutung ist, was nicht heißt, wie Miller zu unterstellen scheint, daß es sich dann um „pure Divinationen“ (98) handeln müsse.

<sup>18</sup> Mit problemen der deixis und der lokalen referenz hat sich im hinblick auf fragen der sprachentwicklung in den letzten jahren besonders die „Projektgruppe für Psycholinguistik“ der Max-Planck-Gesellschaft (Nijmegen) beschäftigt, in der Miller eine zeitlang mitgearbeitet hat. Siehe dazu Miller/Weissenborn in Martens 1979, 61–75.

Millers. Mit dem hinweis auf Piaget ist die bedeutsamkeit des Piagetschen konzepts des kognitiven und sozialen egozentrismus hervorgehoben, der von Miller als kommunikativer egozentrismus (das kind selbst als „deiktisches Kommunikationszentrum“) thematisiert wird. Eine zunehmende „Dezentrierung“ (wahrnehmung von kontextalternativen) leitet die entwicklung der zunehmenden syntaktischen explizierung ein.<sup>19</sup>

Betrachten wir abschließend das von Miller im sinne einer „rich interpretation“<sup>20</sup> durchgängig angewendete induktive, d. h. nicht experimentelle verfahren, so meine ich, daß Miller gut daran getan hat, auf ein experimentelles setting zu verzichten, das ihn methodisch soweit eingengt hätte, nur relativ triviale hypothesen testen zu können. So erscheint es mir nicht als mangel, wenn – wie Miller vorsichtig formuliert – „ein solches induktives verfahren bestenfalls dazu geeignet (war), schwache empirische Evidenz und Plausibilitätsargumente zu liefern“ (267).

5. Die bisher diskutierten arbeiten zur kindersprache und zur sprachentwicklung hatten sprache und sprechen von kindern auf jeweils unterschiedlichen altersstufen zum gegenstand (vgl. übersicht).

Hoffmann legt eine „in zwei Kindergärten im niederdeutschen Sprachraum“ durchgeführte untersuchung „zur Sprache von Kindern im Vorschulalter“ (hervorhebung von mir; B.U.B.) vor. Die tatsache, daß Hoffmanns untersuchung in der reihe „Niederdeutsche Studien“ erscheint, mag das buch vielleicht für manchen interessierten nur schwer zugänglich machen. Der hinweis im untertitel, daß es sich um kindergärten im niederdeutschen sprachraum handelt, ist nur insofern relevant, als Hoffmann u. a. den einfluß eines dialekt-sprechenden elternteils auf den erwerb der standardsprache thematisiert.

Während bei Miller die sprachentwicklung zweier mittelschichtkinder im mittelpunkt stand und differenzen zur sprachentwicklung eines unterschichtkindes nur angedeutet wurden, scheint Hoffmanns untersuchung auf den ersten blick eine arbeit zur sprachbarrierenproblematik zu sein: „Die vorliegende Arbeit untersucht die Frage des schichtenspezifischen Sprachverhaltens am Beispiel von Kindern im Vorschulalter“ (5). Hoffmann nimmt jedoch eine von anfang an skeptische haltung gegenüber den ergebnissen der sprachbarrierenforschung ein, deren theoretische und methodische mängel er exemplarisch an der arbeit von Neuland 1975 aufzuzeigen versucht. Neben methodischen mängeln in „Versuchplanung und Ausführung“ und in der „Verarbeitung der Daten“ steht aus linguistischer sicht die prinzipielle, nicht nur auf Neuland bezogene kritik an der mangelnden linguistischen „Operationalisierung der Grundhypothese“ im vordergrund: „Die linguistischen Kriterien sind irrelevant, unzusammenhängend oder aus normativen Grammatiken gewonnen“ (12). Deshalb unternimmt Hoffmann im umfangreichsten teil seiner arbeit (34–227) den versuch, den in anlehnung an Bernstein immer wieder verwendeten, linguistisch jedoch kaum ausgewiesenen begriff „komplexere Syntax“ linguistisch unter bezug auf das modell der transformationellen syntax zu definieren als „a) Anzahl der in der Basis benötigten Formationsregeln und b) Anzahl der für die Erzeugung der Oberflächenstruktur nötigen Transformationen“ (35). Für eine strukturelle beschreibung der sätze des korpus entwickelt Hoffmann regeln, „die innerhalb eines Regelblocks bzw. einzelner Abschnitte dieses Blocks nach ihrer Komplexität im Sinne der Kriterien a) und b) geordnet sind“ (35).

Die darstellung der syntaxregeln nimmt einen relativ breiten raum ein; sie erscheint als versuch, eine teilgrammatik des deutschen zu entwickeln, deren bezug auf das zu beschrei-

<sup>19</sup> Wenn die „Dezentrierung“, wie Miller zeigen konnte, bereits in der frühen sprachentwicklung einsetzt, ist es verständlich, daß auf der grundlage des bei Ramge 1976 und Biere 1978 vorgelegten materials (3–6jährige kinder) argumente gegen die zeitliche ausdehnung der egozentrischen phase bis weit ins schulalter hinein vorgebracht werden konnten. Ihre kritik an Piaget trifft allerdings im wesentlichen nur auf die frühen arbeiten Piagets zu (z. b. Piaget 1923, dt. 1972). Siehe auch Keenan 1974.

<sup>20</sup> Nach Brown 1973, 63.

bende korpus nicht immer deutlich wird. Nach der entwicklung des jeweiligen regelblocks werden nämlich lediglich die mithilfe einer probabilistischen grammatik<sup>21</sup> gewonnenen verteilungen der anwendungswahrscheinlichkeiten nach den faktoren alter, schicht, geschlecht, dialektkontakt, kindergartenumfeld und freispiel- vs. testsituation dargestellt und interpretiert; die eigentliche strukturelle beschreibung des korpus wird (auch exemplarisch) nicht vorgeführt.

In der diskussion der einzelergebnisse wie auch in den zusammenfassenden schlußfolgerungen vermeidet Hoffmann voreilige generalisierungen. So weist er des öfteren darauf hin, daß differenzen zwischen den ms-kindern und den us-kindern oft „nicht auf der kompetenzebene anzusiedeln“ (72), sondern als performanzunterschiede zu interpretieren sind.

Insgesamt ließen sich die einzelhypothesen (35f.), die, grob gesagt, in bezug auf die genannten variablen (alter, geschlecht usw.) differenzen in der anwendung komplexer syntaktischer strukturen voraussagen, in den meisten fällen nicht mit signifikanten korrelationen belegen. Zwar ließ sich feststellen, daß die kinder aus der mittelschicht „die folgenden syntaktischen strukturen und kategorien mit im vergleich zu den kindern aus der unterschicht höherer frequenz verwenden:

- „1. komplexe satzkoordinationen mit zwei hauptsätzen (1.3) (situationen: freispiel, Test);
2. aussagesätze (2.1) (freispiel, Test);
3. fragesätze (2.3) (freispiel, Test);
4. W-Fragesätze (3.3.2.) (freispiel)
5. nomina mit qualifikator (4.4) (freispiel);
6. adverbialsätze (10.7) (freispiel);
7. adverbien mit lokaler charakteristik (11.2) (freispiel);
8. adverbialsätze mit kausaler charakteristik (12.) (freispiel)“ (307),

jedoch wurden alle genannten strukturen auch von kindern aus der unterschicht verwendet, wobei es sich bei den niedrigeren frequenzen oft nicht einmal um die komplexesten erscheinungen der jeweiligen regelgruppe handelte. Hoffmann kommt zu dem schluß, daß auch „von den differenzen, die auf der ebene der performanz liegen, nicht viel übrig (bleibt), um die rede von sprachbarrieren im syntaktischen bereich bei kindern im vorschulalter zu rechtfertigen“ (308). Aus dem vergleich der analyseergebnisse von freispielsituationen und testsituation ergibt sich für Hoffmann „vielleicht das wichtigste ergebnis dieser arbeit“ (308). Es stellte sich nämlich heraus, „daß in situationen natürlicher kommunikation die kindergartenzugehörigkeit, in der testsituation hingegen die schichtzugehörigkeit von größerer relevanz“ (308) war. Wenn wir dieses ergebnis ernstnehmen, demonstriert es in der tat, „daß alle soziolinguistischen untersuchungen, die nur mit tests oder ähnlichen formalen situationen arbeiten, ein verzerrtes bild vom wirklichen sprachlichen leistungsvermögen der kinder geben“ (308).

In einem weiteren, weniger umfangreichen teil der arbeit legt Hoffmann eine im rahmen einer „Sprechhandlungssemantik“ durchgeführte „exemplarische analyse von direktiven“ (228–304) vor<sup>22</sup>, in der er „Direktive mit Sprecherpräferenz bei Kindern“ (257–304) im zusammenhang entsprechender kommunikationssequenzen untersucht. Dabei führt der vergleich der beiden untersuchten kindergärten zu einem interessanten ergebnis. Im kindergarten II („mehr kontrolle, mehr sanktionen; verbalisierung von problemen wenig gefördert“ (15)) „werden durch BITTEN oder BEFEHLEN eingeleitete Sprechhandlungssequenzen stets nach dem zweiten zug abgebrochen; demnach wird es ohne weiteres hingenommen, wenn ein

<sup>21</sup> In einer probabilistischen grammatik wird „jeder Syntaxregel für jeden Sprecher bzw. für jede Varietät eine Anwendungswahrscheinlichkeit  $p$ “ (42) mit  $0 \leq p \leq 1$  zugeordnet. Hoffmann bezieht sich hier auf Suppes 1974 und Klein 1974.

<sup>22</sup> In welcher absicht Hoffmann zu beginn des vierten kapitels das schema des prozesses der informationsverarbeitung von Klix 1973 vorstellt, ist mir unverstündlich geblieben, da er anschließend unvermittelt zur frage „Was ist eine Handlung?“ (230) übergeht.

Direktiv nicht zu der gewünschten Handlung des Partners geführt hat“ (315), während im kindergarten I („permissiv; sozial integrativ und demokratisch . . .“ (15)) sprechhandlungen des insistierens (dritter zug) in allen sequenztypen und bei kindern aus beiden schichten zu finden sind.

Im kindergarten II – so meint Hoffmann – dominieren bei den kindern aus der unter-schichtgruppe aggressive lösungsversuche „in den durch AUFFORDERN eingeleiteten Sequenzen“ (315). Bei einer solchen behauptung wird m. e. besonders deutlich, was für die sprech-aktkategorisierung insgesamt problematisch ist, daß nämlich die kriterien, die wir haben bzw. die Hoffmann hat, um über eine handlung ‚ist ein aggressiver Lösungsversuch‘ präzizie-ren zu können, relativ sind zu der jeweiligen lebensform (der kinder oder auch der sozialen gruppen, aus denen sie jeweils stammen).<sup>23</sup>

Zweifellos beeindruckt Hoffmanns methodisch sauberes vorgehen und sein vorsichtiges interpretieren der quantitativen ergebnisse; die ebene der wissenschafts- und erkenntnistheo-retischen reflexion und die letztlich auf dieser ebene zu gebenden theoretisch-methodischen begründungen kommen jedoch m. e. zu kurz. Die ergebnisse dieser arbeit geben jedoch auf je-den fall anlaß, mit dem begriff der sprachbarrieren in zukunft vorsichtiger umzugehen. Dem-entsprechend rät Hoffmann auch mit recht zu einer veränderten pädagogisch-didaktischen perspektive, „durch die Phantasie, Kreativität und soziale Handlungskompetenz der Kinder gefördert werden“ (318).

6. B i e r e s arbeit „Kommunikation unter Kindern“ wiederum klammert eine sozio-linguistische perspektive bewußt aus (7). Sie bezieht sich in etwa auf die gleiche altersspanne wie die untersuchung Hoffmanns (3–6-jährige), hat jedoch eine andere forschungsperspektive. Selbst dort, wo man parallelen etwa zu Hoffmanns sprechhandlungsemantischen analysen erwarten könnte, geht Biere nicht nur in der art der darstellung, sondern sowohl in den grundlegenden theoretisch-methodischen entscheidungen, wie auch in den verfolgten zielen einen anderen weg.

Es handelt sich nicht um eine „empirische Untersuchung“, die im sinne einer versuchs-planung (wie bei Hoffmann) angelegt wäre, sondern um den versuch, in exemplarischen be-schreibungen von kommunikationsausschnitten ein reflektiertes, argumentativ-interpretatives verfahren zu entwickeln, das über den bereich kindlicher kommunikation hinaus ein ge-sprächsanalytisches paradigmata überhaupt zu exemplifizieren beansprucht.

Ähnlich wie Hoffmann betont Biere, daß er keine erklärung von spracherwerbsmecha-nismen (wie etwa Miller) geben, sondern b e s c h r e i b e n will, „wie Kinder (auf einer be-stimmten Altersstufe) in bestimmten sozialen Zusammenhängen sprachlich handeln (können), was sie tun, wenn sie miteinander kommunizieren und interagieren“ (4). Die methodi-sche reflexion auf die möglichkeit (oder unmöglichkeit), angemessene beschreibungen des sprachlichen handelns von kindern geben zu können, führt zu der these, daß „die Beschrei-bung von Kommunikationen immer Interpretation ist“ und daß „die Interpretation eines ‚Be-obachters‘ sich dem Verstehen der Partner untereinander immer nur annähern kann, immer nur Hypothese sein kann“ (4 f.).

Nach „theoretisch-methodischen Vorüberlegungen“ (12–45), in denen vor allem die rolle des verstehens beim beschreiben (im kontext der teilnehmenden beobachtung) themati-siert wird, geht Biere der frage nach, wie sich das konzept einer verstehenden sozialwissen-schaft (linguistik) für den untersuchungsbereich „Kommunikation unter Kindern“ fruchtbar machen läßt. Dabei grenzt er die auswahl der zu analysierenden kommunikationsausschnitte thematisch auf das „Beispiel Streiten“ ein (46–81). Den zentralen teil der arbeit stellen schließlich vier beispiele einer verstehenden analyse von kommunikationen unter kindern dar (88–191), in denen einerseits eine reflexive methode des argumentativ abwägenden interpre-tierens vorgeführt wird, in denen andererseits einsichten in strukturen kindlicher kommunika-

<sup>23</sup> Die angemessenheit unserer beschreibungskategorien problematisiert Biere 1978, 60 ff. Vgl. auch Biere 1979.

tionen erarbeitet werden, die die arbeit trotz des paradigmatischen anspruchs als eine arbeit zur „Kindersprache“ erscheinen lassen.

Aus den in einem textanhang transkribierten größeren ausschnitten aus fünf kommunikationen unter kindern im alter von 3–6 (in einem fall bis 10 jahre) werden in der arbeit vier relativ kurze ausschnitte zum gegenstand der intensiven analyse gemacht. Die exemplarischen analysen, in denen allgemeinere aspekte der beschreibungsproblematik weiter vertieft werden, können nicht unter dem repräsentativitätskriterium beurteilt werden, da die auswahlkriterien keine statistischen, sondern bereits an ein vorgängiges verstehen gebundene sind. Auf diese weise können solche ausschnitte für die analyse ausgewählt werden, die sich innerhalb des thematischen rahmens „Streiten und Kooperieren“ überhaupt als relevant erweisen könnten. Die entscheidung für eine exemplarische, qualitative analyse gibt der darstellung (etwa im vergleich zu Wagner oder Hoffmann) einen deutlich reflexiven akzent; sie erscheint weniger systematisch, wenn man sich einen überblick zu verschaffen versucht; die inhaltlichen, im rahmen der kindersprachforschung relevanten ergebnisse finden sich, von der vielleicht zu pauschalen zusammenfassung im letzten kapitel (192–195) abgesehen, jeweils im argumentationszusammenhang eines analysebeispiels. Biere stellt nicht (nur) analyse ergebnisse dar, sondern expliziert jeweils unterschiedliche interpretationsmöglichkeiten einer handlungssequenz.

In den exemplarischen beschreibungen konnte im thematischen bereich „als ein zentrales Moment der Konfliktbewältigung sowohl durch körperliches als auch durch verbales Streiten [...] der Versuch der Klärung der Art des jeweiligen Konflikts“ (194), sowie ein enger zusammenhang zwischen sprachlichen und körperlichen handlungen herausgearbeitet werden. Es ließ sich ferner zeigen, daß die struktur kindlicher kommunikationen insofern als komplex anzusehen ist, „als über längere Zeit hinweg unterbrochene Züge oder ganze Strategien wieder aufgenommen werden und insofern, als offensichtlich ‚Regeln‘ verschiedener ‚Spiele‘ ineinandergreifen“ (194).<sup>24</sup>

7. Insgesamt zeigte unser überblick über ausgewählte forschungsliteratur zur kindersprache seit mitte der 70er jahre ein bild außerordentlich vielfältiger forschungsinteressen. Die vielfalt mag man als indiz werten, daß die kindersprachforschung in der bundesrepublik nach neuen theoretisch-methodischen bezugspunkten sucht, die sie einerseits in der mit einiger zeitlicher verzögerung einsetzenden auseinandersetzung mit dem stand der angloamerikanischen forschung (z. b. Miller), andererseits unter bezug auf neuere linguistische konzepte (z. b. Mukkenhaupt, Ramge, Biere) zu gewinnen versucht. Theoretische konstrukte werden in empirischen analysen nicht nur überprüft, sondern die konfrontation mit transkribierten beispielen kindlichen sprechens und kommunizierens wird selbst zur instanz von theoriebildung.

### Literatur

- Arbeitsgruppe Kommunikativer Unterricht (1978): Handbuch zum kommunikativen Sprachunterricht. Dokumentation von Lerneinheiten für den Sprachunterricht in Vorschule und Primarstufe, nach Lernzielen geordnet. Weinheim und Basel: Beltz.
- Augst, G. (Ed.) (1978): Spracherwerb von 6 bis 16. Linguistische, psychologische und soziologische Grundlagen. Düsseldorf: Schwann.
- Augst, G./A. Bauer/A. Stein (1977): Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes. Tübingen: Niemeyer.
- Bates, E. (1976): Language and context. The acquisition of pragmatics. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Bates, E./L. Camioni/V. Volterra (1975): The acquisition of performatives prior to speech. In: Merrill-Palmer Quarterly 21, 205–226.

<sup>24</sup> Der von Biere verwendete komplexitätsbegriff bleibt allerdings relativ vage. Er hat jedenfalls nichts mit Hoffmanns begriff syntaktischer komplexität zu tun.

- Biere, B. U. (1976): Sprachanalyse mit Elektronenrechner und Stoppuhr – Bemerkungen zu Klaus R. Wagners zweibändiger Arbeit zur „Sprechsprache des Kindes“. In: Linguistische Berichte 43, 86–95.
- Biere, B. U. (1979): Sprachgebrauch und Reflexion. Kommunikationsversuche in einer anderen Welt. In: Bedeutung, Sprechakte und Texte. Akten des 13. Linguistischen Kolloquiums, Gent 1978, Band 2, hrsg. von W. Vandeweghe und M. Van de Velde. Tübingen: Niemeyer, 159–169.
- Brown, R. (1973): *A first language – the early stages*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1975): The ontogenesis of speech acts. In: *Journal of Child Language* 2, 1–19.
- Bruner, J. S. (1975): From communication to language. A psychological perspective. In: *Cognition* 3,3, 255–287. (Dt. in: Martens 1979.)
- Budde, A. (1977): *Zur Syntax geschriebener und gesprochener Sprache von Grundschulern*. Tübingen: Niemeyer.
- Connolly, K./ J. Bruner (Eds.) (1974): *The growth of competence*. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Dore, J. (1974): A pragmatic description of early language development. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 3, 343–350.
- Drachmann, G. (Ed.) (1976): Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache. Salzburg 6.–8. 12. 74. Tübingen: Narr.
- Ervin-Tripp, S./C. Mitchell-Kernan (Eds.) (1977): *Child Discourse*. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- van der Geest, T. (1978): Sprachentwicklungsprozesse in semantischer und interaktionistischer Sicht. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie* X, 286–304.
- van der Geest, T. (o.J.): *Mother-child-interaction and their researchers*. Unveröffentlichtes Papier des Psychologischen Instituts der Ruhr-Universität Bochum.
- Greenfield, P./J. H. Smith (1976): *The structure of communication in early language development*. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1970): Language structure and language function. In: J. Lyons (Ed.): *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 140–165.
- Heringer, H. J. (1974 a): *Praktische Semantik*. Stuttgart: Klett.
- Heringer, H. J. (1974 b): *Kommunikativer Unterricht. Ein Programm*. In: *Linguistik und Didaktik* 19, 194–212.
- Kaplan, E. L./G. A. Kaplan (1971): *The prelinguistic child*. In: J. Eliot (Ed.): *Human development and cognitive processes*. New York, 358–381.
- Keenan, E. O. (1974): *Conversational competence in children*. In: *Journal of Child Language* 1, 163–183.
- Klein, W. (1974): *Variation in der Sprache*. Kronberg: Scriptor.
- Klix, F. (1973<sup>2</sup>): *Information und Verhalten*. Berlin.
- Lenneberg, E./E. Lenneberg (Eds.) (1976): *Foundations of language development. A multidisciplinary approach*. Vol. I. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Leopold, W. (1939–49): *Speech development of a bilingual child*. 4 Bde. Evanston/Illinois.
- Lewis, M./L. A. Rosenblum (1977): *Interaction, conversation, and the development of language*. New York/London/Sydney/Toronto: Wiley & Sons.
- Martens, K. (Ed.) (1979): *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Muckenhaupt, M. (1978): *Lernziel sprachliches Handeln. Beispiel für einen kommunikativen Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. München: Ehrenwirth.
- Müller, F. (1977): *Erstspracherwerb: Theoretische Ansätze, Methoden, Untersuchungen*. In: *Studium Linguistik* 4, 1–24.
- Neuland, E. (1975): *Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter*. Frankfurt: Fischer.

- Newport, E. L. (1976): Motherese: The speech of mothers to young children. In: N. J. Castellan/D. B. Pisoni/G. R. Potts (Eds.): *Cognitive theory*. Vol. II. Hillsdale/N.J.: Earlbaum.
- Oksaar, E. (1975): Spracherwerb und Kindersprache. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 21, 719–743.
- Oksaar, E. (1977): *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Piaget, J. (1923): *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel. (Dt.: *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann 1972.)
- Raffler-Engel, W./J. Marcis (Eds.) (1976): *Baby talk and infant speech*. Holland: Swets and Zeitlinger.
- Raffler-Engel, W./J. Marcis (Eds.) (1976): *Child language 1975*. Sondernummer der Zeitschrift *Word* 27.
- Rickheit, G. (1977): Probleme der Kindersprachforschung. In: *Deutsche Sprache* 5, 149–173.
- Ryan, J. (1974): Early language development: towards a communicational analysis. In: M. Richards (Ed.): *The integration of a child into a social world*. Cambridge, 185–214.
- Ryle, G. (1949): *The concept of mind*. London. (Dt.: *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam 1969.)
- Schaffer, H. R. (Ed.) (1977): *Studies in mother-infant interaction*. New York/San Francisco/London: Academic Press.
- Sinclair, A./R. Jarvella/W. J. M. Levelt (Eds.) (1978): *The child's conception of language*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Slama-Cazacu, T. (1977): *Dialogue in children*. The Hague: Mouton.
- Slobin, D. (1966): Comments on developmental psycholinguistics. In: F. Smith/G. A. Miller (Eds.): *The genesis of language*. Cambridge/Mass.: University Press, 85–91.
- Snow, C. E./Ch. A. Ferguson (Eds.) (1977): *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge/New York/Melbourne: University Press.
- Speier, M. (1971): The everyday world of the child. In: J. D. Douglas (Ed.): *Understanding everyday life. Toward the reconstruction of sociological knowledge*. London: Routledge, 188–217.
- Stern, C. u. W. (1907): *Die Kindersprache*. Leipzig (unveränderter Nachdruck, 1965. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Suppes, P. (1974): Semantik für ein kontextfreies Fragment natürlicher Sprachen. In: S. Kanngießer/G. Lingrün (Eds.): *Studien zur Semantik*. Kronberg: Scriptor, 98–136.
- Waterson, N./C. Snow (Eds.) (1978): *The development of communication*. Chichester/New York/Brisbane/Toronto: Wiley & Sons.
- Zaefferer, D./H. G. Frenz (1979): Sprechakte bei Kindern. Eine empirische Untersuchung zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Vorschulalter. In: *Linguistik und Didaktik* 38, 91–132.

*Adresse des verfassers: Dr. Bernd Ulrich Biere, Germanistisches Institut der RWTH Aachen, Lehrstuhl für Deutsche Philologie, Templergraben 55, 5100 Aachen.*