

Katharina Meng

*Das Benennungsspiel in der frühen Erwachsenen-Kind-Interaktion.
Eine Longitudinalstudie auf Deutsch*

1 Benennungsinteraktionen als selbstständige Kommunikationseinheiten

Das Nennen, Benennen oder Bezeichnen gehört zu den elementaren Verfahren der sprachlichen Kommunikation. In der Regel geht es als unselbstständige Prozedur in komplexere Handlungseinheiten ein. Es kann jedoch auch der eigentliche Zweck einer Sprechhandlung oder einer Sprechhandlungsfolge sein, einen Neuling in die Art und Weise des Bezeichnens und Klassifizierens eines Gegenstandes einzuführen, die in einer bestimmten Gruppe üblich ist. Dann bildet die Benennungsinteraktion eine selbstständige Kommunikationseinheit. Ihr Kern ist eine spezifische Assertion, in der der Sprecher auf einen Gegenstand verweist, ihn mit dem in der Gruppe gebräuchlichen Namen benennt und damit gleichzeitig einer Gattung oder Klasse zuordnet. Der Sprecher unterstellt dabei, dass sein Adressat die in der Gruppe übliche Benennung des Gegenstandes nicht kennt, aber daran interessiert ist. Die Rezeption und Verarbeitung der Benennungsassertion durch den Adressaten schließt die Benennungsinteraktion ab. Diese kann aber, je nach den Umständen, in verschiedener Richtung ausgebaut werden. Eine charakteristische mustertypische Erweiterung besteht darin, dass der Neuling nach der Benennung des Gegenstandes fragt (Benennungsfrage).

Benennungsinteraktionen als selbstständige Kommunikationseinheiten dürften in allen Domänen der sprachlichen Kommunikation anzutreffen sein. Daher haben sich für sie auch charakteristische Muster ausgebildet.¹ Besonders häufig sind sie in Lehr-Lern-Interaktionen. Im Folgenden steht ein besonderer Bereich von Lehr-Lern-Interaktionen im Mittelpunkt: der frühe kindliche Spracherwerb.

¹ Muster sind gesellschaftlich hervorgebrachte und bewährte Lösungsverfahren für wiederkehrende sprachliche Aufgaben. Der Begriff des sprachlichen Handlungsmusters ist in der funktionalen Pragmatik systematisch entwickelt und empirisch erforscht worden, s. vor allem Rehbein seit 1977 und Ehlich 2007.

In den frühen Phasen des Spracherwerbs kommen selbstständige Benennungsinteraktionen besonders oft vor. Warum ist das so? Welchen Beitrag leisten sie für den Spracherwerb? Diese Fragen waren Ausgangspunkt einer empirischen Untersuchung, die die längsschnittliche Organisation von selbstständigen Benennungsinteraktionen, ihre auditive Aufzeichnung sowie deren Transkription und Analyse umfasste.

2 Theoretische Voraussetzungen der Untersuchung

Die wichtigste theoretische Voraussetzung der Untersuchung lässt sich als funktionales Verständnis der Sprache und des Spracherwerbs charakterisieren (s. Hoffmann 2011, Meng 2009, Meng & Protassova 2012: 96-97, Rehbein & Meng 2007).

Wenn hier von einem funktionalen Verständnis von *Sprache* die Rede ist, dann ist vor allem Folgendes impliziert: Sprachen sind gesellschaftlich ausgearbeitete und von Generation zu Generation weitergegebene Mittel des Handelns oder, genauer, der Interaktion. Sprachliches Handeln ist grundsätzlich interaktiv. Es wird von mindestens zwei Partnern realisiert. Sprechen einerseits sowie Zuhören und Verstehen andererseits sind in gleicher Weise fundamental. Sprecher und Hörer stützen sich bei ihrer Interaktion auf ihre Sprachfähigkeit, die hier als sprachliche Handlungsfähigkeit aufgefasst wird. In der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist das Verhältnis von sprachlichen Handlungsmitteln und Handlungszwecken der jeweiligen Sprach- und Interaktionsgemeinschaft verallgemeinert. Entsprechend den unterschiedlichen Handlungsmitteln und -zwecken kann man sie in verschiedene Basisqualifikationen untergliedern, die insgesamt einen „Fächer von Basisqualifikationen“ (Ehlich 2005, Ehlich et al. 2005, 2008) bilden. Ehlich nennt folgende Basisqualifikationen (BQ):

phonische Basisqualifikation (Laute, Lautverbindungs-, Akzent- und Intonationsmuster einer bestimmten Sprache),
pragmatische Basisqualifikation (sprachliche Handlungsmuster einer Sprach- und Interaktionsgemeinschaft mit einer jeweils

charakteristischen Aufgaben- und Ablaufstruktur und ihre Funktionalisierung in Institutionen),
 semantische Basisqualifikation (Wörter und Äußerungen einer Sprache mit ihren Bedeutungen),
 morphologisch-syntaktische Basisqualifikation (grammatische Formen einer Sprache und ihre Bedeutungen),
 diskursive Basisqualifikation (u.a. Methoden des Sprecherwechsels, Reparaturtechniken),
 literale Basisqualifikation (präliterale Fähigkeiten sowie Lesen und Schreiben).

In konkreten sprachlichen Interaktionen werden fast immer alle Basisqualifikationen in Anspruch genommen, natürlich nicht in Gänze, sondern in charakteristischen Auswahlen. Die jeweilige Auswahl wird wesentlich durch das zu realisierende übergeordnete Handlungsmuster gesteuert.

Das Verständnis der sprachlichen Handlungsfähigkeit als eines Fächers von Basisqualifikationen ist attraktiv, weil es die Vielfalt sprachlicher Mittel und Zwecke aufzeigt und zugleich bündelt und, bezogen auf den Spracherwerb, dessen erhebliche Komplexität und Dauer unterstreicht.

Das hier vertretene funktionale Verständnis des *Spracherwerbs* meint Folgendes: „Die Aneignung von Sprache bedeutet, daß ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt.“ (Ehlich 2005: 19.) Auch der Spracherwerb ist grundsätzlich interaktiv. Das Kind eignet sich – auf der Basis seiner biologischen Grundausstattung² – sprachliche Handlungsfähigkeit an, indem es in den Interaktionen mit seinen Bezugspersonen schrittweise die Formen und Funktionen seiner Sprache(n) erschließt, erprobt und nutzt. Die Bezugspersonen *vermitteln* den Spracherwerb des Kindes, indem sie sich in der jeweiligen Interaktion auf sein jeweils erreichtes Entwicklungsniveau einstellen und es ihm ermöglichen oder erleichtern, von dort aus den nächsten Aneignungsschritt zu tun. In diesem Sinne interagieren sie mit dem Kind in der „Zone seiner

² Sprachrelevante Bereiche dieser Grundausstattung werden u.a. in Hoffmann 2009, Hoffmann, Leimbrink & Quasthoff (Hrsg.) 2011 sowie Leimbrink 2010 dargestellt.

nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) und gestalten die Interaktion entwicklungsproximal.³

Wie zeigt sich dies in den frühen Benennungsinteraktionen zwischen kleinen Kindern und ihren Bezugspersonen?

3 Empirische Basis und Untersuchungsdesign

Im vorliegenden Beitrag werden zu Forschungszwecken organisierte Benennungsinteraktionen zwischen Rudolf (R), einem kleinen Jungen, und seiner Großmutter (G) analysiert.⁴ Es handelte sich um eine deutsch monolinguale Familie. Die Benennungsinteraktionen wurden in etwa monatlichem Abstand durchgeführt und auditiv aufgezeichnet. Es liegen 23 Tonaufnahmen vor. Zur Zeit der ersten Aufnahme war Rudolf 1;6, zur Zeit der letzten Aufnahme 3;5 Jahre alt. In den Aufnahmen wurden insgesamt 47 Bilder aus einem Bilderlotto für Kinder verwendet. Auf jedem Bild war nur ein Gegenstand zu sehen, der relativ groß und schematisch dargestellt war, z.B. ein Teddybär, ein Stuhl, ein Auto. Für die Durchführung der Interaktionen gab es kein festes Schema. Die Erwachsenen waren gehalten, jedes Bild gemeinsam mit dem Kind zu betrachten und mit ihm über den abgebildeten Gegenstand so zu kommunizieren, wie sie es für angemessen hielten. Es mussten nicht alle 47 Bilder auf einmal betrachtet werden. Es blieb den Erwachsenen überlassen, auch nur Teile des Bildervorrats zu benutzen, wenn sich zeigte, dass das Kind sonst überfordert wäre. Allerdings sollte die Reihenfolge der Bilder nicht verändert werden, um die Transkription der Daten zu erleichtern.

³ Die Bedeutung der Kommunikation mit dem Erwachsenen für den kindlichen Spracherwerb wurde vor allem von Bruner betont und empirisch untersucht, s. u.a. Bruner 1987. Neuere empirische Untersuchungen zur frühen Erwachsenen-Kind-Kommunikation finden sich in Kazakovskaja 2006, Leimbrink 2010, Reimann 1993 und 1996. Einen Überblick über ältere Arbeiten zu dieser Thematik gibt Meng 1994.

⁴ Später wurde das gleiche Untersuchungsdesign auch in anderen Familien benutzt, und zwar in anderen deutsch oder russisch monolingualen Familien sowie in deutsch und russisch bilingualen Familien. Als erleichternd erwies sich, dass die späteren Aufnahmen mit der Videokamera aufgezeichnet wurden, so dass der multimediale Charakter der Kommunikation systematischer berücksichtigt werden kann. Bisher ist nur ein Teil der (noch ergänzungsbedürftigen) Analysen publiziert (Meng & Protassova 2011 a, b).

4 Benennungsepisoden

Jede Benennungsinteraktion zwischen Rudolf und seiner Großmutter bestand aus einer Reihe ähnlich strukturierter Episoden, die jeweils durch das Aufdecken eines Bildes eingeleitet und das Weglegen des Bildes beendet wurden. Diese einzelnen Benennungsepisoden, ihre Struktur und ihre Veränderungen im Verlauf der Längsschnittstudie bilden den eigentlichen Untersuchungsgegenstand. Die Entwicklung, die die aufeinander bezogene Beteiligung des Jungen und der Großmutter an den Episoden in den zwei Jahren der Untersuchung durchlief, lässt sich in drei Phasen gliedern. Im Folgenden wird jede Phase durch ein bis zwei Beispiele vorgestellt. In ihnen wird der Verlauf der Kommunikation und ihr Entwicklungspotential analysiert.

4.1 Phase 1: ab Aufnahmebeginn (1;6) bis 1;9 Jahre

In der ersten Phase wurden vor allem die Strukturtypen beobachtet, die durch die Beispiele (B1) und (B2) veranschaulicht werden.⁵

(B1) R (1;7)

G: *Sitzt neben R, nimmt Bild ‚Affe‘ und hält es R hin, der noch mit der Untersuchung des Kartons beschäftigt ist, in dem die Bilder lagen*¹Nu kucke doch mal.²Was haben wir denn hier? (.)³Ei!

R: *Schaut auf das Bild*

G: ⁴Was ist denn da:s? (.)⁵Was ist denn da:s, Rudolf? (3)⁶Was ist denn da:s? (4)⁷Hm?⁸Was ist denn da:s?⁹Kucke mal.¹⁰Das ist der Affe. (.)¹¹Der Affe. (.)¹²Sag mal ‚Affe‘.

R: *Schaut auf das Bild*

G: *Legt Bild ‚Affe‘ weg*

Die Episode besteht aus 12 sprachlichen Äußerungen oder Segmenten, die gemeinsam mit den praktischen und mentalen Handlungen der Partner einen Interaktionszusammenhang bilden. G bewegt zunächst das Bild ‚Affe‘ in Rs Blickfeld und bemüht sich, R dazu zu bringen, das Bild anzuschauen. Sie benutzt dazu verschiedene sprachliche Formen (*varierte Wiederholung eigener Äußerungen*): eine direkte

⁵ Die Transkriptionskonventionen sind im Anhang dargestellt.

Aufforderung zum *Kucken* (s1), eine Frage mit der Ortsdeixis *hier* (s2), die R veranlassen könnte, den gemeinsamen Raum von Sprecher und Hörer abzusuchen und der Blickrichtung des Sprechers zu folgen, um den gemeinten Gegenstand zu identifizieren und die Frage zu beantworten, und schließlich signalisiert G mit der Interjektion *Ei!* freudige Überraschung (s3), die Rs Interesse an dem Gegenstand wecken könnte (*emotionsbezogenes Merkmal kindadressierter Sprechweise*⁶). Welche der drei Äußerungen ausschlaggebend war, wissen wir nicht, jedenfalls tritt nach s3 ein, worauf es G ankommt: R schaut auf das Bild mit dem Affen. Damit ist die eigentliche Benennungsepisode vorbereitet: Beide Partner vereinen ihre Aufmerksamkeit auf dem gleichen Gegenstand, dem abgebildeten Affen. G leitet nun den ersten Schritt der Benennungsepisode ein, indem sie eine Benennungsfrage in Bezug auf den Affen stellt. Es ist die klassische Benennungsfrage, in der mit *das* auf den zu benennenden Gegenstand verwiesen und mit *was ist* nach seinem Namen und zugleich nach seiner kategorialen Zugehörigkeit gefragt wird; das *denn* unterstreicht den Fragemodus der Äußerung.⁷ G dürfte wissen, dass R die Frage nicht beantworten kann, ja sie vielleicht nicht einmal (voll) versteht. Dennoch stellt sie sie, sogar viermal, fast unmittelbar hintereinander (*wörtliche Wiederholung der eigenen Äußerung*). Dreimal legt sie nach der Frage eine Pause ein. Es handelt sich um finale Pausen.⁸ Die Äußerungen vor den Pausen werden mit Grenztonmuster gesprochen und sind in ihrer grammatischen Struktur abgeschlossen. Damit wird R Gelegenheit zu einer Reaktion oder gar Antwort gegeben. G unterstreicht den Fragecharakter oder, allgemeiner, die Aufforderung an R, zu reagieren, indem sie eine der Fragen durch die namentliche Anrede verstärkt und ein *Hm* mit der Intonation einer Entscheidungsfrage einschiebt. Da R nicht reagiert, wechselt G die Strategie und fordert ihn nochmals auf, den Gegenstand auf dem Bild anzugucken, und liefert dann selbst die geforderte Benennungsassertion (s10): *Das ist der Affe*. Damit ist der

⁶ Zu den Merkmalen der kleinkindadressierten Rede s. überblicksartig u.a. Snow 1995, Ritterfeld 2000.

⁷ Zur Abtönungspartikel *denn* s. Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997.

⁸ Zu Typen von Pausen und ihren Funktionen im Diskurs s. Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997, Kapitel C2.

zweite und unbedingt notwendige Schritt der Benennungsepisode vollzogen. Er wird in elliptischer Form *wiederholt* (s11). Eine *Aufforderung zum Nachsprechen* der neuen Bezeichnung schließt sich an.

Rs beobachtbare Beteiligung an dieser Episode beschränkt sich auf die Veränderung seines Blickverhaltens in Reaktion auf die Aufforderungen von G. Die Aufforderung zum Nachsprechen erfüllt er nicht.

G realisiert in dieser Episode zwei Schritte einer Benennungsepisode: Sie stellt die Benennungsfrage (dies ist ein möglicher Schritt) und vollzieht die Benennungsaussage (dies ist ein notwendiger Schritt). Beiden Schritten verleiht sie durch *wörtliche und variierte Wiederholungen* ein besonderes Gewicht. Ihr sprachliches Angebot liefert R *Daten für seine Sprachkonstruktionsprozesse*.⁹ R kann in Gs Äußerungen Daten für den Aufbau der pragmatischen und der diskursiven Basisqualifikation (pragmatisch: Benennungsmuster; diskursiv: Methoden des Sprecherwechsels) finden, darüber hinaus aber auch Daten für die Rekonstruktion morphologisch-syntaktischer sowie phonischer und semantischer Zusammenhänge. Gs Äußerungen enthalten typische morphologisch-syntaktische Strukturen (*Was ist das? Das ist der X*.¹⁰) und das Lexem *Affe* mit seiner für das Deutsche charakteristischen Phonem- und Silbenstruktur, dem Genus und der Bedeutung.

Die Benennungsfrage stellt normalerweise der Neuling, der die Benennungspraktiken einer Gruppe erkundet, vorausgesetzt, er weiß bereits, dass jeder Gegenstand einen Namen hat oder haben kann und dass die Gegenstände und ihre Namen von Gruppe zu Gruppe variieren können. G kann bei R dieses Wissen nicht unbedingt voraussetzen. Indem sie den Enkel eindringlich nach dem Namen fragt, kann sie vielleicht dazu beitragen, dass R dieses Wissen ausbildet. Die Benennungsaussage liefert normalerweise das

⁹ Zu den Funktionen des sprachlichen „Inputs“ der Bezugspersonen, insbesondere zur Funktion als Datengrundlage s. Ritterfeld 2000: 406.

¹⁰ Die Verwendung des *was* in der Frage nach einer Tierbezeichnung und die Verwendung des bestimmten Artikels in der Benennungsaussage sind in (B1) allerdings diskussionsbedürftig.

Gruppenmitglied, das die Benennungspraktiken der Gruppe bereits kennt und den Neuling in sie einführt. Benennungsassertionen zu vollziehen ist eine charakteristische Aufgabe der Bezugspersonen des Kindes beim Aufbau des elementaren kindlichen Wortschatzes. Der Vollzug beider Schritte (der Benennungsfrage und der Benennungsassertion) durch den Erwachsenen ist eine *Funktionalisierung* eines Handlungsmusters für sprachpädagogische Zwecke.

Ein weiterer für die erste Aneignungsphase charakteristischer Strukturtyp von Benennungsepisoden zeigt sich in (B2), das zwei unmittelbar aufeinander folgende Episoden umfasst.

(B2) R (1;6)

(B2.1)

G: *Zeigt R das Bild ‚Roller‘*

R: *Hat das Herausnehmen des Bildes aus dem Bilderstapel verfolgt und betrachtet den abgebildeten Gegenstand sofort; nach kurzem Überlegen ahmt er lautmalend ein Geräusch nach: (..) ¹Brm.*

G: *Ahmt das Geräusch ebenfalls nach: ²Brm. ³Ein Roller.*

R: ⁴Brm brm br:.

G: ⁵Br. ⁶Ein Roller.

R: ⁷Br:.

G: ⁸Br. *Fast singend, überdeutlich: ⁹Ein Roller.*

R: (..) ¹⁰Br:.

G: *Legt das Roller-Bild weg*

(B2.2)

G: *Nimmt das Bild ‚Katze‘ auf und zeigt es R; freudig überrascht:*

¹Ha! ²Was ist das?

R: (.) ³Br:.

G: *Lachend: ⁴Nein. ⁵Ist eine Miezekatze. Lautmalend: ⁶Miau miau miau. Legt Katzen-Bild weg*

In den beiden Episoden ist eine Vorbereitung der Benennungsinteraktion nicht notwendig. R weiß bereits, dass G ihm ein Bild nach dem anderen zeigen wird, und ist darauf eingestellt.

In der ersten Teilepisode (Roller) ‚benennt‘ R spontan den abgebildeten Gegenstand durch den onomatopoetischen, ein Motorengeräusch nachahmenden Ausdruck *brm* (s1). Man könnte

daraus schließen, dass er den Roller in die Klasse der motorisierten Gegenstände oder Fortbewegungsmittel einordnet. Dafür spricht, dass er in der gleichen Sitzung auch auf die Bilder ‚Auto‘, ‚Traktor‘ und ‚Schlitten‘ mit *brm* reagiert.¹¹ R liefert hiermit eine Äußerung, die man als Vorform von Benennungsassertionen ansehen kann, eine Vorform in Lautgestalt und Bedeutung.

Entsprechend würdigt G Rs Beitrag, indem sie die lautmalende Benennung *bestätigend wiederholt* (s2) und sie dann aus der Kleinkindsprache in die Zielsprache ‚*übersetzt*‘ (s3). R ignoriert die zielsprachliche Benennung der Großmutter für den Roller, gibt aber eine ausführliche *Rückbestätigung* ihrer Bestätigung seiner lautmalenden Bezeichnung (s4). Dieses Spiel wird noch zweimal *wiederholt*. Jedesmal ergänzt G ihre Bestätigung von Rs lautmalender Bezeichnung durch die zielsprachliche Bezeichnung und hebt diese bei der zweiten Wiederholung (s9) noch durch intonatorische Merkmale hervor. Vergebens. R greift die angebotene zielsprachliche Bezeichnung hier nicht auf. Das muss nicht heißen, dass Gs lexikalisches Angebot für seinen Wortschatzerwerb wirkungslos ist.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass Gs Äußerungen s3, s6 und s9 nicht nur Anregungen für den Aufbau der semantischen Basisqualifikation darstellen, sondern auch Anregungen für den Aufbau der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation. Es handelt sich um elliptische Formen der Benennungsassertion. Realisiert wird der momentan relevante Teil des Prädikats (*ein Roller*). Die Objektdeixis (*das*) und das Kopulaverb (*ist*) als Strukturkomponenten der Benennungsassertion brauchen nicht verbalisiert zu werden, weil das Benennungsmuster in der laufenden Interaktion bereits etabliert ist und mit jeder neuen Benennungsepisode nur als weiter geltend bekräftigt wird.¹²

Die zweite Teilepisode 2.2 unterscheidet sich von der ersten nicht nur dadurch, dass G sie durch einen *Ausdruck freudiger Überraschung* (s1) einleitet und damit das weitere Interesse von R zu binden versucht, eine Praxis, die sie in dieser Phase von Rs Spracherwerb häufig verwendet. G stellt auch wieder wie in (B1) und anders als in

¹¹ S. Wygotski 1964 zu den Stadien der kindlichen Begriffsbildung.

¹² Zu Ellipsen im Diskurs s. Zifonun, Hoffmann & Strecker 1997, Kapitel C4.3.

der Teilepisode 2.1 eine *Benennungsfrage* (s2). Aber anders als in (B1) *antwortet* R auf die Frage (s3). Die Antwort jedoch überrascht die Großmutter (sie lacht), denn R benutzt für die Katze den gleichen lautmalenden Ausdruck, den er auch für den Roller verwendet hat (*br:*). Nach Vygotskijs experimentellen Untersuchungen könnte es durchaus sein, dass R einen ‚Kettenkomplex‘ (цепной комплекс) aus Roller und Katze gebildet hat und sie daher auf gleiche Weise bezeichnet.¹³ G aber kann sich das nicht vorstellen. Sie weist Rs Bezeichnung zurück (s4) und liefert selbst die ihrer Meinung nach erforderliche Bezeichnung in einer kleinkindgemäßen Form (*Miezekatze*). Das geschieht in einer wiederum elliptischen Variante der Benennungsassertion (s5). Die Objektdeixis wird ausgespart. Danach verbalisiert G onomatopoetisch ein Merkmal der Gattung ‚Katze‘ (s6: *miau*), das auf die Gattung ‚Roller‘ nicht zutrifft und deshalb unterschiedliche Benennungen für Katze und Roller erforderlich macht. Diese Beziehungen zwischen Gattungsbezeichnungen und Gattungsmerkmalen bleiben natürlich in der Schwebelage, mögen in R aber doch eine Wirkung entfaltet haben.

R bildet in der ersten Phase der Benennungsinteraktionen mit G folgende Praktiken aus:

- a) Er richtet seine *Wahrnehmung in Koordination* mit G auf die Gegenstände, die auf den Bildern dargestellt sind.
- b) Er reagiert stimmlich auf die Benennungsfragen von G oder spontan auf den jeweils neuen Gegenstand, teils durch lautmalende Ausdrücke wie *wauwau* für ‚Maus‘, ‚Schwein‘ und ‚Löwe‘; teils durch eigene Lautkombinationen wie *däga* mit variablem Gegenstandsbezug; teils durch Vokalisationen, die sich nicht verschriftlichen lassen. Alle diese Reaktionen können als *Vorformen von Benennungsassertionen und Antworten auf Gs Benennungsfragen* und somit als *frühe Realisationen des Sprecherwechsels* angesehen werden. Es sind Vorformen in zwei Hinsichten: Die phonischen Gestalten sind nur teilweise zielsprachlich (die lautmalenden Formen); die erschließbaren Klassifizierungsmerkmale für die zu bezeichnenden Gegenstände sind ebenfalls nur teilweise zielsprachlich und zudem instabil. Gs

¹³ S. Wygotski 1964, Kapitel 5, Abschnitt VII.

Angebote zielsprachlicher Benennungen greift R in dieser Phase nicht auf.

G hat diese Aneignungsprozesse *vermittelt*, indem sie

- a) R durch nonverbale Handlungen (Bewegen des Bildes in Rs Blickrichtung) sowie wiederholte und variierte Aufforderungen zum Betrachten zu einer *gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung* veranlasste,
- b) bei R durch *wiederholte und variierte Benennungsfragen* Reaktionen auslöste.

In Phase 1 bricht R die gesteuerte Interaktion mit der Großmutter meist nach 10-12 Bildern ab, so dass jede Sitzung in drei bis vier Teilsitzungen mit stunden- oder auch tagelangen Pausen durchgeführt wird. Nach einer solchen Pause zeigt R jedes Mal wieder Interesse an den Bild-Interaktionen, fordert G sogar dazu auf und ist bestrebt, immer mehr Teile der Vorbereitung zu übernehmen, so das Auspacken der Schachtel mit den Bildern, des Kassettenrekorders und des Mikrofons. Die Beteiligung anderer Familienmitglieder an den Interaktionen wehrt er strikt ab.

4.2 Phase 2: Von 1;10 bis 2;7 Jahren

In Phase 2 ist Rs Interesse an den Benennungsinteraktionen ungebrochen. Oft fordert er G bereits beim Betreten der Wohnung auf, den Rekorder auszupacken. Er weiß nun auch, dass man die Aufnahmen des Rekorders anhören kann, und verlangt das Abspielen regelmäßig. Die Sitzungen enden meist mit dem gemeinsamen Anhören der Aufnahme. Rs Fähigkeit und Bereitschaft zur Konzentration auf die Bilder und die darauf bezogene Kommunikation ist deutlich gewachsen. Eine Sitzung findet jetzt meist in nur noch zwei Teilsitzungen statt. Die Veränderungen der Benennungsepisoden werden durch die Beispiele (B3) und (B4) verdeutlicht.

(B3) R (2;3)

G: *Zeigt Bild ‚Strumpfhose‘* ¹Und das?

R: ²E Hose.

G: ³Das ist eine Strumpfhose.
R: (.) ⁴Dummhose.
G: ⁵Eine Strumpfhose.
R: ⁶N Dummhose.
G: ⁷Ja.: *Legt Bild ‚Strumpfhose‘ weg*

G startet die Episode wiederum mit einer Benennungsfrage. Sie tut das charakteristischerweise in Form einer Ellipse (s1). Diese betrifft hier das fragende Prädikat (*was ist*), denn das ändert sich von Episode zu Episode nicht. Die Objektdeixis *das* wird realisiert, denn deren Bezug ist gegenüber der vorigen Episode verändert. Das soll R beachten. Der Objektdeixis wird die Konjunktion *und* vorgeschaltet, womit die Fortsetzung der bisherigen Interaktion in ihren Hauptmerkmalen markiert wird.

R antwortet auf die Benennungsfrage mit einer elliptischen Benennungsassertion (s2). Die Ellipse von Kopula-Verb und Objektdeixis ist in der Position nach Gs Frage ‚wohlgeformt?‘. An der Benennung selbst ist bemerkenswert und charakteristisch für die Phase 2, dass sie in ihrer Lautgestalt zielsprachlich im Unterschied zu den Vokalisationen in Phase 1 sowie zielsprachlicher als die dort verwendeten lautmalenden Ausdrücke ist. Weiterhin sei der unbestimmte Artikel *e* hervorgehoben. R realisiert ihn zwar nur andeutungsweise, scheint aber doch bereits ein Gespür dafür zu haben, dass er zu einer Benennungsassertion gehört.¹⁴ Semantisch ist die Benennung *Hose* zutreffend, aber nach Meinung von G zu unspezifisch. Das erkennen wir aus ihrer Reaktion (s3), einer syntaktisch nichtelliptischen Benennungsassertion, die eine *syntaktische und lexikalische Erweiterung* von Rs Benennungsassertion darstellt. R reagiert auf die lexikalische Erweiterung, nicht auf die syntaktische (s4). Er versucht das von G benutzte Lexem *nachzusprechen*. Das gelingt ihm noch nicht vollständig. Deshalb schließt G erneut mit einer *korrigierenden Erweiterung* an, dieses Mal in syntaktisch elliptischer Form (s5). R reagiert wiederum mit *Nachsprechen*, ohne das von G gelieferte Modell der Lautgestalt ganz realisieren zu können; und er schließt

¹⁴ Zu den Anfangsstufen der Aneignung des Artikels durch deutschsprachige Kinder s. Mills 1985:154-155.

dieses Mal den unbestimmten Artikel in seine Wiederholung von Gs Äußerung ein (s6). G *akzeptiert* und *bestätigt* dies (s7), offenbar als die zum gegenwärtigen Entwicklungsmoment bestmögliche Form.

Mit dem folgenden Beispiel sei eine andere klare Tendenz in Phase 2 vorgeführt: die Erweiterung der Benennungsepisoden durch die *Kommunikation über Merkmale des zu benennenden Gegenstandes*.

(B4) R (2;1)

G: *Zeigt Bild ‚Schlitten‘* ¹U:nd (.) was ist das?

R: *Freudig:* ²Oh!

G: ³Was ist das?

R: ⁴Ei (Höa).

G: *Überdeutlich:* ⁵Ein Sch:litten.

R: *Zeigt auf den Sitz des Schlittens* ⁶Hierauf.

G: *Überdeutlich:* ⁷Ein ein Sch:litten.

R: ⁸Hierauf.

G: ⁹Da kann sich der Rudolf draufsetzen.

R: *Unsicher:* ¹⁰Hm

G: ¹¹Und wer zieht dann? (.) *Berührt auf dem Bild die Schnur des Schlittens, als ob sie sie ergreifen wolle* ¹²Wer zieht hier dann?

R: ¹³Opa.

G: ¹⁴Opa. ¹⁵Oder Papa.

R: ¹⁶Papa.

G: ¹⁷Jaha. *Legt Bild ‚Schlitten‘ weg*

Rs Reaktionen (s2, s4, s6, s8) auf Gs Benennungsfragen (s1, s3) zeigen deutlich, dass er den abgebildeten Gegenstand in seine Erfahrungswelt einordnen und ihn klassifizieren kann. Er versucht auch, ihn zu benennen, und benutzt dazu eine morphologisch-syntaktisch geeignete Form mit einem allerdings nur angedeuteten unbestimmten Artikel (s4). Aber die Lautgestalt, die ihm vorschwebt und die er für zutreffend hält, wird von G nicht erkannt und daher nicht aufgegriffen. G benennt den Gegenstand daher selbst (s5) und nimmt so eine *indirekte Korrektur* an Rs Benennung vor. Sie ist in solchem Maße auf die ‚richtige‘ Benennung eingestellt, dass sie Rs nonverbal-verbale ‚Definition‘ (s6: Zeigegeste plus Äußerung: ‚Der Gegenstand ist zum Draufsitzen geeignet‘) nicht beachtet und ihre *Modell-Benennung* wiederholt (s7). Aber auch R ist beharrlich, indem

er noch einmal auf einen möglichen Gebrauch des Schlittens verweist, und zwar wie zuvor in einer äußerst elliptischen Form, die ohne das Bild und seine Zeigegeste nicht verständlich wäre (s8). Endlich würdigt G seinen Beitrag, indem sie ihn *aufgreift* und ihn zu einer *komplexen modalisierten Assertion* über den möglichen Gebrauch des Schlittens durch R *erweitert* (s9). R bestätigt Gs Assertion (s10), wenn auch unsicher. Daraufhin faltet G den vorgestellten Gebrauch des Schlittens durch R weiter aus, indem sie nach einer weiteren Gebrauchsweise des Schlittens und einer weiteren möglicherweise beteiligten Person fragt und so die *Vorstellung einer minimalen Interaktionsfolge versprachlicht* (s11). R scheint zunächst nicht zu verstehen; jedenfalls nutzt er die Pause nach Gs Frage nicht zu einer Reaktion. Nun wiederholt G ihre Frage und verknüpft sie mit einem wahrnehmbaren Element des dargestellten Schlittens, seiner Schnur (s12). Jetzt versteht R und beantwortet die Frage zutreffend (s13), was G umgehend *bestätigt* und nochmals *erweitert* (s14). R *bestätigt* Gs erneute Erweiterung (s16), und G schließt die Episode durch eine *zusammenfassende Bestätigung* ab (s17).

Die Beispiele (B3) und (B4) haben gezeigt, dass Kind und Großmutter in Phase 2 an den *Lautgestalten der Benennungen, den Bedeutungen und den morphologisch-syntaktischen Formen der Benennungsassertion* arbeiten. Neu ist in dieser Phase, dass die Partner nicht nur die Gegenstände benennen, sondern auch über ihre Merkmale und Verwendungsweisen sowie individuelle Erfahrungen mit ihnen sprechen, z.B. darüber, welche Laute Frösche, Schweine, Hähne, Igel oder Eulen von sich geben, wie sich Spinnen, Fische oder Hasen bewegen, wo Schmetterlinge oder Vögel leben, wozu eine Tür da ist, was man mit einem Messer oder einem Ball tun kann. Dies wird teils durch das Kind und teils durch die Großmutter eingeleitet. Dabei ist das Kind bestrebt, Beziehungen zwischen den abgebildeten Gegenständen und realen Gegenständen herzustellen. So läuft es zur Tür, nachdem das Bild ‚Tür‘ betrachtet wurde, es öffnet die Tür und schließt sie wieder und kommentiert seine praktischen Handlungen mit *Auf.* und *Zu.* G greift Rs praktische und sprachliche Handlungen auf und *versprachlicht* bzw. *erweitert* sie, z.B. *Da ist auch eine Tür. Ja. Die Tür ist zu. Mach sie mal auf* (s. R (2;1)). Damit kommen neue

morphologisch-syntaktische Muster ins Spiel. Die diskursive Struktur der Episoden wird komplexer.¹⁵

Phase 2 umfasst eine lange Zeit, weil fast alle zielsprachlichen Phoneme und Phonemkombinationen angeeignet werden müssen, um die erforderlichen Benennungen realisieren zu können. Ein wesentliches Verfahren ist hier die Folge von *(korrigierendem)Vorsprechen durch den Erwachsenen und Nachsprechen durch das Kind*, an dem R im Verlauf von Phase 2 immer systematischer teilnimmt. In die *Vorsprech-Nachsprech-Übungen* ist auch der unbestimmte Artikel einbezogen, den R ab spätestens 2;7 regelmäßig und vollständig realisiert. Die Arbeit an den Bedeutungen ist darauf gerichtet, *stabile differenzierte Gattungszuordnungen* auch für Gegenstände zu etablieren, die in ähnlichen oder gleichen Zusammenhängen vorkommen, z.B. *Löffel, Messer, Gabel* oder *Käfer, Spinne*. Hier gibt es gegen Ende der Phase noch Unsicherheiten. Die meisten Benennungen sind in ihrem Gegenstandsbezug eindeutig und bereiten nur noch in einigen wenigen Lauten (*l* in Endposition, *j, ch, sch, z*) oder Lautkombinationen (*schw, schl, schn, bl, tr, kl*) Probleme.

4.3 Phase 3: Von 2;8 bis 3;5 Jahren

In dieser Phase betrachten R und G alle 47 Bilder hintereinander, ohne eine Pause einzulegen. Auch die einzelnen Episoden enthalten kaum noch Pausen. (B5) zeigt, wie sich die Interaktion jetzt vollzieht.

(B5) R (3;5)

G: *Zeigt Bild ‚Hahn‘*

R: ¹Ein Hahn.

G: ²Richtig. *Legt Bild ‚Hahn‘ weg; zeigt Bild ‚Igel‘*

R: ³Ein Igel.

G: ⁴Richtig. *Legt Bild ‚Igel‘ weg; zeigt Bild ‚Fuchs‘*

R: ⁵Ein Fuchs.

G: ⁶Richtig. *Legt Bild ‚Fuchs‘ weg; zeigt Bild ‚Hase‘*

R: ⁷Ein Hase.

¹⁵ Grimm 1994 spricht in diesem Zusammenhang von „vertikalen Dialogstrukturen“ als sprachförderlichen Verfahren.

G: ⁸Richtig. *Legt Bild ‚Hase‘ weg; zeigt Bild ‚Schmetterling‘*
 R: ⁹Ein Schmetterling.
 G: ¹⁰Sch:metterling.
 R: ¹¹Smetterkling.
 G: ¹²-li:ng.
 R: ¹³-ling.
 G: ¹⁴Sch:metterling. *Legt Schmetterling-Bild weg*

G fragt kaum noch. Das Zeigen des jeweiligen Bildes genügt, um R zu veranlassen, sein Benennungs- und Klassifizierungswissen über den jeweiligen Gegenstand unter Beweis zu stellen. R ist bestrebt, bei jedem Bild den Gegenstand so schnell wie möglich zu benennen. Er vollzieht die Benennungsaussagen fast immer in elliptischer Form. Die Ellipse betrifft die Objektdeixis (*das*) und das Kopulaverb (*ist*) als im gegebenen Zusammenhang voraussetzbare Bestandteile der Benennungsaussage. Nur noch der Teil des Prädikats wird versprachlicht, der sich von Bild zu Bild ändert, also die Phrase aus unbestimmtem Artikel und Benennung, z.B. *Ein Hahn* (s1). Die damit vollzogenen Charakterisierungen sind semantisch fast immer zutreffend und in der Lautgestalt vollständig und hinreichend differenziert. Nur selten sieht G somit die Notwendigkeit, eine *Vorsprech-Nachsprech-Sequenz* einzuleiten. Wenn sie das tut, beteiligt sich R sofort. In ihrem Zusammenhang werden die Lexeme oft aus der Struktur der Benennungsaussage entbunden, ohne Artikel vor- und nachgesprochen und oft auf den problematischen Teil der Lautstruktur des Lexems reduziert (s. s10-14). Die Vorsprech-Nachsprech-Sequenzen führen nicht immer zu einer zielsprachlichen Realisierung. Für die internen kindlichen Sprachkonstruktionsprozesse dürften sie dennoch sinnvoll sein. Die Episoden enden meist mit einer Bestätigung von Rs Benennungen durch G (z.B. *Richtig*, wie in (B5), oft auch nur *Ja.*). Die Sprechweise von R zeigt in Tempo, Lautstärke und Melodieführung an, dass er seiner Sache sicher ist, Stolz auf seine Fähigkeiten empfindet und Lust an dieser Lehr-Lern-Interaktion hat. Die starke Verkürzung der Benennungsepisoden lässt erkennen, dass R sich das Muster in seiner frühkindlichen familiären Variante sicher angeeignet hat.

Bevor die Interaktionen mit den Lotto-Bildern aber ganz aufgegeben werden, sucht R noch nach einer Steigerung des Vergnügens. Da er schon seit Phase 2 alle Vorbereitungs- und Nachbereitungsarbeiten (Auspacken und Wegpacken der Materialien) übernommen hat, sind diese für ihn nicht mehr interessant. Nun erfindet eine neue Variante des Benennungsspiels: Er möchte jetzt selbst die Bilder zeigen, und G soll die Gegenstände benennen. G geht darauf ein. Diese Variante bereitet R zunächst Probleme unerwarteter Art. Er kann den Bilderstapel nicht so halten, dass er G immer das oberste Bild zeigt und es nach der Betrachtung wieder unten in den Stapel steckt. Als diese motorische Anforderung durch die Aufteilung des Bilderstapels in mehrere kleine bewältigt werden kann, ergeben sich Interaktionen wie die in (B6).

(B6) R (3;1)

R: *Zeigt G Bild, Tasche* ' ¹Und da:s?

G: ²Das ist ein Rucksack.

R: ³Nein. ⁴Eine Tasche.

G: *Lachend*: ⁵Ach so.

R: ⁶Sag ma + // ⁷Sagst nicht ordentlich.

G: ⁸Ich weiß das doch noch nicht.

R stellt die Benennungsfrage angemessen in elliptischer Form (s1). Er weist die fehlerhafte Benennung durch G (s2) umgehend zurück (s3) und korrigiert sie durch eine wiederum elliptische Benennungsassertion (s4). Schließlich kritisiert er noch Gs Art der Beteiligung an der Interaktion (s7). Gs Strategie kann man hier als *Widerspruchsevokation* bezeichnen. Sie wird von Erwachsenen gegenüber kleinen Kindern durchaus öfter benutzt, um diese zur Kommunikation anzuregen (s. Ritterfeld 2000: 419). R durchschaut natürlich bald Gs Unernst. Als ihm dies bewusst wird, verlieren die Benennungsinteraktionen ihren Reiz. Als R 3;5 Jahre alt ist, werden die Lottobilder das letzte Mal gemeinsam betrachtet.

5 Zusammenfassung

Die zu Forschungszwecken organisierte Längsschnittstudie hat gezeigt, wie der frühkindliche Erstspracherwerb bei Rudolf im

Rahmen von selbstständigen Benennungsinteraktionen angeregt und unterstützt wird. Die erwachsene Bezugsperson ermöglicht dem Kind, sich das Benennungsmuster schrittweise anzueignen, und entwickelt mit ihm zusammen ein sich wandelndes familiäres Ritual für seine Realisierung. Die Aneignung des Benennungsmusters ist Teil der Entwicklung der pragmatischen Basisqualifikation. Sie erfordert und stimuliert zugleich Aneignungen im Bereich der phonischen, semantischen, morphologisch-syntaktischen und diskursiven Basisqualifikationen (BQ). Phase 1 ist charakterisiert durch Bemühungen um die Koordination der Wahrnehmungsaktivitäten der Partner auf den zu benennenden Gegenstand im Bild und die Anregung des Kindes zu eigenen kommunikativen Beiträgen (diskursive BQ). Es geht aber natürlich nicht um irgendwelche Beiträge, sondern um musterspezifische, in diesem Falle also um Benennungen der abgebildeten Gegenstände. Diese sollen nach der Vorstellung der Bezugsperson in Lautgestalt und Gegenstandsbezug zumindest eine Annäherung an die zielsprachlichen Benennungen darstellen (phonische und semantische BQ). Das Kind liefert solche Beiträge in Form von onomatopoetischen Ausdrücken, selbstgeschaffenen Lautfolgen oder Vokalisationen mit wechselndem Gegenstandsbezug. Das geschieht nicht immer, aber doch häufig.

Die Vermittlungsaktivitäten der Bezugsperson bestehen im Vollzug zweischrittiger Benennungsepisoden (Benennungsfrage plus Benennungsassertion) als Grundlage für die kindlichen Rekonstruktionen des Musters, in wörtlichen und variierten Wiederholungen eigener Äußerungen zur Realisierung des Musters und in Bewertungen der kindlichen Beiträge durch deren Wiederholung oder Zurückweisung sowie ihrer Übersetzung in zielsprachliche Varianten.

In Phase 2 scheint das Kind zu wissen, dass jeder Gegenstand einen vorgegebenen, festen Namen hat, und es bemüht sich, diesen Namen in einer benennenden Äußerung zu benutzen. Seine Benennungen sind in der Lautgestalt nicht immer vollständig und zielsprachlich und im Gegenstandsbezug noch instabil. Das Kind lenkt seine Aufmerksamkeit auf den ‚richtigen‘ Namen des Gegenstandes, wenn ihm signalisiert wird, dass die von ihm benutzte Variante nicht akzeptiert wird. In Reaktion darauf bemüht es sich, den ‚richtigen‘

Namen nachzusprechen. Die Benennungsassertionen des Kindes bestehen meist in einer zielsprachlichen elliptischen Variante. Die Benennungen werden zunehmend durch einen unbestimmten Artikel eingeleitet. Damit ist die Assertion morphologisch-syntaktisch gestaltet.

Die Sprachvermittlungsaktivitäten der Bezugsperson bestehen in dieser Phase in der ‚Anforderung‘ von Benennungsassertionen durch Benennungsfragen an das Kind, in Bewertungen und Erweiterungen der kindlichen Benennungsassertionen, im Aufgreifen von Versuchen des Kindes, über Gegenstandsmerkmale zu sprechen, sowie in der Einleitung von Vorsprech-Nachsprech-Sequenzen. Wiederum werden alle Basisqualifikationen außer der literalen auf spezifische Weise angesprochen.

Phase 3 ist dadurch gekennzeichnet, dass das Kind alle abgebildeten Gegenstände kennt und zu benennen weiß, wenn auch nicht immer in phonisch vollständig zielsprachlicher Form. Die Bedeutungen der Lexeme werden in Zukunft weitere Veränderungen durchlaufen. Ihre entwicklungsbedingten Eigentümlichkeiten zum Zeitpunkt des Abschlusses der Untersuchung können im Rahmen des gewählten Forschungsdesigns nicht ermittelt werden. Zumindest ist jedoch der Gegenstandsbezug bei der Benennung der Bilder stabil. Ein Grundstock an Substantiven ist somit verfügbar.

Gegen Ende der Untersuchung sind die Benennungsepisoden auf die Benennungsassertionen verkürzt – ein Zeichen der Musterbeherrschung. Aufschlussreich ist der von dem Kind angestrebte Rollenwechsel, der anzeigt, dass sich das Kind nunmehr als kompetent empfindet.

Transkriptionskonventionen

Normale deutsche Orthographie

Sprachliche Äußerungen: recte

Nichtsprachliche Handlungen: *kursiv*

Äußerungen, deren Wortlaut nicht sicher verständlich ist: (Höa), s. (B4)

Auffällige Dehnungen oder Betonungen von Lauten oder Silben:
Doppelpunkt nach dem Laut, z.B. Sch:litten, da:s

Kennzeichnung des Äußerungsendes durch die üblichen
Äußerungsendzeichen (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen)

Spezielle Äußerungsbegrenzung:

+// Selbstunterbrechung. Sprecher fährt mit einer anderen Äußerung
fort, s. (B5)

Ungefüllte Pausen:

(.) kurze Pause, nicht länger als eine Sekunde

(..) Pause einer Länge von ein bis zwei Sekunden

(2) Pause einer Länge ab zwei Sekunden, Anzahl der Sekunden wird
angegeben

Literatur

Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern etc.:
Huber.

Ehlich, Konrad (2005): *Sprachaneignung und deren Feststellung bei
Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was
man braucht, was man erwarten kann*. In: Ehlich et al. (2005), S.11-
75.

Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bde.
Berlin/New York: de Gruyter.

Ehlich et al. (2005) = Ehlich, Konrad (in Zusammenarbeit mit Ursula
Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Tim
McNamara, Hans H. Reich, Guido Schnieders, Jan D. ten Thije, Huub
van den Bergh) (2005): *Anforderungen an Verfahren der
regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe
und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne
Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und
Forschung.

Ehlich et al. (2008) = Ehlich, Konrad, Ursula Bredel, Hans H. Reich
(Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen*

Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin:
Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Grimm, Hannelore (1994): Entwicklungskritische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 26, S. 35-52.

Hoffmann, Ludger (2009): Sprache. In: Eike Bohlken & Christian Thies (Hrsg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 426-430.

Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Hoffmann, Leimbrink & Quasthoff (Hrsg.), S. 165-209.

Hoffmann, Ludger, Leimbrink, Kerstin & Quasthoff, Uta (Hrsg.) (2011): Die Matrix der menschlichen Entwicklung. Berlin/Boston: de Gruyter.

Kazakovskaja, V. V. (2006): Voproso-otvetnye edinstva v dialoge "vzroslyj - rebyonok" (Frage-Antwort-Einheiten im Dialog "Erwachsener – Kind"). Sankt-Peterbug: Nauka.

Leimbrink, Kerstin (2010): Kommunikation von Anfang an. Die Entwicklung von Sprache in den ersten Lebensmonaten. Tübingen: Stauffenburg.

Meng, Katharina (1994): Die Entwicklung der Dialogfähigkeit bei Kindern. In: Gerd Fritz & Franz Hundsnurscher (Hrsg.), Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Max Niemeyer, S. 377-392.

Meng, Katharina (2009): Der kindliche Spracherwerb und seine Vermittlung in sprachlichen Interaktionen. In: LIGHT. Language for Integration and Global Human Tolerance. Europäisches Modell zum Aufbau bilingualer Kindergärten. Teil I. Theoretische Grundlagen und Praxis. Berlin: MITRA, S. 14-22. Download verfügbar über: <http://ids-pub.bsz-bw.de/home>

Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2011 a): Interakcionnaja grammatika rannego bilingvizma (Interaktive Grammatik der frühen Zweisprachigkeit). In: S.N. Cejtlin & M.B. Eliseeva (otv. red.): Put' v jazyk.

Odnjazychie i dvujazychie. Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury, S. 221-234.

Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2011 b): Individual'nye stili nominacii v rechi, adressovannoj rebjonku (Individuelle Stile der Nomination in kindadressierter Rede). In: N.M. Jur'eva (otv. red.): Pamjati akademika RAEN A.M. Shaxnarovicha (1944-2001). Problemy e'ksperimental'nyx issledovanij rechi. Moskva: ID „Kljuch-S“, S. 61-74.

Meng, Katharina & Protassova, Ekaterina (2012): Zweisprachige Bilderbuch-Interaktionen in einer russlanddeutschen Aussiedlerfamilie. Pilotanalyse. In: Barbara Jańczak, Konstanze Jungbluth & Harald Weydt (Hrsg.): Mehrsprachigkeit aus deutscher Perspektive. Tübingen: Narr, S. 95-117.

Mills, Anne E. (1985): The acquisition of German. In: Dan Isaac Slobin (ed.): The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol. 1: The Data. Hillsdale, New Jersey/London, Lawrence Erlbaum, S. 141-254.

Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.

Rehbein, Jochen & Meng, Katharina (2007): Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. In: Katharina Meng & Jochen Rehbein: Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig. Münster: Waxmann, S. 1-38.

Reimann, Bernd (1993): Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Neuwied etc.: Luchterhand.

Reimann, B. (1996). Die frühe Kindersprache. Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion. Neuwied etc.: Luchterhand.

Ritterfeld, Ute (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Hannelore Grimm (Hg.): Sprachentwicklung. Göttingen etc.: Hogrefe, S. 403-432.

Snow, Catherine E. (1995): Issues in the study of input: Finetuning,

universality, individual and developmental differences, and necessary causes.
In: Paul Fletcher & Brian MacWhinney (eds.): *The Handbook of Child Language*. Oxford/Cambridge, Mass., Blackwell, S. 180-193.

Wygotski, L. S. (1964): *Denken und Sprechen*. In dt. Sprache hg. von Johannes Helm. Aus dem Russ. übers. von Gerhard Sewekow. Berlin: Akademie Verlag.

Wygotski, L. S. (1987): *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. In dt. Sprache hg. von Joachim Lompscher. Berlin: Volk und Wissen.

Zifonun, Gisela, Hoffmann, Ludger & Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin/New York: de Gruyter.