



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Joint Attention im Erstspracherwerb

Verfasserin

Konstanze Kern

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Sprachwissenschaft

Betreuerin: ao. Univ. Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles

Joint Attention im Erstspracherwerb

Inhalt

Einleitung

1. Joint Attention und der frühe Spracherwerb
 - 1.1. Der Erwerbsverlauf von Joint Attention
 - 1.2. Soziale Interaktion und Labeling
 - 1.3. Angeborene Mechanismen des Wortschatzerwerbs
2. Universalgrammatik und Angeborenheitshypothese
3. Die kulturelle Basis von Sprache und Kognition
 - 3.1. Sprachliche Sozialisierung
 - 3.2. Die Usage-Based Theorie
 - 3.3. Kultur und Kognition
4. Sprachliche Sozialisierung und die „In-Arms-Phase“
 - 4.1. Jean Liedloff und die Entwicklung des Kontinuum-Konzepts

Schlussfolgerungen für die Spracherwerbsforschung

Einleitung

Die vorliegende Arbeit geht von der Fragestellung aus, welche Rolle die Fähigkeit zur Joint Attention im Erstspracherwerb spielt. Sie beschäftigt sich mit verschiedenen Erwerbstheorien des Erstspracherwerbs und deren Blickweise auf den, für Spracherwerb notwendigen, Input aus der Umgebungssprache des Kindes.

Insbesondere behandelt die Arbeit die Theorie der Universalgrammatik sowie die Theorien der Usage-Based-Linguistics. Während die Universalgrammatiktheorie von einer Angeborenhypothese ausgeht, nimmt die Usage-Based-Theorie eine kulturelle Basis für den Spracherwerb an.

Die Kontroverse der beiden Theorien (Universalgrammatik vs. Usage-Based-Theorie) dreht sich hauptsächlich darum, welcher Art die kognitiven Fähigkeiten sind, die beim Erstspracherwerb zum Einsatz kommen. Die Universalgrammatiktheorie sieht einen abgegrenzten, eigenständigen Bereich der Sprachfähigkeit, während die Usage-Based-Theorie den Spracherwerb durch allgemeine kognitive Fähigkeiten erklärt. Beide Theorien jedoch beziehen den zum Spracherwerb notwendigen Input auf Joint Attention Interaktion mit erwachsenen Sprechern. Die Fähigkeit des Kindes zur Joint Attention ist demnach, unabhängig von der jeweiligen Erwerbstheorie, ein entscheidender Faktor im Erstspracherwerb.

Joint Attention ermöglicht es uns, einen Aufmerksamkeitsfokus bewusst mit anderen Menschen zu teilen und in einer gemeinsamen Situation zu interagieren. Die Entwicklung dieser Fähigkeit beginnt bei Kindern mit ca. 9 Monaten und ist in der Sprachentwicklung vor allem für den frühen Wortschatzerwerb von Bedeutung.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über den Erwerbsverlauf von Joint Attention und zeigt die relevanten Verbindungspunkte der Joint Attention Entwicklung mit der Sprachentwicklung in den ersten beiden Lebensjahren.

Die Angeborenhypothese der Universalgrammatik ist Thema des zweiten Kapitels. Die allgemeine Sprachwissenschaft betrachtet den Erstspracherwerb hauptsächlich aus diesem

streng theoretischen Blickwinkel, welcher die strukturelle, grammatische Kompetenz zum Mittelpunkt hat.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit Spracherwerbstheorien bei denen kulturelle Interaktion als Grundlage des Spracherwerbs im Mittelpunkt steht (Usage-Based-Linguistics). Diese Theorien betrachten den Erstspracherwerb weitgehend aus einer allgemein kognitionswissenschaftlichen Perspektive bei welcher die Performanz im Vordergrund steht.

Da beide Perspektiven zeigen, dass Joint Attention Interaktion eine wesentliche Rolle im Spracherwerb spielt, behandelt das 4. Kapitel, eine spezielle, kulturspezifische Art der Joint Attention Interaktion, nämlich die sogenannte „In Arms Phase“. Während dieser Phase, welche ebenfalls die ersten 24 Lebensmonate eines Kindes umfasst, zeigen sich in verschiedenen Kulturen erhebliche Unterschiede der Art und Weise des Joint Attention Verhaltens zwischen Eltern und Kindern. Es stellt sich die Frage, ob diese kulturellen Unterschiede des Joint Attention Verhaltens auch Auswirkungen auf den Spracherwerb haben.

Kapitel 1

Joint Attention und der frühe Spracherwerb

Dieses Kapitel beschreibt den Erwerbsverlauf von Joint Attention und den gleichzeitig stattfindenden frühen Erstspracherwerb. Der beobachtete Zeitraum beginnt im Alter von ca. 9 Monaten mit dem Auftreten erster intentionaler Interaktionen des Kindes und endet mit der Wortschatzexplosion im Alter von etwa 24 Monaten. In dieser Phase dominiert in der Sprachentwicklung der Wortschatzerwerb (Labeling), bei dem Interaktion und Joint Attention eine wesentliche Rolle spielen. Ab dem 2. Geburtstag wird die Grammatikentwicklung des Kindes zunehmend komplexer und die Form der Sprachentwicklung verändert sich. Gleichzeitig geht ab dem 3. Lebensjahr die Joint Attention Entwicklung in eine Theory of Mind Entwicklung über. In diesem Kapitel werden die Grundlagen der Joint Attention Entwicklung beschrieben und ihr Zusammenhang zum Spracherwerb während der ersten beiden Lebensjahre definiert.

1.1. Der Erwerbsverlauf von Joint Attention

Die soziale Fähigkeit zur Joint Attention spielt in vielen kognitiven Bereichen eine wichtige Rolle. Wie alle kognitiven Leistungen des Gehirns kann sie in ihrem Erwerbsverlauf nicht völlig isoliert betrachtet werden. Es hängt von den jeweiligen wissenschaftlichen Interessen ab, welche Zusammenhänge beobachtet und beschrieben werden.

Grundsätzlich versteht man unter Joint Attention die Fähigkeit, an einem gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus teilzunehmen, Aufmerksamkeit zu lenken und ihr zu folgen. Außerdem wird Joint Attention meist als eine Art Vorstufe zu Theory of Mind Verständnis gesehen (vgl. u.a. Tomasello / Kruger / Ratner, 1993). Joint Attention bedeutet andere Personen als intentionale Akteure mit Absichten und Erwartungen wahrnehmen zu können.

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres verstehen Kinder:

1. dass das Verhalten anderer Personen mit deren inneren Absichten in Zusammenhang steht,
2. dass die Intentionen anderer Personen von den eigenen Absichten abweichen können,
3. dass die Intentionen anderer Personen nicht zwangsläufig mit deren beobachtbarem Verhalten übereinstimmen müssen.

Sobald ein Kind die oben erwähnten Punkte bewältigt, gilt die Fähigkeit zur Joint Attention als erworben. Ausgehend von dieser Basis wird sie sich in der späteren Entwicklung weiter verfeinern und an zunehmend komplexe Situationen anpassen, so dass der Übergang zur Theory of Mind Entwicklung fließend ist.

Aus der Perspektive der Theory of Mind Forschung bewältigen Kinder um den ersten Geburtstag einen Meilenstein im Verstehen von Personen, der genauso bedeutend ist wie der Meilenstein des Verstehens von Belief rund um den vierten Geburtstag, welcher in der klassischen Beschreibung als Kennzeichen einer vollständig erworbenen Theory of Mind gilt (Tomasello / Kruger / Ratner, 1993).

Der Abschluss des Erwerbs von Intentionsverstehen, etwa um den 2. Geburtstag herum, liegt zeitgleich mit der Wortschatzexplosion im Spracherwerb, welche den frühen Spracherwerb (Labeling) von der darauf folgenden Phase des zunehmend komplexeren Grammatikerwerbs trennt. Während ihrer Entwicklung sind die beiden Bereiche – Intentionsverstehen und Labeling – eng verbunden und bauen aufeinander auf.

Michael Tomasello teilt die Joint Attention Entwicklung in drei Perioden ein: bis 9 Monate, von 9 bis 18 Monate und von 18 bis 24 Monate (Tomasello, 1995).

Die ersten 9 Monate – simultane Blickrichtung und zufälliges Beobachten

In den ersten 9 Monaten ist eine gemeinsame Blickrichtung oder eine gemeinsame Aufmerksamkeit eher zufällig simultan. Man muss beachten, dass Aufmerksamkeit nicht das selbe ist wie visuelle Orientierung. Im Fall der gemeinsamen Aufmerksamkeit, wenden sich

zwei Personen denselben Aspekten bestimmter Gegenstände ihrer Umgebung zu, und nehmen nicht nur (zufällig) denselben Umgebungsausschnitt wahr. Außerdem ist es beiden Personen bewusst, dass die andere Person den relevanten Aspekt ebenfalls wahrnimmt. Diese Intersubjektivität ist bei der Analyse von Joint Attention Verhalten besonders entscheidend.

In den ersten 9 Monaten kann es manchmal den Anschein haben, als würden das Kind und ein Erwachsener in einer gemeinsamen Joint Attention Interaktion stehen, welche bei näherer Betrachtung die Kriterien des tatsächlich intersubjektiven Aufmerksamkeitsfokus jedoch nicht erfüllt.

Oft wirkt es wie Joint Attention, wenn das Kind den Erwachsenen einfach dabei beobachtet, wie er sich mit einem bestimmten Gegenstand beschäftigt oder umgekehrt. In diesem Fall liegt der Aufmerksamkeitsfokus aber auf der anderen Person und nicht auf einem gemeinsamen Gegenstand und er wird auch nicht intersubjektiv geteilt.

Eine ähnlich missverständliche Situation kann zustande kommen, wenn der Erwachsene einen bestimmten Gegenstand absichtlich in den Aufmerksamkeitsfokus des Kindes bringt. Das Kind reagiert zwar auf den Gegenstand, ist sich dabei aber nicht bewusst, dass die Aufmerksamkeit des Erwachsenen ebenfalls auf diesem Gegenstand liegt, was oft auch nicht der Fall ist, da der Erwachsene hauptsächlich die Reaktion des Kindes auf den Gegenstand beobachtet.

Man muss bei der Beurteilung von Intention und Verhalten zu Beginn der Entwicklung sehr vorsichtig differenzieren um die relevanten Aspekte der Gemeinsamkeit und der Intersubjektivität im Auge zu behalten.

9 bis 18 Monate – Intention verstehen und lenken

Mit etwa 9 Monaten beginnt das Kind den Aufmerksamkeitsfokus von Erwachsenen bewusst zu beobachten. Es schaut zwischen dem Gegenstand und dem Erwachsenen hin und her, folgt der Blickrichtung des Erwachsenen auf ein Objekt und schaut unmittelbar wieder zurück. Außerdem beginnt es, selbst auf Gegenstände zu zeigen und zu beobachten, ob der Erwachsene der Geste folgt. Es probiert die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf Details der eigenen Aufmerksamkeit zu lenken.

Zu Beginn richten sich die Zeigegesten noch auf Gegenstände oder Situationen, welche zufällig die Aufmerksamkeit des Kindes erlangen (Protodeclarative Pointing). Mit der Zeit verwenden Kinder den Effekt der Zeigegeste dann immer häufiger, um auf Aspekte aufmerksam zu machen, welche ihnen neu oder sozial bedeutsam erscheinen. Dieses für Einjährige sehr typische Verhalten nennt man „Declarative Pointing“. Das Kind zeigt, begleitet die Zeigegeste mit Lauten und erwartet, dass der Erwachsene mit seiner Aufmerksamkeit der Zeigegeste folgt, wodurch ein gemeinsamer Fokus entsteht.

Die Laute, mit denen Kinder ihre Zeigegesten begleiten, sind zunächst noch unartikulierte. Etwa „äh“ oder „da“. Sie werden zwar wiederholt und mit kurzen Pausen aneinander gereiht, sind aber bereits gezielt formuliert und entsprechen nicht mehr dem „dadadada“ der ersten Lallphase.

Der entscheidende Entwicklungsschritt, bei dem sich Joint Attention und Sprache in dieser Phase verbinden, findet um den ersten Geburtstag statt. Er liegt im Zusammenfügen eines gemeinsamen Fokus mit gezielt dafür verwendeter Sprache. Der gemeinsame Fokus wird nicht mehr durch unartikulierte Laute initiiert und begleitet, sondern durch konkrete sprachliche Symbole, d.h. Wörter und Gesten mit einer ihnen zugeordneten Bedeutung. Sprache wird Teil der Interaktion, und beginnt Details des gemeinsamen Fokus zu differenzieren.

In diesem Zusammenhang muss man sich besonders deutlich machen, dass Wörter grundsätzlich arbiträre Symbole sind. Benennt ein Kind ein Objekt mit „Ball“, so ist dies nicht dadurch möglich, dass es die „Ballartigkeit“ des Objektes wahrgenommen hat, sondern nur dadurch, dass es den, für das Kind abstrakten, Begriff „Ball“ als Label mit einem bestimmten Objekt verbindet. Welches Label zu welchem Objekt gehört übernimmt es aus seinem sprachlichen Umfeld. Mit Hilfe dieses für ihn und für andere verständlichen Labels kann das Kind nun Details des gemeinsamen Fokus benennen.

Zwar reagieren Kinder schon zwischen 9 und 12 Monaten häufig korrekt auf sprachliche Aufforderungen, tun dies aber indem sie außersprachlichen Hinweisen aus der Situation heraus folgen. Auch ahmen sie Sprachlaute und „Wörter“ zunächst nur nach, ohne deren referentielle Bedeutung zu erfassen. Vollständiges Verständnis für sprachliche Symbole tritt erst um den ersten Geburtstag auf. Erst zu diesem Zeitpunkt produzieren Kinder konventionelle sprachliche Symbole und idiosynkratische symbolische Gesten (z.B. winken

zum Verabschieden) in einer bestimmten Absicht. Sie sind ab jetzt in der Lage diese Symbole und Gesten in der sozialen Interaktion mit ihrer Umwelt einzusetzen, so auch um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu bewirken.

Um den ersten Geburtstag kann man auch den Beginn anderer sozialer Entwicklungen beobachten. Zum Beispiel imitierendes Lernen, bei dem das Kind versucht, es den Erwachsenen gleich zu machen. Diese soziale Entwicklung basiert ebenfalls auf dem Verständnis anderer Personen als intentionale Akteure. Der Schritt, den Einjährige in ihrer Joint Attention Entwicklung machen, eröffnet ihnen also nicht nur in der Sprachentwicklung neue Wege. Sie nutzen die neue Fähigkeit auch, um ihre Kompetenz in anderen sozialen Bereichen auszubauen.

Zu Beginn des Wortschatzerwerbs erwerben Kinder den Großteil ihres neuen Vokabulars in Joint Attention Interaktion mit Erwachsenen. Sie versehen nach und nach die Objekte ihrer Umgebung mit passenden Labels. Das richtige Label zu finden ist zunächst einfacher für Kinder, wenn der Erwachsene in den bereits bestehenden Fokus des Kindes einsteigt. Das heißt, der Erwachsene liefert das Label für ein Objekt, mit dem sich das Kind bereits beschäftigt. Kinder lernen aber bald, nicht ausschließlich auf diese Hilfe angewiesen zu sein, sondern den jeweiligen Fokus der Erwachsenen auf aktive Weise für den Wortschatzerwerb zu nutzen. Das Kind beurteilt den Fokus des Erwachsenen durch dessen Blickrichtung, zum Beispiel auf ein Messer und Schneidebrett während er Gemüse schneidet, und bezieht die Sprache, welche die Situation begleitet, auf diese Gegenstände. Gleichzeitig neigen Erwachsene instinktiv dazu, in Gegenwart kleiner Kinder ihre Handlungen sprachlich zu kommentieren und erleichtern so zusätzlich den Wortschatzerwerb. Das Kind erkennt den Fokus des Erwachsenen und richtet die eigene Aufmerksamkeit ebenfalls auf die entsprechenden Gegenstände wodurch ein gemeinsamer, für den Wortschatzerwerb hilfreicher, Fokus entsteht. Je differenzierter der Wortschatz wird, desto feineren Details widmet sich der Fokus und umgekehrt. Umso genauer die Aufmerksamkeit ins Detail geht, desto mehr gibt sie Ansporn für einen differenzierteren Wortschatz. Die beiden Entwicklungen gehen Hand in Hand.

Seine immer detailreicheren Labels kann das Kind nun verwenden, um nicht nur auf eine Gesamtsituation aufmerksam zu machen, sondern einzelne Aspekte der Situation, auf die es den Fokus des Erwachsenen lenken möchte, zu kennzeichnen. So zeigt es zum Beispiel quer

durch ein Zimmer und begleitet diese Geste nicht mehr einfach mit „da“ (in der Hoffnung, dass der Erwachsene den richtigen Aspekt bemerkt), sondern zeigt und benennt „wau-wau“ wenn es einen Hund bemerkt und diesen Aspekt mit dem Erwachsenen teilen möchte.

Verschiedene Versuche zeigen auch, dass Kinder mit Hilfe von Joint Attention nicht nur der Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf einen bestimmten Gegenstand folgen, sondern auch seinem Verhalten gegenüber dem Gegenstand. Es versteht Gefallen oder Ablehnung der Erwachsenen in Bezug auf den Gegenstand als Intentionalität, die von der eigenen, noch ungeformten, Intention abweicht und übernimmt diese instinktiv in das eigene Verhalten (Tomasello, 1995).

18 bis 24 Monate – Sprachliche Symbole und abweichende Intention

Im Alter von 18 Monaten beherrschen Kinder den Einstieg in einen gemeinsamen Fokus und das absichtliche Herstellen eines solchen bereits sehr gut. Weicht der eigene Fokus in einer Alltagssituation von dem der Erwachsenen ab, und der Erwachsene äußert ein neues Wort, so wenden sich 18 Monate alte Kinder zuerst dem Erwachsenen zu und beziehen das neue Label auf dessen Fokus. Sie erfassen die Gesamtsituation und benutzen zusätzlich zu Joint Attention noch andere, angeborene Hilfsmittel (Filter) die ihnen dabei helfen, das Label richtig zuzuordnen. Von diesen angeborenen Hilfsmitteln des Wortschatzerwerbs, welche die Joint Attention Interaktion begleiten, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels noch genauer die Rede sein.

Um 18 Monate herum benutzen Kinder Sprache nicht nur um einen gemeinsamen Fokus zu initiieren, sondern auch um Detailspekte und deren Funktionen zu kommentieren. Zum Beispiel zeigen sie dem Erwachsenen einen Gegenstand, etwa ein T-Shirt, und sagen dazu „nass“. In diesem Fall benutzt das Kind zwar noch außersprachliche Mittel (das Zeigen) um den Fokus herzustellen, verlässt sich aber bereits auf Sprache, um die wesentlichen Aspekte des Fokus zu kennzeichnen. Diese Aspekte werden mit der Zeit wiederum detailreicher und abstrakter. Noch ein wenig später in ihrer Entwicklung verzichten Kinder schließlich auf das außersprachliche Herstellen des Fokus und benennen den gesamten Fokus, den sie mit dem Erwachsenen teilen wollen, zum Beispiel durch die Aussage „T-Shirt nass“.

Das detaillierte Eingrenzen verschiedener Aspekte eines Fokus ist in der Kommunikation notwendig, da sich der Aspekt des gemeinsamen Fokus nicht immer durch Beobachten ableiten lässt. Bei derselben visuellen Orientierung auf ein Objekt kann die Aufmerksamkeit auf dessen Form, Farbe, Eigenschaften oder dessen funktionellen Gebrauch gerichtet sein. Das Kind muss also auch verstehen, auf welche Teilaspekte des gemeinsamen Fokus die dazu gehörende Sprache bezogen ist. Beim Anziehen eines Kleidungsstücks kann dessen Farbe im Zentrum der Aufmerksamkeit liegen oder zum Beispiel seine Funktion als Regenschutz. Diese Differenzierung ist außersprachlich nicht möglich. Das Kind muss sich auf bereits erworbene Label verlassen, um der Intention des Erwachsenen zu folgen und durch das Erkennen dieser Intention neue Label zu seinem Wortschatz hinzuzufügen.

Die letzte Schwierigkeit, die Kinder beim Erwerb von Joint Attention bewältigen müssen ist, dass die visuelle Orientierung und damit der scheinbare Fokus des Erwachsenen nicht zwangsläufig mit dessen Intention übereinstimmen.

Der Zusammenhang von abweichender Aufmerksamkeit und dem Erwerb neuer Wörter wurde in zwei Studien von Tomasello und Barton untersucht (Tomasello, 1995, Tomasello / Barton, 1994).

In einem Versuch wurden Kindern fünf identische Gefäße gezeigt, in denen sich verschiedene Objekte befanden. Die Mutter erklärte ihre Absicht, indem sie zu dem Kind sagte: „Lass uns das *Toma* finden, wo ist das *Toma*?“. Anschließend nahm sie ein Objekt nach dem Anderen aus dem Gefäß und zeigte jeweils auf nonverbale Weise Enttäuschung. Erst beim dritten oder vierten Gegenstand reagierte sie erfreut. Die etwa zweijährigen Kinder der Versuchsreihe hatten keine Probleme, das neue Wort „Toma“ dem Gegenstand zuzuordnen, bei dem die Erwartungen der Mutter erfüllt wurden. Sie hatten die Intention der Mutter verstanden und die nonverbalen Hinweise auf deren Erfüllung aktiv beobachtet, waren in der Lage das Erfüllen einer Intention zu erkennen und wussten, dass sich die angebotene Sprache auf diese Intention bezieht und nicht auf zufällig in den Fokus geratene Gegenstände.

Im Alter von 24 Monaten können Kinder also nicht nur Aufmerksamkeit beobachten und einen Fokus initiieren, sondern auch „Falsche-Aufmerksamkeit“, die nicht der Intention entspricht, erkennen. Wie bereits erwähnt, ist dies der Schritt, der die Joint Attention Entwicklung mit der Theory of Mind Entwicklung in Verbindung bringt. Bei der Theory of Mind Entwicklung geht der Weg über das Verstehen von Belief hin zum Verständnis für

False Belief. Die Joint Attention Entwicklung beginnt mit dem Verstehen von Intention und entwickelt sich weiter bis zum Verständnis für nicht erfüllte, d.h. „falsche“ Intention.

Zusammengefasst kann man nun folgende entscheidende Schritte in der Entwicklung von Joint Attention markieren: Die Entwicklung beginnt mit dem Folgen und Lenken der Aufmerksamkeit einer anderen Person (9-12 Monate). Im Anschluss daran ändert sich die Qualität der Joint Attention. Die Kinder benutzen symbolische Gesten und sprachliche Symbole, um einen gemeinsamen Fokus zu initiieren und dessen Details zu kennzeichnen (12-18 Monate). Als letzten Meilenstein lernen sie schließlich, dass die Intention einer anderen Person nicht zwangsläufig mit deren Aufmerksamkeitsfokus übereinstimmen muss (18-24 Monate).

1.2. Soziale Interaktion und Labeling

Wie der vorige Abschnitt gezeigt hat, ist Joint Attention ein wichtiges Werkzeug für den Wortschatzerwerb. Aber nicht nur das, sie ist auch ein wesentlicher Bestandteil der allgemeinen sozialen Interaktion zwischen Eltern und Kindern, in die der Erstspracherwerb eingebettet ist. Eltern liefern bereitwillig Aufmerksamkeitshinweise, wie zum Beispiel (visuelle) Bezugslinien und Gesten, während sie sprechen. Wie wir bereits gesehen haben, sind Kinder von einem sehr frühen Alter an in der Lage, Nutzen aus diesen sozial interaktiven Hinweisen zu ziehen. Die Mechanismen, die Joint Attention zu Grunde liegen, bilden die Basis für den Erwerb einer allgemeinen sozialen Koordination die für den Spracherwerb notwendig ist.

Oberflächlich betrachtet bedeutet Joint Attention vor allem die gleichzeitige Beschäftigung von zwei oder mehr Individuen mit demselben externen Objekt. Diese Betrachtung vernachlässigt allerdings den entscheidenden Punkt des gegenseitigen Bewusstseins darüber, dass sich die andere Person ebenfalls mit dem Objekt beschäftigt, die Intersubjektivität. Dabei ist es gerade die intersubjektive Wahrnehmung, welche Joint Attention so wertvoll für uns macht. Nur damit können wir sie als Sprungbrett für kommunikativen Austausch nutzen.

Zu Beginn der Joint Attention Entwicklung folgen Kinder der Aufmerksamkeitslinie anderer Personen nur wenn ihnen diese zufällig auffällt oder folgen Zeigegesten auf welche sie von Erwachsenen bewusst aufmerksam gemacht werden. An diesem Zeitpunkt der Entwicklung ist noch nicht klar, ob Kinder über eine intersubjektive Wahrnehmung verfügen, sprich sich der gleichzeitigen Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf den Gegenstand bewusst sind. Erst das selbständige Produzieren eigener kommunikativer Aufmerksamkeitsgesten kann sicher als Verständnis intersubjektiver Wahrnehmung gedeutet werden.

Warum aber ist dieses intersubjektive Bewusstsein so wichtig für den Wortschatzerwerb? Man könnte ja auch davon ausgehen, dass Kinder einfach das häufig gleichzeitige Auftreten von Wort und Gegenstand als Bezugspunkt heranziehen und auf Grund dieser statistischen Basis eine Verknüpfung zwischen Wort und Objekt annehmen.

Die Spracherwerbsforschung zeigt, dass die Annahme eines statistischen, nicht-intersubjektiven Benennens von Gegenständen nicht sehr wahrscheinlich ist. Würden Kinder beim Labeling als „Übereinstimmungs-Suchmaschinen“ (covariation detectors) vorgehen, wäre der Wortschatzerwerb ein langwieriger, extrem fehleranfälliger Prozess, der Mehrdeutigkeit und mehrere Wörter für ein und dasselbe Objekt ausschließt (Baldwin, 1995).

Ließe man außer Acht, dass Kinder ein Verständnis für Joint Attention haben und diese Fähigkeit nutzen um den Spracherwerb „selbst in die Hand zu nehmen“, so wären sie in ihrem Spracherwerb auf Erklärungen der Erwachsenen angewiesen, welche mit ihnen die Zusammenhänge von Wörtern und Objekten regelrecht „üben“ müssten. Das Herstellen von Wort-Objekt Zusammenhängen wäre davon abhängig, dass dem Kind das Objekt gemeinsam mit dem Wort regelmäßig und aktiv präsentiert und in seinen Fokus gebracht wird. Erwachsene müssten ihre Sprache systematisch auf die Umgebung abstimmen und dem Kind die Wörter für einzelne Objekte „beibringen“.

Da schon ein simpler Blick auf den Alltag mit Kleinkindern ausreicht um zu sehen, dass diese Form des Sprachtrainings nicht notwendig ist, und Kinder ihre Erstsprache(n) mühelos aus dem Alltag heraus erwerben, ist klar, dass hier andere Mechanismen als das statistische Finden von Übereinstimmungen zwischen Wort und Objekt am Werk sein müssen.

Wenn zum Beispiel ein Kind ein neues Wort regelmäßig hört, während es mit einem anderen (falschen) Gegenstand beschäftigt ist, würde aus der Perspektive des Covariation Detectors

das neu gehörte Wort mit dem Objekt covariieren und zu einem falschen Label führen. Tatsächlich vermeiden Kinder dieses Fehl-Labeling, indem sie verstehen, dass der Erwachsenen nach seinem eigenen Fokus benennt und die Wörter deshalb mit Gegenständen der fremden Aufmerksamkeit covariieren, und nicht mit Gegenständen des eigenen Fokus des Kindes. Es benutzt sein intersubjektives Verständnis an Stelle einer statistischen „Übereinstimmungsannahme“. Wird ein Kind auf ein neues Label aufmerksam, schaut es zuerst zum Erwachsenen um das Ziel seiner Aufmerksamkeit zu bestimmen und das Label zuzuordnen. Das Verständnis für einen fremden Fokus ist entscheidend für Fehlervermeidung, so genannte „Mapping Errors“, im Wortschatzerwerb.

In Zusammenhang mit dem beobachtbar schnellen Wortschatzerwerb von Kindern ist besonders auch das Phänomen des „fast mapping“ zu erwähnen. Die Wissenschaft war von jeher fasziniert von der Leichtigkeit mit der Kinder Worte aus ihrer Umgebung aufnehmen, schon nachdem ihnen ein Begriff ein- oder zweimal begegnet ist. Diese Fähigkeit, die so typisch für das zweite Lebensjahr ist, wurde als erstes von Carey und Bartlet 1978 in einer Pionierstudie dokumentiert. Sie zeigten, dass Kinder den Kontrast zu bereits bekannten Worten benutzen um neuen Objekten ein neu gehörtes Label zuzuordnen. Es wurde dies in Tests mit, den Kindern aus dem Alltag nicht geläufigen, Worten bestätigt.

Zum Beispiel reagieren Kleinkinder nicht nur richtig auf die Aufforderung „Gib mir das verchromte Tablett, nicht das Blaue, das Verchromte“, sondern ordnen ab sofort auch die Farbe „Verchromt“ richtig zu. Nachdem sie „Blau“ bereits kennen, können sie das neue, unbekannte Label im Kontrast dazu richtig zuordnen und abspeichern (Carey / Bartlet, 1978).

Später schlug Carey ein Zwei-Phasen-Modell für das Lernen von Wortbedeutungen vor. Das Kind begründet zunächst in einer Fast-Mapping-Phase die grobe Verbindung von Bedeutung und Label und erhält eine ungefähre Wortbedeutung, welche es im Anschluss durch wiederholte und genauere Erfahrungen mit dem Begriff in einer Slow-Mapping-Phase verfeinert bis es zur endgültigen, erwachsenen Bedeutung des Begriffs kommt (Carey, 1987).

Eine weitere Schwierigkeit des Spracherwerbs, bei deren Bewältigung Joint Attention hilft, besteht darin, dass Sprache im Alltag mit einem komplexen Gewirr an Aktionen überlagert ist und das Kind mit schnell wechselnden, sich überschneidenden Aufmerksamkeiten

zurecht kommen muss. Erwachsene sprechen häufig über eine Aktion, während sie einer anderen nachgehen. Wie unterscheiden Kinder diese nicht dem Aufmerksamkeitsfokus entsprechenden Sprachsituationen (nonreferential action) von solchen in denen sie sich auf den Aufmerksamkeitsfokus verlassen können? Es zeigt sich, dass Kinder, wenn sie mit so einem abweichenden Fokus konfrontiert sind, aktiv Information einholen (zum Beispiel aus der Körpersprache) um die sprachliche Äußerung zu interpretieren (Baldwin, 1995). Sie versuchen auch in weniger deutlichen Situationen die Absicht des Erwachsenen zu erkennen, seine Intention auf Grund verschiedener interaktiver Merkmale zu verstehen, und die Sprache auf die richtige Situation zu beziehen. Außerdem benutzen Kinder zusätzlich zu Joint Attention noch einige andere, angeborene kognitive Mechanismen die ihnen dabei helfen, Labels schnell und effektiv zu zuordnen. Von diesen Mechanismen wird im folgenden Abschnitt die Rede sein.

Die komplexen Anforderungen sozialer Interaktion werden nicht zuletzt durch eine gewisse Fehleranfälligkeit im Alltag deutlich. Zum Beispiel sieht man, dass Kleinkinder auf Aufforderungen, die nebenbei geäußert werden und nicht mit der aktuellen Situation übereinstimmen, oft entweder gar nicht, oder nicht der Aufforderung entsprechend reagieren. Dies geschieht zum Beispiel, wenn man während eines Telefonats das Gespräch mit dem Telefonpartner kurz unterbricht, etwas zu dem anwesenden Kind sagt und sich gleich darauf wieder dem Telefonat widmet. So einen kurzen „Fokuswechsel“ des Erwachsenen nimmt das Kind nicht wahr und bezieht den gehörten Redefluss nicht auf die eigene Situation sondern nimmt an, dass er nach wie vor dem Fokus des Erwachsenen, nämlich dem Telefonat gilt. Erst nach und nach lernen sie das komplizierte Zusammenspiel von sozialer Interaktion, Aufmerksamkeitsfokus und Sprache immer feiner zu differenzieren.

Wie wir in Kapitel 3 sehen werden, ist die Interaktion, in welcher der Spracherwerb stattfindet, auch kulturabhängig. Das Kind lernt in der Interaktion gleichzeitig die spezifischen sprachlichen Handlungsweisen seiner Kultur. Es findet eine so genannte sprachliche Sozialisierung statt. Bevor wir uns diesem Thema widmen erläutern der folgende Abschnitt und das nächste Kapitel noch die bereits erwähnten angeborenen Mechanismen des Wortschatzerwerbs und die in der theoretischen Sprachwissenschaft verankerte Angeborenhypothese des Erstspracherwerbs.

1.3. Angeborene Mechanismen des Wortschatzerwerbs

Im Alter von 9 Monaten, wenn die Joint Attention Entwicklung beginnt, haben Kinder bereits gelernt, Wortformen ihrer Muttersprache im Sprachfluss zu erkennen. Dies klingt zunächst recht unspektakulär, solange man nicht beachtet, dass das Gehörte beim Miteinander Reden aus einem einzigen Lautstrom besteht. Eltern wenden sich ihrem Kind nicht zu und sagen zum Beispiel isoliert das Wort „Ente“, sondern es klingt für das Kind eher wie „schaumaldaisteineenteistdieliebsiehdudieente“. Die „Vorarbeit“, aus dem Gehörten an Hand von Intonation und morphologischen Merkmalen Wörter zu isolieren, muss das Kind also im Wesentlichen bereits bewältigt haben, bevor es sich daran machen kann den Wörtern Bedeutung zu zuordnen. Wie im gesamten Erstspracherwerb verläuft die Entwicklung auch hier fließend und Kinder haben oft noch kleine Fehler in der Abgrenzung der Wörter, obwohl sie ihnen bereits Bedeutung zuordnen. So zum Beispiel wenn sie „dais“ für „da ist“ verwenden oder gesamte sprachliche Wendungen, wie zum Beispiel das wienerische „Schau ma mal“ als Gesamtheit („schaumama“) verwenden. Der Ausdruck wird bereits an der richtigen Stelle innerhalb der sprachlichen Situation verwendet, obwohl die Abgrenzung der Wörter noch gar nicht, und die eigentliche Bedeutung nur vage, d.h. lediglich als soziale Handlung erfasst ist.

Der Zeitpunkt des eigentlichen Wortschatzerwerbs, nämlich der Verknüpfung von Wort und Bedeutung, fällt nicht zufällig mit dem Alter zusammen, in dem Kinder beginnen Intention in anderen zu erkennen. Auch kleinere Kinder, genau genommen Säuglinge ab ihrer Geburt, kommunizieren bereits. Allerdings beschränkt sich dieses Kommunizieren noch auf das Mitteilen eigener, sehr unmittelbarer Bedürfnisse und erfolgt durch Körpersprache, Mimik und grundlegender sozialer Signale wie Lächeln oder undifferenzierter Kontaktlaute. Auch in der anschließenden Zeit des Brabbelns ist die Beschäftigung mit Sprache für das Baby noch weitgehend eine Beschäftigung mit sich selbst. Es probiert die eigenen Sprechwerkzeuge aus und findet den Rhythmus von Intonation und Sprecherwechsel in seiner Muttersprache. Noch ist es aber nicht in der Lage außersprachliche Inhalte mit anderen Menschen durch Sprache zu teilen.

Mit der Fähigkeit zur Joint Attention erwirbt ein Kleinkind die soziale, interaktive Grundlage für sprachliche Kommunikation. Ab jetzt kann seine Kommunikation die Grundform des

körpersprachlichen Levels verlassen und beginnen abstrakt zu werden. Das Kind kann nun den Nutzen abstrakter Kommunikation und damit auch den Sinn abstrakter sprachlicher Labels erkennen. Seine Welt erweitert sich durch diese Fähigkeit und es kann über die eigenen unmittelbaren Bedürfnisse hinaus denken und kommunizieren. Sobald es diesen interaktiven Nutzen erkannt hat, zeigt es großes Interesse am Benennen und Verstehen von Wörtern.

Um den Objekten ihre entsprechenden Label zu zuordnen bedienen sich Kinder im frühen Stadium des Wortschatzerwerbs einer „Hypothesis formation and testing procedure“. Sie stellen jeweils eine Hypothese über das mögliche Label auf, testen diese im Kontext und erweitern oder verwerfen sie wieder (Guasti, 2002).

Wie wir bereits gesehen haben, kann das Kind beim Benennen von Gegenständen und Handlungen nicht statistisch vorgehen. Die Möglichkeiten, welche Bedeutung zu welchem Label gehört, wären bei einem zufälligen „Trial-and-Error“ Verfahren unbewältigbar groß. Das Kind braucht Anhaltspunkte, um Hypothesen über das richtige Label aufzustellen. Joint Attention hilft ihm dabei, den aktuellen Themenfokus einzugrenzen und den allgemeinen Nutzen abstrakter Sprache zu verstehen. Für genauere Hypothesen zu einzelnen Begriffen stehen ihm außerdem angeborene, kognitive „Filter“ zur Verfügung, durch die es die Möglichkeiten der Wortbedeutung auf ein bewältigbares Maß reduziert (Guasti, 2002).

Diese Filter sind nicht allgemein gültig, sondern in der sprachlichen Entwicklung lediglich eine Hilfe für die allerersten Wörter. Sie stellen auch keine absoluten Regeln für das Labeling dar, sondern bewirken in ihrem Zusammenspiel einfache, logische Eingrenzungsmöglichkeiten für die Zuordnung der Label. Die Filter beschränken die Auswahl der möglichen Hypothesen, welche das Kind dann durch Ausprobieren bestätigt oder verwirft. Sobald das Kind einen verlässlichen Grundstock an Vokabular besitzt und mit dessen Hilfe kommunizieren kann, lässt es die Einschränkungen (Filter) beiseite, da es von nun an auch ohne diese Hilfe in seiner Sprachentwicklung vorankommt. Für den Start in die Welt der Wortbedeutungen sind sie aber unerlässlich und leisten dem Kind gute Dienste.

In ihrer genauen Funktion handelt es sich bei diesen angeborenen Filtern um die „Whole Object Bias“, die „Mutual Exclusivity Bias“ und die „Taxonomic Bias“ (Guasti, 2002).

a) Whole Object Bias

Auf Grund der „Whole Object Bias“ gehen Kinder davon aus, dass ein neues Label jeweils ein ganzes Objekt benennt und nicht seine Einzelteile oder Eigenschaften.

Das Kind ignoriert zunächst die Tatsache, dass Eigenschaften oder Einzelteile ebenfalls durch Label benannt werden können. So können einer bestimmten Tasse zum Beispiel zusätzlich zum Label „Tasse“ auch die Label „Henkel“, „grün“ oder „heiß“ zugeordnet werden. Außerdem kann durch verschiedene Label der Gegenstand „Tasse“ von ihrem Inhalt „Kakao“ abgegrenzt werden usw. Diese Feinheiten sind für Sprachanfänger unerheblich. Sie benutzen das naheliegendste Label für ein gesamtes Objekt, auch wenn dabei „Fehler“ passieren, wie zum Beispiel die Zeigegeste auf die leere Tasse trotzdem mit dem Label „Kakao“ zu begleiten.

b) Mutual Exclusivity Bias

Auf Grund der „Mutual Exclusivity Bias“ nehmen Kinder an, dass jedes Objekt mit jeweils nur einem Label versehen wird.

Hat das Kind ein Label erfolgreich zugeordnet, sucht es nicht nach weiteren Möglichkeiten dieses Objekt zu benennen. Es interessiert sich zunächst nicht für weitere Benennungsmöglichkeiten wie z.B. „Pudel“ statt „Hund“ für das gleiche Objekt. In diesem Stadium der Wortschatzentwicklung wechseln Kinder auch nicht zwischen synonymen Begriffen, obwohl man bemerkt, dass sie diese verstehen, wenn zum Beispiel verschiedene Familienmitglieder Gegenstände unterschiedlich benennen. Sagt Mama „Kissen“ und Papa „Polster“ so wird das Kind in diesem Entwicklungsstadium trotzdem nicht zwischen den Begriffen abwechseln, sondern sich mit einem einmal erfolgreich zugeordneten Label begnügen.

c) Taxonomic Bias

Auf Grund der „Taxonomic Bias“ übertragen Kinder bereits gelernte Label auf andere Gegenstände der gleichen Art und nicht auf thematisch verwandte Gegenstände.

Hat ein Kind zum Beispiel das Label „Schuhe“ für ein bestimmtes Paar gelernt, so überträgt es dieses Label auf andere Schuhe, nicht aber auf thematisch ähnliche Dinge wie z.B. Socken oder Jacken, obwohl diese regelmäßig gemeinsam mit den Schuhen in Aktion treten. Dieser Filter ist ganz besonders erstaunlich, da man sich oft wundert auf welche Weise Kinder Gegenstände der gleichen Art erkennen, da ja zum Beispiel Gummistiefel mit Sandalen optisch nur sehr wenig zu tun haben. Obwohl dieser Filter erstaunlich gut funktioniert zeigt sich im Alltag allerdings doch, dass ein kleiner Hund schon mal das Label „Katze“ abbekommt, bis alle Hypothesen interpretiert und die Label richtig zugeordnet sind.

Wie bereits erwähnt stoßen die Filter früher oder später an Grenzen und werden verworfen. Spätestens sobald es um abstrakte Nomen, die meisten Verben und andere nicht-beobachtbare Wörter geht muss das Kind auf andere Erwerbsstrategien als die Kombination aus Joint Attention und angeborener Filter zurückgreifen. Im hier dargestellten Entwicklungszeitraum von 9 bis 24 Monaten zeigen Kinder allerdings noch eine starke Vorliebe für beobachtbare Begriffe auf welche die Filter problemlos angewendet werden können. Frühes Labeling schließt zwar auch bereits einige Verben ein, dabei handelt es sich aber typischerweise um solche, deren Tätigkeit unmittelbar beobachtet und aus der Interaktion erschlossen werden kann. Zum Beispiel Verben wie „essen“ oder „schlafen“. Diese können wie Nomen „benannt“ werden und passen so in die frühen Strategien des Wortschatzerwerbs.

Diese „Überlegenheit“ der Nomen im frühen Lexikon wurden von Kauschke und Hofmeister in einer Studie an deutschsprachigen Kindern genau untersucht (Kauschke / Hofmeister, 2002). Die Studie zeigt, dass die oft angenommene Bevorzugung von Nomen nicht in vollem Umfang gehalten werden kann. Wie in einigen anderen Bereichen auch, basiert die Annahme der Nomen-Bevorzugung hauptsächlich auf Daten von englischsprachigen Kindern.

Tatsächlich gibt es aber charakteristische Unterschiede in der Wortartenverteilung je nach Zielsprache des Kindes (Tardif 1996, Brown 1998, Choi 1998). Man geht davon aus, dass die bevorzugten Wortarten des frühen Lexikons mit bestimmten Eigenschaften des Inputs in Zusammenhang stehen. So zum Beispiel dem pragmatischen Fokus der Äußerungen von Erwachsenen. Benennen diese eher Aktivitäten oder eher Gegenstände? Die an das Kind gerichtete Sprache variiert in diesem Punkt in verschiedenen Sprachkreisen, so dass zum Beispiel Kinder mit Mandarin als Erstsprache, in einer Sprachumgebung in der hauptsächlich

Aktivitäten benannt werden, Verben gegenüber Nomen bevorzugen (Tardif / Shatz / Naigles 1997, Choi 2000, Kim / McGregor / Thompson 2000).

Die treffendere Bezeichnung für die von Kindern bevorzugte Wortart wäre nach Kauschke und Hofmeister: „Deiktischer Ausdruck zum Benennen des Inhaltes einer gemeinsamen Aufmerksamkeit“. Diese Ausdrücke können allerdings, je nach Sprachumgebung, unterschiedlichen lexikalischen Kategorien angehören. Die Definition von Kauschke und Hofmeister bestätigt erneut die wichtige Rolle von Joint Attention im Erstspracherwerb.

Zusammenfassend kann man den frühen Wortschatzerwerb von Kleinkindern folgendermaßen beschreiben: Sie beurteilen den Aufmerksamkeitsfokus ihrer Umgebung um herauszufinden worüber gesprochen wird und wenden verschiedene Filter an, um das entsprechende Label zu konkretisieren. Anschließend testen sie die Hypothese über das gefundene Label, indem sie es in verändertem Kontext verwenden und aus der Reaktion ihrer Umgebung beurteilen ob die Hypothese bestätigt wird oder verworfen werden muss. Dieses „Ablesen“ der Umgebungsreaktion ist dabei ebenfalls eine Fähigkeit die auf Intention Reading, und damit auf Joint Attention beruht. Mit dieser Strategie gelangen Kinder zu den ersten 50 bis 200 Labeln. Sobald diese Grenze erreicht ist beginnen sie die Wörter zu kombinieren was den Einstieg in die Grammatik markiert. Grammatik wiederum hilft Ihnen dabei, die Bedeutung weiterer, und immer abstrakterer, Wörter zu erschließen und lässt den Wortschatz explosionsartig wachsen.

Die Entwicklungsphase in der Kinder Grammatik als Ankerpunkt für Wortbedeutungen benutzen, beginnt mit ca. 24 Monaten und gehört streng genommen nicht mehr in den in diesem Kapitel beobachteten Zeitraum. Zum besseren Verständnis der dem Wortschatzerwerb zu Grunde liegenden Mechanismen wird dieses Thema aber hier noch kurz beschrieben.

Ab ca. dem zweiten Geburtstag bieten syntaktische Strukturen dem Kind eine neue Quelle für Information über die Wortbedeutung. Die syntaktischen Eigenschaften von Wortarten schränken die Interpretationsmöglichkeiten der Wortbedeutung ein. Durch Tests mit Pseudowörtern kann gezeigt werden, dass Kinder morphologische und syntaktische Eigenschaften von Worten erkennen und sie einer bestimmten Wortart zuordnen (Guasti, 2002).

Zum Beispiel zeigen sie bei der Aufforderung „show me a *sib*“ (Nomen) auf die Abbildung eines konkreten Objektes, während sie bei „show me *sibbing*“ (Verb) auf die Abbildung einer Tätigkeit zeigen. Das Kind bildet unterschiedliche Hypothesen über die Wortbedeutung je nach grammatischem Kontext in dem das Wort steht.

Ähnlich gehen sie mit der Argumentstruktur von Verben um. Sie erkennen die thematischen Rollen in einem Satz und grenzen damit die Bedeutungsmöglichkeiten ein. Syntaktische Strukturen sind eine Projektion lexikalischer Eigenschaften und so können durch das Beobachten dieser Strukturen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Wortbedeutung gezogen werden.

Veranschaulichen kann man diese Rückschlüssen anhand der folgenden Beispielsätze mit Pseudowörtern (Guasti, 2002).

(1) a. John *gorped* that Mary came.

b. Bill *sibbed*.

c. John *stog* from Milan to Napels.

Aus der syntaktischen Umgebung der Pseudoverben kann man annehmen, dass „gorp“ eher eine ähnliche Bedeutung hat wie „say“ oder „think“ als eine Bedeutung wie „laugh“. Dass „sib“ hingegen aber eher einer Bedeutung von „laugh“ ähnlich ist und nicht so wahrscheinlich eine Bedeutung wie „say“ oder „think“ hat. Und dass „stog“ vermutlich eine Bedeutung bezüglich einer Bewegung beinhaltet oder zumindest mit Bewegung in Zusammenhang steht. (Beispiel aus Guasti, 2002)

Wie die weiter oben beschriebenen Filter des Wortschatzerwerbs, sind auch diese syntaktischen Rückschlüsse, die dem Kind beim Finden der Wortbedeutung helfen, nicht logisch-eindeutig. So könnte man in Beispiel c (John *stog* from Milan to Napels) „stog“ auch durch „slept“ (schief) ersetzen. Also: „John slept from Milan to Napels“. Da die Information der Bewegung in diesem Satz nur impliziert ist (eigentlich: John slept (while on the way) from Milan to Napels), können diese Art der syntaktischen Rückschlüsse Kinder durchaus in die Irre führen.

Die syntaktische Umgebung zeigt dem Kind nicht die genaue Wortbedeutung, schränkt aber die Interpretationsmöglichkeiten ein, so dass das Kind seinen Fokus eingrenzen und durch das Verbinden verschiedener Strategien die richtige Wortbedeutung finden kann.

Auch wenn sie nicht immer ganz eindeutig ist, wird für Kinder ab 2 Jahren die syntaktische Information zunehmend zur Hauptanalyse für das Observieren ihrer sprachlichen Umgebung, da sie die Wahrscheinlichkeiten der Wortbedeutungen stark genug reduziert um den Wörtern Bedeutung zu zuordnen. Sie können mit Hilfe dieser Analyse das Level der beobachtbaren Label verlassen, und sich weniger konkret greifbaren Begriffen im Wortschatzerwerb zuwenden. Die Möglichkeiten zur Hypothesenbildung eignen sich nun auch für nicht-beobachtbare Begriffe.

Obwohl Joint Attention, und die darauf aufbauende Theory of Mind, für Sprache und Kommunikation ein Leben lang wichtig bleiben, hat sie um den zweiten Geburtstag herum als Werkzeug des Wortschatzerwerbs zunächst einmal ausgedient und wird im Wesentlichen durch syntaktisch-analytische Strategien ersetzt. Diese weitere Entwicklung nach dem zweiten Lebensjahr ist allerdings nicht mehr Thema der vorliegenden Arbeit. Wir wenden uns deshalb, um auf das Thema der Joint Attention Entwicklung im Erstspracherwerb zurück zu kommen, in den folgenden beiden Kapiteln zwei verschiedenen Theorien zu, welche den Erstspracherwerb von Kleinkindern aus unterschiedlicher Perspektive betrachten und der Joint Attention dabei unterschiedliche Rollen zuweisen. In der Angeborenhypothese der Universalgrammatik spielt Joint Attention eine Nebenrolle, die lediglich der „Input-Zulieferung“ dient, während sie in der Usage-Based-Linguistics die zentrale, kognitive Funktion des Erstspracherwerbs ist

Kapitel 2

Universalgrammatik und Angeborenhypothese

Laut Chomsky ist Spracherwerb kein Verinnerlichen von Information, welche außerhalb zur Verfügung steht, sondern eine interne Entwicklung des kindlichen Geistes. In einer Analogie vergleicht er den Vorgang mit dem Keimen einer Pflanze. Zwar braucht der Samen seine Umgebung, Licht, Erde und Wasser, um zu gedeihen, die Eigenschaften der Pflanze sind jedoch von innen heraus bereits im Samen angelegt und können von außen nicht verändert werden (Chomsky zitiert nach Cook und Newson, 2007). Wir lernen Sprache nicht, Grammatik wächst in unserem Geist (Chomsky, 1980).

Nach der Angeborenhypothese ist die Voraussetzung, um eine Muttersprache zu erwerben ein Mensch zu sein und einem minimalen Einfluss sprachlicher Umgebung ausgesetzt zu sein, welche das Wachsen der unterschiedlichen Parameter der Universalgrammatik auslöst. Ein Kind entschließt sich nicht willentlich zum Erwerb einer Sprache und kann unter normalen Bedingungen auch nicht daran scheitern.

Der stärkste Beweis für diese These ist die Uniformität der unauffälligen Entwicklung und die Tatsache dass diese Parameter nur von Menschen erworben werden, nicht aber zum Beispiel von Primaten, welche zwar zu Kommunikation mit Hilfe einzelner sprachlicher Symbole fähig sind, nicht aber zum Erwerb einer Grammatik (Wellmann, 1992).

Jedes Kind lernt Sprache für sich selbst und, gewissermaßen, alleine. Basierend auf unregelmäßigem, fehlerhaftem und mitunter auch spärlichem Input muss jedes Kind Sprache individuell für sich selbst konstruieren. Die Tatsache, dass so gut wie alle Kinder dabei erfolgreich sind und zu gleichen grammatischen Ergebnissen kommen, belegt die auf Spracherwerb ausgelegten „Voreinstellungen“ des menschlichen Geistes.

Eliminiert man alle Erwerbsmöglichkeiten wie Anleitung, Imitation, soziale Interaktion etc. für den Spracherwerb, so bleibt nur noch die Annahme, dass die Spracherwerbsfähigkeit und die grammatischen Parameter der Sprache bereits im Gehirn vorhanden sein müssen. Der angeborene „Drang“ des Kindes zur Sprachentwicklung verleitet es dazu, die grammatischen

Parameter zu füllen. Sie mit Hilfe von Input aus seiner Umgebung mit Bedeutung zu belegen und so aus dem angeborenen „Skelett“ eine funktionierende Sprache zu formen.

Vereinfacht kann man sich diesen Vorgang wie die Entwicklung des aufrechten Gangs vorstellen. Das Kind ist zum aufrecht Gehen geboren. Es entspricht seiner Physiologie, auch wenn diese erst im Laufe des ersten Lebensjahres heranreift. Die nötigen Entwicklungsstadien wie robben, krabbeln, hochziehen und Bewegungskoordination trainiert das Kind ohne dass es dazu angeleitet werden muss. Es benutzt dafür die Gegebenheiten seiner Umwelt. Zieht sich an Möbeln hoch, schiebt Gegenstände beim ersten „laufen“ vor sich her etc.

Genauso wie der aufrechte Gang, liegt auch „sprechen können“ in der Natur des Kindes und es benützt die Gegebenheiten seiner Umwelt um nach einem angeborenen Plan die vorhandenen Muster zum Leben, d.h. zu einer vollständigen Erstsprache, zu erwecken.

Das entscheidende Merkmal von Chomskys Theorie im Vergleich zu anderen ist aber nicht die Angeborenheit als solche. Jede Lerntheorie würde ein gewisses Maß an Angeborenheit voraussetzen. Bei Chomsky geht es darum, dass er die angeborenen Voraussetzungen für den Spracherwerb nicht nur als vorhandene, mysteriöse „Black Box“ versteht, sondern sie als klar abgrenzbare und definierte Prinzipien und Parameter sieht, die zusammengenommen die „Universalgrammatik“ bilden.

Die Prinzipien und Parameter der Sprache selbst können nicht durch Interaktion oder Imitation erworben werden. Sie sind in vollem Umfang angeboren. Um die angeborenen Prinzipien und Parameter zum Leben zu erwecken bedarf es allerdings in der Universalgrammatik-Hypothese eines Inputs, d.h. einer Umgebungssprache.

Die Theorie sieht Universalgrammatik als das Grundstadium der Spracheinheit im Gehirn (S₀). Dieses Stadium kommt von innen, ist angeboren. Der Erwerb einer bestimmten natürlichen Sprache bedeutet zu entdecken, wie die Funktionen der einzelnen Prinzipien und Parameter in der Zielsprache umgesetzt werden.

Das Zielstadium der Sprache (SS) ist ein integrierter Teil von S₀, demnach sind alle natürlichen Sprachen integrativer Bestandteil von S₀ und das Grundstadium S₀ realisiert sich je nach Input in eine seiner Möglichkeiten SS. Die unspezifischen Werte, welche den Parametern der Universalgrammatik zugrunde liegen, werden während des Spracherwerbs

spezifiziert. Diese Spezifizierungen brauchen nur wenig Input und so können Kinder auch aus fehlerhafter Umgebungssprache genügend Information zum Spezifizieren der Parameter beziehen.

Universalgrammatik beschränkt die theoretisch denkbaren (syntaktischen) Möglichkeiten auf ein Maß, welches es Kindern einfach macht, die Parameter mühelos zu füllen, und ihre Erstsprache zu erwerben. Computern und Primaten fehlt diese Einschränkung durch Universalgrammatik, weshalb ein natürlicher Spracherwerb für sie nicht möglich ist. Die Zahl der theoretisch denkbaren syntaktischen Möglichkeiten ist zu groß, um sie durch ein trial-and-error Verfahren auszuloten und die Parameter einer natürlichen Sprache sind zu spezifisch, um sie durch Imitation abzuschauen. Ohne die angeborenen Einschränkungen einer UG wäre der Input des Spracherwerbs, die Umgebungssprache, ein undurchschaubares Durcheinander.

Auf dem Weg von S0 zu SS stellt sich die Frage, ob die Strukturen der Universalgrammatik von Beginn an vollständig vorhanden sind, oder ob sie sich im Laufe des Spracherwerbs entwickeln. Typisch für Kinder im Stadium der Zwei- und Dreiwortsätze sind Äußerungen wie

(1) Mama Schuhe an

Diese Äußerungen können mehrere Bedeutungen haben. Zum Beispiel:

(2) Mama (zieht) (die) Schuhe an

(3) Mama (zieh) (mir) (die) Schuhe an

(4) Mama (hat) Schuhe an

Bei der Betrachtung dieser Sätze stellt sich aus universalgrammatischer Sicht die Frage, ob es sich um eine Art „Skelett“ der Erwachsenensprache SS handelt, bei dem noch nicht alle Plätze besetzt sind, oder ob das Kind im Laufe der Entwicklung mehrere „Grammatikstadien“ durchläuft, die jeweils ein in sich schlüssiges System bilden und nach und nach vom nächsten Stadium abgelöst werden (Braine, 1971).

Diese Frage bildet eine der Kernkontroversen auf dem Forschungsgebiet des Erstspracherwerbs. Auf der einen Seite steht die Full Competence Hypothese, die von einem fertigen grammatischen Skelett ausgeht, auf der anderen Seite die Gradual Development

Hypothese, die von verschiedenen grammatischen Erwerbsstadien ausgeht (Borer und Rohrbacher, 2002).

Der Erwerb jeder kognitiven Fähigkeit beruht auf zwei Arten von Input. Zum einen Input aus positiver Evidenz, d.h. zum Beispiel Sprache, Sätze und Wörter, die man tatsächlich hört, und zum anderen Input aus negativer Evidenz, d.h. aus Erklärungen, Verbesserungen und Hinweisen auf Metaebene, wie zum Beispiel Anleitungen zu deren Verständnis man wiederum bereits erworbene Fähigkeiten braucht.

Kindern steht für den Spracherwerb so gut wie ausschließlich positive Evidenz zur Verfügung. Sie müssen als Input mit dem zurechtkommen, was sie in ihrer Sprachumgebung tatsächlich hören.

In dieser Annahme begründet sich das Hauptargument für den angeborenen Spracherwerb. Das Poverty-of-the-Stimulus Argument. In vielen kognitiven Erklärungsmodellen wird zur Erklärung von Erwerbsvorgängen die sogenannte „Blackbox“ herangezogen. Man stellt sich eine Art abgeschlossenen Prozessor vor, der Input annimmt, verarbeitet und veränderten Output abgibt. Schwierig zu erklären sind dabei Phänomene, bei denen der Output Elemente enthält, die im Input nicht vorhanden waren. Das heißt, Erwerbsmechanismen bei denen der Output nicht nur aus verändertem Input besteht. Spracherwerb ist eines dieser Phänomene. Es ist nicht möglich, dass ein Kind seine Sprache alleine aus positiver Evidenz zusammensetzt. Der Input der Umgebungssprache ist viel zu unübersichtlich und fehlerhaft um durch reine Verarbeitung des Gehörten zum Output einer vollständigen Erstsprache zu führen. Innerhalb der „Blackbox“ des Spracherwerbs muss also noch mehr passieren als Inputmanipulation. Es muss etwas hinzugefügt werden, das in der Blackbox schon vorhanden, sprich angeboren, ist. Nämlich Universalgrammatik (Chomsky, 1964 zitiert nach Cook / Newson, 2007). Das komplexe und abstrakte Wissen, über das Sprecher einer Sprache verfügen, kann nicht alleine durch „verarbeiteten Input“ entstehen. Bei der Verarbeitung von Input aus der Umgebungssprache kommt die Blackbox des Spracherwerbs mit sehr magerem Input zurecht, den sie mit Hilfe der Universalgrammatik zum erstaunlichen Output des Erstspracherwerbs formt. Nichts desto trotz ist aber irgendeine Form von Input notwendig. OHNE Input kann auch die Blackbox nichts ausrichten.

Chomsky unterscheidet die logisch möglichen Arten des Input nicht nur in zwei, sondern in drei Arten (Chomsky, 1981). Nämlich in positive Evidenz, direkte negative Evidenz und

indirekte Negative Evidenz. Aus positiver Evidenz lernen Kinder nicht nur die Regelmäßigkeiten ihrer Kerngrammatik, sondern auch die meisten Teile der Peripherie, wie zum Beispiel unregelmäßige Verben, Floskeln usw. Direkte Negative Evidenz besteht in konkreten Verbesserungen durch Erwachsene, während Indirekte Negative Evidenz, schlicht und einfach darin besteht, was Kinder nicht hören, weil es in ihrer Sprachumgebung einfach nicht vorkommt.

Direkte negative Evidenz ist nach Chomsky für den Spracherwerb nicht nötig. Indirekte Negative Evidenz kann im Blickwinkel der logischen Herangehensweise einer Universalgrammatik im Spracherwerb eine Rolle spielen. Das Setzen eines Parameters kann nicht nur durch positive Evidenz erfolgen, indem das Kind eine grammatische Funktion in seiner Sprachumgebung hört und diese mögliche Funktion dadurch bestätigt wird, es können auch Parameter gesetzt werden, indem etwas in der Sprachumgebung nie vorkommt und das Kind dadurch Funktionen ausschließt, die zwar theoretisch mögliche wären, in seiner Zielsprache aber eben nicht vorkommen. In diesem Fall wird ein Parameter durch indirekte negative Evidenz bestätigt und festgelegt.

Laut Chomsky ist ein weiteres Kriterium zur Beurteilung einer Erwerbstheorie deren Uniformität. Umstände, die für den Spracherwerb als ausschlaggebend herangezogen werden, müssen für alle Kinder gelten. Erwirbt nur ein einziges Kind eine vollständige Erstsprache, obwohl ein gewisser Faktor, wie zum Beispiel Instruktion durch Eltern, nicht vorhanden ist, so kann dieses Merkmal nicht als Erwerbsmerkmal herangezogen werden. Ein Blick auf die Uniformität der Spracherwerbssituation unterschiedlicher Kulturen zeigt, dass tatsächlich nur sehr wenige Formen von Input und Interaktion in allen Kulturen gleich sind und damit diesem Kriterium standhalten.

Zusätzlich „erschwert“ wird der Spracherwerb noch dadurch, dass das Kind mit Sprachperformanz konfrontiert ist, und damit auch in der positiven Evidenz, d.h. seinem tatsächlich gehörten Input, mit einer Menge fehlerhafter Daten zurechtkommen muss. In natürlicher Alltagssprache werden oft Sätze abgebrochen, Formulierungen anders beendet als sie begonnen wurden, Satzteile wiederholt, elliptisch geantwortet etc. Dieser Teil der fehlerhaften, positiven Evidenz muss zusätzlich vom Kind „ausgefiltert“ werden. Ein Spracherwerbsmodell darf nicht davon ausgehen, dass das Kind ausschließlich mit korrektem Input in Kontakt kommt.

Bei nativistischen Theorien zum Spracherwerb drehen sich die Erklärungsmodelle nicht ausschließlich um Universalgrammatik. Noch einige weitere kognitive „Werkzeuge“ gelten als angeboren und ihr Einsatz im Spracherwerb führt deshalb zur Annahme eines angeborenen Ablaufs des Erstspracherwerbs. Der Spracherwerb wird als Teil der allgemeinen Gehirnentwicklung betrachtet. So wie der Spracherwerb in der kognitiven Entwicklung an die Joint Attention Entwicklung gekoppelt ist, interagiert er auch noch mit einigen anderen Fähigkeiten, bei deren Entwicklung eine gewisse gegenseitige Abhängigkeit besteht.

Zu aller erst steht hier die Fähigkeit zur Imitation. Eine mögliche Erklärung für vieles was Kinder lernen ist, dass sie ihre Umgebung imitieren. Imitation ist allerdings vollständig abhängig von positiver Evidenz. Es ist nur möglich zu imitieren, was man tatsächlich gesehen bzw. gehört hat. Es gelten also die weiter oben besprochenen Angriffspunkte eines normalerweise fehlerhaften Inputs auf diese Strategie für den Erstspracherwerb. Kinder könnten bei alleinigem Verlass auf Imitation nur Sätze und Wörter produzieren, die sie vorher in genau dieser Art gehört haben. Tatsächlich besteht aber auch die Sprache sehr kleiner Kinder bereits aus Kombinationen (Grammatik) die sie selbst in immer neuen Varianten verknüpfen. Sie beherrschen das Grundwesen der Sprache, nämlich unendlich Neues sagen, und Inhalte mit Hilfe von Grammatik „erschaffen“ zu können. Bleibt man bei der Imitations-Hypothese, so muss man zumindest einräumen, dass ein sehr großzügiges Generalisieren auf weit entfernte Umstände nötig ist. Das gleiche gilt für zeitlich stark versetzte Imitation. Wiederholt ein Kind eine Äußerung erst später, in einem veränderten Kontext, ist es schwer zu beurteilen, ob es sich noch um Imitation oder um das aktive Bilden dieser Äußerung handelt.

Die zweite, zu beachtende Strategie, neben der Imitation, wäre direktes Anleiten. Man kann annehmen, dass Kinder zumindest Teile ihrer Erstsprache durch direkte Anleitung ihrer Eltern lernen. Die direkte Anleitung unterteilt sich dabei in Erklärung und Korrektur. Erklärungen könnten, zumindest theoretisch, dazu dienen, die mangelhaften Möglichkeiten positiver Evidenz auszugleichen. Im Zweitspracherwerb wird oft mit diesem Ansatz gearbeitet. Für den Erstspracherwerb ist er allerdings fragwürdig. Zunächst basiert bewusstes Wissen über Sprache, welches zu Erklärungen herangezogen werden kann, auf kognitiven Meta-Fähigkeiten und liegt außerhalb der unbewussten Sprachkompetenz. Und zwar nicht nur außerhalb der unbewussten Kompetenz des Kindes, sondern oft auch außerhalb der unbewussten Kompetenz der erwachsenen Sprachumgebung. Ein Kind, das alt genug ist um

mit solchen Erklärungen umzugehen ist im Spracherwerb nicht mehr auf diese angewiesen. Ein gewisses Dilemma besteht auch darin, dass das Verstehen von Erklärungen über Sprache bereits eine fertig erworbene Erstsprache voraussetzt. Der Ansatz von Instruktion auf Meta-Ebene als hauptsächliche Quelle für den Spracherwerb ist nicht nur für den Erstspracherwerb, sondern darüber hinaus sogar für den Zweitspracherwerb höchst zweifelhaft. Um Nutzen aus (grammatischen) Erklärungen zum Erwerb einer Fremdsprache zu ziehen, muss das eigene Wissen über die Eigenschaften der Sprache schon sehr weit fortgeschritten sein.

Lernen über Erklärungen kann im Erstspracherwerb nur auf sehr kleine Bereiche, wie etwa Höflichkeitsformen oder Merkmale eines sprachlichen Bildungsniveaus angewendet werden. Diese Bereiche befinden sich allerdings meist schon in der Sozialisierung anstatt im eigentlichen Spracherwerb. Eltern bringen ihren Kindern zum Beispiel bei, die Höflichkeitsform „Sie“ anstelle von „Du“ zu verwenden oder bestimmte Formulierungen gegenüber anderen zu bevorzugen. Diese Art der sprachlichen Anleitung betrifft allerdings weniger Kleinkinder im Erstspracherwerb. Sie kommt mit wesentlich größerer Bedeutung bei älteren Kindern bis ins Schulalter vor und bewirkt einen Fortschritt in der gesellschaftlichen Redegewandtheit des Kindes. Grammatikalisch betrachtet steht ein „Du“ einem „Sie“ allerdings in nichts nach und bedeutet deshalb auch keine größere sprachliche Kompetenz im engeren Sinne.

Anders als die Erklärung, kann die Korrektur eine Rolle spielen, indem sie indirekte Negative Evidenz bietet. Sie hat einen festeren Standpunkt, wenn es um das Ausgleichen der Defekte positiver Evidenz geht. Im Allgemeinen schenken Erwachsene dem Korrigieren kindlicher Aussagen aber keine große Aufmerksamkeit und solche Korrekturen geschehen auch nicht systematisch. Wie auch bei Erklärungen betreffen Korrekturen meistens Höflichkeitsformen und soziale Sprachkonventionen, selten grammatische Eigenschaften.

Sieht man die Interaktion zwischen Eltern und Kind als die hauptsächliche Quelle des Spracherwerbs, so mögen Korrekturen, Zustimmung und Imitation für sich alleine zwar keine entscheidende Rolle spielen, in ihrer Gesamtheit bilden jedoch genau diese Routinen die entscheidenden Elemente sozialer Interaktion, welche die Basis für Spracherwerb bildet. Um mit Korrekturen, Zustimmung und Imitation umgehen zu können, und daraus einen Nutzen für den Spracherwerb zu ziehen, muss ein Kind bereits über gewisse Bereiche einer Theory of

Mind verfügen, bzw. in den früheren Stadien des Spracherwerbs über deren Vorstufe der Joint Attention.

Im Gegensatz zur Angeborenheitshypothese spielen in der Usage Based Theorie Korrektur, Zustimmung und Imitation eine wichtige Rolle, da sich diese Erwerbstheorie vorwiegend mit der pragmatischen Seite des Erstspracherwerbs beschäftigt. Die Universalgrammatiktheorie hingegen beschäftigt sich ausschließlich mit grammatischer Kompetenz anstatt pragmatische Erwerbsmuster zu erkunden. Theory of Mind spielt zweifellos eine wichtige Rolle im sozialen Rahmen des Spracherwerbs ist jedoch vollkommen irrelevant für die Bereiche mit denen sich Universalgrammatik beschäftigt. Welche Rolle man Prinzipien wie Bindung und Kasusfilter im Spracherwerb auch zuschreibt, es ist klar, dass diese Prinzipien nicht durch soziale Interaktion erworben werden.

Eine alternative Theorie zur Universalgrammatik und zur Usage-Based-Theorie besteht in der Annahme, dass Spracherwerb Teil der allgemeinen kognitiven Entwicklung ist. Das heißt, weder ein Ergebnis sozialer Interaktion, noch einer abgegrenzten universalgrammatischen „Spracheinheit“ im Gehirn, sondern einfach Teil der allgemeinen kognitiven Leistungen, die das menschliche Gehirn im Laufe der Entwicklung erwirbt.

Die Universalgrammatik Theorie bestreitet nicht, dass Sprachproduktion und Sprachverarbeitung auf zusätzliche kognitive Bereiche angewiesen sind, und dass es schwierig ist, diese Bereiche in der Betrachtung und in der Rolle die sie spielen genau auseinander zu halten. Was hingegen bestritten wird ist, dass der Erwerb von Grammatik von anderen kognitiven Bereichen abhängig ist. Auch hier muss wieder darauf hingewiesen werden, dass die Gesamtdebatte bisher keine Modelle aufweisen konnte, in denen Universalgrammatik Prinzipien aus der Umwelt gelernt werden konnten (Cook und Newson, 2007). Keinem bekannten allgemeinen Lernmodell oder Lernmechanismus ist es bisher gelungen, eine natürliche Sprache allein auf der Basis von positiver und negativer Evidenz, d.h. aus ungesteuertem Umgebungsinput, zu erwerben.

Die Argumente der Universalgrammatik Theorie beziehen sich auf den syntaktischen Kern der Sprache, nicht auf periphere Grammatik oder pragmatische Kompetenz und schon gar nicht auf soziale, kommunikative Fähigkeiten. Um die Erwerbstheorie der Universalgrammatik mit den im folgenden Kapitel beschriebenen kulturellen Erwerbstheorien in Verbindung zu bringen, ist es wichtig im Kopf zu behalten, dass sich Universalgrammatik

fast ausschließlich mit dem Erwerb von Kerngrammatik befasst. Das Interesse der theoretischen Sprachwissenschaft liegt in der Beschreibung des Sprachsystems und seines Erwerbs. Die Bereiche der peripheren Grammatik, wie zum Beispiel unregelmäßige Verbformen, Redewendungen und Höflichkeitsformeln sind nicht systemimmanent und werden in jedem Fall durch Interaktion mit erwachsenen Sprechern erworben.

Dieser Erwerb durch Interaktion liegt außerhalb des Fokus der Universalgrammatik und wird weitgehend ausgeklammert, während er hingegen das zentrale Interesse des im nächsten Kapitel beschriebenen Usage-Based-Linguistics Ansatzes bildet. In der Universalgrammatik Forschung geht es um grammatisches Wissen. Nicht um Performanz und Sprachkompetenz.

Diese Trennung der Interessen und Blickwinkel bewirkt einerseits, dass sich die beiden Erwerbstheorien kaum „im Wege stehen“. Andererseits müssen sich aber beide Theorien aus dem gleichen Grund „blinde Flecken“ vorwerfen lassen.

Grammatische Kompetenz wird in der Performanz nur wenig reflektiert. Auch Kinder können sich versprechen oder aus Hastigkeit Fehler machen, welche nicht automatisch bedeuten, dass die Kompetenz nicht vorhanden ist. Zusätzlich erschwerend für die Forschung ist außerdem, dass sich die Performanz und die eigentliche grammatische Kompetenz zeitgleich entwickeln und nur schwer systematisch zu trennen sind. Viele Fortschritte im Spracherwerb können sowohl als Fortschritt in der Performanz als auch als Fortschritt in der Entwicklung des Parameter-Settings der UG gedeutet werden.

Kapitel 3

Die kulturelle Basis von Sprache und Kognition

Wie bereits in den vorigen Kapiteln erwähnt findet Spracherwerb immer in einem sozialen Rahmen und einer bestimmten Sprachumgebung statt. Diese Umgebung definiert nicht nur die Einzelsprache(n), welche das Kind als Erstsprache erwirbt, sondern ist auch kulturabhängig in ihrer Form und der Art und Weise wie Sprache von einer Gemeinschaft verwendet wird. Kulturbasierende Spracherwerbstheorie, die so genannte Usage-Based-Theorie stellt diese kulturelle Sprachumgebung bei ihrer Forschung in den Vordergrund. Sie zeigt die Mechanismen, welche zwischen dem Kind und seiner erwachsenen Umgebung während des Spracherwerbs stattfinden und wie das Kind, nach und nach, Teil seiner (sprachlichen) Gesellschaft wird, in dem es nicht nur Wortschatz und Grammatik, sondern auch sprachliche Formen, Rituale und Gesten übernimmt.

3.1. Sprachliche Sozialisierung

Der Forschungszweig, welcher sich mit dem interpersonellen und kulturellen Rahmen des Spracherwerbs beschäftigt, wurde von Schieffelin und Ochs Sprachliche Sozialisierung genannt (Schieffelin und Ochs, 1986). Man beschäftigt sich damit, was passieren muss, damit ein Kind während seines Erstspracherwerbs kompetenter Teil einer sprachlichen Gesellschaft wird und in welchem Zusammenhang diese Entwicklung mit dem Grammatikerwerb steht.

Das Forschungsinteresse an der Sprachlichen Sozialisierung teilt sich in zwei Hauptfragen: Der Sozialisierung durch den Sprachgebrauch und der Sozialisierung zum adäquaten Sprachgebrauch (Crago, 1992).

Sprache ist konstituierend für eine jeweilige Kultur. Während des Spracherwerbs erwerben Kinder auch Kompetenz über die soziale Organisation, Aktivitäten und Gewohnheiten ihrer Sprachgemeinschaft. Spracherwerb und Mitglied einer Sprechergemeinschaft zu werden sind verbundene Prozesse.

In der Psycholinguistik wird oft von einem allgemein gültigen „Motherese“ ausgegangen. Bestimmte Merkmale des Diskurses zwischen Eltern bzw. Erwachsenen und Kindern werden als universell angenommen. So zum Beispiel eine höhere Stimmlage und überdeutliche Silbenbetonung. Diese Art mit einem Baby zu sprechen erscheint uns besonders „kindgerecht“ und wird von (westlichen) Erwachsenen intuitiv eingenommen, weshalb sie als allgemein gültiges Merkmal der Eltern-Kind-Sprache angenommen wurde. Tatsächlich erweist sich diese Annahme als sehr „kulturblind“ aus der Perspektive einer westlichen (amerikanischen), weißen Mittelschicht und deren Gewohnheiten (Crago, 1992). Nicht alle Kulturen interagieren mit ihren Kindern auf diese „kindgerechte“ Art. Verschiedene Kulturen zeigen eine sehr weite Bandbreite der Art und Weise wie Erwachsene mit Babys sprechen, wobei die Bezugspersonen auch keineswegs überall überwiegend die Eltern sind, wie es in der westlichen Mittelschicht üblich ist.

Schieffelin und Ochs unterscheiden verschiedene Typen der Eltern-Kind-Kommunikation und beschreiben dabei, sich gegenüberstehend, auf der einen Seite extrem kindbezogene Diskursarten, bei denen der Erwachsene im Sprechen die Perspektive des Kindes einnimmt und auf der anderen Seite rein situationsbezogene Diskursarten in denen erwartet wird, dass das Kind sich an die Gesprächssituation anpasst (Schieffelin und Ochs, 1986, 174). Verschiedene Kulturen bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Extremen. Die weiße Mittelschicht wird als weitgehend kindzentriert beschrieben.

Bei allen kulturellen Unterschieden gibt es zwei Punkte, in denen die Sprachliche Sozialisierung von Kindern dennoch überall gleich ist: Erstens, das Alter der Kinder. Alle Kinder aller Kulturen beginnen mit etwa dem gleichen Alter an der Sprache ihrer Umgebung teilzunehmen. Und Zweitens, ist in allen Kulturen die sprachliche Sozialisierung mit dem Ausdruck von Zuneigung verbunden. Es gibt überall Formen der aktiven Unterstützung beim Spracherwerb, welche mit dem liebevollen Umgang in Zusammenhang stehen. Die beschriebenen Unterschiede der Sprachlichen Sozialisierung bestehen vor allem in den Werten, kulturellen Zielen und der Vorstellung von Reife, die innerhalb einer Kultur herrschen.

3.2. Die Usage-Based Theorie

In den „Usage-Based“ Modellen des Spracherwerbs entspringt jede Entwicklung aus den tatsächlichen „Usage Events“, also den Alltagssituationen, in denen Menschen sprachlich miteinander kommunizieren (Tomasello, 2000). Dabei stehen zwei Sets kognitiver Fähigkeiten im Mittelpunkt. Nämlich die Fähigkeit zur „Intention-Reading“ und die Fähigkeit des „Pattern-Finding“.

Intention Reading umfasst das gesamte Spektrum an Fähigkeiten, die in der weiteren Entwicklung zu einer vollständigen Theory of Mind werden. Dazu gehören:

- Die Fähigkeit Aufmerksamkeit in Bezug auf Objekte, Begebenheiten und gemeinsame Interessen mit anderen Personen zu teilen (Bakerman / Adamson, 1984)
- Die Fähigkeit Gesten und Fokus einer anderen Person zu folgen, auch wenn sich diese auf Objekte oder Begebenheiten außerhalb der unmittelbaren Interaktion beziehen (Corkum / Moore, 1995)
- Die Fähigkeit die Aufmerksamkeit einer anderen Person zu lenken und dafür außersprachliche Gesten zu benutzen, wie zum Beispiel Zeigen (Bates, 1979)
- Die Fähigkeit intentionale Aktionen kulturell (imitativ) zu erwerben, im Besonderen kommunikative Interaktionen aus der Umgebung zu übernehmen (Tomasello / Kruger / Ratner, 1993)

Diese Fähigkeiten sind, laut Usage Based Linguistics, notwendig, damit Kinder den richtigen Gebrauch sprachlicher Symbole, inklusive komplexer sprachlicher Ausdrücke und Konstruktionen, erwerben können. Sie definieren die symbolische und funktionale Dimension sprachlicher Kommunikation, welche in jedem Fall beinhaltet, die intentionalen oder mentalen Inhalte anderer Personen zu beeinflussen (Tomasello, 2003).

Das zweite Set kognitiver Fähigkeiten umfasst sämtliche Arten des Pattern-Finding. D.h. Fähigkeiten zur Kategorisierung. Dazu gehören:

- Die Fähigkeit konzeptuelle Kategorien ähnlicher Objekte und Abläufe wahrzunehmen (u.a. Rakison / Oakes, 2003).
- Die Fähigkeit senso-motorische Schemen aus wiederkehrenden Mustern und Abläufen abzulesen (u.a. Piaget 1952, Schneider 1999, Conway / Christiansen, 2001).
- Die Fähigkeit wahrscheinliche Verteilungen in verschiedenen Abläufen zu analysieren und zu erkennen (u.a. Saffran / Aslin / Newport, 1996, Marcus et.al., 1999, Gomez / Gerken, 1999, Ramus et.al., 2000).
- Die Fähigkeit Analogie zu erschaffen, welche über zwei oder mehrere komplexe Einheiten reichen und auf ähnlichen funktionellen Rollen innerhalb der an sich unterschiedlichen Einheiten basieren (Gentner / Markman, 1997).

Diese Fähigkeiten machen es Kindern möglich in der Sprache der Erwachsenen Muster zu finden. Sie erkennen, wie Erwachsene sprachliche Symbole auf verschiedene Äußerungen beziehen und konstruieren daraus die grammatische Dimension ihrer grammatischen Kompetenz (Tomasello, 2003).

Wie wir bereits gesehen haben, ist Chomskys Generative Grammatik im Gegensatz dazu eine formale Theorie. Sie charakterisiert natürliche Sprachen als ein Set abstrakter Regeln kombiniert mit einem Lexikon aus bedeutungstragenden Elementen. Sie unterscheidet zwischen dem Kern der sprachlichen Kompetenz (den zugrundeliegenden Prinzipien und Regeln) und der Peripherie (Lexikon, Unregelmäßigkeiten, Idiome und Pragmatik). Im darauf aufbauenden „Words and Rules – Approach“ von Steven Pinker (Pinker, 1999) wird die Dichotomie von Kern und Peripherie besonders hervorgehoben und betont, dass der Kern angeboren ist während die Peripherie erlernt werden muss.

Die Usage Based Linguistik hingegen geht nicht von einer konkreten Abgrenzung zwischen Angeborenem und Erlernten aus, sondern nimmt an, dass das Essentielle der Sprache ihre symbolische Dimension ist. Die Fähigkeit zur symbolischen Kommunikation mit Anderen

steht im Vordergrund. Die bedeutungstragende Funktion der Grammatik besteht darin, dass sie die zu kommunizierende Information direkt enthält und diese nicht bloß „verschlüsselt“. Die Grenze von Kern und Peripherie wird aufgelöst und gemeinsam als sprachliches Interagieren betrachtet, welches vom Kind gelernt wird.

Die ersten Ansätze moderner Sprachforschung den Erstspracherwerb zu erklären waren behavioristischer Natur. Skinner beschrieb, dass Kinder ihr „sprachliches Verhalten“ (verbal behaviour) von ihrer Umgebung abschauen und dafür die gleichen Lernmechanismen benutzen wie auch zum Erwerb anderer Verhaltensmuster (Skinner, 1957). Das durch Konditionierung erworbene Sprachverhalten wird durch Varianten von Stimulus und Response immer weiter verfeinert bis das Kind die Sprache seiner Umgebung vollständig beherrscht. Dieser Behavioristische Ansatz musste allerdings nach einer entscheidenden Rezension Chomskys (Chomsky, 1959) einem Nativistischen Ansatz weichen.

Das Poverty-of-the-stimulus Argument beweist, dass Sprache abstrakte Elemente enthält, welche unmöglich durch Konditionierung aus der Sprachumgebung abgeschaut werden können und deren Erwerb auch nicht durch aktive Instruktion der Eltern ausgeglichen werden kann. Dass es sich beim Erstspracherwerb um angeborene kognitive Fähigkeiten dreht ist unbestreitbar. Die Kontroverse der beiden Theorien (Universalgrammatik vs. Usage-Based-Theorie) dreht sich hauptsächlich darum, welcher Art diese kognitiven Fähigkeiten sind. Die Universalgrammatiktheorie sieht einen abgegrenzten Bereich der Sprachfähigkeit, während die Usage-Based-Theorie den Spracherwerb durch die allgemein kognitiven Fähigkeiten von Intention-Reading und Pattern-Finding erklärt. Beide Theorien jedoch beziehen den zum Spracherwerb notwendigen Input auf Joint Attention Interaktion mit erwachsenen Sprechern. Die Fähigkeit des Kindes zur Joint Attention ist demnach, unabhängig von der jeweiligen Erwerbstheorie, ein entscheidender Faktor im Erstspracherwerb.

Die Usage Based Theorie weist in Ihrer Argumentation auf zwei Schwachstellen der Angeborenheitstheorie hin. Nämlich das Kontinuitäts-Problem und das Linking-Problem. Das Kontinuitätsproblem besteht darin, dass sich die kindliche Sprache im Laufe ihrer Entwicklung wandelt, und sich die vom Kind verwendete Grammatik immer wieder verändert. Tomasello zweifelt daran, dass den vielen vom Kind im Laufe der Zeit verwendeten „Grammatiken“ trotzdem eine einzige, gültige Universalgrammatik zugrunde liegt (Tomasello, 2003). Das Linking-Problem dreht sich darum, wie das Kind die abstrakte

Universalgrammatik mit den Eigenheiten der individuellen Sprache, die es lernt, verbindet. Diese beiden Probleme bestehen in der Universalgrammatiktheorie noch weitgehend ungelöst. Tomasello geht aber davon aus, dass diese Erklärungsprobleme erst aus der Universalgrammatik-Hypothese entstehen und, weil sie eben nur durch die Argumentation der Hypothese überhaupt bestehen, gar keiner Lösung bedürfen. Aus Betrachtungsweise der Usage Based Theorie sind diese Probleme obsolet. Nimmt man keine zugrunde liegende, angeborene Universalgrammatik an, so bedarf es auch keiner Erklärung, wie diese mit unterschiedlichen Grammatiken des Kindes und der eigentlichen Umgebungssprache zusammenpasst. Erklärt man den Spracherwerb gesamtheitlich durch die Fähigkeiten von Intention-Reading und Pattern-Finding, so ist keine Trennung von Kerngrammatik und Peripherie notwendig. Vereinfacht gesagt, nimmt man die Erwerbsmechanismen, die bei einer Angeborenheitshypothese nur für die Peripherie gelten für den gesamten Spracherwerb an und „entledigt“ sich dadurch der Erklärung des Entstehens von Kerngrammatik.

Die Prinzipien und Strukturen, deren Existenz ohne Universalgrammatik schwer zu erklären sind, sind laut Tomasello theorie-intern innerhalb der Universalgrammatiktheorie und existieren in Usage Based Theorien nicht. „There is no poverty of the stimulus when a structured inventory of constructions is the adult endpoint“. Denkt man sich erwachsene Sprache als ein strukturiertes Inventar bestimmter Konstruktionen, so gibt es darin zwar Konstruktionen, welche vielen anderen Konstruktionen ähnlich sind, und so eher in einem Kerngrammatik ähnlichen Zentrum angenommen werden können, und andere Konstruktionen, welche weniger üblich sind, mitunter sogar ideosynkretisch, und so eher als Peripherie gelten würden. Es besteht aber keine Notwendigkeit, den Erwerb dieser Konstruktionen durch verschiedene zugrunde liegende Mechanismen zu erklären. Gibt es keinen klaren Bruch zwischen regel-basierten und ideosynkretischen Spracheinheiten und Sprachstrukturen, so können alle Konstruktionen durch das gleiche Basis-Set an Erwerbsmechanismen erklärt werden – nämlich, der generellen Fähigkeit zu Intention-Reading und Pattern-Finding (Tomasello, 2003).

Allerdings muss man sich dazu auch die Frage stellen, wo die Fähigkeit des „Pattern Finding“ herkommt. Die Antwort darauf wäre nach Chomskys Argumentation: angeborene Universalgrammatik. Die Muster, die beim „Pattern Finding“ gesucht (und gefunden) werden entsprechen der angeborenen Kerngrammatik.

Ontogenetisch gesehen beginnt die Sprachproduktion in allen Kulturen um den ersten Geburtstag eines Kindes. Sie entwickelt sich immer im Kontext eines Sets aus sozial-kognitiven Fähigkeiten, welche sich ebenfalls in diesem Alter zu entwickeln beginnen. Dass Spracherwerb, auf die eine oder andere Art, in eine allgemeine sozial-kognitive Entwicklung eingebettet ist, kann, wie gesagt, kaum bestritten werden.

Wir haben in den vorangehenden Kapiteln gesehen, dass folgende Punkte des sozial-kognitiven Verständnisses eines Kleinkindes für den Spracherwerb entscheidend sind:

1. Der Joint Attention Rahmen
2. Das Verstehen kommunikativer Intention
3. Kulturelles Lernen in Form von Reversierter Imitation

Ad 1) Die Fähigkeit triadisch mit einem Erwachsenen und in Bezug auf ein Objekt interagieren zu können bildet den Grund für soziale Gesamtsituationen, die wir den Joint Attention Rahmen nennen. Ab dem Alter von ca. 9 Monaten findet die Eltern-Kind-Kommunikation in diesem Dreiecksrahmen Kind – Erwachsener – Objekt statt. Der Joint Attention Rahmen bezieht sich, vor allem zu Beginn, auf Gegenstände, die zur aktuellen „was wir gerade tun Situation“ gehören. Der Rahmen setzt voraus, dass die Wahrnehmung darüber „was wir gerade tun“ von Kind und Erwachsenem kohärent ist. Dieser Rahmen bildet die Basis dafür, dass das Kind die kommunikativen Intentionen des Erwachsenen nachvollziehen kann.

Ad 2) Innerhalb des Joint Attention Rahmens können Kinder die Intentionen der Erwachsenen nicht nur erkennen, sondern sie in weiterer Folge auch auf sich selbst und die eigenen Intentionen beziehen, wodurch eine zweiseitige Interaktion entsteht. Die Kommunikation beschränkt sich zu Beginn auf den aktuellen Joint Attention Rahmen. Kinder um ein Jahr sprechen noch nicht über Gegenstände, die außerhalb dieses Rahmens liegen. Sie lernen zunächst jeweils die sprachlichen Konventionen, die für den vorliegenden Rahmen gelten. Sowohl was den Wortschatz betrifft, als auch die Pragmatik der Sprachverwendung.

Ad 3) Um den richtigen Sprachgebrauch im jeweiligen Rahmen zu lernen, setzen Kinder auch imitierendes Lernen ein. Damit Imitation für den Spracherwerb nützlich ist, muss das Kind allerdings eine spezielle Form, nämlich die so genannte „reversierte Imitation“ einsetzen. Bei einfacher Imitation kann das Kind das Verhalten eines Erwachsenen einfach nachmachen. Beide tun das Gleiche. Nimmt zum Beispiel ein Erwachsener einen Löffel und führt ihn zum Mund, so kann das Kind ebenfalls einen Löffel nehmen und zum Mund führen. Auch bei dieser einfachen Imitation muss das Kind bereits komplexe Leistungen erbringen. Möglicherweise sitzt es dem Erwachsenen gegenüber und muss seine Bewegung erst „spiegeln“ um sie nachzumachen, aber im Grunde führen beide die gleiche Tätigkeit aus. Bei reversierter Imitation macht das Kind zwar auch das Verhalten eines Erwachsenen nach, muss aber vorher mit ihm geistig „Platz tauschen“. Zum Beispiel bei sprachlichen Aufforderungen. In der Tätigkeit des Erwachsenen (seiner sprachlichen Aufforderung) ist er der Auffordernde und das Kind der Aufgeforderte. Macht das Kind diese sprachliche Aufforderung nach, so wird es selbst zum Auffordernden. Es führen nicht beide gleichzeitig die gleiche Tätigkeit aus.

Die Grundannahme der Usage Based Linguistics ist, dass sobald mit den hier beschriebenen Punkten die Basis für eine allgemeine Joint Attention gefestigt ist, das Kind beginnen kann, seine, ebenfalls allgemein kognitive, Fähigkeit zur Mustererkennung einzusetzen um konkrete sprachliche Symbole zu finden. Die Fähigkeit des Intention Reading mit kognitiver Mustererkennung zu kombinieren macht in weiterer Folge den Spracherwerb möglich.

Bei sprachlichen Symbolen unterscheiden Kinder zu Beginn nicht zwischen Wörtern und Gesten. Die meisten Kinder produzieren konventionelle Gesten gleichwertig mit sprachlichen Ausdrücken. Sie benutzen sowohl Wort als auch Geste für deklarative wie auch für imperative Motive. Declarative Pointing kann als einer der grundlegendsten Ausdrücke für etabliertes Joint Attention Verhalten gesehen werden, und tatsächlich ist auch ein Fehlen von Declarative Pointing im zweiten Lebensjahr ein Schlüsselkriterium zur Diagnose von Autismus (Baron-Cohen, 1995).

Da gehörlose Kinder eine Gebärdensprache genauso mühelos als Erstsprache erwerben wie hörende Kinder eine Lautsprache, ist es wichtig zu erwähnen, dass der Hintergrund der Joint

Attention für beide Formate gleichermaßen gilt und auch in Gebärdensprachen den Grundstein zum Erstspracherwerb bildet.

Ähnlich wie Gesten benutzen Kinder zu Beginn auch Holophrasen als ganzheitlichen Ausdruck eines kommunikativen Inhaltes. Dies sind oft „eingefrorene Wendungen“ wie „selber-machen“ oder „weiß-nicht“, die das Kind aus der Erwachsenensprache als Einheit übernimmt anstatt sie selbst grammatisch zu konstruieren.

In der Usage Based Theorie werden auch Ein-Wort-Sätze als solche Holophrasen gesehen, die sich im Laufe der Entwicklung verändern. Innerhalb einer kommunikativen Situation (eines Joint Attention Rahmens) verfolgen Kinder am Beginn ihrer Sprachentwicklung folgende Ziele. Unabhängig davon, ob sie dafür sprachliche Ausdrücke, Gesten oder Holophrasen verwenden:

- Etwas einfordern (request)
- Auf etwas aufmerksam machen (indicate or describe)
- Fragen
- Etwas mit einem Attribut versehen
- Sozial gebräuchliche Performative (Grüßen, Danken, etc.)

Zusammengefasst kann man, aus der Perspektive der Usage-Based-Linguistik sagen: Sprachproduktion startet zu Beginn des zweiten Lebensjahres, da zu diesem Zeitpunkt die Fähigkeit zum Intention Reading (Joint Attention) beherrscht wird. Die ersten symbolischen Produktionen sind verschiedene Formen von Gesten und sprachlichen Holophrasen, welche aus der sozialen Situation (dem Joint Attention Rahmen) aufgenommen werden.

Kinder sehen zuerst, welchen „Job“ Wörter, Morpheme und Phrasen in der Kommunikation haben und erst anschließend finden sie die Strukturen, nach denen diese in abstrakte Kategorien unterteilt werden können.

3.3. Kultur und Kognition

Die menschliche Fähigkeit andere Menschen als intentionale Wesen zu sehen, entwickelt sich um das 9. Lebensmonat. Die eigentliche Kraft dieser mentalen Fähigkeit zeigt sich aber erst im Laufe der Zeit, wenn Kinder beginnen mit den kulturellen „Werkzeugen“ ihrer Umgebung zu arbeiten. Hier erst zeigt sich die menschliche Veranlagung als kulturelles Wesen (Tomasello, 1999).

In seiner Arbeit über die menschliche Kindheit entwarf Piaget eine Theorie über die kindliche Kognition welche den Start für alle späteren wissenschaftlichen Zugänge legte (Piaget, 1952, 1954). Piaget beschreibt wie Kinder im Altern von 4 Monaten beginnen nach Gegenständen zu greifen, mit etwa 8 Monate Ausschau halten nach „verschwundenen“ Gegenständen und zwischen 12 und 18 Monaten lernen die räumlichen, temporalen und kausalen Beziehungen zwischen Objekten zu verstehen.

Kinder haben schon sehr früh ein Verständnis für das physikalische Verhalten von Gegenständen. Noch bevor sie alt genug sind um es auf „experimentellen Wege“ zu testen, wissen Sie, dass sich zwei Gegenstände nicht am selben Ort aufhalten können, oder dass ein und derselbe Gegenstand nicht an zwei Orten gleichzeitig sein kann, ein Gegenstand nicht durch einen anderen hindurch kann usw. Das frühe und zuverlässige Auftreten dieser Art von Objektverständnis birgt große Herausforderungen für die Erforschung der kindlichen Kognition. Genauso wie das frühe Verständnis von Kategorien und Zusammengehörigkeit, welches Kinder um den ersten Geburtstag bereits meistern, lange bevor sie sprachliche Kategorien zur Benennung der Gegenstände erfassen können.

Ebenfalls von Beginn ihres Lebens an, erkennen Kinder Personen als eigenständige Wesen und bevorzugen Gesichter – reale oder aufgemalte – gegenüber anderen Formen und Mustern. Das Verständnis einer Abgrenzung von Lebewesen und Objekten ist angeboren. Und schon bald nach der Geburt beginnen Kinder mit einer „Proto-Konversation“, die sie in Interaktion mit anderen bringt. Diese Proto-Konversationen haben klare Turn-Taking Muster und sind stark kulturabhängig. In der einen oder anderen Form sind sie allerdings in jeder Kultur zu finden, weshalb sie als universelles Merkmal menschlicher Interaktion gesehen werden können. Dabei ist es aber fraglich, ob diese „Konversation“ bereits als intersubjektiv gesehen

werden kann. Die in diesem Kapitel behandelte, kulturbasierende Spracherwerbtheorie geht davon aus, dass eine solche Intersubjektivität vor dem Altern von 9 Monaten nicht möglich ist. Allerdings beginnen Kinder schon mit wenigen Monaten Mimik und Verhalten der Erwachsenen zu imitieren, was oberflächlich betrachtet intersubjektiv wirken kann.

Frühe Zeigegesten sind sowohl imperativ als auch deklarativ. Deklarative Gesten sind besonders interessant, da sie deutlich machen, dass das Kind nicht nur ein bestimmtes Ergebnis erzielen will, sondern den Aufmerksamkeitsfokus bewusst mit einem Erwachsenen teilen möchte. Das Zeigen auf Gegenstände in der einzigen Absicht jemand anderen darauf aufmerksam zu machen ist eine rein menschliche Verhaltensweise. Zeigegesten von Primaten verfolgen immer eine imperative Funktion.

Nativistische Theorien gehen davon aus, dass der Erwerb von Joint Attention in Form unabhängiger Module „vorprogrammiert“ ist und diese Module in der Entwicklung zum gegebenen Zeitpunkt „gestartet“ werden (Baron-Cohen, 1995). Die Module haben in diesen Theorien einen voneinander unabhängigen Zeitplan und sind nicht von der ontogenetischen Entwicklung der anderen Module abhängig. Auch werden sie nicht von der sozialen Umgebung des Kindes beeinflusst. Die nativistischen, kognitiven Module reifen auf unabhängige Art zur richtigen Zeit heran.

Wie bereits kurz erwähnt, gibt es neben den nativistischen Theorien auch noch Erklärungsansätze für Joint Attention Verhalten als behavioristisch erworbene Fähigkeit (Barresi, 1996 und Moore, 1996). In dieser Sichtweise entsteht Joint Attention Verhalten rein als Verhaltensmuster in Reaktion auf die Umwelt. Im Rahmen dieser Arbeit findet nur ein Vergleich der nativistischen Theorie (Universalgrammatik) zu den Usage-Basierten Theorien statt. Theorien eines behavioristisch erlernten Erwerbsmodells werden an dieser Stelle nur der Vollständigkeit halber erwähnt und nicht näher vertieft.

Laut Tomasellos kultur-basierender Theorie sind es zwei Fragen, welche sowohl die nativistischen als auch die erlernten, behavioristischen Ansätze in Frage stellen.

- Warum treten alle Joint Attention Fähigkeiten gemeinsam und in zusammenhängender Art und Weise auf?
- Warum im Alter von 9 Monaten?

Tomasellos Antwort auf diese beiden Fragen lautet: Weil es genau dieses Alter ist, in dem Kinder mit Joint Attention Interaktion beginnen und weil sie jetzt verstehen, dass andere Personen intentionale Wesen sind, genauso wie sie selbst.

In Bezug auf den Entwicklungszeitpunkt des Alters von ca. 9 Monaten geht Tomasello konform mit der Simulation Theory. Die Simulation Theory basiert darauf, dass Kinder andere Personen in Analogie zu sich selbst sehen und so deren Intentionen verstehen. Wenn andere Menschen „wie ich“ sind, führt jede Veränderung der Selbstwahrnehmung automatisch zu einem neuen Verständnis der anderen. Und gerade mit 8-9 Monaten erweitert sich der Aktionsradius von Kindern, verändert die Selbstwahrnehmung und damit das Verständnis anderer als intentionale Wesen.

Wie bereits erwähnt sind die wichtigsten Charakteristika kognitiver Module, wie sie in nativistischen Theorien beschrieben werden, ihre Unabhängigkeit von der ontogenetischen Entwicklung anderer Module und die Annahme, dass ihr Entwicklungsverlauf nicht von der sozialen Umgebung beeinflusst wird. Wie wir gesehen haben, kann diese Unabhängigkeit für die Joint Attention Entwicklung nicht angenommen werden. Joint Attention und Sprachentwicklung sind voneinander abhängig. Joint Attention Entwicklung wird maßgeblich von der sozialen Umgebung beeinflusst. Es ist daher fraglich, ob die charakteristische Unabhängigkeit von anderen Modulen und von der sozialen Umgebung für den Spracherwerb als eigenes Modul angenommen werden kann.

Tomasello sieht besonders den gleichmäßig verbundenen zeitlichen Ablauf von Joint Attention und Sprachentwicklung als Indiz für deren gegenseitige Abhängigkeit und begründet darin die Annahme, dass es sich nicht um eigenständige kognitive Module handelt (Tomasello, 1999).

Gegen Ende des ersten Lebensjahres entdecken Kinder, dass ihre Gefühlswelt nicht nur aus Bedürfnissen besteht, sondern auch aus Wünschen und Zielen. Sie entwickeln einen neuen „emotionalen Radius“ welchen sie auch auf ihre Umwelt übertragen.

Das menschliche Verständnis von Artgenossen als intentionale Akteure ist demnach eine kognitive Fähigkeit die zugleich aus der menschlichen Identifikation mit Artgenossen sowie aus den eigenen senso-motorischen Fähigkeiten (dem Anstreben von voraus geplanten Zielen)

entsteht. Beide dieser Fähigkeiten sind angeboren in dem Sinne, dass ihre Entwicklung in die allgemeine kognitive Entwicklung eingebettet und für diese unabdingbar ist.

Lebewesen bekommen ihre Umwelt genauso „angeboren“ wie ihr Genom. Dieser Punkt wird bei Tomasello besonders betont. Außerhalb der vorgesehenen menschlichen Umwelt würde die geplante (angeborene) Entwicklung nicht störungsfrei ablaufen. Weder die soziale Entwicklung, noch die kognitive.

Die für die Entwicklung Ausschlag gebende Umwelt ist aber nicht nur die allgemeine Umwelt des menschlichen Lebensraumes, sondern auch die spezielle soziale Umgebung welche wir Kultur nennen. Die kulturelle Umgebung beeinflusst die kognitive Entwicklung auf zwei Arten. Zum einen als sozialer „Habitus“ in den das Aufwachsen des Kindes unbemerkt eingebettet ist, und zum anderen als Quelle aktiver Instruktion durch Erwachsene.

Kinder sind vollkommen abhängig von Erwachsenen und leben automatisch in deren „Habitus“ (Lebensraum). Sie schlafen wie sie, essen wie sie und begleiten Erwachsene bei den Dingen mit denen diese alltäglich beschäftigt sind. Der spezifische Habitus in den ein Kind geboren wird bestimmt, welche sozialen Interaktionen es erfährt und mit welchen Objekten es beschäftigt ist.

Darüber hinaus nehmen menschliche Eltern aber noch eine wesentlich aktivere Rolle in der Aufzucht des Nachwuchses ein. Einige kulturelle Aktionen lernen Kinder von alleine und ohne Anleitung (die Einstellung der Eltern darüber, welche dieser Aktivitäten „von alleine gelernt“ sind ist stark kulturabhängig und oft den Eltern nicht bewusst). In unserer westlichen Kultur zum Beispiel das Essen bei Tisch von einem eigenen Teller. Diese Form des Essens ist üblich und ein Kind bekommt ohne besondere Instruktion einen Platz am Tisch und seinen eigenen Teller. Weder Erwachsene noch das Kind denken darüber nach, dass theoretisch auch das gemeinsame Essen aus einem Teller auf dem Boden eine Option wäre.

In allen Kulturen gibt es aber Dinge, von denen die Erwachsenen meinen sie einem Kind „beibringen“ zu müssen. Zum Beispiel die Gewohnheit, in welcher Hand und auf welche Weise man das Besteck beim Essen hält, wird dem Kind durch unterstützende Instruktion und direkte Anleitung gezeigt. Der Erwachsene zeigt aktives Interesse an den Fähigkeiten des Kindes und bleibt involviert, bis dieses den Prozess meistert.

Dieses aktivsein in der Entwicklung des Kindes ist eine der signifikantesten Merkmale menschlicher Entwicklung und Teil des Habitus. Sie zeigt umso deutlicher, dass die menschliche, kognitive Entwicklung kulturabhängig ist.

Eine bereits weiter oben besprochene wichtige Fähigkeit für die Joint Attention Entwicklung eines Kindes ist das imitative Lernen. Kinder zeigen dabei generell mehr Interesse an Gegenständen mit denen Erwachsene in ihrer Umgebung alltäglich interagieren als an Gegenständen, die in der Alltagsinteraktion nicht vorkommen. In der Beobachtung lernen Kinder Eigenschaften eines Objektes kennen, auf die sie von alleine nicht gekommen wären. Durch die Imitation verstehen sie nach und nach die Absichten hinter der Aktion mit dem Gegenstand. Kinder können damit nicht nur „von“ Erwachsenen lernen, sondern auch „durch“ Erwachsene, indem sie diese schlichtweg beobachten. Zunächst wird eine Aktion nur „inhaltsleer“ an der Oberfläche reproduziert. Nach und nach wird dem Kind das Ziel der Aktion bewusst und es erwirbt ein Verständnis für die Intention des Anderen, der die Aktion zuvor ausgeführt hat.

Kapitel 4

Sprachliche Sozialisierung und die „In-Arms-Phase“

Nachdem wir gesehen haben, dass Interaktion kulturabhängig ist, betrachtet das letzte Kapitel die sozio-kulturellen Aspekte des frühen Spracherwerbs aus einem ganz besonderen Blickwinkel. Nämlich in Bezug auf Aufmerksamkeitsfokus und Interaktion während der so genannten „In-Arms-Phase“. Der Begriff „In-Arms-Phase“ wurde von Jean Liedloff in Zusammenhang mit ihrer Theorie des Kontinuum-Konzepts eingeführt (Liedloff, 1975). Die In-Arms-Phase umfasst etwa die ersten 18 Lebensmonate eines Kleinkindes. Die Art der Interaktion mit Babys während dieser Phase ist stark kulturabhängig und prägend für ganze Gesellschaften. Viele Kulturmerkmale der erwachsenen Gesellschaft spiegeln sich in der Art, wie sie mit ihren Babys umgeht.

Das Kontinuum-Konzept ist eine Theorie, die zu beschreiben versucht, was die ursprünglichen, kulturunabhängigen Erwartungen und Bedürfnisse eines Babys sind. Die Theorie geht davon aus, dass ein Baby mit bestimmten Erwartungen an seine Umgebung zur Welt kommt. Diese angeborenen Bedürfnisse gehen über körperliche Bedürfnisse wie Nahrung und Schlaf hinaus. Das Baby hat von Anfang an auch soziale Bedürfnisse, deren Erfüllung es von seiner Umgebung erwartet. Entscheidendes Kriterium für die Angeborenheit eines Bedürfnisses ist, dass es evolutionär bedingt und somit kulturunabhängig ist. So zum Beispiel das soziale Bedürfnis von der Gruppe im Allgemeinen und festen Bezugspersonen im Besonderen geschützt und umsorgt zu werden. Schon ein Neugeborenes „weiß“ evolutionsbedingt, dass es nicht zu einer Spezies gehört, deren Nachkommen über längere Zeit alleine gelassen werden. Angeborene Bedürfnisse unterscheiden sich von sozialen Verhaltensweisen, welche das Baby nach und nach von seiner Umgebung lernt. Im Gegensatz zu kulturabhängig gelernten Verhaltensweisen, kann das Kind die angeborenen Bedürfnisse nicht steuern. Werden diese nicht erfüllt, so ist dies für das Kind in gleicher Weise bedrohlich wie wenn es keine Nahrung bekommt oder friert.

Der Begriff „Kontinuum“ bezieht sich darauf, dass die kindliche Entwicklung als eine Aneinanderreihung von angeborenen Bedürfnissen und deren Erfüllung gesehen wird. Mit zunehmendem Alter des Kindes verändern sich seine Bedürfnisse und lösen sich gegenseitig

ab, so dass die Bedürfnisse eine „Entwicklungskette“ bilden, eben ein „Kontinuum“. Werden die kulturunabhängigen, angeborenen Erwartungen eines Babys in der Folge, in der sie auftreten, jeweils erfüllt, so spricht Liedloffs Theorie von einem „intakten Kontinuum“.

Eines dieser ursprünglichen Bedürfnisse des Kindes während der ersten Lebensmonate ist sein Bedürfnis nach Körperkontakt, welches von vielen Kulturen durch fast ständiges Tragen des Kindes am Körper erfüllt wird. Es hat sich deshalb für diese Phase der Begriff „In-Arms-Phase“ durchgesetzt. Der Begriff grenzt die „Babyzeit“ des Getragen Werdens von der späteren Zeit des selbständigeren, mobilen Kleinkindes ab. Wird das Bedürfnis des Kindes nach dauerhaftem Körperkontakt und Getragen werden erfüllt, bis es selbständig zu krabbeln beginnt, spricht Liedloff von einer „intakten In-Arms-Phase“. Diese bildet einen Teilaspekt des „intakten Kontinuums“.

Liedloffs Annahme einer instinktiv erwarteten In-Arms-Phase deckt sich mit der Tatsache, dass der Mensch als Primat kein Nesthocker oder Nestflüchter ist, sondern wie bei allen Primaten das Junge (ins Fell geklammert) mitgetragen wird (Kirkilionis, 1999). Die Annahme, dass das Getragen Werden ein evolutionär verankertes Bedürfnis ist, und nicht nur eine soziale Verhaltensweise bestimmter Völker, ist also durchaus begründet. Auch der Körperbau eines Säuglings lässt noch Merkmale des bei Primaten notwendigen Tragens erkennen. Die Wirbelsäule ist rund, die Beinchen angehockt und leicht nach innen gedreht, so dass das Baby eine optimale „Klammerhaltung“ einnimmt, und sich mit Hilfe des Angeborenen Greifreflexes festhält.

Beim Getragen werden im Sinne einer intakten In-Arms-Phase wird das Kind allerdings nicht nur transportiert, sondern zu aller erst wird sein Bedürfnis nach Körperkontakt erfüllt. Für das Thema dieser Arbeit ist entscheidend, dass das Kind während des Tragens selbst nur selten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Das Kind befindet sich zwar in ständigem Körperkontakt, die Aufmerksamkeit der Bezugsperson ist aber auf deren alltäglichen Verrichtungen gelegt, nicht auf das Kind. Man findet dieses Merkmal bei allen Kulturen, die ihre Kinder ausgiebig tragen. Der Fokus der Bezugsperson ist während des Tragens situationsbezogen und das Kind nimmt, aus der Perspektive der körperlichen Nähe, an der Situation des Erwachsenen teil.

In unserer westlichen Kultur ist es meist umgekehrt. Ein Kind verbringt nur so viel Zeit am Körper der Eltern, wie es aktiv einfordert oder transportiert werden muss. Dafür bildet es

umso öfter selbst den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Erwachsenen. Die Aufmerksamkeit des Erwachsenen ist oft über einen längeren Zeitraum kindbezogen statt situationsbezogen. Während er sich mit dem Kind „beschäftigt“ geht der Erwachsene in unserer Kultur meist keiner anderen Tätigkeit nach. Ist er mit etwas anderem beschäftigt, befindet sich das Kind in der Regel außerhalb der Situation des Erwachsenen. So lange bis dieser seine Tätigkeit beendet und sich wieder aktiv mit dem Kind befasst. Die passive Teilnahme an den Verrichtungen eines Erwachsenen ist dem westlichen Baby fast unbekannt.

Mit der Frage dieser unterschiedlichen Sozialisierung und ihren Folgen für den Spracherwerb, hat sich Martha Crago bereits beschäftigt (Crago, 1990). In ihrer Studie lag der Interessenschwerpunkt allerdings nicht hauptsächlich auf dem Erstspracherwerb, sondern auf den Auswirkungen der Art und Weise früher Eltern-Kind-Kommunikation auf spätere Kommunikation in institutioneller Lernumgebung (Schule). Sie beobachtete Inuit Kinder, die später in der Schule von westlichen, nicht-inuit Lehrern unterrichtet wurden und es dabei zu auffallenden Differenzen der Perspektive über „gelungene“ Kommunikation seitens der Lehrer, Kinder und Eltern kam.

Bei den Inuit werden Kinder im Rahmen dessen aufgezogen, was Jean Liedloff ein intaktes Kontinuum nennen würde. Sie werden die meiste Zeit im „Amauti“, einem speziellen Parka, auf dem Rücken getragen, und dadurch vollständig ins Alltagsleben integriert, ohne im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen. Auf Bedürfnisse wird sofort reagiert und sie werden nach Bedarf gestillt.

Cragos Studie konzentriert sich wie bereits erwähnt nicht auf den eigentlichen Spracherwerb, sondern auf die sprachliche Interaktion. Es zeigen sich deutliche Unterschiede zur gewohnten, westlichen, kind-zentrierten Interaktion. Zum Beispiel fehlen alle, für westliche Kinder typische, Routinen des „Abfragens“. Inuit Eltern kennen kindliche Sprachroutinen wie „Wo ist der Hund?“, „schau mal, wie macht die Kuh“, „ist das gelb? – nein, das ist blau?“ nicht. Bewusste Frage-Antwort Spiele, bei denen der Erwachsene die Antwort bereits kennt kommen in der Interaktion nicht vor. Fragen werden nur gestellt, wenn der Erwachsene tatsächlich eine Antwort möchte. In der westlichen Kultur setzt sich diese Form der Frage-Antwort Interaktion allerdings bis ins Schulalter fort und ist ein wesentliches Werkzeug, dem Kind etwas „beizubringen“. Da Inuit Kinder dieses Werkzeug aber nicht kennen, weil es in

ihrer Kleinkind-Interaktion nicht vorkommt, kommen sie auch später im (westlichen) Schulalltag mit dieser Form des Unterrichts schlecht zurecht.

Inuit erwarten, dass ihre Kinder durch unkommentiertes Beobachten lernen. Sie „zeigen“ den Kindern Tätigkeiten so lange, bis diese sie ebenfalls beherrschen, allerdings ohne Erklären und Abfragen. Kinder die sehr viel sprechen und fragen werden in der westlichen Kultur als besonders interessiert und wissbegierig wahrgenommen. Bei den Inuit gelten sie als „überdreht“ und schlecht erzogen. Es zeigt sich also, dass die angenommenen westlichen „Universalien“ der Eltern-Kind-Kommunikation gar nicht so universell sind.

4.1 Jean Liedloff und die Entwicklung des Kontinuum-Konzepts

Zum besseren Verständnis der Diskussion über Joint Attention während der In-Arms-Phase beschreibt der folgende Abschnitt zunächst wie Jean Liedloff zur Theorie des Kontinuum-Konzepts kam und welche Auswirkungen auf die westliche Gesellschaft sie darin sieht. Zitiert wird Liedloffs Arbeit hier nach Carola Eder, die eine sehr ausführliche Zusammenfassung des Kontinuum Konzeptes und seiner Umsetzung im westlichen Alltag herausgebracht hat (Eder, 2010).

Jean Liedloff unternahm in den 1970er Jahren mehrere Expeditionen zum damals noch ursprünglich lebenden Volk der Yequana Indianer in Südamerika. In ihrer Zeit bei den Yequana bemerkte Jean Liedloff das für sie fremde Verhalten von Babys und Kleinkindern, dem vieles, was in unserer westlichen Gesellschaft als „normales Babyverhalten“ gesehen wird, fehlte. Die Babys der Yequana weinten und schrien nicht, wanden sich nicht aus den Armen der Erwachsenen oder machten sich steif, hatten keine Koliken und zappelten nicht mit den Armen und Beinen. Sie hielten sich ruhig und entspannt am Körper der Eltern und meldeten ihre Bedürfnisse durch kleine, freundliche Kontaktlauten. Jean Liedloff stellte sich nach diesen Beobachtungen die Frage, ob sich die Yequana in ihrer „menschlichen Natur“ von uns westlichen Menschen unterschieden, oder ob der beobachtete Unterschied kultureller Herkunft ist.

Während ihrer Reisen lernte sie, durch das Zusammenleben mit den Yequana, Glaubenssätze der westlichen Zivilisation als fragwürdige Denkmuster zu erkennen und aufzugeben. Der zentralste Glaubenssatz, mit dem sie sich beschäftigte, ist die in unserer Gesellschaft angenommene „Notwendigkeit des (zeitweiligen) Unglücklich Seins“. Die Tatsache, dass man „nicht immer Spaß haben kann“ und ein Großteil des Alltagslebens aus Mühe und Plage besteht, ist eine charakterisierende Grundlage der westlichen Gesellschaft.

Jean Liedloff entdeckte bei den Yequana, dass die selbe Situation – in ihrem Beispiel der anstrengende Transport eines schweren Kanus über eine felsige Strecke – als Plage oder aber als gemeinschaftliches Spiel und sportliche Herausforderung gesehen werden kann, deren Bewältigung Spaß macht. Während sie selbst, und die ebenfalls mitreisenden Italiener, unter der Situation litten, hatten die Yequana Spaß. Dieses Schlüsselerlebnis ließ Liedloff auf die Auswirkungen des Glaubenssatzes des „notwendigen Unglücklich seins“ aufmerksam werden und fortan die beide Kulturen, unsere Westliche und die der Yequana, in Hinblick auf diesen Aspekt zu untersuchen. Sie erkannte, dass das Gefühl von Wut und Plage keine natürliche Folge einer Situation ist, sondern eine erlernte!

Liedloff fing an, sich damit zu beschäftigen, welche Erfahrungen und Erwartungen der menschlichen Natur eigen sind, d.h. evolutionsbedingt seinen Instinkten entsprechen, und welche kulturell erlernt werden. In der Kontinuum Theorie geht sie davon aus, dass die natürliche Entwicklung in einem Fortschreiten aufeinander aufbauender Erwartungen und deren Erfüllung besteht. Zum Beispiel erwarte ein Säugling – aufgrund eines angeborenen Instinktes – gesäugt zu werden. Durch das Erfüllen dieser Erwartung kann er diesen Entwicklungsschritt dann „abhaken“ und ohne fremde Hilfe zur Erfüllung der nächsten, instinktiven Erwartung, zum Beispiel dem selbständigen Interesse an fester Nahrung weitergehen.

Wird eine natürliche, instinktive Erwartung eines Babys nicht erfüllt, so wird seine Entwicklung, sein Kontinuum, unterbrochen und das Baby verliert den von der Natur evolutionär vorgegebenen „Plan“. Die Diskrepanz zwischen Erwartung und Nichterfüllung führt zu Hoffnungslosigkeit, Resignation und zum Stillstand von Entwicklungsreihen (Liedloff, 1975). Das Kind hört auf, sich und den Erwachsenen seiner Umgebung zu vertrauen und verhält sich unkooperativ. Zur Beseitigung dieses unkooperativen Verhaltens setzt dann das ein, was unsere westliche Welt „Erziehung“ nennt, um das Kind wieder Teil

der Gemeinschaft werden zu lassen. An diesem Punkt, und oft schon sehr früh im Leben, tritt die westliche Glaubensgrundlage an die zeitweilige Notwendigkeit des Unglücklich Seins ins Leben des Babys und der lebenslange Kampf nach Glück und Zufriedenheit beginnt.

Eine der kontinuum-gerechten, vom Baby erwarteten Erfahrungen besteht darin, aus dem schützenden Körperkontakt des Tragens heraus am Alltagsleben seiner Mutter teilzunehmen, ohne dabei selbst allzu häufig im Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit zu stehen. Direkter Kontakt zwischen der Mutter und dem Kind wird dabei immer vom Kind initiiert und die Kontaktaufnahme von der Mutter sofort angenommen. Solange sich das Kind nicht meldet, widmet sich die Mutter ihren eigenen Angelegenheiten. Das Kind an ihrem Körper ist dabei nach eigenem Ermessen wach und beobachtet aufmerksam oder schläft. Meldet das Kind ein Bedürfnis, zieht es die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich, welche der Aufforderung sofort nachkommt und sein Bedürfnis erfüllt. Danach kehren beide wieder in den ursprünglichen Zustand zurück.

Bei den Bedürfnissen des Kindes handelt es sich durchaus nicht nur um körperliche Bedürfnisse wie Hunger oder sauber machen. Das Kind meldet sich auch, wenn es die Aufmerksamkeit seiner Mutter für kurze Phasen der Unterhaltung braucht, oder sich vor etwas fürchtet. Die Mutter kommt auch diesen Bedürfnissen sofort nach, spielt mit ihm oder tröstet ihr Kind, so dass die beiden für einige Zeit in direkter Interaktion miteinander stehen. Wichtig ist aber, dass diese direkte Interaktion immer vom Kind initiiert wird! Im Gegensatz zum gewohnten westlichen Verhalten, wo Aktivitäten wie Spielen, Essen, Schlafen und ähnliches meist von der Mutter initiiert werden. Oft sogar nach einem vorgegebenen Zeitplan, in dem die Initiative definitiv nicht vom Kind ausgeht und gemeinhin sogar angenommen wird, dass das Kind zur Steuerung seiner Aktivitäten noch nicht in der Lage ist.

Dieser Unterschied, von wem direkte Interaktion initiiert wird, hauptsächlich von der Mutter oder hauptsächlich vom Kind, ist der entscheidende Aspekt zur Annahme eines kulturellen Unterschiedes im Joint Attention Verhalten.

Wird die Erwartung einer Phase des Getragen Werdens – einer „In-Arms-Phase – erfüllt, so folgt darauf eine natürliche Phase der Loslösung von der Mutter, in der das Kind zu krabbeln beginnt und sich selbständig wegbewegen kann. Altersmäßig ist dies auch der Zeitpunkt, an dem die im ersten Kapitel beschriebene Joint Attention Entwicklung beginnt, etwa das Alter von 9 Monaten. Das Kind wird zwar bis zum Alter von ca. 18 Monaten weiterhin am Körper

getragen, verbringt aber mehr und mehr Zeit mit selbständigem Spiel und kommt oft nur noch zum Schlafen ins Tragetuch. Aber auch hier geht die Initiative nach wie vor vom Kind aus. Das Kind beschäftigt sich selbständig, die Mutter geht wie gewohnt ihren eigenen Aktivitäten nach, und das Kind signalisiert wann es genug hat und wieder an den Körper zurück möchte. Mit einem Jahr beginnt es, die klassischen Zeigegesten zum Initiieren eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu nutzen, der sich nun nicht mehr ausschließlich um die unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes dreht, sondern um interessante Aspekte der Situation und des Alltagslebens. Auch bei größeren Kindern verlässt sich die Mutter in einem intakten Kontinuum darauf, dass das Kind die Interaktion sucht, wenn es sie braucht, ihr etwas zeigen möchte oder an einer ihrer Tätigkeiten teilnehmen möchte und kommt dem Initiieren einer Interaktion sofort nach. Das Aufschieben eines kindlichen Bedürfnisses, d.h. das Hinauszögern oder Verschieben einer vom Kind ausgehenden Interaktion sowie die Eigeninitiative der Mutter zum Herstellen einer alltäglichen Interaktion sind dem Kontinuumgerechten Aufwachsen eines Kindes fremd.

Es zeigt also bereits die relativ oberflächliche Betrachtung einen klaren kulturellen Unterschied im Initiieren einer gemeinsamen Interaktion. Bei einer intakten In-Arms-Phase geht die Initiative so gut wie immer vom Kind aus, während die gemeinsame Interaktion bei traditionellem westlichen Verhalten fast immer von den Eltern gesteuert wird. Man sieht, dass ein kontinuumgerechtes Verhalten und eine intakte In-Arms-Phase eine kulturelle Veränderung des Aufmerksamkeitsfokus einer Mutter-Kind-Interaktion bewirkt. Diese Fokusveränderung kann klar beschrieben und abgegrenzt werden, und bildet daher eine solide Basis für mögliche Forschung in Bezug auf das für den Wortschatzerwerb relevante Joint-Attention Verhalten.

Schlussfolgerungen für die Spracherwerbsforschung

Im Laufe dieser Arbeit wurde sichtbar, dass das, was die Spracherwerbsforschung allgemein als Joint Attention Interaktion annimmt, tatsächlich in erheblichem Maße kulturabhängig ist. Zwar nicht die eigentliche kognitive Fähigkeit der Joint Attention, aber durchaus die Art und Weise in der Joint Attention Interaktion im Alltag realisiert wird.

Bei Kindern die mit einem, wie oben beschriebenen, intakten Kontinuum aufwachsen ist:

- der Aufmerksamkeitsfokus der Mutter die meiste Zeit situationsbezogen und
- eine gemeinsame Interaktion wird fast ausschließlich vom Kind initiiert.

Im traditionellen westlichen Verhalten hingegen ist

- der Aufmerksamkeitsfokus der Mutter häufig kindbezogen und
- die Mutter initiiert und steuert große Teile der gemeinsamen Interaktion.

Neben den von Jean Liedloff beschriebenen Yequana Indianern wachsen auch die Kinder vieler anderer so genannter „Naturvölker“ mit einem intakten Kontinuum auf. So zum Beispiel die von Martha Crago beschriebenen Inuit. Auch wenn dieser Punkt in Cragos Arbeiten nicht bewusst behandelt wird, zeigt die Beschreibung der Lebensweise, dass alle Punkte eines intakten Kontinuums erfüllt werden. (Crago, 1990 / Liedloff, 1975)

Unterschiede im Joint Attention Verhalten zeigen sich außerdem nicht nur im Vergleich der westlichen Kultur mit Naturvölkern, sondern, seit sich die unter anderem auf Liedloffs Theorien beruhende Philosophie des „Attachment Parenting“¹ immer mehr unter westlichen

¹ Anmerkung: „Attachment Parenting“ ist der etwas modernere Begriff, der sich in den letzten Jahren für ein kontinuum gerechtes Verhalten etabliert hat. Da der Begriff aber, vor allem in den Medien, für ein sehr breites Spektrum an Ansichten und Methoden verwendet wird, habe ich mich in der vorliegenden Arbeit darauf beschränkt den exakter definierten Terminus des „intakten Kontinuums“ zu verwenden.

Eltern durchsetzt, auch bei Kindern innerhalb unserer gewohnten westlichen Kultur. Auch hier gibt es mittlerweile westliche Kinder mit und ohne intakten Kontinuum.

Es ergibt sich daher für zukünftige Forschung die Frage, erstens aus allgemeiner kognitionswissenschaftlicher Sicht die Unterschiede der Joint Attention Interaktion zwischen „Kontinuum-Familien“ und traditionellen westlichen Familien genauer zu definieren und darauf aufbauend, aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, zu untersuchen welche, bzw. ob, das unterschiedliche Joint Attention Verhalten Auswirkungen auf den Spracherwerb hat.

Literaturverzeichnis

- Akhtar, N. / Dunham, F. / Dunham P.J.** 1991, Directive Interaction in early Vocabulary Development: The role of Joint Attentional Focus, *Journal of Child Language*, 18, 1, 41-49.
- Bakerman, R. / Adamson, L.** 1984, Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interactions, *Child Development* 55, 1278-89.
- Baldwin, D.A.** 1995, Understanding the Link between Joint Attention and Language, In: Moore, C. / Dunham, P. (ed.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Digital printing by Psychology Press.
- Baron-Cohen, S.** 1991, Precursors to a Theory of Mind: Understanding Attention in Others, In: Whiten, A. (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of everyday Mindreading*, Basil Blackwell.
- Baron-Cohen, S.** 1995, *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*, MIT Press.
- Baron-Cohen, S. / Tager-Flusberg, H. / Cohen D.J.** 1993, *Understanding other Minds: Perspectives from Autism*, Oxford University Press.
- Barresi, J. / Moore, C.** 1993, Sharing a Perspective precedes the understanding of that perspective, *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 3, 513-514.
- Barresi, J. / Moore, C.** 1996, Intentional Relations and Social Understanding, *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 107-154.
- Bates, E.** 1979, *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*, New York Academic Press.
- Borer, H. / Rohrbacher, B.** 2002, Minding the Absent: Arguments for the Full Competence Hypothesis, *Language Acquisition*, 10, 2, 123-175.
- Braine, M.** 1971, On Two Types of Models of the Internalisation of Grammars, In: D.I. Slobin (ed.), *The Ontogenesis of Grammar*, New York Academic Press.
- Bretherton, I.** 1991, Intentional Communication and the Development of an Understanding of Mind, In: Frye, D., Moore, C. (ed.), *Children's Theories of Mind: Mental states and social understanding*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, P.** 1998, Children's First Verbs in Tzeltal: Evidence for an early verb category, In: E.V.M. Lieven (ed.), special issue: developing a verb category: cross-linguistic perspectives, *Linguistics* 36, 713-755.
- Carey, S.** 1987, *Conceptual Change in Childhood*, MIT Press.
- Carey, S. / Bartlett, E.** 1978, Acquiring a Single New Word, *Papers and Reports in Child Language Development*, 15, 17-29.
- Choi, S.** 1998, Verbs in Early Lexical and Syntactic Development in Korean, In: E.V.M. Lieven (ed.), special issue: developing a verb category: cross-linguistic perspectives, *Linguistics* 36, 755-781.

- Choi, S.** 2000, Caregiver Input in English and Korean: Use of nouns and verbs in bookreading and toy-play contexts, *Journal of Child Language*, 27, 69-96.
- Chomsky, N.** 1959, A Review of B.F. Skinner's "Verbal Behaviour", *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N.** 1964, *Current Issues in Linguistic Theory*, The Hague: Mouton.
- Chomsky, N.** 1980, *Rules and Representations*, Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N.** 1981, *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
- Conway, C.M. / Christiansen, M.H.** 2001, Sequential Learning in Non-Human Primates, *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 529-546.
- Cook, V.J. / Newson, M.** 2007, *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Blackwell Publishing.
- Corkum, V. / Moore, C.** 1995, Development of Joint Visual Attention in Infants, In: Moore, C. / Dunham, P. (ed.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Digital printing by Psychology Press.
- Crago, M.** 1990, Development of Communicative Competence in Inuit Children, *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13, 1, 73-83.
- Crago, M.** 1992, Ethnography and Language Socialisation: A Cross-Cultural Perspective, *Topics in Language Disorders*, 12, 3, 28-39.
- Crago, M. / Annahatak, B. / Ningiuruvik, L.** 1993, Changing Patterns of Language Socialization in Inuit Homes, *Anthropology & Education Quarterly*, 24, 3, 205-223.
- Eder, C.** 2010, *Auf den Spuren des Glücks - Das Kontinuum-Konzept im westlichen Alltag*, Tologo Verlag.
- Gentner, D. / Markman, A.** 1997, Structure Mapping in Analogy and Similarity, *American Psychologist*, 52, 45-56.
- Gershkoff-Stowe, L. / Hahn, E.** 2007, Fast Mapping Skills in the Developing Lexicon, *Journal of Speech*, 50, 682-697.
- Gomez, R. / Gerken, L.** 1999, Artificial Grammar Learning by 1-Year-Olds leads to specific and abstract Knowledge, *Cognition*, 70, 109-135.
- Guasti, M.T.** 2002, *Language Acquisition: The Growth of Grammar*, MIT Press.
- Harris, M. / Jones, D. / Grant, J.** 1986, Relations between non-verbal Context of Maternal Speech and Rate of Language Development, *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 3, 261-268.
- Kauschke, C. / Hofmeister, C.** 2002, Early Lexical Development in German: a Study on Vocabulary Growth and Vocabulary Composition During the Second and Third Year of Life, *Child Language*, 29, 735-757.

Kim, M. / McGregor, K.K. / Thompson, C.K. 2000, Early Lexical Development in English- and Korean-speaking Children: Language-general and language-specific patterns, *Journal of Child Language*, 27, 225-254.

Kirkilionis, E. 1999, *Ein Baby will getragen sein*, Kösel Verlag.

Liedloff, J. 1975, *The Continuum Concept*, Penguin Books.

Liedloff, J. 1989, The Importance of the In-Arms Phase First published in "Mothering Magazine", available at www.continuum-concept.org (July 2013).

Liedloff, J. 1991, Normal Neurotics Like Us First published in "Mothering Magazine", available at www.continuum-concept.org (July 2013).

Liedloff, J. 1994, Who's in Control? The Unhappy Consequences of Being Child-Centered First published in "Mothering Magazine", available at www.continuum-concept.org (July 2013).

Marcus, G.F. et.al. 1999, Rule Learning by Seven-Month-Old Infants, *Science*, 283, 77-80.

Meltzoff, A. / Gopnik, A. 1993, The Role of Imitation in Understanding other Persons and developing a Theory of Mind, In: Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (ed.) *Understanding other Minds - Perspectives from Autism*, Oxford Univ. Press.

Menyuk, P. / Liebergott, J. / Schultz, M. 1995, *Early Language Development in Full-Term and Premature Infants*, Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, C. 1996, Theories of Mind in Infancy, *British Journal of Developmental Psychology* 14, 19-40.

Moore, C. / Dunham, P. 1995, *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Digital printing by Psychology Press.

Ochs, E. / Schieffelin, B. 1984, Language Acquisition and Socialisation: Three Developmental Stories and their Implications, In: Shweder, R. and Levine, R. (ed.): *Culture and its Acquisition*, Cambridge Univ. Press, 276-320.

Piaget, J. 1952, *The Origins of Intelligence in Children*, New York: Basic Books.

Piaget, J. 1954, *The Construction of Reality in the Child*, New York: Basic Books.

Pinker, S. 1999, *Words and Rules*, Weidenfeld & Nicolson.

Rakison, D.H. / Oakes, L.M. 2003, *Early Category and Concept Development: Making sense of the blooming, buzzing confusion*, Oxford University Press.

Ramus, F. et.al. 2000, Language Discrimination by Human Newborns and by Cotton-Top Tamarin Monkeys, *Science*, 288, 349-351.

Saffran, J. / Aslin, R. / Newport, E. 1996, Statistical Learning by 8-Month Old Infants, *Science* 274, 1926.

Schieffelin, B.B / Ochs, E 1986, Language Socialization, *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-246.

- Schneider, W.** 1999, Automaticity, MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences, MIT Press.
- Skinner, B.F.** 1957, Verbal Behaviour, Copley Publishing Group, Acton.
- Tardif, T.** 1996, Nouns are Not Always Learned Before Verbs: Evidence from Mandarin speakers early vocabularies, *Developmental Psychology*, 32, 492-504.
- Tardif, T. / Shatz, M. / Naigles, L.** 1997, Caregiver Speech and Children's Use of Nouns and Verbs: a comparison of English, Italian and Mandarin, *Journal of Child Language*, 24, 535-565.
- Tomasello, M.** 1995, Joint Attention as Social Cognition, In: Moore, C. / Dunham, P. (ed.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*, Lawrence Erlbaum Associates, Digital printing by Psychology Press.
- Tomasello, M.** 1999, *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press.
- Tomasello, M.** 2000, First Steps Toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition, *Cognitive Linguistics* 11-1/2, 61-82.
- Tomasello, M.** 2003, *Constructing a language: A Usage Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press.
- Tomasello, M. / Barton, M.** 1994, Learning Words in Nonostensive Contexts, *Developmental Psychology*, 30, 639-650.
- Tomasello, M. / Kruger, A.C. / Ratner, H.H.** 1993, Cultural Learning, *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tomasello, M. / Farrar, M.J.** 1986, Joint Attention and early Language, *Child Development*, 57.
- Trevarthen, C.** 1979, Instincts for Human Understanding and for Cultural Cooperation: Their Development in Infancy, In: von Cranach, M., Foppa, K., Lepenies, W., Ploog, D. (ed.) *Human Ethnology: Claims and Limits of a new Discipline*, Cambridge Univ. Press.
- Trevarthen, C.** 1993, Predispositions to Cultural Learning in Young Infants, *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 534-535.
- Wellmann, J.** 1992, *Aping Language*, Cambridge University Press.

Abstract

Die vorliegende Arbeit geht von der Fragestellung aus, welche Rolle die Fähigkeit zur Joint Attention im Erstspracherwerb spielt. Sie beschäftigt sich mit verschiedenen Erwerbstheorien des Erstspracherwerbs und deren Blickweise auf den, für Spracherwerb notwendigen, Input aus der Umgebungssprache des Kindes.

Insbesondere behandelt die Arbeit die Theorie der Universalgrammatik sowie die Theorien der Usage-Based-Linguistics. Während die Universalgrammatiktheorie von einer Angeborenheitshypothese ausgeht, nimmt die Usage-Based-Theorie eine kulturelle Basis für den Spracherwerb an.

Die Kontroverse der beiden Theorien (Universalgrammatik vs. Usage-Based-Theorie) dreht sich hauptsächlich darum, welcher Art die kognitiven Fähigkeiten sind, die beim Erstspracherwerb zum Einsatz kommen. Die Universalgrammatiktheorie sieht einen abgegrenzten, eigenständigen Bereich der Sprachfähigkeit, während die Usage-Based-Theorie den Spracherwerb durch allgemeine kognitive Fähigkeiten erklärt. Beide Theorien jedoch beziehen den zum Spracherwerb notwendigen Input auf Joint Attention Interaktion mit erwachsenen Sprechern. Die Fähigkeit des Kindes zur Joint Attention ist demnach, unabhängig von der jeweiligen Erwerbstheorie, ein entscheidender Faktor im Erstspracherwerb.

Joint Attention ermöglicht es uns, einen Aufmerksamkeitsfokus bewusst mit anderen Menschen zu teilen und in einer gemeinsamen Situation zu interagieren. Die Entwicklung dieser Fähigkeit beginnt bei Kindern mit ca. 9 Monaten und ist in der Sprachentwicklung vor allem für den frühen Wortschatzerwerb von Bedeutung.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über den Erwerbsverlauf von Joint Attention und zeigt die relevanten Verbindungspunkte der Joint Attention Entwicklung mit der Sprachentwicklung in den ersten beiden Lebensjahren. Die Angeborenheitshypothese der Universalgrammatik ist Thema des zweiten Kapitels. Die allgemeine Sprachwissenschaft betrachtet den Erstspracherwerb hauptsächlich aus diesem streng theoretischen Blickwinkel, welcher die strukturelle, grammatische Kompetenz zum Mittelpunkt hat. Das dritte Kapitel

beschäftigt sich mit Spracherwerbtheorien bei denen kulturelle Interaktion als Grundlage des Spracherwerbs im Mittelpunkt steht (Usage-Based-Linguistics). Diese Theorien betrachten den Erstspracherwerb weitgehend aus einer allgemein kognitionswissenschaftlichen Perspektive bei welcher die Performanz im Vordergrund steht.

Da beide Perspektiven zeigen, dass Joint Attention Interaktion eine wesentliche Rolle im Spracherwerb spielt, behandelt das 4. Kapitel eine spezielle, kulturspezifische Art der Joint Attention Interaktion, nämlich die sogenannte „In Arms Phase“. Während dieser Phase, welche ebenfalls die ersten 24 Lebensmonate eines Kindes umfasst, zeigen sich in verschiedenen Kulturen erhebliche Unterschiede der Art und Weise des Joint Attention Verhaltens zwischen Eltern und Kindern.

Es wird sichtbar, dass das was die Spracherwerbsforschung allgemein als Joint Attention Interaktion annimmt, tatsächlich in erheblichem Maße kulturabhängig ist. Zwar nicht die eigentliche kognitive Fähigkeit der Joint Attention, aber durchaus die Art und Weise in der Joint Attention Interaktion im Alltag realisiert wird.

Bei Kindern die mit einem, wie im 4. Kapitel beschriebenen, intakten Kontinuum aufwachsen ist:

- der Aufmerksamkeitsfokus der Mutter die meiste Zeit situationsbezogen und
- eine gemeinsame Interaktion wird fast ausschließlich vom Kind initiiert.

Im traditionellen westlichen Verhalten hingegen ist

- der Aufmerksamkeitsfokus der Mutter häufig kindbezogen und
- die Mutter initiiert und steuert große Teile der gemeinsamen Interaktion.

Es ergibt sich daher für zukünftige Forschung die Frage, erstens aus allgemeiner kognitionswissenschaftlicher Sicht die Unterschiede der Joint Attention Interaktion zwischen „Kontinuum-Familien“ und traditionellen westlichen Familien genauer zu definieren, und darauf aufbauend, aus sprachwissenschaftlicher Perspektive, zu untersuchen welche, bzw. ob, das unterschiedliche Joint Attention Verhalten Auswirkungen auf den Spracherwerb hat.

Lebenslauf

Konstanze Kern

Geboren am 24.07.1980 in Wien, Österreich

Seit April 2011 selbständig als Einzelunternehmerin

Produktion und internationaler Vertrieb von Babytragetüchern

Dezember 2010 Geburt von Sohn Emil

August 2003 bis April 2011 Mitarbeit im Unternehmen der Mutter

Assistenz in der Produktion und im Vertrieb von Babytragetüchern

Jänner 2003 bis Juli 2003 Auslandsaufenthalt in London

Praktikum in einer Web- und Grafikagentur

August und September 2001 Auslandsaufenthalt in Australien

Seit Oktober 1999 Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien

September 1994 bis Juni 1999, HBLA für Mode und Bekleidungstechnik, 1160 Wien

Matura mit Zusatzausbildung in Modedesign, Schnitttechnik und Fertigung sowie kaufmännischen Fächern.

September 1990 bis Juni 1994, Gymnasium Stubenbastei, 1010 Wien

Sprachen:

Deutsch als Muttersprache

Zweitsprache: Englisch, Referenzniveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens C2