



Chilla
Rothweiler
Babur

Kindliche Mehrsprachigkeit

Grundlagen – Störungen – Diagnostik

2.
Auflage



 reinhardt

EV reinhardt

Solveig Chilla/Monika Rothweiler/Ezel Babur

Kindliche Mehrsprachigkeit

Grundlagen – Störungen – Diagnostik

2., aktualisierte Auflage

Mit 10 Abbildungen und 5 Tabellen

Ernst Reinhardt Verlag München Basel

Prof. Dr. *Solveig Chilla* ist Professorin für Sprachbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit den Arbeitsschwerpunkten Heterogenität und Inklusion.

Prof. Dr. *Monika Rothweiler*, germanistische Linguistin und Sprachbehindertenpädagogin, ist Professorin für den Förderschwerpunkt Sprache/Sprachbehindertenpädagogik im Lehrgebiet Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen.

Ezel Babur ist in der Türkei geboren und lebt seit 1997 in Hamburg. Sie ist Lehrerin an einer Gesamtschule in Hamburg.

Alle drei Autorinnen waren am Sonderforschungsbereich „Mehrsprachigkeit“ an der Universität Hamburg tätig.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-02369-1 (Print)

ISBN 978-3-497-60124-0 (E-Book)

© 2013 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany

Covermotiv: © p(AS)ob – fotolia.com

Satz: Fotosatz Amann, Aichstetten

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Vorwort	7
1 Der Erwerb mehrerer Sprachen	10
1.1 Die Erwerbsaufgabe	10
1.2 Erstspracherwerb: Ein Überblick	14
1.3 Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit.....	22
1.4 Der simultane Erwerb zweier Sprachen	23
1.5 Zweitspracherwerb bei Erwachsenen	30
1.6 Kindlicher Zweitspracherwerb	34
1.7 Kritische Perioden im Spracherwerb	46
2 Charakteristika des Sprachgebrauchs mehrsprachiger Kinder	51
2.1 Das Kontinuum der Sprachmodi	55
2.2 Sprachmischungen – vermischte Sprachen?	59
2.3 Sprachverlust bei Mehrsprachigkeit	66
3 Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern	71
3.1 Zum Problem einer Definition von Sprachstörung im Kontext von Mehrsprachigkeit	72
3.2 Auffälliger Spracherwerb?	76
3.3 Auffälligkeiten in der Zweitsprache als Charakteristika oder als Störungen der Sprachenwicklung?	77
3.4 Spezifische Sprachentwicklungsstörung bei mehrsprachigen Kindern	85
4 Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit	97
4.1 Sprachstandserhebungen und Sprachscreenings	98
4.2 Sprachpädagogische Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit	101
4.3 Sprachpädagogische Diagnostik bei Verdacht auf Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern	112

6 Inhalt

5	Unterstützung von mehrsprachiger Entwicklung und Sprachförderung im Deutschen	117
6	Lösungshilfen	124
	Literatur	126
	Register	136

Vorwort

Immer mehr Kinder erwerben bereits früh mehr als eine Sprache – sie sind mehrsprachige Kinder. Zum größten Teil wachsen sie „lebensweltlich zweisprachig“ auf – d. h. in ihrer Familie wird eine andere Sprache gesprochen als in der Mehrheitsgesellschaft. In Großstädten wie Hamburg sind dies bis zu 30 % aller Kinder (Fürstenau et al. 2003) – sie sprechen neben Deutsch Amhari, Farsi, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, einen arabischen Dialekt oder Somali.

Mit dem sogenannten „PISA-Schock“, der verdeutlichte, dass Kinder mit „Migrationshintergrund“ – unter ihnen viele mehrsprachig aufwachsende Kinder – in Deutschland besonders stark in ihrer Bildungsteilnahme benachteiligt werden, wurden die fehlenden Sprachkenntnisse im Deutschen als besonderes Merkmal herausgestellt. Als Konsequenz konzipierte nicht nur fast jedes Bundesland ein eigenes Verfahren zur Feststellung des deutschen Sprachstandes vor der Einschulung, sondern es wurden auch umfassende Sprachfördermaßnahmen initiiert, um eine Verbesserung der Sprachkenntnisse bereits vor Eintritt in die Schule zu erwirken. Doch während dem Erwerb von Sprachkenntnissen in der englischen Sprache im Kontext einer fortschreitenden Globalisierung eine herausragende Bedeutung beigemessen wird und möglichst früh mit dem Erwerb dieser Sprache begonnen werden soll, werden bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern vor allem die – subjektiv wahrgenommenen oder tatsächlich existierenden? – Defizite im Deutschen herausgestellt. ErzieherInnen, Lehrkräfte, LogopädiInnen, SprachtherapeutInnen sind aufgefordert, mittels bestimmter Verfahren Sprachstandsmessungen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern durchzuführen und zu interpretieren; sie sollen den Spracherwerb der Kinder beurteilen und eine effektive Sprachförderung und -therapie konzipieren, verwirklichen und reflektieren. PraktikerInnen und Studierende der Pädagogik und Linguistik stehen aber den Herausforderungen, die der mehrsprachige Erwerb von Kindern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ an sie stellt, häufig ratlos gegenüber.

Sie fragen sich: Was bedeutet es, in Deutschland mehrsprachig aufzuwachsen? Auf welcher Basis kann ich den Sprachstand eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes bewerten? Wie stelle ich fest, ob das Kind zusätzliche Förderung benötigt? Welche Äußerungen und Strukturen können als typisch für den mehrsprachigen Erwerb angesehen werden? Wann muss

ich aufmerksam werden, und welche Faktoren können den Spracherwerb (einer oder mehrerer Sprachen) gefährden? Und wann sind Störungen des Spracherwerbs festzustellen, die einer Therapie bedürfen?

Mit diesem Buch werden wir versuchen, uns gemeinsam mit Ihnen dem komplexen Themenfeld „Kindliche Mehrsprachigkeit“ zu nähern. Die Inhalte dieses Buches beruhen auf Ergebnissen aus aktuellen Studien und bearbeiten Fragen, die in Fortbildungen zu diesem Thema immer wieder an uns herangetragen wurden.

In Kapitel 1 werden wir uns zunächst mit der Erwerbsaufgabe befassen. Anhand des monolingualen Erwerbs des Deutschen werden wir typische Erwerbsschritte und linguistische Modelle des Spracherwerbs erläutern, bevor wir uns den verschiedenen Formen des Zweitspracherwerbs bei Kindern und Erwachsenen zuwenden. In diesem Buch steht der ungesteuerte Erwerb, d. h. der Spracherwerb ohne expliziten Unterricht, im Mittelpunkt. Der (schulische) Fremdspracherwerb, also der gesteuerte Erwerb einer zweiten Sprache in einer Institution eines Landes, in der diese Sprache nicht Verkehrssprache ist (z. B. Französischunterricht am Gymnasium), wird nicht betrachtet.

Mit unseren Ausführungen zum kindlichen Zweitspracherwerb und kritischen Perioden im Spracherwerb werden wir Forschungsergebnisse zusammentragen und vorstellen. Im zweiten Kapitel geht es um typische Charakteristika des mehrsprachigen Erwerbs. Die Fähigkeiten und die Fertigkeiten des mehrsprachigen Individuums stehen dabei im Vordergrund, wobei wir besonders auf das Sprachmischungsverhalten sowie auf den Sprachverlust im mehrsprachigen Erwerb eingehen.

Das dritte und das vierte Kapitel sind den Kernfragen des Spracherwerbs in der Migration gewidmet. Wir stellen dar, welche Formen von (Sprach-)Diagnostik im mehrsprachigen Kontext gewählt werden und worin Grenzen und Möglichkeiten von Sprachscreenings, Sprachstandserhebungen, sprachpädagogischer Diagnostik und Diagnostik bei Störungen des mehrsprachigen Erwerbs liegen. Wir werden zunächst darlegen, welche Faktoren für den Erwerb mehrerer Sprachen in Deutschland bedeutsam sind und wie diese auf die Bewertung „auffälliger“ oder „abweichender“ Sprachentwicklung einwirken. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf den Ergebnissen aus dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Hamburger Forschungsprojekt zu Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen bei türkisch-deutsch bilingual aufwachsenden Kindern. Mit einem kurzen Kapitel, das Anregungen zur Förderung des mehrsprachigen Erwerbs, und hier besonders zur Förderung des Deutschen gibt, enden wir.

Sie werden während des Lesens immer wieder Anregungen zur Vertiefung und Übung finden, mit deren Hilfe Sie das Gelesene reflektieren und

die gewonnenen Kenntnisse anwenden können. Am Ende des Buches erhalten Sie zu jeder Übung Lösungshinweise.

Wir wünschen uns, dass wir mit diesem Buch nicht nur zum Verständnis für die Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder in Deutschland beitragen können, sondern auch, dass es Ihnen als Handreichung in Ihrer täglichen Praxis dienen kann.

Januar 2013

Solveig Chilla
Monika Rothweiler
Ezel Babur

1 Der Erwerb mehrerer Sprachen

1.1 Die Erwerbsaufgabe

Der Erwerb einer Sprache bedeutet mehr als Wörter zu lernen oder Sprache als System sozial-kommunikativer Verhaltensweisen zu erfassen, es heißt auch ganz zentral, das strukturelle Regelsystem dieser Sprache zu erschließen, also die Grammatik, und diese Regeln auf Wörter (bzw. auf Wortstämme) anzuwenden. Zu Sprache gehört eine Reihe von Komponenten, die auf verschiedenste Art und Weise miteinander in Beziehung stehen – das gilt auch für den Spracherwerb, wie wir noch sehen werden. Die strukturellen Komponenten von Sprache, die als Grammatik zusammengefasst werden können, umfassen das Lautsystem (*Phonologie*), die Regeln zur Wortbildung (*Morphologie*) und die Regeln zur Bildung von Äußerungen, Sätzen oder auch von Texten (*Syntax*). In diesen Bereichen geht es um den regelhaften Aufbau der lautlichen Struktur von Wörtern und größeren Einheiten, um den internen Aufbau von Wörtern, um die *Flexion* von Wörtern im Satz und um den Satzbau. Neben den strukturellen, den grammatischen Komponenten, haben sprachliche Einheiten eine Bedeutung. Es tragen also nicht nur Wörter eine Bedeutung, auch Sätze und ganze Texte. Diese Komponente, die Semantik, ist eng mit unserem kognitiven System, also mit Begriffen, verbunden. Wie wir Sprache verwenden und sprachlich handeln (*Pragmatik*), hängt hingegen eng mit unserer sozialen und kommunikativen Kompetenz zusammen. Pragmatische und semantische Eigenschaften von Sprache sind ebenfalls regelgeleitet und auch diese Regeln müssen im Spracherwerbsprozess erworben werden. Eine letzte wichtige Komponente von Sprache ist das mentale Lexikon, der Speicher für Wörter, für Flexive und für Wortbildungsmorpheme. Zu jeder lexikalischen Einheit im *mentalen Lexikon* wird eine Reihe von Informationen gespeichert, die ein Kind im Aufbau seines Lexikons mit lernen muss. Diese Informationen betreffen die lautliche Form des Wortes, seine Bedeutung, grammatische Eigenschaften des Wortes wie z. B. die Wortart, irreguläre Flexionseinträge oder die Argumentstruktur bei Verben. Auch pragmatische Informationen über die Verwendung eines Wortes gehören dazu. Das Wort „Schwein“ kann z. B. als Schimpfwort verwendet werden, das Wort „Pferd“ hingegen eher nicht.

Lexikoneintrag für das Wort Haustür

1 Phonetisch-phonologische Form

[haos:ty:r]

(phonologische Form + Silbengrenzen + Wortakzent)

2 Morphologische Eigenschaften + interne Struktur

komplexes Wort/Kompositum N + N

Genus- und Pluraleintrag

Haustür {G = f; Pl = + en}

3 Syntaktische Eigenschaften

Lexikalische Kategorie: Nomen

4 Semantische Repräsentation (= Bedeutung und Referenz)

[+konkret], [-belebt] ...

bezieht sich auf eine Unterkategorie von TÜR

Das Lexikon und die dort gespeicherten Informationen interagieren mit den anderen Komponenten von Sprache. Die Syntaxkomponente beispielsweise legt fest, wie Sätze und kleinere syntaktische Einheiten (z. B. Nominalphrasen wie „der große Fisch“, s. o.) im Deutschen aussehen müssen. Die Satzstruktur lässt sich im *Modell der Topologischen Felder* beschreiben. Dieses Modell bildet zentrale syntaktische Eigenschaften des Deutschen ab, allerdings nicht alle, und wir präsentieren hier auch nur einen Ausschnitt des Modells. Das Modell verdeutlicht, dass Sätze wie „Der Lehrer hat das Mädchen gelobt“ und Varianten, auch Fragevarianten, dieses Satzes einer gemeinsamen Grundstruktur folgen.

Das Modell erfasst aber noch weitere syntaktische Eigenschaften deutscher Sätze. So darf im Vorfeld nur genau ein Satzglied stehen. Welches Satzglied das ist, kann der Sprecher frei entscheiden, und diese Entscheidung richtet sich nach pragmatischen Anforderungen. Soll also das Objekt oder ein Adverbial vorne sein, muss das Subjekt hinter dem Verb stehen,

Tab. 1: Grundstruktur eines Satzes

Vorfeld	linke Verbklammer	Mittelfeld	rechte Verbklammer
Der Lehrer	hat	das Mädchen	gelobt.
Das Mädchen	hat	der Lehrer	gelobt.
Wen	hat	der Lehrer	gelobt?
	Hat	der Lehrer das Mädchen	gelobt?

denn in der Position vor dem finiten Verb ist kein Platz mehr. Die Verbkammerpositionen sind ebenfalls definiert. So darf in der linken Verbkammer nur ein finites Verb stehen, also ein Verb, das in den grammatischen Merkmalen Person und Numerus mit dem Subjekt kongruiert, in der rechten Verbkammer hingegen finden verbale nicht-finite Elemente (und auch finite, nämlich im Nebensatz) Platz. Ist ein Satz eine Aufforderung oder eine Entscheidungsfrage, bleibt die Position vor dem finiten Verb unbesetzt.

Nun entsteht ein konkreter Satz oder Teilsatz erst daraus, dass lexikalische Elemente in die syntaktische Struktur des Deutschen gefüllt werden. Der konkrete Satzbauplan ergibt sich erst durch die Wahl eines Verbs.

Das gewählte Verb legt fest, wie viele Argumente im Satz realisiert sein können oder müssen (*Valenz*), es legt die semantischen Rollen dieser Argumente fest (*Agens* oder *Patiens* usw.) und die Form der syntaktischen Realisierung dieser Argumente (z. B. Nominalphrase im Akkusativ). Diese Informationen gehören zum Lexikoneintrag eines Verbs, sie bilden die Argumentstruktur. Mit anderen Worten: Die Syntax legt generelle Gesetzmäßigkeiten deutscher Sätze fest, aber erst die syntaktischen Informationen, die das Verb als Lexikoneintrag mitbringt, führen zur Umsetzung eines Satzbauplans, bis hin zur Kasusmarkierung der möglichen Objekte. Aber nicht nur Lexikon und Syntax sind in der Entstehung eines Satzes beteiligt: Die Entscheidung, ob der Satz eine Frage oder ein Aussagesatz sein soll, welches Satzglied ins Vorfeld kommt usw. wird pragmatisch gesteuert, ebenso wie die *prosodischen* Eigenschaften, also die Satzbetonung, der Äußerung, die sich wiederum im Rahmen phonologischer Gesetzmäßigkeiten bewegen müssen. Die Bedeutung des Satzes ergibt sich aus der Bedeutung der eingesetzten lexikalischen Einheiten im Zusammenspiel mit satzsemantischen Regeln.

Es gibt eine lange Diskussion in der Wissenschaft über die Frage, wie viel sprachliches, genauer, grammatisches, Wissen und wie viel Spracherwerbsfähigkeit angeboren ist. Dabei geht es nicht darum, ob Menschen über Regeln der Pluralbildung von Geburt an verfügen, sondern darum, ob menschliche Sprache eine grundlegende Struktur hat, die zur genetisch determinierten Ausstattung des Menschen gehört und sich von generellen kognitiven Fähigkeiten unterscheidet.

Menschenaffen beispielsweise können in einem begrenzten Umfang sprachliche Symbole erwerben. Zu den wesentlichen Unterschieden zwischen Sprache bei Menschenaffen und Menschen gehört, dass Affen die gelernten Symbole nur sehr selten zur spontanen Produktion nutzen und damit Kommunikation initiieren, und dass sie zwar gelegentlich Symbole zu Aussagen kombinieren, diese Aussagen aber auf der Ebene „Apfel Maria geb“ anzusiedeln sind. Eine Grammatik erwerben Affen nicht und – was noch viel wichtiger ist – sie erwerben sprachliche Symbole nicht spontan, man muss sie ihnen beibringen. Das ist bei Kindern anders: Spracherwerb

vollzieht sich spontan und gelingt im Normalfall. Letztendlich ist die Diskussion über eine angeborene Fähigkeit zum Spracherwerb nicht abgeschlossen. Für den Ansatz, dass der Erwerb einer Sprache, einer Grammatik, angeborenen Prinzipien folgt, dass es eine „Language Making Capacity“ gibt, stehen Namen wie Noam Chomsky oder Steven Pinker, und die Forschungsrichtung wird *Nativismus* genannt. Andere Forscher versuchen Spracherwerb als Ergebnis der Verarbeitung von Inputinformationen mit Hilfe sozial-interaktiver Fähigkeiten und vor allem genereller kognitiv-funktionaler Verarbeitungsprozeduren zu erklären. Der prominenteste Vertreter dieser Richtung ist Michael Tomasello. Alle Ansätze nehmen an, dass Spracherwerb humanspezifisch ist (woraus nicht zwangsläufig folgt, dass sprachspezifische Erwerbsmechanismen angenommen werden), dass im Verlauf des Spracherwerbs kognitive Reifungsprozesse eine Rolle spielen und dass Spracherwerb ohne ein sprachliches Angebot (*Input*) nicht möglich ist.

Die Unterschiede zwischen den Ansätzen liegen in der Gewichtung dieser Aspekte und auch darin, für welche sprachlichen Domänen (z. B. Wortschatz oder Wortstellung) welche Annahmen gemacht werden. Die Hauptkontroverse bezieht sich vor allem auf den Erwerb des sprachstrukturellen Bereichs, auf die Grammatik; weit weniger Auseinandersetzungen gibt es zum Erwerb von Wörtern.

Grundsätzlich kann man festhalten, dass jede Spracherwerbstheorie, jedes Erwerbsmodell Erklärungen anbieten muss. Eine reine Beschreibung der beobachtbaren Phänomene ist wichtig, aber noch keine Theorie über den Spracherwerb. Eine Theorie muss z. B. erklären, wieso Kinder so schnell und effizient Sprache erwerben und wieso ihnen das auf der Basis eines Sprachangebots gelingt, das alles andere als perfekt ist. Eine Theorie muss erklären, wie Kinder Regeln erwerben, die ihnen niemand erläutert. Eine Theorie muss berücksichtigen, dass Kinder weitgehend unempfindlich für explizite Korrekturen sind, dass der Erwerb einer Sprache – trotz vieler individueller Unterschiede – überindividuellen Mustern folgt und bestimmte Erwerbsabfolgen generell beobachtbar sind. Und eine weitere Herausforderung für eine Erwerbstheorie ist, dass sich der Erwerb von Sprache im Kindesalter vom Erlernen einer Sprache im Erwachsenenalter grundlegend unterscheidet. Für eine Theorie ist weiterhin die Beobachtung von Bedeutung, dass der Erwerb eines sprachstrukturellen Systems weder an die Fähigkeit zu hören gebunden ist noch in einem direkten Zusammenhang zur Intelligenz eines Menschen steht.

Der Theorienstreit in der Spracherwerbsforschung soll und kann hier nicht vertieft dargestellt werden – das Thema bleibt anderen Büchern vorbehalten. Im Folgenden soll zunächst in einem groben Überblick der Verlauf des Erstspracherwerbs skizziert werden.

1.2 Erstspracherwerb: Ein Überblick

Es gibt zwei Aha-Erlebnisse von Eltern, die sie bei Eintritt ihrer Kinder in die Welt der Sprache und des Sprechens haben. Das erste Erlebnis haben sie in dem Moment, in dem sie das erste Mal den Eindruck haben, ihr Kind versteht, was sie sagen. „Schau mal, da ist eine Katze!“ und das Kind wendet den Kopf, schaut in die Richtung, in die der Vater zeigt, und reagiert interessiert oder gar aufgeregt. Das zweite Erlebnis ist das erste vom Kind gesprochene Wort, vielleicht „Mama“. In beiden Fällen können die Eltern richtig liegen oder auch falsch. Im ersten Fall kann es sein, dass das Kind einfach der Aufmerksamkeit des Vaters und der Zeigegeste folgt. Man nennt das auch „Joint Attention“, also gemeinsame oder geteilte Aufmerksamkeit. Dieses Verhalten wird schon bei Kindern im Alter von sechs Monaten beobachtet und ist eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Wörtern, insbesondere für Objektwörter. Ob das Kind aber tatsächlich das Wort „Katze“ verstanden hat, ist fraglich – aber vielleicht hat es einen wichtigen Schritt zum Erwerb dieses Wortes getan.

Diese Frage kann man prüfen, in dem man ein Experiment durchführt. Man setzt kleine Kinder auf den Schoß der Mutter, präsentiert ihnen rechts und links alternative Bilder und ein Wort zu diesen Bildern, und schaut, wohin sich das Kind wendet. Mit solch einer „Head Turn Preference“-Anordnung kann man z. B. testen, ob Kinder ein neues Wort tatsächlich auf ein unbekanntes Objekt beziehen. Was sie tatsächlich tun, schon vor Abschluss des zweiten Lebensjahres, aber noch nicht mit sechs Monaten. Bei sehr kleinen Kindern, Babys, kann man mit Nuckelexperimenten arbeiten. Hierzu wird ein Schnuller mit Sensoren verkabelt, die die Nuckelfrequenz messen. Ausgehend von der Beobachtung, dass alles, was das Interesse des Kindes weckt, mit einer verstärkten Saugaktivität einhergeht, kann man so die Aufmerksamkeit von Babys an der Nuckelfrequenz messen. Dazu gibt man z. B. einen lautlichen Reiz vor, wie „babababa“ usw., bis es dem Kind langweilig wird und die Nuckelrate sinkt. Nun kann man (über digitale Modifikation) aus dem „babababa“ ganz allmählich ein „papapapa“ werden lassen und messen, bei welchen Frequenzen das Kind den Unterschied zwischen einem /b/ und einem /p/ hört. Sobald der Laut von dem Kind als anders, nämlich als /p/, wahrgenommen wird, steigt die Aufmerksamkeit und damit die Nuckelfrequenz.

So kann man also schon mit Babys, die nur wenige Monate alt sind, untersuchen, ob sie verschiedene sprachliche Laute wahrnehmen können, und tatsächlich unterscheiden sie schon im Alter von einem Monat viele verschiedene Laute. Das ist deshalb von Bedeutung, weil Kinder zu Beginn der Lallphase mit etwa sechs Monaten eigentlich alle Laute, die in Sprachen vorkommen, produzieren. Bis zum Ende der Lallphase aber, also nach zehn Monaten, haben sie dieses Inventar weitgehend auf die Laute reduziert, die

auch für die Sprache relevant sind, die sie erwerben. Tatsächlich werden unwichtige Lautoptionen nicht nur aus dem produktiven Inventar aussortiert, in dieser Phase verändert sich auch die Wahrnehmungsfähigkeit für Lautkontraste. Viele Kontraste (aber nicht alle), die in der Zielsprache nicht relevant sind, werden nach dem ersten Lebensjahr nicht mehr wahrgenommen. Dieses Aussortieren unwichtiger Lautoptionen kann nur gelingen, wenn die relevanten Unterschiede für die eigene Sprache wahrgenommen werden. Das betrifft Laute, Silbenstrukturen und Betonungsmuster.

Es gibt weitere mögliche Missverständnisse: Sagt das Kind irgendwann „Mama“, dann kann es einfach eine typische Silbenfolge in der Lallphase sein, die aber von der Mutter mit Begeisterung als erstes Wort interpretiert wird. Dies wiederum kann den Erwerb des ersten Wortes vorantreiben, so dass „Mama“ vielleicht wirklich das erste gesprochene Wort wird, nämlich eine Lautkette, die sich eindeutig auf einen Referenten bezieht.

Etwa im Alter von einem Jahr sprechen Kinder ihre ersten Wörter, und einige Monate lang haben Eltern die Chance, den gesamten kindlichen Wortschatzerwerb zu dokumentieren. Mit etwa 18 Monaten hat sich der produktive Wortschatz auf etwa 50 Wörter erweitert und der rezeptive Wortschatz kann bis zu 250 Wörter umfassen. Bis zu diesem Alter sind Wörter holistische Einheiten, die Aussprache ist bei vielen Wörtern noch abweichend von der Zielsprache, viele Äußerungen beziehen sich eher auf Situationen als auf Kategorien und dienen eher als handlungsbegleitende Äußerungen und nicht als Wörter im eigentlichen Sinn.

Aber wenn der Wortschatz auf etwa 50 Wörter angestiegen ist, gerät etwas in Aufruhr. Wörter sind nun eindeutig Wortsymbole und nicht mehr situationsgebundene Handlungsbegleiter. Das Kind entdeckt das *syntaktische Prinzip*. Das bedeutet nichts anderes, als dass Wörter nun zu Zwei- und Dreiwortsätzen zusammengefügt werden können. Zur gleichen Zeit beginnt der *Wortschatzspurt* und das Kind erwirbt täglich neue Wörter. Es treffen also verschiedene sprachliche und kognitive Entwicklungsschritte zusammen, und man kann annehmen, dass dies die sprachliche Entwicklung insgesamt vorantreibt. Dazu gehört auch der Ausbau der artikulatorischen Fähigkeiten, und damit verbunden Fortschritte in der phonologischen Entwicklung.

Wenige Monate später, etwa zum zweiten Geburtstag, ist der Wortschatz umfangreich genug (200–300 Wörter), um Flexive zu identifizieren und erste Funktionswörter als lexikalische Einheiten zu erkennen. Erst über die Verwendung von Wörtern im Satz können Wortarten unterschieden werden. Mit etwa zwei Jahren also hat das Kind die besten Voraussetzungen, um mit dem Aufbau des grammatischen Systems voranzukommen und seinen Wortschatz rasch zu vergrößern.