

Konrad Ehlich (München)

Modellierungen der Sprachaneignung und ihre Konsequenzen für die Sprachförderung

Vortrag, gehalten auf dem internationalen Kongress „Sprachenentwicklung, Sprachförderung und Sprachdiagnostik“ (20. – 22. August 2007) an der Freien Universität Bozen in Brixen

1. Sprache, Sprechen und die Wissenschaft

1.1. Sprachmodelle

Was „eine Sprache aneignen“ bedeutet, scheint ein für alle Mal klar. Wenn dem so wäre, so wäre mindestens ebenso klar, was eine Sprache ist: Man „kann“ eine Sprache oder man „kann sie nicht“; man spricht eine Sprache – oder man ist zum Schweigen verurteilt. Die Sprachen haben sozusagen „Vornamen“, es gibt die deutsche, die lateinische, die italienische Sprache. Ob es auch die bairische gibt oder die nordhessische, die tiroler, die südtiroler oder die Sprache der einzelnen Täler, das freilich scheint schon weniger klar. Was dann gar eine „Sprache des Herzens“, eine „Sprache des Geldes“ oder die „Sprache der Musik“ sein soll oder sein kann, ist fast nur noch zu ahnen.

Während man für die zuletzt genannten Fälle sich aus dem semantischen Grübeln relativ leicht durch den Hinweis auf „metaphorischen Sprachgebrauch“ retten kann, sieht es mit denjenigen Verwendungen des Ausdrucks „Sprache“ schon schwieriger aus, statt derer auch der Ausdruck „Dialekt“ oder auch der Ausdruck „Mundart“ im Gebrauch sind.

Wer beurteilen kann, dass er, sie oder andere eine Sprache „können“, vielleicht sogar „sehr gut können“, sie „beherrschen“, sie virtuos sprechen, scheint demgegenüber einen recht klaren Maßstab zu haben, worin dieses Beherrschen und worin dieses Objekt des Beherrschens besteht. Lehrer, Feuilletonisten, Stilisten (und ihre weiblichen counterparts) wissen dies um so besser – manchmal sogar als Beckmesser, als sprachliche Besserwisser. In Tests werden Beherrschungsgrade und Sprachdefizite diagnostiziert oder auch prognostiziert.

Sobald es eine Schrift gibt, wird die Kodifizierung der Sprache möglich, unabdingbar, unübersehbar – manchmal freilich auch unüberschaubar. Doch geht die Kodifizierung, geht das Sprachbewußtsein keineswegs erst mit der schriftlichen Sprache einher. Mündliche Sprachgemeinschaften und ihre Mitglieder wissen präzise anzugeben, was in ihrer Sprache erfordert und erwünscht, was toleriert und was nicht oder nicht mehr tolerabel ist. Wer schließlich sich einer Sprache zu bedienen in der Lage wähnt, diese aber nicht wirklich kann, fällt schnell dem Gelächter anheim – oder büßt seine unbedachte Unfähigkeit gar mit dem Leben, wenn er das harmlose Wort „schibbolet“ als „sibbolet“ ausspricht (Richter 12,6).

Trotz aller Probleme hinsichtlich der objektmäßigen Ausdehnung, der Extension, dessen, was eine Sprache ist; trotz aller Probleme gar bei der begrifflichen Bestim-

mung von „Sprache“, hinsichtlich deren Intension also, halten sich die Schwierigkeiten bei der Nutzung des Ausdrucks „Sprache“ im Alltag doch in Grenzen.

Der lexikalische Sprachvergleich stimmt dem nicht ganz so umstandslos zu. Schon 1640 versuchte Hulsius eine genauere begriffliche Bestimmung durch den einfachen Hinweis auf das Französische: Was „Spraach“ ist, wird nach ihm verständlich, indem er sich der französischen Äquivalente „langage“, „parole“ (sic!) und „langue“ bedient (Grimm s.v., Paul 1992, S. 828). Damit war freilich auch wieder noch nicht viel gesagt, denn nun müsste man wissen, was sich im Französischen hinter diesen drei Ausdrücken verbirgt – eine Frage, die bekanntlich ein Sprachwissenschaftler am Anfang des 20. Jahrhunderts mit erheblichen Folgen in den Ring der wissenschaftlichen Auseinandersetzung warf, Ferdinand de Saussure.

Mit Saussures Unterscheidungen setzte zugleich eine Bewegung ein, die die sich anschließende Geschichte der Sprachwissenschaft das ganze Jahrhundert hindurch bestimmte. Es ist eine Bewegung, in der mit unterschiedlichen Gründen und Begründungszusammenhängen das Objekt „Sprache“ (a) überhaupt eigens modelliert wurde und in der (b) diese Modelle in zum Teil schneller Folge wechselten. Die Gründe für den Modellwechsel lagen meistens in großflächigen Veränderungen und Drifts der Konzeptionen von Wissenschaft, insbesondere in der Dichotomisierung der Wissenschaften in Natur- und Geisteswissenschaften und der häufig eher bekenntnismäßigen Zuordnung einzelner Disziplinen zu einer der beiden Seiten. So galt etwa – mit nicht ganz unplausiblen Gründen – die Mathematik lange als eine Geisteswissenschaft, während andererseits die Sprachwissenschaft mehrfach – von den organistischen Naturkonzeptionen anfangend – den Naturwissenschaften zugeschlagen wurde bzw. sich ihnen selbst zuordnete.

Eines der wichtigsten Resultate der Sprachmodellierungen bestand in der zunehmenden Eingrenzung, Einschränkung und schließlich Amputation des Gegenstandes selbst, der Sprache. Der Modellwechsel vollzieht sich häufig diskontinuierlich, indem neue räumliche (Leipzig – Genf – Prag – Kopenhagen; Leipzig – Chicago – Boston (Harvard – MIT)) und neue wissenschaftstheoretische Bezugspunkte wirksam werden.

Die unterschiedlichen Sprachmodelle haben die Erforschung der *Sprachaneignung* nahezu unmittelbar bestimmt. Es konnte so nicht ausbleiben, dass Sprachaneignung in ganz unterschiedlichen Weisen konzeptualisiert wurde: Die jeweiligen Modelle von Sprache bestimmen die Konzepte von deren Aneignung, und die Aneignungskonzepte werden als Prüfsteine der allgemeineren Sprachmodellierung verstanden. Diese Wechselprozesse haben in sich eine starke Tendenz zur Selbstimmunisierung. Das wiederum führt dazu, dass die theoretischen und analytischen Entwicklungen kaum durch eine konsistente kritisch-reflexive Bearbeitung vorangebracht werden, sondern eben genau durch die einfache *Ersetzung* eines „Paradigmas“ durch ein anderes.

Die Sprachmodelle des 20. Jahrhunderts knüpfen – bei allen Unterschieden im Einzelnen – an bestimmten *Grundkonzepten* von Sprache an, die den vorderorientalisch-europäischen Kulturen seit dem Mittelalter gemeinsam sind. Diese Konzepte von Sprache sind zutiefst von zwei Spracherfahrungen geprägt: einerseits der Erfahrung einer entwickelten *Schriftlichkeit*, andererseits der Erfahrung von Sprachen

als morphologisch, also in ihren *Formenbeständen*, hoch differenzierten Gebilden. Sowohl für die europäischen wie die semitischen Sprachen wurden diese Erfahrungen früh gemacht und als bestimmende Parameter für das Sprachverständnis festgelegt. Jedes Nachdenken über Sprache ging von ihnen aus, selbst dort, wo ältere, davon abweichende Sprachkonzeptionen – etwa zum *dabar* im Hebräischen, zum wirkmächtigen Wort – andere Konzeptionen enthalten hatten.

In der die west- und osteuropäische Sprachwissenschaft prägenden Grundkonzeption wird deren Schriftfixiertheit sogar im Namen der entsprechenden Wissenschaft festgeschrieben: die „Grammatik“ ist die Beschäftigung mit Geschriebenem, mit „grammata“.

Auf etwas anderen Wegen entwickelte sich der zweite Aspekt dieser grundlegenden, überkommenen Sprachkonzeption, derjenige nämlich, der es mit „der“ Bedeutung zu tun hat. Er bezieht sich auf die *Wörter* – und zwar die Wörter ohne ihre „grammatischen“ Anteile, insbesondere unter Absehung von der Flexion.

Zum überkommenen Sprachmodell gehört also dessen Zweiteilung in „Grammatik“ und „Lexikon“. Beide werden extensional zum Gegenstand wissenschaftlicher Beschäftigung, und zwar eben in ihrer jeweils schriftlichen Form. Der „written language bias“ (Peer Linell) der Sprachwissenschaft ist also von deren Anfang her festgelegt. Er entfaltet sich souverän und folgenscher bis in die Gegenwart.

„Grammatik“ und „Lexikon“, die Formenlehre und ihre Kombinatorik und die Lehre von den Wörtern, machen das aus, was Gegenstand der Sprachwissenschaft ist, was sie bestimmt. Wenn dies erst einmal festgeklopft und verallgemeinert ist, so braucht auch über das, was eine Sprache ist, nicht mehr lange nachgedacht zu werden. Saussures Konzentration auf die *langue* ist dabei vor allem an den Wörtern interessiert; Chomskys Konzentration auf die Syntax hingegen ist interessiert an deren Kombinatorik zu dem, was neuzeitlich „Satz“ heißt.

Für beide Auffassungen ist ein Grundverständnis der *akustischen* Kennzeichen von Sprache unabdingbar; diese erscheinen freilich im schriftzentrierten Konzept mehr oder weniger deutlich als Äquivalente *visueller* Kennzeichen, als Äquivalente von Buchstaben, denn die Buchstaben sind die zentrale Erscheinungsweise, in der sich im genannten Kulturkreis, anders als im fernöstlichen, Schrift darstellt.

Dieses gemeinsame, sehr grundlegende und tief verankerte Verständnis von Sprache als einer Grammatik (konkret einer Morphologie und Syntax) und eines Lexikons verbindet die Konzepte der Sprachwissenschaft mit den nicht-wissenschaftlichen alltäglichen Sprechern und Sprecherinnen. Es kann als allgemein geteiltes Wissen angesehen werden, das zu hinterfragen umso weniger aussichtsreich erscheint, als es eben Allgemeingut ist.

1.2. Sprechermodelle

Nicht nur die Sprache wird auf der Grundlage eines verallgemeinerten, aus Sprachen wie Griechisch und Latein abgeleiteten Sprachmodells konzeptualisiert. Auch die Sprecher (und Sprecherinnen) bieten sich in ähnlicher Weise für die Konzeptua-

lisierung an. Hier ist es vor allem der Gedanke des eigentlich – und vielleicht anthropologisch notwendig – *einsprachigen Sprechers*, der das Grundmodell abgibt. Denn in dieser Erscheinungsform der Einsprachigkeit präsentierten sich die Sprecher und Sprecherinnen primär, mit denen sich die Sprachwissenschaft beschäftigte. Erstaunlicherweise wurden die Mehrsprachigkeitserfahrungen in dem Raum, aus dem die sprachwissenschaftlichen Konzepte hervorgegangen sind, von Anfang an massiv verdrängt. Das hat sicher eine Ursache darin, dass mit der Sprachlichkeit zugleich auch die Zugehörigkeit zur Gattung Mensch bestimmt werden sollte – und so auf dem Spiel stand. Besonders die Griechen der hellenistischen Zeit haben mit ihrem Konzept des „hellenismós“ eine solche Sprechermodellierung entwickelt und sehr erfolgreich durchgesetzt, und zwar über den Gegenbegriff dazu, den „barbarismós“. Auch in der Folgezeit wurden diese sehr frühen und sehr prägenden Entscheidungen nicht wirklich in Frage gestellt. Auch trotz aller folgenden Mehrsprachigkeitserfahrungen war auch dieses Modell grundlegend verankert. Wir finden keine nennenswerten Mehrsprachigkeitskonzepte im Basisverständnis von Sprache und Sprecher. Es ist das einsprachige Individuum, das die Grundmodellierung des Sprechers kennzeichnet.

Besonders durch den identitären Stellenwert von Sprache im Rahmen der Durchsetzung des „Projektes Nation“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Einsprachigkeitsfixierung erheblich verstärkt. Diese identitäre Nutzung von Sprache setzte sich gegenüber den wissensbezogenen, gnoseologischen, und den teleologischen, handlungszweckbezogenen, Aspekten von Sprache im öffentlichen Bewusstsein als vorherrschend durch und veränderte das Gewicht dessen, was Sprache für die Individuen bedeutet.

Das monolinguale Grundkonzept wirkt sich fast automatisch zu theoretischen Ungunsten mehrsprachiger Sprecherinnen und Sprechern und mehrsprachiger Sprachgruppen aus. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickeln sich hierzu Modellierungsalternativen, die aber angesichts der eben beschriebenen „herrschenden Meinung“ auf zahlreiche Widerstände stoßen.

Für die Frage der Sprachaneignung wirken sich diese konzeptionellen Festlegungen besonders im Zusammenhang mit den internationalen Migrationsprozessen und der sich verbreitenden postnationalen Sprachlichkeit aus, die dadurch bedingt wird. Aber selbst in mehrsprachigen Nationalstaaten wie etwa der Schweiz sind entsprechende Problematiken unverkennbar.

1.3. Kommunikationsmodelle

Eben wurde von „Sprechermodellen“ gesprochen. Diese Redeweise ist selbst schon ein Beispiel für eine weitere Modellierung, der es Rechnung zu tragen gilt. Sie geht einerseits über das Konzept der in sich bestehenden Sprache hinaus, indem sie eben den Sprecher von Sprache, die Sprecherin von Sprache, mit in die Konzeptbildung einbezieht. Zugleich freilich reproduziert ein solches Modell in anderer Weise jene Restriktionen, die jeden möglichen Analyserahmen von vornherein in engster, ja in substantiell verengter Weise bestimmen.

Dieses Modell sieht den Sprecher als eine Art sprachabsondernden Automaten. Dies ist aber selbstverständlich nicht das, was Sprechen ausmacht. Selbst im hochideali-

sierten Konzept von Chomskys „idealem Sprecher-Hörer“ sind neben dem Sprecher noch Spuren eines Adressaten von dessen Reden zu erkennen. Sprechen ist eine – und für die Gattung Mensch die wohl wichtigste – Form von *Kommunikation*. Implizit also, wenn nicht explizit, sind Sprach- und Sprechermodelle zugleich Kommunikationsmodelle – und seien es solche, die die Möglichkeit der völligen Herauslösung des Kommunikationsmittels Sprache aus jeder Kommunikation unterstellen.

Gerade für die Sprachaneignung sind adäquate Modellierungen der Kommunikation, in der und *nur* in der, für die und *nur* für die diese Aneignung geschieht, in der und für die Sprache erworben und verwendet wird, unabdingbar. Die Illusion, von Kommunikation für die Modellierung von Sprachaneignungsprozessen abstrahieren zu können, ist die vielleicht größte Hypothek, mit der die Geschichte der jüngeren Linguistik die Sprachaneignungsforschung belastet.

Aber auch die Kommunikationsmodelle, die entwickelt worden sind, bilden Kommunikationsprozesse in der Mehrzahl ihrer Fälle nur sehr restriktiv ab (vgl. Ehlich 1996). Dies betrifft besonders die informationstechnizistischen Kommunikationsmodelle, die sicher zu den verbreitetsten gehören. In ihnen reduziert sich Kommunikation auf Informationsaustausch, und nur allzu leicht gerät Sprache hier zum bloßen Code.

Die Fülle des sprachlichen Handelns hingegen findet gegenüber solchen restriktiven Modellierungen bisher noch immer nur schwer Eingang in die Theoriebildung, obwohl seit über 70 Jahren zunehmend auf die Notwendigkeit hingewiesen wird, für die Grundkonzepte von Sprache deren kommunikative Funktionen ernstzunehmen.

1.4. Theoriemodelle

Sprache durchdringt und bestimmt die menschliche Existenz als ganze – die der Gattung und die der Einzelnen. Die *Wissenschaften vom Menschen* kommen folglich kaum umhin, sich mit Sprache, ihrem Gebrauch und eben auch ihrer Aneignung zu befassen. Sie tun dies freilich in unterschiedlicher Intensität und unterschiedlicher Erstreckung. Anders gesagt: Sprache hat eine jeweils andere Zentralität oder Dezentralität bei den Untersuchungsgegenständen dieser verschiedenen Disziplinen.

Die Disziplinentwicklung ihrerseits vollzieht sich sehr unterschiedlich. Es gibt zwar eine Reihe von großflächigen wissenschaftlichen paradigmatischen Grundorientierungen. Diese setzen sich aber in den einzelnen Disziplinen unterschiedlich um. Darüber hinaus wirken sie in komplizierten wechselseitigen Beeinflussungen aufeinander ein. So hat etwa das neopositivistische Grundmodell seine Auswirkungen in der Psychologie und in der Soziologie bis hin zur Stellenwertbestimmung etwa statistischer Methoden in der universitären Ausbildung, während die dazu konträren Konzepte in beiden Disziplinen von je unterschiedlicher Bedeutung und unterschiedlichem Gewicht sind. So ist andererseits die Position explizit hermeneutischer Methodologien in der Sprachwissenschaft und der Soziologie („verstehende Soziologie“) mit unterschiedlichen Gewichten präsent.

Im Bezug auf die Sprachaneignung sind es vor allem die Psychologie und die Pädagogik, die sich neben – und zum Teil vor – der Linguistik mit ihr, mit der Sprachaneignung, extensiv und intensiv befasst haben und befassen. Der Psychologie kommt dabei das Hauptgewicht zu. Gerade die „großen Schulen“ der Sprachaneignungstheorien sind insofern sehr viel stärker psychologisch als linguistisch bestimmt.

Das hat unmittelbare Konsequenzen für die Bestimmung, eben für die Modellierung des Gegenstandes der Forschung.

Schon die „Gründungseltern“ einer Theorie der kindlichen Sprachaneignung, das Ehepaar Stern, waren Psychologen. Piaget, ursprünglich Biologe und Mathematiker, gehört gleichfalls der Psychologie und nicht der Linguistik zu; gleiches gilt für den Psychologen Skinner oder auch für die Psychologen Vygotskij und Leont'ev. Erst mit Chomsky verändert sich das Bild in dieser Hinsicht – wobei freilich das Sprachmodell, das er einbringt, seinerseits in sich eine starke, nämlich antikommunikative, Schiefe aufweist.

Für die Psychologie steht die Sprachmodellierung nicht im Zentrum ihres theoretischen Interesses. Dieses wird vielmehr bestimmt durch die psychischen Prozesse insgesamt. An Sprache ist hier interessant, wie weit sie in die psychischen Prozesse eingeht und von ihnen bestimmt wird. Nur gelegentlich verschiebt sich diese Mittelpunktbestimmung, so etwa, gleich zu Beginn der Disziplin, bei Wilhelm Wundt, oder dann, in der nächsten Generation, bei dem Psychologen, der die am weitesten ausgreifende theoretische Unternehmung in Bezug auf Sprache innerhalb der Psychologie erbracht hat, bei Karl Bühler.

Die psychologische Methodologie ist in der noch relativ kurzen Geschichte der Disziplin durch mehrere Extremkonzepte gekennzeichnet, die jeweils charakteristische Konsequenzen für die Methodologie haben bzw. selbst deren Konsequenz sind. Introspektiv-verstehende Grundkonzepte stehen exterior-sensualistischen gegenüber. Deren Denkverbote in Bezug auf das psychische Geschehen als solches lösten sich zwar von innen her auf – wobei in den gegenwärtigen Entwicklungen der Neurologie neue Hoffnungen für eine Wiedereinsetzung eines sensualistischen Grundkonzeptes aufscheinen.

Zur eigenen Schulkonstituierung hat sich das Konzept der *Entwicklung* (Entwicklungspsychologie) entfaltet, und dieses ist auf dem besten Weg, sich aufgrund der Entfaltung des Chomsky-Paradigmas in dessen sensualistischer Rückbindung (auf die sein theoretischer Kontrahent, der Behaviorismus, setzte) mit diesem in einer neurologischen Fundierung zu treffen.

Das Konzept der Entwicklung ist auf das engste verbunden mit dem Konzept der *Reifung*, und zwar dann und vor allem dann, wenn eine biologistisch-organizistische Konzeption als Grundinterpretament von Entwicklung verstanden wird, wie es seit der romantischen Naturphilosophie mit zum Teil erheblichen, wenn auch meist unterschwelligen Auswirkungen der Fall ist. – Welche Konsequenzen sich hieraus für die Sprachaneignung ergeben, ist nicht schwer abzusehen.

Gerade ein solches „Reifungskonzept“ ist offenbar für die *Pädagogik* von einer hohen Attraktivität – wobei es freilich in seiner reinen Form, nämlich als sich selbst steuernder Prozess, diese Attraktivität schnell auch wieder verliert, denn in dieser Fassung lässt es allenfalls einer negativen Pädagogik Spielraum, indem im günstigs-

ten Fall das Beiseiteschaffen entwicklungshemmender Faktoren als einzige pädagogische Aufgabe verbleibt. Gerade für die Sprachaneignung scheint auf dem Hintergrund des Chomsky-Paradigmas im weiteren Sinn eine solche Konzeption gegenwärtig erneut an Bedeutung zu gewinnen (Pienemann).

1.5. Methodologie-Modelle

Von Anfang der Sprachaneignungsforschung war klar: Hier konnte man – anders als bei so vielen sprachlichen Bereichen – eingestandener- oder uneingestandenerweise – nicht auf schriftliche Daten zurückgreifen. Die ontogenetische Abfolge von Sprech- vs. Schreibfähigkeit ist dafür zu eindeutig und zu offensichtlich. Wie aber lassen sich Daten gewinnen, die man über rein intuitive, situative Zuschreibungen hinaus einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich machen kann?

Es ist dafür unabdingbar, die primären Daten in der einen oder anderen Weise aufzuzeichnen. So ist die Entwicklung der Sprachaneignungsforschung zugleich eine Geschichte der Aufzeichnungssysteme der letzten 100 Jahre, von der teilnehmend-beobachtenden *Verschriftlichung* bis hin zur mechanischen und elektronischen *Aufnahme* und deren anschließender, sei es physikalisch-akustischen, sei es *transkribierenden* Weiterbearbeitung.

Sind in dieser Hinsicht durch die technologischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts erhebliche Verbesserungen und Erleichterungen der wissenschaftlichen Arbeit zur Sprachaneignung entstanden, so hat sich ein anderer Aspekt der Methodologie keineswegs ohne erhebliche Probleme entwickelt, nämlich die Frage, was überhaupt den Status eines der weiteren Analyse zuzuführenden *Datums* erhalten kann. Die ganze Spannweite von experimenteller bis hin zur real life-Gewinnung ist für die kindliche Kommunikation in Anspruch genommen worden. Die damit verbundenen grundsätzlichen methodologischen Fragen, die unter dem - irreführenden - Oppositionspaar „quantitativ“ vs. „qualitativ“ traktiert werden, machen sich für die Erforschung kindlicher Sprachaneignung massiv bemerkbar.

Trotz nicht unerheblicher forschungsfinanzieller Aufwendungen ist die *Datenlage* für die kindliche Sprachaneignung nach wie vor deployabel. Zwar haben verschiedene Forschungsprojekte größere Menge von Primärdaten erhoben. Diese sind jedoch kaum einer allgemeineren wissenschaftlichen Analyse zugänglich. Selbst dort, wo die Befürchtungen einer nur allzu wohlfeilen Arbeitsteilung – hie die „Datenkärner“ mit der mühsamen Arbeit der Datengewinnung, dort die – gleichsam – „Datenabsahner“, die im schnellen Zugriff ihre Arbeitskapazität auf die Interpretation und Auswertung des anderswo Gewonnenen konzentrieren – unberechtigt sind; selbst dort also, wo diese Gefahren nicht bestehen, wo also diejenigen, die die Daten gewonnen haben, ihre Analysen abgeschlossen und ihre Hypothesen überprüft haben, für die sie sich der Mühe der Datengewinnung unterzogen haben, gibt es eine geradezu physische Begrenzung, weil das Geschäft der Transkription so außerordentlich aufwendig ist – und so wenig förderungswürdig scheint. Jedenfalls für das Deutsche befinden wir uns also korpusmäßig nach wie vor in einer ausgesprochen dürftigen Lage.

2. Aneignungsmodelle

2.1. Modellierungs-Fazit

Die in Abschnitt 1 kurz dargestellten Modelle bestimmen das, was als „*Sprache*“ konzeptualisiert wird (§1.1.); was als „*Sprecher*“ veranschlagt wird (§ 1.2.); was als „*Kommunikation*“ wahrgenommen – oder nicht wahrgenommen – wird (§1.3.); welche *Disziplinen* mit welchen Basistheorien sich mit Sprache befassen (§ 1.4.); in welcher Weise *Methodologie* sich auf die Analyse wie auf die Datenbestimmung auswirkt (§ 1.5.).

Dieses alles betrifft Sprache, Sprechen, Kommunizieren und deren Analysen insgesamt. Dies alles bestimmt verstärkt die Untersuchung von *Sprachaneignung*.

Wie in einem Brennpunkt bündeln sich hier die datenkonstituierenden, methodologischen, theoriebezogenen und forschungsobjekt-konstituierenden Faktoren, die in den verschiedenen Modellierungen erkennbar sind. Dies macht die Modellierung von Sprachaneignung zu einem reichlich komplexen wissenschaftlichen Phänomen. Mit anderen Worten: Die Wahrnehmung von Sprachaneignung ist geradezu ein Tummelplatz für die theoretischen Kontroversen, die wissenschaftlich in Bezug auf Sprache geführt werden.

Das gilt verstärkt in einer Situation der konsolidierten Disziplinaufspaltung und der sie kompensierenden, wenn auch meist nur geforderten, Interdisziplinarität. Grenzüberschreitende theoretische, methodologische, datenbezogene Kontakte sind eher selten, und wenn, so geschehen sie gern nach dem Modell eines kompletten Schulimports. Es zeigt sich eine der kritischen Reflexion kaum zugängliche Struktur kontingenter Theoriebegegnungen, die durch den verschärften Streit um Forschungsmittel in ihren Auswirkungen deutlich intensiviert wird. Gerade angesichts der forschungsfinanziellen Anforderungen einer differenzierten und umfänglichen Transkriptarbeit lässt diese Situation kaum auf absehbare Besserung hoffen.

2.2. Modell-Entscheidungen

Für die Modellierung von Sprachaneignung sind dabei einige Grundentscheidungen von hoher Bedeutung und von großen Folgen.

Für die Ausarbeitung eines *Entwicklungsmodells* liegt eine solche Grundentscheidung bei der Frage, ob Entwicklung als *kontinuierlicher* oder als *diskontinuierlicher Prozess* zu sehen ist. Eine zweite Grundentscheidung liegt bei der Frage einer *inneren Teleologie* der Entwicklung. Gerade das Konzept der *Reifung* enthält eine sehr starke derartige Annahme, die die verschiedenen Stadien oder Phasen der Entwicklung als gegenüber dem Endzustand defizitär bestimmt. Einen besonders klaren Ausdruck findet ein solches Konzept in seiner *entelechischen* Form: So wie andere biologische Teilsysteme des Lebewesens Mensch entfaltet sich das Sprachvermögen aufgrund einer ihm selbst innewohnenden, sozusagen biologischen, Kraft hin zu einem Zustand der Vollkommenheit. Dieses Vermögen hat die Kraft zur Erreichung des Zielzustandes in sich selbst (en-tel-echon).

Für das *Sprachsystem-Konzept* stellt sich die Frage, wie sich die einzelnen *Elemente* dieses Systems und wie sich ihre Beziehungen zueinander gestalten. Stehen die

Elemente des Sprachsystems in einer Menge von komplexen Wechselbeziehungen zueinander, oder sind einzelne von ihnen zu jeweils in sich abgeschlossenen Bausteinen zusammengefasst, zu Modulen, die praktisch unabhängig voneinander agieren und unabhängig voneinander angeeignet sowie, konsequenterweise, unabhängig voneinander untersucht werden können?

Die gleiche Frage stellt sich für das sprachliche *System als Ganzes*. Ist es ein in sich autonomes, zweckfreies System, oder wird es in seinen Strukturen und in seiner Nutzung von einem Reich der Zwecke gesteuert, das sich von jenseits dieses Systems her bestimmt?

Wenn Sprache als etwas gesehen wird, dessen Aneignung eingebunden ist in die *Sozialisierungsprozesse* des jungen Menschen insgesamt, so ist zu entscheiden, ob diese Prozesse als im wesentlichen responsive oder im wesentlichen interaktive Phänomene zu sehen sind. Der Behaviorismus neigte mehr der ersten Auffassung zu, der Konnexionismus ist in dieser Hinsicht vorsichtiger.

Eine ganz wichtige Grundentscheidung ist die Frage, *wie lange* der Prozess der Sprachaneignung währt. Sie verbindet sich eng mit der Frage nach einem Reifestadium und wird oft in Abhängigkeit vom sprachlichen Grundmodell beantwortet. Handelt es sich bei der Sprachaneignung um einen Prozess – z.B. –, der mit dem vierten oder fünften Lebensjahr, nämlich dann, wenn das Formeninventar einer Sprache im wesentlichen angeeignet ist, als abgeschlossen gelten kann, oder handelt es sich um einen Prozess, der bis in die junge Adoleszenz oder darüber hinaus dauert (Vygotskij), oder liegen Prozesse vor, die sich, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten, lebenslang vollziehen?

Eng damit verbunden ist die Frage, ob es charakteristische *Schwellen* bzw. ob es *Optimalitätsfenster* gibt, sozusagen den „günstigen“ oder sogar allein geeigneten Zeitpunkt oder Zeitraum der Aneignung einzelner Teile des Systems bzw. des Systems als ganzen. Anders gesagt: Hat Sprachaneignung, haben seine einzelnen Phasen jeweils ihren je eigenen Kairos? Wenn dies der Fall ist, gibt es dann einen Zeitpunkt des „Zuspät“, einen Zeitpunkt, nach dem die verpasste Gelegenheit nicht mehr kompensiert werden kann?

3. Nicht-restriktive Modellierungen der Aneignungsprozesse

3.1. Restriktive vs. nicht-restriktive Modellierungen von Sprache und Sprachaneignung

Eine der wichtigsten Barrieren für die Entwicklung eines den Faktizitäten angemessenen Modells von kindlicher Sprachaneignung liegt in der Restriktion der Grundmodelle von Sprache, liegt bei den oben mit Blick auf die Theoriegeschichte benannten Eingrenzungen des Gegenstandes selbst, den es anzueignen gilt. Die Forschungsentwicklungen der vergangenen vier Jahrzehnte weisen eine Reihe von reflexiv-kritischen Bearbeitungen dieses theoretisch wie analysepraktisch unbefriedigenden Zustandes auf.

Eine Modellierung von Sprache und ihrer Aneignung, die solche Restriktionen zu überwinden sucht, nimmt insbesondere die pragmatischen Theorieentwicklungen in

ihre Arbeit auf und gewinnt dadurch zugleich die Möglichkeit, Theorieentwicklungen wie die der Vygotski-Schule und die des interaktionistischen Ansatzes in ihrer Bedeutung anzuerkennen. Eine solche Modellierung arbeitet also mit einem komplexen Sprachbegriff und unterscheidet unterschiedliche *Basisqualifikationen*, die Kinder sich aneignen, wenn sie sprechen lernen. Was sind diese Basisqualifikationen?

3.2. Basisqualifikationen in der Sprachaneignung

Die Aneignung einer Sprache ist ein komplexes Geschehen, das weit mehr umfasst als die traditionell angenommenen Bereiche der Phonologie, der Grammatik (Formenlehre/Morphologie und Satzlehre/Syntax) und der Semantik. Kinder müssen nämlich nicht nur die Formelemente einer Sprache lernen, sondern auch das, was man mit diesen Elementen alles tun kann. Sie müssen also lernen, wie man durch sprachliches Handeln ein Ziel erreicht. Sie müssen herausfinden, was andere von einem erwarten, wenn sie in einer bestimmten Weise sprachlich handeln. Sie lernen im gelingenden Fall, wie man erzählt, wie man sich „einfach so“ unterhält, wie man in einer Unterhaltung zu Wort kommt, und vieles andere mehr. Außerdem lernen Kinder schon vor dem Eintritt in die Schule, dass man Sprache auch schreiben und lesen kann, auch wenn sie selbst über diese Fähigkeiten noch nicht verfügen. Später lernen sie, welche Textarten es gibt und wie sie Texte selbst produzieren können. Um diesem komplexen Sprachbegriff in der Charakterisierung der Sprachaneignung gerecht zu werden, gilt es, einen umfangreichen *Qualifikationenfächer* in die Modellierungen der Sprachaneignung und in ihre Analyse einzubeziehen, einen Qualifikationenfächer, der sich aus unterschiedlichen Basisqualifikationen zusammensetzt. Diese Basisqualifikationen sind folgendermaßen bestimmt:

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

Die *pragmatische Basisqualifikation I* bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache. Sie wird zunächst in der frühen Interaktion des Kindes mit seinen engsten Bezugspersonen (v.a. den Eltern und Geschwistern) ausgebildet. Das Kind lernt, aus dem Einsatz von Sprache der anderen Interaktionspartner deren Handlungsziele zu erkennen; es eignet sich zugleich an, wie es selbst Sprache zum Erreichen eigener Handlungsziele angemessen einsetzen kann. Ein wichtiger Bereich der pragmatischen Basisqualifikation I ist die Ausbildung einer Konzeption des Selbst (aufgenommen in der sogenannten „theory of mind“) und deren sprachliche Umsetzung: Mit zunehmendem Alter lernt das Kind, zwischen seiner eigenen Perspektive und der des Interaktionspartners zu unterscheiden und sein sprachliches Handeln dementsprechend zu gestalten. Diese Fähigkeit spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der Hörerorientierung.

Die *semantische Basisqualifikation* betrifft den großen Teilbereich der Wörteraneignung, darüber hinaus aber auch die Begriffsbildung und die Übertragung von Bedeutungen (bei Metaphern und Redewendungen). Die Ausdifferenzierung des Wortschatzes reicht in bestimmten Bereichen (z.B. Fachbegriffe, Metaphern) bis ins Schul- und Erwachsenenalter hinein.

Die *morphologisch-syntaktische Basisqualifikation* gehört dem traditionellen Bereich der Grammatik zu. Die Aneignung verläuft aufgrund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit der Einzelsprachen sehr unterschiedlich. Für die deutsche Sprache gilt, dass sich das Kind im Verlauf der ersten sechs Lebensjahre wesentliche Kompetenzen aneignet, und zwar zunächst im Bereich der Syntax (z.B. Stellung von Wörtern in einer Äußerung), zunehmend auch im Bereich der Morphologie (z.B. Veränderung von Wörtern durch Endungen (*Hund/e*) und Bildelemente / Flexive (*komm/st*)). Teilweise in die Schulzeit fällt die Aneignung komplexerer syntaktischer Phänomene (z.B. Passiv).

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

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

Die *literale Basisqualifikation I* betrifft präliterale Vorläuferfähigkeiten und den Eintritt des Kindes in die Schriftlichkeit. Es geht dabei zunächst um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen – der Beginn liegt hier meist im Vorschulalter – sowie die Umsetzung mündlicher Sprachprodukte in schriftliche und umgekehrt.

Die *literale Basisqualifikation II* umfasst den weiteren Auf- und Ausbau der grundlegenden literalen Kompetenzen, insbesondere die Aneignung von Lesevermögen, von Orthographie und schriftlicher Textualität. Auch die Entwicklung von Sprach-

bewusstheit, die durch die Beschäftigung mit Schriftlichkeit befördert wird, ist ein Thema der literalen Basisqualifikation II.

3.3. Interaktionen und Interdependenzen der Basisqualifikationen

Diese Qualifikationen bestehen nicht für sich. Sie sind keine in sich abgeschlossenen Module, die allenfalls über Schnittstellen miteinander in Beziehung stehen. Vielmehr bilden sie eine komplexe Netzstruktur, die von den kommunikativen Zwecken des Kindes in seinen interaktiven Lebenszusammenhängen konsequent entwickelt wird. Die einzelnen sprachlichen Qualifikationen des Qualifikationsfächers sind eng miteinander verknüpft; sie interagieren beim konkreten sprachlichen Handeln. Kompetenzzuwächse in einzelnen Teilbereichen des sprachlichen Handelns bringen Kompetenzzuwächse in anderen Teilbereichen mit sich; ebenso können Stagnationen oder Fehlentwicklungen in einem Teilbereich Anzeichen für Stagnationen oder Fehlentwicklungen in anderen Teilbereichen sein.

Die Aneignungsumgebungen, in denen sich das Kind Sprache zu eigen macht, sind dabei von einer großen Toleranz in Bezug auf die Nutzung des Handlungsmittels Sprache geprägt. Genauer: sie unterstützen die kommunikativen Aktivitäten des Kindes durch eine Art der komplementären Sinnzuschreibung der kindlichen Äußerung. Die Mitkonstruktionen der Hörer sind durch eine erhebliche kommunikative Geduld bestimmt, und ebenso wird das kindliche Handeln durch die Unterstützungsleistungen der kommunikativen Umgebung, insbesondere der Eltern, sozusagen komplettiert. Es findet sich also in mehreren Hinsichten eine interaktionale Komplementarität, die die kommunikativen Prozesse gelingen lässt selbst dort, wo nur rudimentäre Elemente und Strukturen von ihnen vorliegen.

Auf der Grundlage dieser *interaktionalen Komplementarität* gelingt es dem Kind, in einer Reihe von experimentalen Aneignungsstrukturen Komplexität aufzubauen. Hierfür sind besonders die sogenannten u-förmigen Aneignungsprozesse von großer Bedeutung. Nimmt man aus diesen u-förmigen Entwicklungen nur Ausschnitte zur Kenntnis, entsteht ein Artefakt der Wahrnehmung von Sprachaneignung. Dieser Gefahr ist die Theoriebildung beständig ausgesetzt und in ihrer Geschichte auch verschiedentlich erlegen.

Eine zweite Gefahr ist – auch für eine nicht-restriktive Modellierung von Sprachaneignung – eine modulare Interpretation der Basisqualifikationen, die diese gegeneinander isoliert. Sowohl in der Aneignungsabfolge wie in der konkreten Nutzung der verschiedenen Basisqualifikationen für ein erfolgreiches kommunikatives Handeln sind die Basisqualifikationen interdependent. Die genaue Rekonstruktion dieser Interdependenzen und deren Interaktionen im konkreten sprachlichen Handeln bildet freilich eine bisher nur wenig angegangene, zugleich aber erhebliche Aufgabe.

Dies betrifft den Forschungsstand insgesamt. Die bisherigen Erkenntnisse zur kindlichen Sprachaneignung freilich sind just dort am detailliertesten und am forschungsintensivsten, wo die stärksten Modellierungs*restriktionen* wirksam sind: bei den modular interpretierten, auf die traditionellen Sprachkonzepte in ihren jeweils

neuesten Erscheinungsformen eingegrenzten Teilbereichen dessen, was als Sprache gilt.

Mit anderen Worten: die Erforschung der kindlichen Sprachaneignung ist eine Karte mit gegenwärtig noch wesentlich mehr weißen Flecken als mit bereits erarbeiteten Kenntnisssektoren.

4. Konsequenzen für die Sprachförderung

Entwickelte Gesellschaften wie die unseren überlassen die Wissensübertragung an die je neue Generation nicht den oft kontingenten Prozessen der Primärsozialisation. Sie sehen diese vielmehr eingebunden in eine gesellschaftliche Gesamtverantwortung, deren wichtigste Ausprägungen das Vorhalten von Institutionen der Bildung wie die Verpflichtung zu deren Inanspruchnahme (Schulpflicht) sind. In diesen Zusammenhängen kommt der sprachlichen Qualifizierung eine erhebliche, wenn auch nicht immer explizit wahrgenommene Bedeutung zu. Es ist wohl nicht übertrieben zu sagen, dass die Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts in den vergangenen Jahrzehnten durch eine Reihe von Krisen gegangen ist, Krisen, die insbesondere die curricularen Zielvorstellungen betreffen.

Gleichwohl erfolgte ein solcher Unterricht, und er erfolgt weiter, verlässt sich freilich zugleich nicht unerheblich darauf, dass hinsichtlich der Sprachaneignung die primäre Sozialisation weithin erfolgreich verlaufen ist.

Der muttersprachliche Unterricht ist als ganzer, so gesehen, eine Form der Sprachförderung – und vielleicht eine der wichtigsten.

Davon zu unterscheiden sind andere Arten der Sprachförderung. Sie stellen spezielle Förderungen dar, die sich aus der Wahrnehmung von Defiziten gegenüber einer – meist altersmäßig bestimmten – *Normalitätserwartung* ergeben. In Bezug auf eine solche Normalitätserwartung bleibt ein individuelles Kind oder bleiben Gruppen der jeweiligen Jahrgangskohorte zurück – ein Umstand, der durch „Förderung“ ausgeglichen werden soll. Die deutlichsten Beispiele hierfür sind solche, in denen physiologisch bedingte Divergenzen zwischen der Normalitätserwartung und der individuellen Sprachaneignung – etwa im phonetisch-artikulatorischen Bereich – bestehen, die medizinisch diagnostiziert und logopädisch therapiert werden. Ein – weniger deutliches – gruppenbezogenes Beispiel waren die Versuche einer „kompensatorischen Spracherziehung“ für Kinder der sogenannten „Unterschicht“ in den 70er Jahren oder sind die Sprachfördermaßnahmen für Migrantenkinder beim Erwerb der Sprache ihres Ziellandes.

All solche speziellen Förderungen setzen voraus, dass die *Divergenz* zur Normalitätserwartung bestimmbar und bestimmt ist. Sie setzen weiter voraus, dass *pädagogische Interventionen* sinnvoll sind, und sie setzen drittens eine gesellschaftliche *Verständigung über die Normalitätserwartung* voraus.

Ich denke, es ist unmittelbar deutlich, dass insbesondere das letztere alles andere als trivial ist. Die unterschiedlichen Modellierungen von Sprache und Sprachaneignung, insbesondere die Projektionen der Sprachaneignungs-Konzepte auf Lebensal-

ter, Entwicklungsstrukturen und gesellschaftliche Sprach-Zielvorstellungen setzen sich direkt in das um, was als Förderziele und als Fördermöglichkeiten gesehen wird.

Die jüngsten Entwicklungen etwa in der Bundesrepublik Deutschland sowohl für Kinder mit deutscher Muttersprache wie für Kinder mit anderen Muttersprachen zeigen ein wachsendes Bewusstsein dafür, dass hier gesellschaftlich ein größeres Problembündel existiert, das sich in tausenden und abertausenden von Biographien individuell auswirkt und dessen Lösung für die Gesellschaft von einer erheblichen Dringlichkeit und Bedeutung ist. Die Arbeit an solchen Problemlösungen geschieht unter den Rahmenbedingungen, die die Modellierungen von Sprache und Sprachaneignung vorgeben. Deren Veränderung in Richtung auf eine sachangemessenere Konzeptualisierung ist folglich von einer nicht unerheblichen Bedeutung. Sprachwissenschaft, Psychologie und Pädagogik sollten die Herausforderungen, die sich ihnen hier objektiv stellen, durch verstärkte Anstrengungen (auch kooperative, interdisziplinäre Anstrengungen), durch die Weite und Offenheit, durch die Erweiterungen und Öffnungen ihrer theoretischen Konzepte und durch eine theoriereflexive Kritik und Weiterentwicklung der erreichten Kenntnisse aufnehmen und so ihre Beiträge für die Zukunft der Gesellschaften leisten, von denen sie unterhalten werden.