



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Andresen, H. (2022). Sprachliches Handeln und sprachliche Bewusstheit in entwicklungsorientierter Perspektive. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 115, 143-159.
<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2022.1282>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Helga Andresen, 2022

Sprachliches Handeln und sprachliche Bewusstheit in entwicklungsorientierter Perspektive

Helga ANDRESEN

Seminar für Germanistik Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1

24943 Flensburg

helga.andresen@icloud.com

Children not only acquire practical language skills, but they also address language, e. g. by commenting on words and playing with language. This does not just start with school lessons, but takes place rather earlier. Such phenomena are scientifically analyzed in the context of emerging language awareness and modeled in the field of relations between implicit and explicit linguistic knowledge. The language acquisition theories of A. Karmiloff-Smith and K. Nelson do not assume a dichotomy between implicit and explicit knowledge but rather reconstruct language awareness as a sequence of several levels of mental representations during children's development. The article describes and analyzes language play of children aged three to six as phenomenon of language awareness with recourse to the models of Karmiloff-Smith and Nelson. Moreover, the two models are compared and discussed critically.

Keywords:

language awareness, language acquisition, language play, linguistic activity, implicit and explicit linguistic knowledge, mental representations.

Stichwörter:

Sprachbewusstheit, Spracherwerb, Sprachspiele, sprachliches Handeln, implizites und explizites Sprachwissen, mentale Repräsentationen.

1. Zwischen implizit und explizit: Probleme und Fragestellung

Although language is specific to humans, there is also a domain-general difference between human and nonhuman intelligence. Unlike the spider, which stops at weaving, the human child – and, I maintain, only the human child – has the potential to take its own representations as objects of cognitive attention. Normally developing children not only become efficient users of language, they also spontaneously become little grammarians. By contrast, the constraints on spiders, ants, beavers, and probably even chimpanzees are such that they do not have the potential to analyze their own language. (Karmiloff-Smith 1992: 31)

Karmiloff-Smith postuliert, dass Kinder nicht nur das Potential haben, Sprache zu analysieren, sondern dass sie dies auch spontan, ohne systematische didaktische Anleitung tun und sich somit aus eigenem Antrieb heraus zu kleinen Grammatikern entwickeln. Und in der Tat: Sowohl Alltagserfahrungen mit Kindern als auch wissenschaftliche Arbeiten bieten vielfältige Belege dafür, dass Kinder schon vor der Einschulung Sprache kommentieren, kritisieren, spielerisch verändern und somit zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit machen.

Dazu einige Beispiele:

- (1) Reinhard (3;6) im Gespräch mit seinem Vater:

R: *Zeitung* ist ein lustiger Name.

V: Ja? Warum das denn?

R: Weil *Zeit* auch ein Teil von *Zeitung* ist. (Jäkel 2008: 76)

- (2) Aus einem Rollenspiel mit einem Arztkoffer entsteht folgender Dialog zwischen Jule (3;8) und Tim (4;5):

T: Erbsekoffer, Steinkoffer, Arztkoffer

J: Haarkoffer

T: Türkoffer

J: Stühlekoffer

T geht auf die Toilette, J bleibt in Hörweite im Flur stehen

T: und danach machen wir weiter

und noch ein halber Koffer Zahnpastakoffer Waschbeckenkoffer Wasserkoffer

J: Pippikoffer hab ich gesagt

T: Laternkoffer Steinkoffer noch eine Laterne mit Licht ist das witzig? (Lang 2011: 184)

- (3) Der fünfjährige Magnus etabliert seine eigene Geheimsprache mit der Ansage:

M: Wenn ich *ja* sage, meine ich 'nein' und umgekehrt. (Andresen 2011: 179)

Diese Beispiele, bei denen es sich um einen Kommentar und zwei Sprachspiele handelt, stützen Karmiloff-Smiths These, dass Kinder aus eigenem Antrieb heraus Sprache zum Gegenstand ihres Sprechens, Denkens und Handelns machen.

Aber in einem merkwürdigen Kontrast zu solchen frühen Thematisierungen sprachlicher Strukturen und Funktionen stehen häufig beschriebene Erfahrungen im (muttersprachlichen) Grammatikunterricht der Grundschule und Sekundarstufe I. Dazu einige Beispiele zunächst aus dem Grammatikunterricht eines dritten Schuljahres (Spies 1989: 83):

- (4) *Wolken* ist ein Namenwort, weil die ja über den Himmel laufen tun.

Mäntel ist ein Namenwort, weil man ja fragen kann, wer ist das? Ich meine, wer die anzieht.

Susi baut ist das Tuwort, weil sie das, den Drachen baut.

Bei der Bestimmung von Wortarten kommen Kinder zu folgenden Ergebnissen (Spies 1989: 81):

- (5) Verben: Äpfel schälen, Nüsse hacken

Adjektive: aus Leder, aus Jeansstoff

Nomen: ein Stück Kuchen, der rote Schwamm

Wer Erfahrungen mit Grammatikunterricht hat, weiß, dass solche Wortartbestimmungen keineswegs marginal, sondern zumindest für die Grundschule fast typisch sind. Zwar mag man einwenden, dass die fehlgelaufenen Analysen samt deren Begründungen Ergebnis unzureichender bzw. fehlleitender Terminologien (Tuwort, Wiewort) und Methoden (Frageproben) im Grammatikunterricht seien. Doch das Problem scheint tiefer zu liegen. Denn es fällt auf, dass die Drittklässler nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Wortgruppen der Wortartbestimmung unterziehen, obwohl Kinder dieser Jahrgangsstufe beim Schreiben meist recht sicher über einen orthografisch wirksamen Wortbegriff verfügen, also nicht z. B. Nominalgruppen als Ganzes zusammenschreiben, wie es bei Erstklässlern häufig vorkommt.

Dass die Probleme beim Grammatikunterricht nicht nur in der Grundschule auftreten, zeigt das Beispiel aus einer 8. Hauptschulklasse:

(6) Im Zusammenhang der Satzgliedanalyse soll die syntaktische Funktion des unterstrichenen Teils in dem Satz *Tina übt die Sportart Judo* bestimmt werden.

S: Wer oder was übt Tina – Subjekt

L: Wer?

(...)

S: Was übt Tina

L: Wen oder was übt Tina

S: Wen oder was übt Tina. Ist das jetzt immer noch'n Subjekt? (Funke 2005: 1)

Die Schülerin wirkt hinsichtlich der Aufgabe orientierungslos. Zwar versucht sie, die gelernte Frageprobe zur Satzgliedbestimmung anzuwenden, scheitert aber daran und kann auch die Hilfestellung der Lehrerin nicht produktiv umsetzen. Das deutet darauf hin, dass ihr Problem nicht nur darin besteht, dass das Fragepronomen *was* für verschiedene Kasus gleich lautet, sondern tiefer liegt, in einem blockierten Zugang zu syntaktischen Strukturen und Funktionen. Diese Vermutung stützt Funke in seinem Buch durch zahlreiche andere Beispiele.

Die hier zitierten Beispiele zeichnen also ein widersprüchliches Bild: Einerseits nehmen schon die drei- und vierjährigen Kinder analytische Operationen an Sprache vor, indem sie Nomen segmentieren – Reinhard mit seinem Kommentar zum Wort *Zeitung*, Jule und Tim durch die Ersetzung des ersten Lexems in einem Kompositum. Das könnte darauf hindeuten, dass Kinder mit dem Spracherwerb nicht nur die Strukturen ihrer Muttersprache als implizites Wissen, welches ihrem Sprechen und Verstehen zugrunde liegt, aufbauen, sondern dass ihnen die Strukturen auch bereits als "objects of cognitive attention" (Karmiloff-Smith a.a.O.) zur Verfügung stehen. Andererseits sprechen die Beispiele aus dem Grammatikunterricht gegen eine intuitive Verfügbarkeit sprachlicher Strukturen als Teil des Erstspracherwerbs.

Daher stellt sich die Frage, wie das Verhältnis von implizitem und explizitem sprachlichem Wissen, von "tacit knowledge" und Zugänglichkeit der sprachpraktisch beherrschten Strukturen in einer spracherwerbstheoretischen Perspektive modelliert werden kann. Unter dieser Leitfrage soll in diesem Beitrag zunächst eine empirische Grundlage gelegt werden, indem spontane Sprachspiele von Kindern zwischen drei und sechs Jahren – einer Phase dynamischer Sprachentwicklung – beschrieben werden. In einem zweiten Schritt werden die Spiele linguistisch analysiert, um herauszuarbeiten, welche strukturellen Operationen die Kinder dabei vornehmen. Sodann werden die Spracherwerbsmodelle von Karmiloff-Smith und Nelson dargestellt, weil sie für die Bearbeitung der formulierten Fragestellung besonders relevant sind. Anschließend soll untersucht werden, wie die zuvor beschriebenen empirischen Phänomene auf der Basis dieser beiden Modelle theoretisch einzuordnen sind, wobei die beiden Modelle miteinander verglichen und diskutiert werden. Die Diskussion von Karmiloff-Smiths Modell fällt dabei umfangreicher aus, weil dieses in der einschlägigen Forschung besonders wirkmächtig ist und einige Klärungen notwendig

erscheinen. So wird gefragt, nach welchen Kriterien die Autorin zwischen Zugänglichkeit sprachlicher Strukturen ohne Verbalisierbarkeit (Ebene 2 in ihrem Modell) und mit Verbalisierbarkeit (Ebene 3) differenziert. Diese Frage wird exemplarisch in einem Exkurs zur Ontogenese eines Wortbegriffs erörtert, in dem die Experimente, die Karmiloff-Smith zur empirischen Fundierung dieser Differenzierung heranzieht, zu anderen Untersuchungen in dem Forschungsfeld in Beziehung gesetzt werden. Das führt zu methodologischen und theoretischen Reflexionen, die eine Basis für eine Modellierung der Ontogenese sprachlicher Bewusstheit bilden, welche ein nicht-dichotomisches Verständnis von implizitem und explizitem sprachlichem Wissen beinhaltet.

2. Sprachspiele

2.1 Lautspieldialoge

Während Lautspielmonologe in der Spracherwerbsforschung seit langem gut untersucht sind (Weir 1962), waren Lautspieldialoge zwischen Kindern lange Zeit kaum erforscht. Keenan (1974, 1977, 1979) untersuchte Lautspieldialoge ihrer Zwillingssöhne vor allem unter dem Aspekt, ob und auf welche Weise die noch kleinen Kinder ohne die Unterstützung Erwachsener konversationelle Basisstrukturen wie z. B. den Sprecherwechsel bewältigen. Lang (2009) analysierte Lautspieldialoge auf einer wesentlich breiteren Datengrundlage, indem sie mehr Kinder als Keenan einbezog und Veränderungen der Spiele über einige Jahre hinweg beobachtete. Bis zum Erscheinen ihrer Arbeit nahm man in der einschlägigen Forschung mit Bezug auf Keenan an, dass nur eng miteinander vertraute Kinder wie Zwillinge Lautspieldialoge praktizieren. Lang konnte dahingegen nachweisen, dass dies nicht zutrifft, da in ihrem Datenkorpus Lautspiele gerade auch als ein Mittel der Kontaktaufnahme zwischen einander fremden Kindern dienen.

Lautspieldialoge zwischen Kindern treten wesentlich später auf als Lautspielmonologe und auch als interaktive Lautvariationen zwischen Kindern und Erwachsenen. Der Grund dafür liegt in den Anforderungen an die Strukturierung der Interaktion, die in der frühen Erwachsenen-Kind-Kommunikation durch das "scaffolding" (Bruner 1987) der Erwachsenen geleistet wird. In Langs Daten treten die frühesten Lautspieldialoge gegen Ende des dritten Lebensjahres auf, wobei der Spielpartner des jüngeren Kindes jeweils ein Jahr älter ist.

Lautspieldialoge sind dadurch charakterisiert, dass die Kinder Lautketten, die keine sprachliche Bedeutung tragen, produzieren und sich dabei wechselseitig aufeinander beziehen, indem sie Lautfolgen wiederholen und/oder variieren, wie in dem Beispiel von Jannik (4;8) und Daniel (6;7) (Lang 2009: 120):

- (7) D bɛga
 J bɛga
 D diga
 J diga diga diga

D hɛga
J hɛda ...

2.2 Umbenennungsspiele

Einen anderen Typ von Sprachspielen bilden sog. Umbenennungsspiele, die in verschiedenen Varianten vorkommen. Eine davon habe ich mit Beispiel (3) vorgestellt, bei dem es nicht nur um die Bedeutungen der Wörter *ja* und *nein* geht, sondern vornehmlich um die Sprechakte Bejahung und Verneinung samt den Verwirrungen, die auf der Sprechhandlungsebene durch den Austausch entstehen. Eine andere Variante ist der Austausch zwischen Bedeutungen für Objektbezeichnungen, beispielsweise *Schrank* bedeutet 'Tisch', *Tisch* bedeutet 'Stuhl', *Sofa* bedeutet 'Schrank', so dass Nonsense-Äußerungen entstehen wie "Häng den Mantel in das Sofa und deck den Schrank zum Essen."

Dass solche Umbenennungsspiele für Kinder keineswegs trivial sind, zeigt das Beispiel eines kleinen Experiments, zu dem sich eine Studentin durch ein Seminar angeregt fühlte. Sie wollte erkunden, wie ihre beiden kleinen Schwestern im Alter von drei und fünf Jahren auf Umbenennungen reagieren. Dazu tauschte sie die Bezeichnungen von Obstsorten gegeneinander aus, indem sie Bananen als Äpfel, Äpfel als Pfirsiche usw. bezeichnete. Die Fünfjährige nahm die Anregung begeistert auf, führte es als Spiel mit ihren Freundinnen ein und übertrug es auf andere Wortfelder. Die Dreijährige jedoch beharrte auf den konventionellen Bedeutungen und noch Wochen später belehrte sie ihre Schwestern, dass eine Banane *Banane* heiße usw.

2.3 Nonsensetexte

Auch Nonsensetexte spielen mit semantischen Strukturen. Beispiel (8) gibt einen Ausschnitt aus einem von Lukas (5;11) spontan erfundenen, mündlich produzierten Text wieder (Andresen 2011: 17):

- (8) Und dann kommen Zahlen angefliegen und die schmeißen Steine auf'n Boden. Und dann kommt eine Palme hergelaufen und zerplatzt erst mal zur Begrüßung einen Luftballon.

Lukas verstößt hier systematisch gegen Selektionsbeschränkungen für Subjekt und Prädikat, indem er unbelebten (Zahlen) und zur Fortbewegung unfähigen (Palmen) Objekten intentionale Handlungen und Bewegungen zuschreibt.

2.4 Wortbildungsspiele

Das Beispiel (2) von Jule und Tim operiert über die Struktur von Komposita der deutschen Sprache. Auch Garvey (1977) beobachtete Wortbildungsspiele, Beispiel (9) ist eines davon aus ihrem englischsprachigen Korpus. Kind 1 ist 5;7, Kind 2 ist 5;2 Jahre alt (Garvey 1977: 89):

- (9) K1 cause it's fishy too cause it has fishes
K2 and it's snakey too cause it has snakes and it's beary too because it has bears
K1 and it's and it's hatty cause it has hats

Ausgehend von einem Adjektiv der englischen Sprache (*fishy*) stellen die Kinder systematische Beziehungen zwischen Substantiv und jeweils abgeleitetem Adjektiv her und gelangen auf diese Weise zu einer neuen, nicht konventionalisierten, aber nach den Wortbildungsregeln der englischen Sprache möglichen Form (*hatty*).

2.5 Komplexe Spiele

Beispiel (10) weist mehrere linguistische Phänomene auf. Beteiligt sind Lukas (4;2), Wiebke (4;9) und Klara (3;0) (Lang 2011: 188)

- (10) L (zu W) hallo du kleiner Tisch
 W hallo du kleiner Blisch
 L hallo du kleines Blatt
 L hallo du kleiner
 K Gummel
 L hallo du kleiner Stift
 K hallo du kleine Schubblubl
 W (lachend) hallo du kleiner Schubblubl
 L Schubblubl
 W schönes Wort

Lukas und Wiebke verletzen semantische und pragmatische Konventionen, indem sie sich gegenseitig mit Bezeichnungen für unbelebte Gegenstände ansprechen. Auch in Garveys Datenkorpus finden sich mehrere ähnliche Dialoge (Garvey 1977), was darauf schließen lässt, dass dieses Spielformat bei Kindern außerordentlich beliebt ist. Lukas und Wiebke nehmen eine Anredeformel ("Hallo du kleine ...") auf, die Erwachsene gern gegenüber sehr kleinen Kindern verwenden. Man kann vermuten, dass Vierjährige sich nur ungern von Gleichaltrigen wie ein Baby ansprechen lassen, so dass auch in dieser Hinsicht ein Normverstoß vorliegt. Das nonverbale Verhalten der beiden Kinder zeigt, dass ihnen der Dialog, der in einem Singsang realisiert wird, großes Vergnügen bereitet, was den Spielcharakter ausdrückt. Wiebke produziert in ihrer ersten Äußerung mit *Blisch* kein Wort der deutschen Sprache. Die Beziehung zu Lukas' Äußerung liegt darin, dass es sich auf *Tisch* reimt, sie knüpft also durch lautliche (Teil-)Übereinstimmung an ihn an. Daraufhin übernimmt Lukas wieder den Turn, indem er in die stereotype Redeformel "Hallo du kleiner X" mit *Blatt* wieder ein Wort der deutschen Sprache einsetzt; mit Wiebkes Äußerung ist dieses lautlich durch das Konsonantencluster /bl/ verbunden. Er fährt mit einer weiteren Spielrunde fort, und die deutlich jüngere Klara tritt in das Spiel ein, indem sie seine Äußerung mit *Gummel* ergänzt, einem Nonsensewort, das weder semantisch noch lautlich eine Beziehung zu den vorangegangenen Äußerungen aufweist. Lukas wiederholt seine begonnene und von Klara unterbrochene Äußerung und füllt die Leerstelle in der Formel mit dem Nomen *Stift*, das in das Spielschema passt. Klara übernimmt nun die gesamte stereotype Formel und vervollständigt sie wiederum durch ein Nonsensewort. Daraufhin wiederholen die beiden anderen Kinder belustigt Klaras Beitrag und Wiebke kommentiert ihn abschließend und beifällig mit "schönes Wort".

2.6 Linguistische Analyse der Spiele

Die linguistische Analyse ist als Deskription der Äußerungen der Kinder zu verstehen und sagt nichts über die zugrundeliegenden psycholinguistischen Prozesse aus. Eine psycholinguistische Perspektive wird später mit Bezug auf die Modelle von Karmiloff-Smith und Nelson eingenommen.

Ein grundlegendes Muster vieler Sprachspiele sind Ersetzungsoperationen, indem in einer Zeichenkette Teile isoliert und substituiert werden. In Beispiel (7), dem Lautspiel, wird in einem Zweisilber jeweils eine Silbe ersetzt, während die andere konstant bleibt:

bε ga di ga hε ga hε da

Die Tatsache, dass mal die ganze Silbe, mal nur der Silbenanlaut ersetzt wird, vernachlässige ich hier.

Im Beispiel (2) wird auf morphologischer Ebene jeweils das erste Glied eines Kompositums ersetzt bei Beibehaltung des zweiten. Das Beispiel (10) geht von einer syntaktischen Struktur aus, in der jeweils der Kopf der Nominalgruppe ausgetauscht wird. Syntaktische Strukturen sind auch bei Beispiel (8), dem Nonsense-Text von Lukas, beteiligt, wenn auch auf andere Art und Weise. Der spielerische Effekt entsteht dadurch, dass semantische Regeln zur Kombination von Wörtern im Satz verletzt werden. Das setzt aber voraus, dass die grammatischen Regeln eingehalten werden. Würden auch diese verletzt, entstünde Chaos und der Witz ginge verloren.

Linguistisch gesehen machen die Kinder sich bei den Spielen die Beziehungen zwischen der syntagmatischen und der paradigmatischen Dimension von Sprache zunutze. Syntagmatisch bilden sprachliche Zeichen strukturierte Zeichenketten, deren Bestandteile paradigmatisch durch Listen strukturell äquivalenter Einheiten ersetzt werden können. Die Kinder jonglieren also mit einem basalen Strukturprinzip von Sprache, wobei die zugrundeliegenden grammatischen Strukturen, z. B. Syntagmengrenzen, erhalten bleiben. In diesem Sinne gehen die Kinder systematisch vor.

Systematik kennzeichnet auch die Umbenennungsspiele. Zwar funktionieren sie ebenfalls im Rahmen syntaktischer Strukturen, wenn sie nämlich als eine Art Geheimsprache kommunikativ eingesetzt werden. Aber es geht bei ihnen vor allem um ein anderes Charakteristikum von Sprache, nämlich – in der Terminologie de Saussures – um die Zweiseitigkeit und Arbitrarität des sprachlichen Zeichens: Es besteht aus Laut- und Bedeutungsseite, die einander konventionell zugeordnet sind. Indem die Kinder Wortbedeutungen gegeneinander austauschen, stoßen sie absichtsvoll gegen die in ihrer Sprache geltende Konvention. Meist bewegen sie sich dabei im Rahmen eines Wortfeldes, beachten also systematische semantische Beziehungen zwischen Wörtern. Das mag

auch durch die jeweiligen Kommunikationssituationen, in denen sie ihre Geheimsprache einsetzen, bedingt sein, z. B. wenn beim Essen Bezeichnungen für Nahrungsmittel vertauscht werden.

Bei dem Beispiel (3) von Magnus, der die Bedeutungen von *ja* und *nein* tauscht, ist interessant, dass er in seinem Kommentar "Wenn ich *ja* sage, meine ich 'nein'", auf mentale Vorgänge, nämlich die Differenzierung zwischen Sagen und Meinen, abhebt.

Abschließend sollen Lautspieldialoge näher betrachtet werden, und zwar fokussiert auf die Veränderungen, die Lang (2009) in einer Entwicklungsperspektive festgestellt hat. Damit leite ich von der linguistischen Beschreibung zur psycholinguistischen Perspektive über.

Lang findet in ihren Längsschnittdaten die frühesten Belege für Lautspieldialoge in der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres. In dieser Zeit treten sie allerdings nur sporadisch auf. Sie häufen und verändern sich im Laufe des vierten Lebensjahres, um danach stark zurückzugehen bzw. ganz zu verschwinden zugunsten anderer Sprachspiele und von Rollenspielen.

Die frühen Lautspieldialoge lassen zwar einen Partnerbezug erkennen – andernfalls ließen sie sich nicht als Dialoge klassifizieren; aber dieser Bezug ist noch recht schwach ausgeprägt. Er besteht in lautlicher Imitation mit geringer Variation, die mit zunehmendem Alter durch komplexere Verfahren abgelöst wird. In der frühen Phase agieren die Kinder in starkem Maße auf sich selbst bezogen, auf Verbindungen zwischen rhythmischen Ganzkörperbewegungen, Sprachklang und Sprechrhythmus. Mit zunehmendem Alter verschiebt sich ihr Aufmerksamkeitsfokus – von den eigenen Körperwahrnehmungen weg hin zu den Aktionen des Partners und zu den Produkten des gemeinsamen Tuns, den hervorgebrachten Lautketten. Sie zeigen Anzeichen von Belustigung – zunächst implizit, durch Lachen oder Wiederholung einzelner Lautketten in belustigtem Tonfall. Diese Markierungen entstehen an solchen Stellen, an denen das Lautspiel zufällig zu einer Lautfolge führt, die Ähnlichkeit mit einem konventionalisierten Wort aufweist oder sogar mit einem solchen identisch ist. Auch Keenan stellt dies fest, als ihre Zwillinge zufällig zu der Form /bɒdi/ gelangen, das lautlich dem Wort *body* entspricht (Keenan 1979: 182). Lang hat mehrere Belege für diesen Effekt. Die Kinder stolpern gewissermaßen über die Nähe der Lautkette zu einem existierenden Wort und werden dadurch auf die Diskrepanz zwischen ihren bedeutungsfreien Lautketten und Wörtern als bedeutungstragenden Einheiten aufmerksam, was sie belustigt. Nach einer Phase solcher impliziter Markierungen gehen die Kinder auch zu expliziten Kommentaren über, wie z. B. "Finnie soll ich mal was ganz Witziges sagen?" oder "schönes Wort".

3. Spracherwerbsmodelle

3.1 Das Modell von Karmiloff-Smith

Karmiloff-Smith (1992) stellt mit ihrem Modell die Entstehung sprachlicher Bewusstheit ins Zentrum, wie Kapitelüberschriften ihres Buches anzeigen: "From behavioral mastery to metalinguistic knowledge" oder auch "The RR model and becoming a little linguist".

Zentral für ihre Theorie ist das Postulat der "representational redescription", "(...) a process by which implicit information *in* the mind subsequently becomes explicit knowledge *to* the mind" (Karmiloff-Smith 1992: 18).

Ihr Modell besteht aus einer Abfolge von vier Ebenen, wobei die Übergänge zwischen den Ebenen durch Prozesse der Umstrukturierung mentaler Repräsentationen bewerkstelligt werden ("representational redescription"). Die Redeskriptionen verlaufen nicht für alle sprachlichen Subsysteme zeitgleich, sondern asynchron.

Die erste, vollständig implizite Ebene (Level I) ist durch "behavioral mastery" charakterisiert, d. h. das Kind spricht und versteht sprachliche Äußerungen im Vollzug und gebunden an die zugehörigen vertrauten nichtsprachlichen Handlungen und Kontexte. Grammatische Formen und häufig verwendete Mehrwortäußerungen werden als Ganzes aus dem Sprachgebrauch der Interaktionspartner übernommen, Beziehungen zwischen sprachlichen Einheiten bestehen nicht. Das ändert sich mit dem Übergang zur nächsten Ebene (E1), wobei E für "explizit" steht. Auf dieser Ebene entstehen systematische Beziehungen zwischen sprachlichen Zeichen, beispielsweise bilden die Kinder grammatische Kategorien. Diese sind ihnen aber noch nicht zugänglich, können ihnen nicht zum Gegenstand werden, es handelt sich also nicht um "knowledge *to* the mind". Ein deutliches Anzeichen für den Übergang auf die Ebene E1 sind Übergeneralisierungen, die in der Sprachproduktion zu grammatischen Fehlern führen, beispielsweise falschen Präteritumformen: *gehte*, obwohl das Kind früher, im Zuge der behavioral mastery korrekt *ging* sagte. Typisch ist, dass Kinder in dieser Phase für Korrekturen von außen nicht zugänglich sind, auf den falschen Formen beharren und sich sogar weigern, eine korrigierte Form nachzusprechen. Die Herauslösung von Sprache aus den Handlungsrouninen und –kontexten, an die sie auf Level I gebunden ist, geht offenbar einher mit einer vorübergehenden Abschottung gegen Einwirkungen von außen, so dass ein inner-sprachliches System gebildet werden kann.

Auf der nächsten Ebene (E2) werden mentale Repräsentationen dem Bewusstsein zugänglich, sie können aber nicht verbalisiert werden. Die Autorin bleibt hier inhaltlich vage; sie merkt an, dass diese Ebene wenig erforscht sei, und behandelt sie in ihrem Buch gemeinsam mit E3, auf der explizite Verbalisierung sprachlicher Strukturen möglich ist. Die Differenzierung zwischen E2 und E3 wird in Teil 4 eingehend diskutiert.

3.2 Das Modell von Nelson

Auch Nelson (1996, 2007) modelliert kindliche Entwicklung in einem Ebenenmodell, wobei sie wie Karmiloff-Smith annimmt, dass die Ebenen nicht strikt voneinander getrennt sind und für verschiedene Teildomänen in unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken verlaufen. Darin unterscheiden sich diese beiden Modelle von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen, wie z. B. dem von Piaget (Piaget 1998).

Nelson befasst sich mit der kindlichen Entwicklung von der Geburt bis zum Alter von ungefähr sechs Jahren. Sie setzt ebenfalls vier Ebenen an, die durch Veränderungen mentaler Repräsentationen und deren Beziehungen zu der äußeren Umwelt des Kindes entstehen.

Die erste Ebene, das vorsprachliche Säuglingsalter betreffend, vernachlässige ich hier. Auf Ebene 2, die ungefähr vom Ende des ersten bis zum Ende des zweiten Lebensjahres anzusetzen ist, bilden die Kinder mentale Repräsentationen ausschließlich aufgrund direkter, nicht sprachlich vermittelter Erfahrung. Beim Sprechen externalisieren sie die auf diese Weise erzeugten Repräsentationen, wobei ihre sprachlichen Äußerungen an das Hier und Jetzt der Sprechsituation gebunden sind. Das entspricht der "behavioral mastery" bei Karmiloff-Smith.

Der Übergang zu Ebene 3 ist im Wesentlichen dadurch charakterisiert, dass die Kinder mentale Repräsentationen nicht mehr nur durch direkte Erfahrung, sondern auch durch sprachliche Vermittlung aufbauen können, gewissermaßen durch Hörensagen. Mental repräsentiert ist Sprache aber immer noch eingebettet in Repräsentationen nichtsprachlicher Handlungs- und Erfahrungskontexte, also in nichtsprachlichem Format. Das führt dazu, dass Kinder in dieser Entwicklungsphase nicht zwischen selbst erlebten und von anderen gehörten Ereignissen unterscheiden. Wenn beispielsweise jemand einem Kind erzählt, dass die Schule im Dorf gebrannt hat, die Feuerwehr mit Blaulicht und lauter Sirene angefahren kam und die Flammen schließlich gelöscht hat, dann baut das Kind auf der Basis dieser Erzählung mentale Repräsentationen der Szenerie auf. Wenn es seinerseits anderen davon erzählt, dann verbalisiert es diese Ereignisrepräsentationen, die durch die Perspektive des ursprünglichen Erzählers geprägt sind. Die Information, dass es sich nicht um selbst Erlebtes, sondern Gehörtes handelt, geht verloren. Denn diese müsste das Kind über die Ereignisrepräsentationen hinausgehend, gewissermaßen auf einer Metaebene, sprachlich gespeichert haben.

Das genau wird mit dem Übergang zu Ebene 4 möglich, der ungefähr mit dem vierten Lebensjahr anzusetzen ist. Dabei lösen sich Sprach- und Ereignisrepräsentationen voneinander, es entsteht ein mentales sprachliches Zeichensystem. An der Oberfläche zeigt sich das z. B. in den oben angesprochenen Übergeneralisierungen. Hier liegt ebenfalls eine Gemeinsamkeit zwischen den Modellen von Karmiloff-Smith und Nelson vor. Ab der Ebene 4 können Kinder auf der Basis eines mental repräsentierten sprachlichen Zeichensystems handeln,

was nicht nur ihre sprachlichen, sondern auch ihre kognitiven und sozialen Möglichkeiten entscheidend erweitert. So können sie beim Erzählen zwischen Ereignissen, die sie selbst erlebt, und Ereignissen, die sie durch Hörensagen erfahren haben, differenzieren. Auch wird es ihnen möglich, mentale Zustände und Vorgänge - sowohl ihre eigenen als auch die ihrer Interaktionspartner - zu erfassen und beim Handeln zu berücksichtigen. Das betrifft z. B. eine mögliche Diskrepanz zwischen Sagen und Meinen, wie Magnus sie im Beispiel (3) thematisiert. Die Kinder beginnen zu verstehen, dass Menschen auf der Basis von Intentionen handeln und dass im Wortlaut identische Äußerungen mit unterschiedlichen Intentionen realisiert werden können (Tomasello 1999: 161-200; Nelson 2007: 209-238). Das impliziert auch eine Differenzierung zwischen dem Faktischen, dem, was der Fall ist, einerseits und Annahmen darüber andererseits. So kann man aufrichtig und mit guten Gründen behaupten, dass es draußen schneit, z. B. weil dafür typische Wolkenformationen am Himmel zu sehen sind, obwohl es tatsächlich nicht schneit. Man kann aber auch bewusst die Unwahrheit sagen, beispielsweise weil man nach einer Legitimation sucht, das Haus nicht für eine lästige Verabredung verlassen zu müssen. Kinder können erst dann zwischen Lüge und Irrtum unterscheiden (und sich dies in ihrem eigenen Handeln zunutze machen), wenn sie mental über Sprachrepräsentationen verfügen, die nicht an Ereignisrepräsentationen gebunden sind.

Gemeinsamkeiten zwischen den Modellen von Karmiloff-Smith und Nelson wurden bereits genannt. Die Modelle weisen aber auch grundlegende Unterschiede auf, und zwar zentral im Hinblick darauf, welche Bedeutung der Interaktion von Kindern mit anderen Menschen für die Entwicklungsdynamik beigemessen wird. Für Karmiloff-Smith spielt sie keine Rolle, die Restrukturierungen werden durch interne Dynamiken der Repräsentationssysteme bewirkt. Das geht so weit, dass sie für die Ebene E3, die durch Expliztheit und eine Begrifflichkeit für sprachliche Phänomene charakterisiert ist und erst ab dem 7. Lebensjahr erreicht wird, nicht thematisiert, ob Schriftspracherwerb und Grammatikunterricht einen Beitrag dazu leisten.

Nelson diskutiert Schulunterricht ebenfalls nicht; das liegt aber daran, dass ihr Modell die Phase bis zum Alter von sechs Jahren, also vor Schuleintritt, erfasst. In ihrer Theorie ist die Interaktion von Kindern mit anderen Personen zentral für die Veränderungen der mentalen Repräsentationen. Das gilt nicht etwa nur in dem Sinne, dass Interaktionspartner als Quelle für verbal vermittelte Erzeugung mentaler Repräsentationen dienen. Vielmehr wirkt die Interaktion auch qualitativ auf die Veränderungen ein.

Für Karmiloff-Smiths Theorie der ontogenetischen Entwicklung ist die Frage der Zugänglichkeit und Bewusstheit mentaler Strukturen und damit die Veränderung von vollständig implizitem Wissen über sukzessive Restrukturierungen hin zu explizitem Wissen zentral. Das gilt für Nelsons Ebenenmodell nicht in gleicher Weise, da die entsprechenden Prozesse nicht unter dieser Fragestellung

thematisiert werden. Aber Nelsons Theorie der Ontogenese mentaler Repräsentationen und der Beziehungen zwischen sprachlicher, kognitiver und sozialer Entwicklung modelliert die Genese sprachlichen Wissens zwischen implizit und explizit als einen Prozess der sukzessiven Herauslösung mentaler Sprach-Repräsentationen aus Repräsentationen der zugehörigen Handlungskontexte. Die Entstehung eines mentalen Sprachsystems bildet eine Voraussetzung dafür, dass Sprache zum Objekt des Denkens und Handelns werden kann und dies auch in der Interaktion mit anderen Menschen wird.

4. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachbewusstheit

4.1 Sprachspiele und die Modelle von Nelson und Karmiloff-Smith

Eine Verortung der Sprachspiele von Kindern zwischen drei und sechs Jahren in Nelsons Modell ist nicht schwierig. Sie sind fraglos der Ebene 4 zuzuordnen. Denn Sprache ist der Spielgegenstand, die Kinder nehmen Operationen an Sprache vor. Das gilt unabhängig davon, ob sie dies explizit kommentieren oder nicht. Sprache zum Objekt des Handelns zu machen, wird erst dann möglich, wenn Sprache mental als Zeichensystem repräsentiert ist, was nach Nelson mit dem Übergang zu Ebene 4 geschieht.

Die Verortung der Spiele in Karmiloff-Smiths Modell gestaltet sich wesentlich schwieriger, wobei m. E. die Ebenen E1 und E2 in Frage kommen. Allerdings könnten die frühen Lautspiele der behavioral mastery der Ebene L1 entsprechen.

Für eine Zuordnung der hier vorgestellten Sprachspiele zu E1 spricht, dass sich die meisten der zitierten Kinder in der Entwicklungsphase der Etablierung grammatischer Kategorien befinden, für die Übergeneralisierungen im Sprachgebrauch typisch sind und die Karmiloff-Smith E1 zuordnet. Andererseits verwenden die Kinder bei ihren Spielen Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Gegenstand, indem sie Sprache systematisch manipulieren. Das widerspricht dem Postulat, dass Sprachstrukturen dem kindlichen Bewusstsein auf dieser Ebene nicht zugänglich seien.

Daher könnten solche Sprachspiele, bei denen Kinder nicht explizit über Sprache sprechen (Beispiel (2)), als Prozesse auf Ebene E2 gedeutet werden, für die gilt, dass Sprachstrukturen Kindern zugänglich sind, aber nicht verbalisiert werden können.

Wären dann explizite Kommentare wie "schönes Wort" in Beispiel (10) ein Anzeichen dafür, dass das Kind sprachlich und kognitiv auf Ebene E3 agiert? Die Beantwortung dieser Frage wird dadurch erschwert, dass Karmiloff-Smith in ihrem Buch die Ebenen E2 und E3 stets als E2/E3 zusammen behandelt und inhaltlich eher vage bleibt. Eine Betrachtung der Experimente, die sie zur Stützung ihres Modells heranzieht, kann zur Klärung beitragen. Das soll hier am

Beispiel der Entwicklung eines Wortbegriffs diskutiert werden (Karmiloff-Smith 1996: 51-54).

4.2 Exkurs: Zur Ontogenese eines Wortbegriffs

Im Rahmen einer Experimentreihe mit Kindern zwischen drei und sieben Jahren kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass erst die Sechs- bis Siebenjährigen über einen stabilen Wortbegriff verfügen, indem sie bei metasprachlichen Aufgaben sowohl grammatische Wörter ("closed-class items"), wie Artikel, Konjunktionen, Präpositionen, als auch "open-class items", wie Verben, Nomen, Adjektive, als Wörter markieren. Erst dann sei E3 erreicht. Die jüngsten Probanden agieren nach dem Zufallsprinzip, während Vier- und Fünfjährige zwar "open-class items" nicht aber "closed-class items" als Wörter akzeptieren. Das entspräche E2.

Im Zuge intensiver Forschungstätigkeit zur Entstehung von Sprachbewusstheit bei Kindern, die in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts stattfand (Sinclair et al. 1978; Tunmer et al. 1984; Andresen 1985; Karmiloff-Smith 1986), lag ein Schwerpunkt auf der Ontogenese des Wortbegriffs (Markman 1976; Januszek et al. 1979; Tunmer et al. 1983; Bialystok 1986). Empirisch wurden sowohl Feldstudien zu spontaner Sprachreflexion als auch Experimente mit metasprachlichen Aufgaben durchgeführt. Auf den ersten Blick wirken die Forschungsergebnisse widersprüchlich. Einerseits verwenden schon Vier- und Fünfjährige das Wort *Wort* in ihrer Spontansprache metasprachlich angemessen, wie Wiebke mit ihrem Kommentar "schönes Wort" in Beispiel (10). Andererseits kommen Kinder aber teilweise noch bis in das achte Lebensjahr hinein bei der Aufgabe, Wörter zu zählen, zu falschen Ergebnissen. Da werden mehrere Wörter, z. B. *mein Bruder*, als eines gezählt und ein Wort, z. B. *Blätter*, als "viele" oder "zwei" (Januszek et al. 1979).

Zur Erklärung dieses Befunds fanden lebhafte theoretische Debatten statt, die weiter unten aufgegriffen werden. Zunächst soll mit der Erörterung der Frage, was Karmiloff-Smith in ihrem Modell unter "zugänglich, aber nicht verbalisierbar" (E2) und "verbalisierbar" (E3) versteht, fortgefahren werden. Der Bezug, den die Autorin zwischen den Ergebnissen ihrer Experimente und der Ebenenabfolge herstellt, lässt erkennen, dass sie das Kriterium der Verbalisierbarkeit gleichsetzt damit, dass Kinder über einen formalen Wortbegriff verfügen, der ihnen in allen Experimentaufgaben stabil zur Verfügung steht und sowohl closed-class items mit grammatischer Funktion als auch open-class items, sog. Inhaltswörter, umfasst.

Die Forschungen der 70er und 80er Jahre haben gezeigt, dass jüngere Kinder (bis ca. sieben Jahre) bei expliziten metasprachlichen Urteilen inhaltsbezogen vorgehen, z. B. *mein Bruder* unter Bezug auf einen Referenten als ein Wort und *Blätter* unter Bezug auf mehrere Referenten als viele Wörter bezeichnen. Theo-

retisch wurde damals sogar diskutiert, ob Kinder dieses Alters überhaupt zwischen Wörtern und bezeichneten Objekten unterscheiden könnten (Markman 1976). Aber Studien, die metasprachliche Aufgaben durch Gespräche mit Kindern über ihre Entscheidungen ergänzten, zeigten, dass ihnen der Unterschied zwischen Sprache und Gegenstand durchaus bewusst ist, auch wenn ihr Sprachdenken semantisch (und pragmatisch) dominiert ist (Janussek et al. 1979). Diskutiert wurde auch die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Entstehung eines formalen Wortbegriffs (Donaldson 1978; Tunmer & Bowey 1984; Andresen 1985). Denn beim Lesen- und Schreibenlernen müssen Kinder lernen, Sprache unter Abstraktion von semantischen Kriterien zu betrachten, nicht nur hinsichtlich der Markierung von Wortgrenzen, sondern beispielsweise auch hinsichtlich vergleichender Urteile über Wortlänge, dass nämlich das Wort *Band* kürzer ist als *Knoten*, obwohl es sich bei den bezeichneten Gegenständen genau umgekehrt verhält.

Abschließend soll versucht werden, die hier beschriebenen Sprachspiele als Beispiele spontaner Sprachreflexion vor dem Hintergrund der beiden Ebenenmodelle einzuordnen.

4.3 Sprachliche Bewusstheit in spracherwerbstheoretischer Perspektive

Die frühesten Zeugnisse spielerischen Umgangs mit Sprache, die hier thematisiert wurden, sind Lautspieldialoge. Zu Beginn dominiert dabei die Freude an Klang, Rhythmus und Bewegung. Sprachliche Zeichen als bedeutungstragende Einheiten sind nicht im Aufmerksamkeitsfokus der Kinder; diese Spiele sind offenbar noch dem kontextverwobenen frühen Sprachgebrauch verhaftet (Ebene LI nach Karmiloff-Smith bzw. Ebene 2 nach Nelson). Das ändert sich in einer späteren Phase, wenn die Kinder sich kommentierend zu den Produkten ihrer spielerischen Aktivität verhalten, wie bei den belustigten Reaktionen auf Lautketten, die Ähnlichkeiten mit tatsächlich existierenden Wörtern aufweisen. Dann kommt der Zeichencharakter von Sprache in den Blick, deren Zweiseitigkeit, nämlich dass es einen Unterschied gibt zwischen den bedeutungsfreien Lautketten, die sie spielerisch produzieren, einerseits und Wörtern mit einer Laut- und Bedeutungsseite andererseits.

Spiel mit der konventionellen Zuordnung beider Seiten bildet den Kern von Umbenennungsspielen, bei denen Kinder gezielt und explizit ("x heißt bei mir y") die Konvention durchbrechen und eine neue schaffen. Explizite Ansage ist notwendig, damit die Geheimsprache verstanden werden kann.

In den Segmentierungsspielen auf Wort- und Satzebene manipulieren sie sprachliche Einheiten unter Einhaltung zugrundeliegender Strukturen und gehen dabei flexibel und systematisch mit Sprache um; denn ihre Spiele sind regelgeleitet. Manchmal findet es ohne Kommentare, manchmal mit Kommentaren statt (z. B. "witziges Wort").

Die Sprachspiele zeigen, dass den Kindern die Strukturen ihrer Sprache zugänglich sind und sie sich auch vor dem Alter von sieben Jahren metasprachlich äußern. Das impliziert aber nicht, dass sie über eine formale, kontextunabhängig wirksame Begrifflichkeit verfügen. Eine solche aber verbindet Karmiloff-Smith mit dem Kriterium der "Verbalisierbarkeit" auf Ebene E3. Diese Terminologie ist m. E. zu ungenau und daher missverständlich.

Die differenzierten Erkenntnisse, die der Einbezug interaktiven Handelns – sei es als Ergänzung metasprachlicher Aufgaben durch Gespräche mit Kindern in einem experimentellen Setting oder als Feldforschung – ermöglicht, gehen nicht nur auf die erweiterte Datenbasis zurück, sondern auch auf sprachtheoretische Unterschiede. Die meisten der angesprochenen Arbeiten vertreten einen handlungstheoretischen Ansatz (Donaldson 1978; Januschek et al. 1979; Andresen 1985), der letztlich auf Vygotskij und seiner Theorie zur ontogenetischen Entwicklung von Sprache und Denken basiert (Vygotskij 2002). Dieser theoretischen Tradition ordnet sich auch Nelson zu. Während Karmiloff-Smith bei der Rekonstruktion mentaler Repräsentationen systemimmanent vorgeht, bezieht Nelson die Interaktion von Kindern mit (vornehmlich) Erwachsenen als wirksamen Faktor ein.

Vygotskij differenziert zwischen "Alltagsbegriffen" und "wissenschaftlichen Begriffen" (Vygotskij 2022: 251-286). Alltagsbegriffe sind erfahrungsgebunden, spontan in dem Sinne, dass ihr begrifflicher Inhalt in Abhängigkeit von wechselnden Handlungskontexten instabil ist, und sie stehen nicht in systematischer Relation zu anderen Begriffen. Beispielsweise können 'Blume' und 'Rose' gleichgeordnet nebeneinander stehen und nicht hierarchisch als Ober- und Unterbegriff verstanden werden. Wissenschaftliche Begriffe sind dahingegen durch systematische Beziehungen zu anderen Begriffen charakterisiert, daher inhaltlich stabil und kontextübergreifend verfügbar. Die hier beschriebene inhaltsbezogene Verwendung des Begriffs 'Wort' der jüngeren Kinder entspricht den Alltagsbegriffen, die formale, linguistisch adäquate Verwendung, die Karmiloff-Smith E3 zuordnet, den wissenschaftlichen Begriffen im Sinne Vygotskij.

Die Entstehung von Sprachbewusstheit in einer Spracherwerbsperspektive zu analysieren, bedeutet, nicht von einer Dichotomie implizit/explicit auszugehen, sondern von einem Kontinuum zwischen den beiden Polen. Diese Annahme liegt den hier beschriebenen Ebenenmodellen zugrunde, da sie sukzessive Umstrukturierungen mentaler Repräsentationen im Laufe der kindlichen Entwicklung postulieren. Nelsons Modell berücksichtigt – anders als das von Karmiloff-Smith – die Interaktion von Kindern mit anderen Menschen als zentral für die Veränderungen der mentalen Repräsentationen. Das schafft die Möglichkeit, die Entstehung von Sprachbewusstheit als einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit Sprache, der zugleich ein sozialer Prozess ist, zu rekonstruieren. Die Forschungen zu Sprachspielen zeigen, dass sich dieser Prozess nicht

nur in der Interaktion mit Erwachsenen, sondern auch mit anderen Kindern vollzieht. Darüber hinaus wird es möglich, die Entstehung von Sprachbewusstheit als Teil des Spracherwerbs zu betrachten und nicht von einer Dichotomie zwischen Sprachpraxis auf der Grundlage impliziten Sprachwissens (tacit knowledge) einerseits und Reflexion über Sprache als metasprachliche Fähigkeit andererseits als zwei völlig verschiedenen Wissens- oder Handlungsdomänen auszugehen. Die Analyse setzt bei sprachlichen, sozialen und kognitiven Praktiken von Kindern an, die nicht nur Sprache erwerben, sondern sich begleitend mit Sprache auseinandersetzen.

Literatur

- Andresen, H. (1985). *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, H. (2011). Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven. In K. Köpcke & C. Noack (Hgg.), *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*. (S. 15-26). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 13-32.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Fontana.
- Funke, R. (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Hgg.), *Child discourse*. (S. 27-47). New York: Academic Press.
- Januschek, F., Paprotté, W. & Rohde, W. (1979). Zur Ontogenese metasprachlicher Handlungen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprach-Theorie (OBST)*, 10, 37-69.
- Jäkel, O. (2008). Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit. In: R. Funke, O. Jäkel & F. Januschek. (Hgg.), *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. (S. 73-91). Flensburg: Flensburg University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From metaprocesses to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mass./London: MIT Press.
- Keenan, E. O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child language*, 1, 163-183.
- Keenan, E. O. (1977). Making it last. Repetition in children's discourse. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Hgg.), *Child Discourse*. (S. 125-138). New York: Academic Press.
- Keenan, E. O. (1979). Gesprächskompetenz bei Kindern. In K. Martens (Hg.), *Kindliche Kommunikation. Theoretische Perspektiven, empirische Analysen, methodologische Grundlagen*. (S. 168-201). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Lang, B. (2009). *Lautspieldialoge. Formale Kohärenzbildung und frühe Bewusstwerdungsprozesse von Sprache in der Interaktion zwischen Kindern*. Flensburg: Flensburg University Press.
- Lang, B. (2011). Was den Schriftspracherwerb vorbereitet: Dekontextualisierung von Sprache und Entstehung von Sprachbewusstheit im Medium des Sprachspiels. In P. Hüttis-Graf & P. Wieler (Hgg.), *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. (S. 181-203). Freiburg: Fillibach.

- Markman, E. E. (1976). Children's difficulty with word-referent differentiation. *Child Development*, 47, 742-749.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1998). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sinclair, A., Jarvella, A. R. & Levelt, W. J. M. (Hgg.) (1978). *The child's conception of language*. Berlin: Springer.
- Spies, B. (1989). Zur Aneignung von grammatischem Wissen bei Primarstufenschülern. Untersuchung zum Verständnis der Wortarten. *Osnabrücker Beiträge zur Sprach-Theorie*, 40, 75-85.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. A. & Grieve, R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567-594.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Hgg.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research, and implications*. (S. 144-168). Berlin: Springer.
- Vygotskij L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Weir, R. (1962). *Language in the crib*. The Hague: Mouton.

