



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Auswirkungen des sozioökonomischen und soziokulturellen Status auf den mütterlichen Input und die sprachlichen Leistungen des Kindes“

Verfasserin

Viktoria Templ

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, im November 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 328

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Allgemeine/Angewandte Sprachwissenschaft

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen Menschen bedanken, die mich während meiner Studienzeit und vor allem während der Verfassung der vorliegenden Diplomarbeit begleitet und bestärkt haben. Mein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie, die mich sowohl in finanzieller als auch in emotionaler Hinsicht unterstützt hat und mir immer großes Vertrauen entgegengebracht hat. Des Weiteren möchte ich mich bei all meinen Freunden bedanken, die den Fortschritt meiner Arbeit mit Interesse verfolgt haben und mir mit aufmunternden Worten zur Seite standen. Vor allem meine Studienkollegin und Freundin Maria Weichselbaum hat mit der geteilten Begeisterung für die Thematik und dem enormen Rückhalt entscheidend zur Fertigstellung beigetragen.

Ein großes Dankeschön gebührt natürlich auch Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler für seine umfassende Betreuung und Unterstützung. Ich konnte durch seine Erfahrungen und die konstruktiven Denkanstöße in jeder erdenklichen Weise profitieren. Ich möchte mich auch aufs Herzlichste bei Mag.^a Dr.ⁱⁿ Katharina Korecky-Kröll und Mag.^a Christine Czinglar bedanken, die meine Arbeit durch anregende Gespräche im Rahmen des INPUT-Projekts vorangetrieben haben und mir immer Mut und Zuversicht zugesprochen haben.

Für die Bereitstellung der Kindersprachdaten der Mutter aus der höheren sozioökonomischen Lage und der Unterstützung bei statistischen Anliegen möchte ich mich bei Dr.ⁱⁿ Sabine Laaha nochmals sehr herzlich bedanken.

Nicht zuletzt gebührt den beiden Müttern und ihren Söhnen großer Dank, die die vorliegende Arbeit durch den gewährten Einblick in die familiären (Sprach-)Umstände ermöglichten. Vor allem jener Mutter, die ich – durch ihr entgegengebrachtes Vertrauen – über einen längeren Zeitraum begleiten durfte gilt mein herzlichster Dank.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Überlegungen zur Ungleichheitsforschung	5
2. Soziolinguistische Grundlagen	7
2.1 Defizithypothese nach Basil Bernstein.....	8
2.2 Deutschsprachige Bernsteinrezeption durch Oevermann.....	11
2.3 Differenzhypothese William Labovs.....	13
2.4 Der sozialpsychologische Ansatz von Richard Hudson	15
2.5 Modell des sprachlichen Marktes nach Pierre Bourdieu	17
3. Child Directed Speech.....	20
3.1 Die Rolle der Child Directed Speech.....	20
3.2 Aspekte der CDS.....	24
3.2.1 Prosodische, phonetische und phonologische Aspekte.....	25
3.2.2 Morphosyntaktische Aspekte	27
3.2.3 Lexikalische Aspekte	28
3.2.4 Soziopragmatische Aspekte / special discourse features	31
3.3 Zusammenhang zwischen CDS und sozioökonomischen Status.....	33
3.3.1 Sozioökonomisch-bedingte Differenzen im mütterlichen Input.....	33
3.3.2 Erklärungsversuche	36
3.3.3 Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die sprachliche Entwicklung des Kindes.....	38
3.4 Schlussfolgerungen	41
4. Methode – Forschungsdesign	42
4. 1 StudienteilnehmerInnen	43
4.2 Datenerhebung	44
4.2.1 Aufnahmen.....	44
4.2.2 Probleme und Grenzen der Daten	47
4.3 Transkription und Kodierung	49
4.4. Hypothesen	51
4.5 Datenanalyse.....	53
4.5.1 Quantitative Auswertung.....	53
4.5.2 Qualitative Auswertung der soziopragmatischen Strategien	54
5. Untersuchungsergebnisse.....	62
5.1 Hypothesenüberprüfung.....	62
5.2 Weitere Auffälligkeiten	103

6. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	105
7. Conclusio	107
8. Literaturverzeichnis	110
9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	113
10. Anhang	115
10.1 Situationsbeschreibungen	115
10.2 Zusammenfassung.....	152
10.3 Abstract	153
10.4 Lebenslauf.....	154

Einleitung

Ende der 1960er Jahre und zu Beginn der 1970er Jahre wurden erstmals systematische Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in Kommunikationssituationen mit Kindern und dem Sprachgebrauch zwischen Erwachsenen nachgewiesen (Snow 1972; Philips 1973). Es folgte eine Vielzahl an Studien und Forschungsarbeiten über den elterlichen Input und dessen Effekt auf die kindliche Sprachentwicklung. Kritisiert wurde an diesen Studien die Selektivität, da sich die Untersuchungen vor allem auf akademische Familien aus mittleren und höheren Schichten beschränkten und diese Daten möglicherweise nicht repräsentativ für die Interaktionserfahrungen vieler Kinder sind. Daraus resultierten Studien (vor allem aus dem amerikanischen Raum), die sich mit Unterschieden in der an das Kind gerichteten Sprache¹ von Müttern mit unterschiedlichem sozioökonomischen und –kulturellen Status beschäftigten und zeigen konnten, dass sich die Menge und die Form des Inputs wesentlich unterscheiden und charakteristische Merkmale der CDS, wie der gemeinsame Fokus auf ein Objekt oder eine Handlung, sowie die Verwendung von Fragen, um eine Äußerung beim Kind auszulösen, abhängig vom sozioökonomischen Status der Mutter variieren können (Hoff-Ginsberg 1991). Diese Unterschiede sollen dabei direkten Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten und in weiterer Folge auf die schulischen Leistungen des Kindes haben. Trotz der Relevanz, die sich aufgrund diesen Relationen ergibt, wurden im deutschsprachigen Raum sozioökonomisch-bedingte Differenzen im mütterlichen Sprachverhalten noch nicht thematisiert. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke zu füllen und eine Antwort auf die Frage, *welchen Einfluss der sozioökonomische und –kulturelle Status auf den Input der Mutter und die sprachlichen Kompetenzen des Kindes hat*, zu bekommen.

Hierzu wurden spontane Kommunikationssituationen zwischen zwei Müttern² und ihren Kindern mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund untersucht. Im Zeitraum August und September 2011 wurden acht Interaktionen in natürlich auftretenden Situationen zwischen einer Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status und ihrem etwa zweijährigen Sohn aufgenommen, transkribiert und schließlich mit den bereits vorhandenen transkribierten Daten von Mutter-Kind-Dyaden aus einer höheren sozioökonomischen Lage verglichen.

¹ Die Bezeichnungen „Kind gerichtete Sprache“, „Child Directed Speech“ und „CDS“ werden im Folgenden synonym verwendet.

² Obwohl Kinder häufig/meist in einer Umgebung aufwachsen, in der mehrere Personen anwesend sind, wird im Rahmen dieser theoretischen und empirischen Auseinandersetzung die Kommunikation mit der Mutter als Ausgangspunkt genommen. An dieser Stelle soll jedoch auf interessante Unterschiede zwischen der mütterlichen und väterlichen CDS hingewiesen werden.

Parallel dazu war es – im Zusammenhang mit der Klärung der Forschungsfrage – wichtig, die Thematik mit Hilfe der Bezugnahme zahlreicher Studien und bisheriger Forschungsberichte in einer theoretischen Auseinandersetzung zu erschließen. Der erste Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich demnach mit grundlegenden Theorien und einer Auswahl an neueren und älteren Publikationen, um eine Basis für die Untersuchung der beiden Fallfamilien zu schaffen.

Um ein gemeinsames Verständnis zu sichern, sollen einführend Überlegungen zur Ungleichheitsforschung angeführt werden und dabei die Begriffe „soziale Schicht“ und „sozioökonomische und soziokulturelle Lage“ geklärt werden (*Kapitel 1*).

Im *zweiten Kapitel* soll anhand fünf wesentlicher Theorien die soziolinguistische Grundlage der Arbeit geschaffen werden: Zunächst wird versucht, die theoretische Konzeption der Sprechcodes von Bernstein, der die Auseinandersetzung über schichtspezifisches Sprachverhalten eröffnete, darzustellen, um daran anschließend in die deutschsprachige Bernsteinrezeption nach Oevermann einzuführen. In einem nächsten Punkt folgt Labovs Differenzansatz und seine Kritik an Bernsteins Annahme und den AutorInnen der darauf folgenden defizitorientierten Studien. Bei der Auseinandersetzung mit der Thematik des schichtspezifischen Sprachverhaltens muss die Funktion von Sprache als Teil sozialer Ungleichheit berücksichtigt werden, daher wird in einem nächsten Schritt ein Einblick in zwei Theorien geliefert, die diesen Anspruch verfolgen: der sozialpsychologische Ansatz von Hudson und das Modell des sprachlichen Marktes nach Bourdieu.

Kapitel drei setzt sich umfassend mit der Child Directed Speech auseinander. Zunächst werden verschiedenen Ansichten über die Rolle und Funktionen der CDS für die kindliche Sprachentwicklung diskutiert. Daraufgehend soll versucht werden, die systematischen Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in Kommunikationssituationen mit Kindern und dem Sprachgebrauch zwischen Erwachsenen darzustellen und somit einen Überblick über Aspekte der CDS zu schaffen. Auf der Grundlage verschiedener Studien soll im nächsten Unterkapitel versucht werden, sozioökonomisch-bedingte Differenzen im mütterlichen Input herauszuarbeiten und daraufhin die Frage zu klären, warum Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen mit ihren Kindern unterschiedlich kommunizieren. In einem weiteren Schritt erfolgt die Diskussion über die Auswirkungen des sozioökonomischen und – kulturellen Hintergrundes auf die sprachliche Entwicklung des Kindes.

Den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit bildet die empirische Untersuchung: *Kapitel vier* widmet sich der Methode und dem Forschungsdesign meiner Fallstudie und soll dazu dienen, die StudienteilnehmerInnen, sowie den Prozess der Datenerhebung vorzustellen und Transkriptions- und Kodierungsfragen zu klären. Des Weiteren werden Hypothesen generiert und Schritte der Datenanalyse vorbereitet.

Im Rahmen des *fünften Kapitels* sollen die Untersuchungsergebnisse vorgestellt und diskutiert werden, um darauf aufbauend die leitende Forschungsfrage zu klären.

1. Überlegungen zur Ungleichheitsforschung

Um eine gemeinsame Basis für den weiteren Verlauf der Arbeit zu sichern, sollen in diesem einleitenden Kapitel Überlegungen zur Ungleichheitsforschung angeführt werden. Ausgegangen werden muss davon, dass Prozesse, die die gesellschaftliche Sozialstruktur prägen, in ihrer aktuellen Form sehr komplex sind und soziologische Modelle diese Komplexität und die vorherrschenden Mechanismen sozialer Ungleichheit nur unzureichend erklären können (Lamprecht/Stamm 1999, 4). Verschiedene gesellschaftliche Veränderungen, wie etwa „Individualisierungsprozesse“ oder das Aufkommen „neuer Ungleichheiten“ haben dazu geführt, dass die Dimensionen von Ungleichheit vielfältiger geworden sind und die Untersuchung von Gesellschaftsstrukturen unklarer (ebd.).

Soziale Schichtung

Grundlage der Ungleichheitsforschung war jahrzehntelang die Annahme, die Gesellschaft manifestiere sich durch soziale Schichten (ebd., 5). Dieser Ansatz wurde in der Soziologie des 20. Jahrhunderts vor allem durch die Arbeiten von Theodor Geiger in Abgrenzung zum Klassenmodell³ ausgearbeitet (Groß 2008, 31). Im Gegensatz zu Schichtkonzepten, die das Ziel verfolgen, vorherrschende Ungleichheitsmechanismen möglichst umfassend zu beschreiben, versuchen Klassenmodelle zu klären wie Ausnutzungsbeziehungen entstehen und zu Ungleichheiten zwischen verschiedenen Klassen führen (ebd., 11). „Schichtkonzepte machen keine Aussagen über das Zustandekommen von Einkommen. Es kann auf

³ Vergleiche dazu vor allem die Arbeiten von Marx, dessen Grundideen auch noch in neueren Klassenkonzepten verfolgt werden und von Max Weber, der maßgeblichen Einfluss auf die Weiterentwicklung des Klassenbegriffs ausübte (Groß 2008, 13).

Ausbeutungsverhältnissen beruhen, aber ebenso gut auf ... legitimierten Entlohnungsmechanismen“ (ebd., 34). Vergleichbar mit Klassenkonzepten gehen aber auch Schichtmodelle davon aus, dass eine Gruppe von Personen zu Klassen bzw. Schichten zusammengeschlossen werden können, die sich in einer gleichen sozialen Lage befinden, wobei im Rahmen der Schichtmodelle betont wird, dass sich diese Lagen in jeweils adäquaten homogenen Einstellungen manifestieren (ebd.).

Obwohl eine Vielzahl unterschiedlicher Schichtmodelle entwickelt wurde, die bezüglich der Komplexität der Schichten differieren (von einer Gliederung in drei Dimensionen, in Unter-, Mittel- und Oberschicht bis hin zu einer komplexen Einteilung), herrscht die gemeinsame Vorstellung, die Gesellschaft lasse sich hierarchisch in verschiedene Schichten einteilen (Lamprecht/Stamm 1999, 5). Die meisten Schichtmodelle ziehen dabei unterschiedliche Indikatoren für die Schichtzugehörigkeit heran, in anderen Worten orientieren sie sich an der „Vorstellung einer multidimensionalen Verknüpfung verschiedener Ungleichheitsdimensionen“ (ebd., 9).

Auf Grund der eingangs erwähnten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse kann man kritisieren, dass die traditionellen Schichtmodelle (und Klassenmodelle) in der modernen Gesellschaft ihre Begründungslegitimität eingebüßt haben (Lamprecht/Stamm 1999, 11). Diese Debatte hat dazu geführt, dass sich neue Konzepte entwickelt haben, die mit Begriffen wie soziale Lage, Milieus oder Lebensstile operieren (Groß 1999, 98). Die Frage, ob nun aber Klassen- und Schichtkonzepte tatsächlich von diesen neueren Ungleichheitskonzepten abgelöst werden oder diese lediglich eine ergänzende Funktion einnehmen können, bleibt nach wie vor offen (siehe dazu Lampert/Stamm 1999, 11; Groß 2008, 11). Es kann an dieser Stelle nicht weiter auf die Diskussion zwischen VertreterInnen neuer und alter Ungleichheitskonzepte eingegangen werden⁴, aber es soll auf relevante wissenschaftstheoretische Schwierigkeiten hingewiesen werden, die bei der Auseinandersetzung mit Schichtmodellen thematisiert werden, meiner Ansicht nach aber auf alle Konzepte übernommen werden können, die versuchen, die Gesellschaft einzuteilen. Zunächst muss bedacht werden, dass Konzepte niemals die Realität widerspiegeln, sondern immer nur ausgewählte Aspekte darstellen, wobei diese Wahl maßgeblich vom Forschungsinteresse abhängt (Groß 2008, 10). Es stellt sich demnach die Frage, inwiefern Modelle der Wirklichkeit entsprechen oder lediglich ein Konstrukt darstellen (Ritsert 2009,

⁴ Vergleiche dazu die ausführliche Darstellung bei Groß (2008).

218). Als weitere Herausforderung verweist Ritsert (ebd.) auf das „Problem der Homogenität“ und bezieht sich mit diesem Begriff darauf, dass allgemeine Aussagen über eine Gruppe getroffen werden, wobei niemals eine vollständige Übereinstimmung zwischen den Personen möglich ist (ebd.). Bei der Analyse von Ungleichheitsstrukturen darf daher nie übersehen werden, dass die Interpretierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse sehr begrenzt ist.

Sozioökonomische und soziokulturelle Lage

Ziel meiner Arbeit ist es nicht, Vor- und Nachteile verschiedener Modellvorstellungen zu erarbeiten und die Nützlichkeit unterschiedlicher Analysekonzepte zu diskutieren, denn abhängig von Fragestellung, Ansprüchen und Paradigmen herrschen verschiedene Vorstellungen darüber, in welcher Form sich die Gesellschaft manifestiert. Des Weiteren kann keine umfassende Darstellung der verschiedenen Konzepte geliefert werden, da im Rahmen der vorliegenden Arbeit und der durchgeführten Untersuchung die Erreichung einer größtmöglichen Distanz der untersuchten Mutter-Kind-Dyaden im Vordergrund stand, unabhängig davon, welches gesellschaftliche Strukturmodell zum Ausgangspunkt genommen wird. Mit der Formulierung *sozioökonomische und soziokulturelle Lage* beziehe ich mich - vergleichbar mit Lampert und Stamm (1999, 31) - auf zwei Aspekte ungleicher Chancenverteilung. Mit dem Begriff der *sozioökonomischen Lage* fasse ich die Situation zusammen, die sich aufgrund „der Stellung am Arbeitsmarkt ergibt und die ökonomische Ressource bestimmt“ (ebd., 35). Die *soziokulturelle Lage* beschreibt Dimensionen, wie soziale Herkunft, Bildung als kulturelles Kapital und die „Zugehörigkeit zu einem anerkannten sozialen Umfeld“ (ebd., 31).

2. Soziolinguistische Grundlagen

Aufbauend auf dieser allgemeinen Begriffsklärung und den einführenden Gedanken über die Ungleichheitsforschung, sollen nun im zweiten Kapitel grundlegende Theorien vorgestellt werden, die sich mit der Thematik aus einer soziolinguistischen Perspektive beschäftigen.

Zunächst wird versucht wesentliche Aspekte von BERNSTEINS theoretischer Konzeption der Sprechcodes darzustellen und daran anschließend in die deutschsprachige Bernsteinrezeption nach OEVERMANN einzuführen. In einem nächsten Punkt wird LABOVs Differenzansatz vorgestellt. Bei der Auseinandersetzung mit der Thematik des schichtspezifischen Sprachverhaltens besteht meiner Ansicht nach die Notwendigkeit, die Funktion von Sprache

als Teil sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen, daher wird ein Einblick in zwei Theorien geliefert, die diesen Anspruch verfolgen: Der sozialpsychologische Ansatz von HUDSON (1996) und das Modell des sprachlichen Marktes nach BOURDIEU (1990).

2.1 Defizithypothese nach Basil Bernstein

Nachfolgend soll versucht werden wesentliche Aspekte von Bernsteins theoretischer Konzeption der Sprechcodes darzustellen. Da sich Bernstein in den Jahren zwischen 1958 und 1972 in etwa 30 Aufsätzen mit seinem Ansatz beschäftigt hat und dabei viele seiner Ansichten erweitert und verändert hat (Dittmar 1973, 6), kann hier nicht der Anspruch erhoben werden seine Überlegungen umfassend und komplex darzustellen. Es soll vielmehr versucht werden anhand ausgewählter Aspekte die Thematik dieser Arbeit historisch einzubetten.

Ausgangspunkt

Bernstein eröffnete in den 1960er Jahren mit seinen Aufsätzen die Diskussion über den Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Sprachgebrauch und über den Einfluss von schichtspezifischen Sprachunterschieden auf schulische Leistungen von Kindern und deren Entwicklung (Bernstein 1972, 68).

Er geht davon aus, dass soziale Schichten durch ihre Sprechweisen unterschieden werden können und differenziert ursprünglich zwischen einer „öffentlichen“ (*public*) und einer „formalen“ (*formal*) Sprache. In seinen späteren Publikationen wird diese Dichotomie durch die Begriffe des „restringierten und elaborierten Codes“ ersetzt (ebd., 73). Nach Bernstein definieren sich die Sprechweisen durch den Grad an Komplexität, syntaktische Alternativen bei der Sprachproduktion vorherzusagen, da SprecherInnen des elaborierten Codes über mehr syntaktisches Wissen und dadurch über differenziertere Wahlmöglichkeiten verfügen (ebd., 50f.). SprecherInnen der Mittelschicht⁵ können beide Codes realisieren und sind in der Lage diese situationsadäquat einzusetzen, wohingegen SprecherInnen der Unterschicht auf den Gebrauch des restringierten Codes beschränkt sind (ebd., 55).

Der elaborierte und der restringierte Code

Bei Bernsteins Unterscheidung zwischen einer formalen und einer öffentlichen Sprache bzw. eines elaborierten und eines restringierten Codes nimmt die unterschiedliche Verwendung

⁵ Bernstein trifft in seinen Aufsätzen eine Unterscheidung zwischen „working class“ und „middle class“. Diese Bezeichnungen wurden im Folgenden mit „Unterschicht“ und „Mittelschicht“ übersetzt.

verbaler und nonverbaler Kommunikationsmittel einen wichtigen Stellenwert ein (ebd., 73). So geht er davon aus, dass sich der restringierte Code unter anderem durch „kurze, grammatisch einfache, oft unvollendete Sätze mit einer mangelhaften syntaktischen Konstruktion ...“ (ebd.) charakterisiert, so dass affektive Mittel verstärkt eingesetzt werden, um Bedeutung zu generieren (ebd., 156). Im Fokus dieses Codes stehen der Aufbau und der Austausch von sozialen Beziehungen (ebd.). Im Gegensatz dazu nehmen nonverbale Mittel bei der formalen Sprache der Mittelschicht lediglich eine sekundäre Position ein (ebd., 74) und individualisierte Rollen übernehmen die Bedeutung sozialer Beziehungen (ebd., 157). In anderen Worten: Die Verwendung des restringierten Codes schafft ein Gemeinschaftsgefühl zu Lasten eines sprachlich differenzierten Ausdrucks (ebd., 206).

Die folgende Aufzählung listet einige von Bernsteins genannten Merkmalen der beiden Sprechweisen auf:

- a) Der *elaborierte Code* kennzeichnet sich unter anderem durch komplexe Satzkonstruktionen, durch die Verwendung von Konjunktionen und Nebensätzen, einem differenzierten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien sowie durch einen häufigen Gebrauch von Präpositionen, die zeitliche, räumliche und logische Beziehungen ausdrücken, aus (ebd., 89). Des Weiteren ist die *elaborierte Sprechweise* verbal explizit, wodurch das Verstehen kontextunabhängig ist (ebd., 57ff.).
- b) Der *restringierte Code* kennzeichnet sich unter anderem durch kurze, einfache und oft unvollständige Sätze, durch eine einfache und sich wiederholende Verwendung von Konjunktionen, durch den eingeschränkten Gebrauch von Adjektiven und Adverbien und durch den seltenen Gebrauch von Nebensätzen aus (ebd., 88). Ferner werden idiomatische Stereotypen häufig verwendet (ebd.). Anders als der *elaborierte Code* ist die Bedeutung der *restringierten Sprechweise* stark kontextabhängig und ist somit nur bestimmten Gruppen zugänglich (ebd., 57ff.).

Diese unterschiedliche Sprachkenntnis und –verwendung innerhalb der sozialen Schichten sieht Bernstein als wesentliche Ursache für den schulischen Misserfolg von Kindern aus Unterschichtsfamilien, die auf die Verwendung des restringierten Codes beschränkt sind (ebd., 82). Anders als bei Mittelschichtskindern treffen hier unterschiedliche Erwartungen und Normalitätsvorstellungen der Institution Schule und des Kindes aufeinander (ebd., 127) und die gewohnte Sprechweise wird – in Abgrenzung zum normgebenden *elaborierten Code*

– als defizitär beurteilt (ebd., 82). Hinzu kommt, dass auf der Grundlage des postulierten Zusammenhangs zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit, Sprachgebrauch und Wahrnehmung, das Vorhaben eine andere Sprechweise zu lehren Gefahren birgt, da es nach Bernstein „ein Versuch ist, die Grundlage seines Wahrnehmungssystems [des Kindes, Anmerkung der Verfasserin], das heißt im Grunde die Mittel, durch die es sozialisiert wurde zu ändern“ (ebd., 141). Dieser Gedankengang soll im nachfolgenden Abschnitt noch einmal näher beleuchtet werden.

Sprache und Sozialisation

Ein wesentlicher Faktor von Bernsteins Konzeption ist der Zusammenhang zwischen Sprache und Sozialisationsprozessen, die die Entwicklung unserer spezifischen kulturellen Identität bedingen (ebd., 261). Bernstein grenzt in seinem Aufsatz „Soziale Schicht, Sprache und Sozialisation“ (1972) die Überlegungen bezüglich dieser Relation auf Sozialisationsprozesse innerhalb der Familie ein, wobei er sich zunächst die Frage stellt, welche Faktoren das Verhalten dieser Sozialisationsinstanz am wesentlichsten beeinflussen. Für ihn ist es offensichtlich, dass soziale Schichtzugehörigkeit hierbei einen entscheidenden Einflussfaktor darstellt, da das Schichtsystem zur Verteilung von Wissen beiträgt (ebd., 262f.). Er unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Wissen auf metasprachlicher Ebene, das nur wenigen Gesellschaftsmitgliedern zugänglich ist, und Wissen auf der Ebene kontextgebundener Verfahren. Diese Unterscheidung führt ihn weiter zu der Meinung, dass man im Allgemeinen zwischen zwei Bedeutungssystemen unterscheiden muss: universale (sprachlich explizite und kontextfreie) und partikuläre (sprachlich implizite und kontextgebundene) Bedeutungen, die sich in den Realisierungen der beiden Sprechcodes widerspiegeln (ebd., 263)⁶. Bernstein geht davon aus, dass Sozialisationsprozesse bestimmen, in welches der beiden Bedeutungssysteme das Kind eingeführt wird (ebd.) und somit auch welcher Zugang zu einem bestimmten Sprechcode möglich ist. Das Schichtsystem führt demnach dazu, dass der Zugang zu den Codes determiniert ist.

Auf der Grundlage von Bernsteins Hypothesen wurde in einer Reihe von Untersuchungen auf den Zusammenhang zwischen sprachlichen Voraussetzungen und den schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten verwiesen und es wurde von bildungspolitischer Seite gefordert, den sprachlichen Mangel und die damit verbundene

⁶ Vergleiche dazu die vorangegangene exemplarische Auflistung der Merkmale.

Chancenungleichheit im Rahmen eines kompensatorischen Schulunterrichts auszugleichen (Bußmann 1990, 387). Von Bernstein wurde allerdings bedauert, dass es sich dabei um eine Fehldeutung seines Konzepts handelt (Wodak 1974, 52).

Kritik an Bernstein

Bernstein wurde vielfach aufgegriffen, weit beachtet und seine Argumente kritisch hinterfragt. Im Folgenden werden zwei Kritikpunkte fokussiert, die anhand der soeben erläuterten Aspekte nachvollziehbar und standfest erscheinen.

Einen wesentlichen Kritikpunkt an Bernsteins Konzept der linguistischen Codes ist der Mangel an empirisch ausreichenden Quellen und daraus folgend einer unzureichenden Nachvollziehbarkeit. Bei den Beispielen mit denen er seine Ausführungen untermauern und erläutern möchte, handelt es sich vor allem um theoretische Muster, die nicht aus empirisch gewonnenen Daten gewonnen wurden (Loch/Priesemann 1972, 13).

Des Weiteren fällt bei der Auseinandersetzung mit Bernstein eine starke Dichotomisierung auf, die Ausgangspunkt seiner Darstellungen sind. Seine Gegenüberstellung von einer Mittelschicht und Unterschicht, einer öffentlichen und formalen Sprache, eines restringierten und elaborierten Codes oder eines partikulären und universalistischen Bedeutungssystems wirken sehr abstrakt und zu wenig differenziert (ebd., 17f.). Denn, so Loch und Priesemann (1972), „um auf faktische Verhältnisse anwendbar zu sein, muss die Starrheit dieser ‚binären‘ Klassifikationsmethode durch eine ‚schwache Grenz-Erhaltung‘, das heißt durch die Bildung vermittelnder Übergangstypen, gemildert werden“ (ebd.,18).

Unabhängig von diesen Kritikpunkten hat Bernstein den Einfluss schichtspezifischer Sozialisationsbedingungen auf Sprachverhalten und Lernprozesse zum Thema wissenschaftlicher Diskussionen gemacht. Im deutschsprachigen Raum wurde die Debatte durch die Arbeit von Ulrich Oevermann (1972) fortgesetzt und unter den gesellschaftlichen Bedingungen Deutschlands überprüft.

2.2 Deutschsprachige Bernsteinrezeption durch Oevermann

Nachfolgend wird ein Einblick in Oevermanns Arbeit über schichtspezifisches Sprachverhalten gegeben. Ausgangspunkt seiner Untersuchung waren die Auseinandersetzungen mit notwendigen Veränderungen des Bildungswesens (Oevermann 1972, 8) und mit

bildungspolitischen Reaktionen auf schulische Misserfolge von Kindern aus Unterschichtsfamilien (ebd., 15f.).

Er ging der Frage nach, welche Prozesse an der Produktion und Reproduktion sozialer Chancenungleichheit beteiligt sind, die es erlauben, dass diejenigen, die eine hoch angesehene Rolle in der Gesellschaft einnehmen die Legitimation haben, diese Schichtung aufrechtzuerhalten und zu stützen (ebd., 18).

„Diejenigen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt und aufgrund sozial kodifizierter und gültiger Merkmale die höchsten sozialen Positionen einnehmen, haben gleichzeitig, eben aufgrund ihrer privilegierten Position, die Mittel in der Hand, sich zur Festigung ihrer Position die notwendige Legitimation zu schaffen ...“ (ebd.).

Nach Oevermann nimmt die Schule an diesen Herstellungs- und Aufrechterhaltungsprozessen eine wesentliche Rolle ein, obwohl sie als „sekundäre Sozialisationsinstanz“ die Möglichkeit hätte, in den Vorgang verändernd einzugreifen (ebd., 20f.). Für Kinder, die unter kulturell – und vor allem sprachlich – verarmten Bedingungen aufwachsen (ebd., 15), kann die Schule in einer „resozialisierenden“ Wirkung eine Auflösung bestehender Machtverhältnisse erreichen (ebd., 25), indem sie kompensatorisch in die nachteiligen Entwicklungsbedingungen eingreift (ebd., 36).

Oevermann stützt sich mit seinen weiteren Überlegungen auf Bernsteins Ansatz, indem er schichtspezifischen Sprachgebrauch fokussiert und der Sprachverwendung innerhalb der Familie große Bedeutung für die psychische Entwicklung des Kindes beimisst (ebd.).

Im Rahmen seiner Untersuchung analysierte Oevermann Schulaufsätze einer Klasse einer Realschule in der Bundesrepublik Deutschland. Die Ergebnisse müssen demnach vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass es sich um eine sehr schmale Datenbasis handelt, die allerdings sehr detailliert untersucht und dargestellt wurde. Resultierend kann festgestellt werden, dass die von Bernstein erfahrbaren schichtspezifischen Sprachunterschiede in England in keiner vergleichbaren Art für Deutschland auftreten und der Sprachgebrauch zwischen den Schichten weniger stark differiert (ebd., 296). Oevermann zieht dabei mehrere Erklärungsversuche heran, die sich unter anderem sowohl auf die geringere soziale Distanz in der deutschsprachigen Untersuchung beziehen, als auch auf methodische Bedingungen seiner Untersuchung (ebd.). Bei der Untersuchungsgruppe handelte es sich um SchülerInnen einer Realschule, wodurch sich der generelle Selektionscharakter der Schule und die begrenzten

schulischen Möglichkeiten von SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten in den Ergebnissen widerspiegeln können (ebd.).

Obwohl durch Oevermanns Untersuchung die Hypothese Bernsteins kaum bestätigt wurden, wurden die Grundannahmen dennoch beibehalten. Er merkt allerdings an, dass es sich bei den von Bernstein postulierten Sprechcodes um zwei Modelle handelt, deren empirisches Vorkommen in ihrer Idealform fraglich ist (ebd., 79). „Bernsteins Arbeiten erwecken den Eindruck, als handelt es sich dabei um zwei verschiedene, in sich geschlossene Systeme oder Typen von Regeln des Sprachgebrauchs“ (ebd., 332). Er versucht in weiterer Folge, diese Schwäche durch eine begriffliche Modifikation des linguistischen Codes aufzuheben (ebd., 336). Demnach sollte der Begriff als theoretisches Konstrukt verstanden werden, das soziale und kulturell determinierte Regeln impliziert, die die Wahl sprachlicher Ausdrucksformen bestimmen (ebd.).

2.3 Differenzhypothese William Labovs

Kritisiert wurde Bernsteins Annahme und die AutorInnen der darauf folgenden defizitorientierten Studien⁷ unter anderem von William Labov, der mit seiner Differenzhypothese und seinen Untersuchungen zur Beziehung zwischen dem „Nonstandard Negro-English“ (NNE)⁸ und dem „Standard English“ aufweist, dass eine Wertung zwischen verschiedenen sprachlichen Varietäten nicht haltbar ist (Labov 1972a, 330ff.).

Ausgangspunkt ist sein Einwand gegen die Defizitauffassung, schulischer Misserfolg von Kindern lasse sich auf einen kulturellen und sprachlichen Mangel zurückführen (ebd., 329). Die BefürworterInnen dieser Ansicht gehen davon aus, dass die Defizite aus der verarmten Sprachumgebung resultieren, denen die Kinder bereits in frühen Stufen ihrer Entwicklung ausgesetzt sind. In weitere Folge führe dieser Mangel an verbaler Stimulation zu Problemen beim Benennen von Objekten und zur Unfähigkeit vollständige Sätze zu formulieren (ebd.). Die Defizit-AnhängerInnen gingen – ausgehend von Bernsteins Annahme SprecherInnen des restringierten Codes würden verstärkt non-verbale Kommunikationsmittel einsetzen – soweit zu sagen, NNE-Kinder würden keine Sprache besitzen (ebd., 331).

⁷ vgl. u.a. Bereiter, C. et al. (1966): An academically oriented pre-school for culturally deprived children. In: Hechinger, F.M. (Hrsg.): Pre-School Education Today. Doubleday, 105-137

⁸ Labov ersetzt den Begriff des „Nonstandard-Negro-English“ in späteren Publikationen durch den Begriff „black English“.

Labov versuchte im Rahmen seiner Untersuchungen und Publikationen diese weit verbreitete Vorstellung zu widerlegen und zeigte anhand der Analyse des Nonstandard English und dem Standard English, dass dieses Konzept des verbalen Mangels keiner linguistischen Realität entspricht (ebd., 329). Zwar unterscheiden sich die verschiedenen Sprachformen und weisen andere Strukturen auf, aber dennoch sind sie vollständig und in sich systematisch (ebd.). Er fragt sich, ob nicht eher von elaborierten *Stilen* gesprochen werden sollte, als von einem dominanten *Code* oder System (ebd., 340).

Er sieht in der Defizithypothese nach Bernstein die Gefahr, dass dem defizitären Bildungssystem keine Aufmerksamkeit geschenkt wird (ebd., 329), sondern der Fokus auf das Kind bzw. dessen familiäre Umgebung gelegt wird (ebd., 353).

Labov stellt im Rahmen seiner Differenzhypothese fest, dass keine Sprache eine linguistische Überlegenheit aufweist. Kritisiert wird diese Auffassung beispielsweise von Wodak (1974, 70), die darauf hinweist, dass Labov in seinen Ausführungen vernachlässigt, dass NNE-SprecherInnen vielfach mit Kommunikationssituationen konfrontiert werden, deren Erwartung sie aufgrund von mangelnden Wissen über Normen und Regeln nicht erfüllen. Des Weiteren bemängelt sie Labovs Versäumnis, den Aspekt von Sprache als Funktion sozialer Ungleichheit zu erkennen. Er erwähnt nicht, „dass die Kinder ... gerade auf Grund ihres Versagens in ... hochbewerteten Sprechsituationen schlecht eingeschätzt werden und dadurch ihr sozialer Aufstieg von vornherein verhindert ist“ (ebd.).

Im Rahmen ihrer Untersuchung wurde eine Analyse institutionalisierter Sprechsituationen vorgenommen und dabei Interaktionen zwischen RichterInnen und Angeklagten untersucht. Festgestellt werden konnte eine schichtbedingte Differenz in der Bewältigung von Gerichtssituationen (ebd., 256), die darauf beruht, dass Angeklagte aus höheren Schichten die Erwartungshaltungen der RichterInnen aufgrund von primären Sozialisationserfahrungen erfüllen konnten (ebd., 257). „Die Fähigkeit, die Gerichtssituationen (und ähnliche Prüfungs- und Autoritätssituationen) zu bewältigen, hängt daher stark von der Sozialisation, von der Statusrollenkombination, von der Internalisierung eines konsistenten, auf die Ebene verbaler Sprache gehobenen Wertesystems ab“ (ebd.).

Wodaks Ergebnisse weisen darauf hin, dass bei der Auseinandersetzung mit der Thematik der Zusammenhang zwischen Sprachverwendung und Machtstrukturen beachtet werden und die Funktion von Sprache als Teil sozialer Ungleichheit berücksichtigt werden muss. Im Folgenden

Abschnitt werden zwei soziolinguistische Ansätze vorgestellt, die diese Dimension von Sprache einbeziehen.

2.4 Der sozialpsychologische Ansatz von Richard Hudson

Hudson geht in seinem Ansatz (vergleichbar mit Labov) von der linguistischen Grundannahme aus, dass sich Sprachen und sprachliche Varietäten hinsichtlich ihrer Ausdrucksfähigkeit sowie ihrer syntaktischen Komplexität und Regelhaftigkeit nicht unterscheiden und keine Überlegenheit aufweisen (Hudson 1996, 203). Parallel dazu betont er jedoch, dass es sprachliche Unterschiede zwischen SprecherInnen hinsichtlich Wortschatz, Syntax, der Fähigkeit der adäquaten Sprachverwendung und hinsichtlich Lese- und Schreibkompetenzen gibt und diese Unterschiede sowohl Quelle als auch Folge sozialer Ungleichheit sein können (ebd., 204f.). Nach Hudson ist Sprache demnach ein wesentlicher Faktor für die generationenübergreifende Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit (ebd., 205).

Ungleichheit erfolgt in diesem Modell auf drei sprachlichen Ebenen: subjektiv, sprachlich im engeren Sinn und kommunikativ (ebd.). Im folgenden Abschnitt wird versucht, diese Typen zusammenfassend darzustellen.

Subjektive Ungleichheit

Der Begriff der subjektiven Ungleichheit bezieht sich auf Einstellungen zu und Meinungen über Sprachen, sprachliche Varietäten und deren SprecherInnen.

Durch den Rückgriff auf Vorurteile und Prototypen erfolgt – unabhängig vom Inhalt des Gesagten – eine Bewertung und soziale Einstufung der KommunikationspartnerInnen (ebd., 206). Hudson definiert *Prototyp* dabei als Sammlung von miteinander verbundenen Merkmalen, die es uns erlauben, beim Aufkommen eines Merkmals, die assoziierten Kennzeichen vorherzusagen (ebd., 207f.). Obwohl diese Vorhersage falsch sein kann und wir SprecherInnen aufgrund einzelner sprachlicher Realisierungen auf Prototypen reduzieren, ist dieses Konzept ein wichtiges Instrument für die rasche Einteilung unserer GesprächspartnerInnen und somit für die Verminderung kognitiver Ungewissheiten (ebd., 208).

„Diese Ab- und Verkürzungen bei der Informationsverarbeitung, beim Wahrnehmen und Beurteilen anderer, sind ein Indiz für eine notwendige Arbeitsreduktion des Gehirns bei der Informationsaufnahme und –verwaltung. Erst dadurch ist nämlich unser Gehirn, und sind wir in der Lage, mit der unbeschränkten Vielfalt an Informationen aus der Umwelt sinnvoll ... umzugehen“ (Matouschek 1999, 23).

Durch die Art und Weise wie jemand spricht, werden Schlüsse auf dessen Charakter und Fähigkeiten gezogen (ebd., 206), wobei die Verwendung einer prestigebesetzten Sprachform zur besseren Bewertung ihrer SprecherInnen beiträgt (ebd., 210).

Hudson stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie erklärt werden kann, dass bestimmte Gruppen eine negative Einstellung zu der Sprachform ihrer Sprachgemeinschaft entwickeln und warum – trotz dieser „sprachlichen Unsicherheit“ („linguistic insecurity“) (Labov 1972b, 133 zit. nach Hudson 1996, 210) – nicht von allen die prestigebesetzte Sprache verwendet wird (ebd., 210).

Besonders relevant ist hierbei Hudsons Hinweis auf die Bedeutung von Sprache als Symbol für Gruppenzugehörigkeit. Er spricht davon, dass Kinder, die die sprachlichen Formen ihrer Gruppe auf Kosten der akzeptierten Formen aufgeben, eine Sprache annehmen, die als Identifizierungssymbol einer anderen Gruppe dient (ebd., 211). Des Weiteren nimmt er in diesem Zusammenhang Bezug auf die Unterscheidung zwischen einem offenen Prestige (der statusbesetzten Varietäten) und einem verdeckten Prestige (der lokalen, standardfernen Varietäten). Aufgrund einer prototypischen Einstellung über die SprecherInnen der prestigebesetzten Sprache kommt es zu einer bewussten Ablehnung der vorherrschenden Norm und zu einer Hinwendung zum verdeckten Prestige (ebd., 211).

Sprachliche Ungleichheit im engeren Sinn

Die sprachliche Ungleichheit im engeren Sinn umfasst sprachliches Wissen, das durch Erfahrungen gesammelt wird und beispielsweise durch spezifisches Lexikonwissen realisiert wird (Fachwortschatz). Bedingt durch unterschiedliche Erfahrungen und Interessen der Gesellschaftsmitglieder kommt es hierbei wiederum zur Fortsetzung sozialer Ungleichheit. Diese sprachliche Ungleichheit kann in bestimmten Situationen, wie etwa in Bewerbungsgesprächen aber auch im schulischen Kontext, weitreichende Folgen haben (ebd., 205f.)

Kommunikative Ungleichheit

Die Anwendung des sprachlichen Wissens in Kommunikationssituationen (vgl. sprachliche Ungleichheit im engeren Sinn) und die Bewertung der InteraktionspartnerInnen (vgl. subjektive Ungleichheit) wird bei Hudson mit dem Begriff der kommunikativen Ungleichheit zusammengefasst (ebd., 206).

Kommunikative Kompetenz umfasst Wissen über kulturspezifische sprachliche Konventionen, die stark variieren und den Erfolg der Kommunikation wesentlich bestimmen (ebd., 224f.). Diese Kommunikationsregeln (beispielsweise Begrüßungsabläufe oder Annahmen darüber wer, wann, was sagen darf) werden im Verlauf der Sozialisation durch Erfahrungen erlernt (ebd.).

Obwohl Hudson die Annahme der Differenzhypothese Labovs als Ausgangspunkt nimmt, indem er davon ausgeht, dass eine Wertung verschiedener Sprachen und Sprechweisen nicht haltbar ist, versäumt er es nicht die Verbindung zwischen Sprachverwendung und der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit zu betonen. Von großer Relevanz sind seine Anmerkungen über den Rückgriff auf sprachliche Vorurteile und Prototypen, die als Orientierungsmuster in Interaktionen dienen sollen, indem Vorannahmen über Prestige, Rang und Charaktereigenschaften eine rasche Einteilung unserer GesprächspartnerInnen ermöglichen und Ungewissheit vermindern (ebd., 208). Die Bewertung erfolgt allerdings auf rein subjektiven Maßstäben und Normalitätserwartungen. Auch Hudsons Bezugnahme auf die Bedeutung von Sprache als Symbol für Gruppenzugehörigkeit und sein Hinweis auf die Motivation zur Verwendung eines verdeckten Prestiges und damit die Ablehnung der vorherrschenden Norm liefern interessante Ansätze für weitere Überlegungen, die allerdings im Rahmen dieser Arbeit keine Platz finden können.

2.5 Modell des sprachlichen Marktes nach Pierre Bourdieu

In seinem Modell des sprachlichen Marktes versucht Bourdieu das komplexe Verfahren des Wechselspiels zwischen Sprachproduktion und sozialer Ungleichheit bzw. Machtstrukturen zu erfassen und dabei die Mängel der strukturalen und formalen Linguistik auszugleichen (siehe dazu Thompson 2005). Kritisiert wird von Bourdieu die Tatsache, dass es die traditionelle Sprachwissenschaft versäumt, die sozialen und politischen Bedingungen von Sprachgebrauch zu hinterfragen und die Frage nach den Voraussetzungen für die Entstehung einer legitimen Sprachnorm zu klären. Bei Saussure⁹ stellt er ein Defizit an Einbezug sozialer Variablen fest

⁹ Saussure unterscheidet zwischen Sprache als abstraktes System von Regeln und Zeichen (*Langue*) und Sprechen/Sprachverwendung (*Parole*) (Bußmann 1990, 432). Auf der Grundlage von Daten der *Parole* sollen „systematische Regularitäten“ der *Langue* untersucht werden (ebd., 433). Diese strukturalistisch orientierte Sprachwissenschaft charakterisiert sich durch einen „Autonomieanspruch einer rein theoretischen, innerlinguistischen Sprachbetrachtung“ (ebd.).

und an Chomskys Ansatz¹⁰ kritisiert er die Fokussierung auf formale Eigenschaften von Grammatik zu Lasten ihrer Funktion (Bourdieu 1990, 37).

Es soll in diesem Abschnitt ein grundlegender Überblick über Bourdieus Modell des sprachlichen Marktes geliefert werden, wobei es vorab notwendig ist, zentrale Konzepte seiner Theorie zu erläutern.

Habitus und Markt

Grundbegriffe bei Bourdieus Theorie sind „Markt“ und „Habitus“, die für ein Verständnis seiner Überlegungen von zentraler Bedeutung sind. Unter *Habitus* versteht Bourdieu eine Ansammlung von Dispositionen, die durch frühkindliche Sozialisationsprozesse erworben wird und Menschen spezifisch handeln und reagieren lässt. Der Habitus erzeugt als Menge verinnerlichter Dispositionen Handlungen, Wahrnehmungen und Einstellungen, die vom Individuum als selbstverständlich aufgefasst werden (Thompson 2005, 14f.). Handlungen und Wahrnehmungen sind jedoch nicht bloß das Resultat des Habitus, sondern das Produkt der Beziehung zwischen dem Habitus und dem sozialen Kontext, dem *Markt* (ebd., 16).

Ein Markt ist nach Bourdieu „als ein strukturierter Raum von Positionen zu verstehen, und diese Positionen und ihre Wechselbeziehungen in diesem Raum werden über die Verteilung der verschiedenen Arten von Ressourcen oder ‚Kapital‘ bestimmt“ (ebd.). Er unterscheidet dabei drei Formen des Kapitals, die am Markt getauscht werden können: ökonomisches (z.B. Geld, Einkommen), kulturelles (z.B. Wissen, Bildungsabschlüsse) und symbolisches Kapital (z.B. Prestige) (ebd.).

Sprachlicher Habitus und sprachlicher Markt

Parallel dazu kann in seinem Modell des sprachlichen Marktes Sprachverwendung als Produkt der Interaktion zwischen sprachlichem Habitus und der Struktur des sprachlichen Marktes aufgefasst werden (Bourdieu 1990, 41).

Unter sprachlichem Habitus versteht er zunächst ein emotionales Verlangen der SprecherInnen sich ausdrücken und sprechen zu können („Ausdrucksstreben“). Des Weiteren

¹⁰Chomsky geht von einer Gegenüberstellung von *Kompetenz* (allgemeine Sprachfähigkeit) und *Performanz* (Sprachverwendung) aus (Bußmann 1990, 396). „Die K. ist das im Spracherwerbsprozess erworbene (unbewusste) Wissen über die jeweilige Muttersprache, über das ein ‚idealer Sprecher/Hörer‘ einer homogenen, d.h. von dialektalen oder soziolektalen Sprachvarianten freien Sprachgemeinschaft verfügt“ (ebd.). In Chomskys Theorien setzt sich der Autonomieanspruch Saussures (siehe Fußnote 9) fort (ebd., 433).

schließt dieser Habitus sprachliche Fähigkeiten (Diskurse zu formulieren, die mit den Regeln der Grammatik der Sprache übereinstimmen) und soziale Kompetenzen (die sprachliche Fähigkeit situationsadäquat einzusetzen) mit ein (ebd.).

Sprachliche Äußerungen und Interaktionen werden auf dem sprachlichen Markt produziert und es wird ihnen ein „symbolischer Wert“ zugewiesen (ebd., 42). Der sprachliche Markt wird dabei von der offiziellen (legitimen) Sprache beherrscht, die als Norm anerkannt und als Bewertungskategorie für alle anderen Sprachformen herangezogen wird (ebd., 50). Bourdieu spricht diesen Kommunikationsbeziehungen einen Machtcharakter zu, indem er darauf hinweist, dass sich im sprachlichen Austausch „Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren“ (ebd., 41).

Symbolische Herrschaft

Wesentlich im Modell des sprachlichen Marktes ist, dass das Bewertungssystem und die vorherrschenden Machtverhältnisse von den Beherrschten akzeptiert werden und diese somit an ihrer Unterdrückung mitwirken. Bourdieu bezeichnet dieses Phänomen als „symbolische Herrschaft“, die nicht als Macht wahrgenommen und durch diesen Prozess legitimiert wird (ebd., 56). Die Strukturen und Bedingungen des sprachlichen Marktes werden von den Beteiligten zwanglos anerkannt, da sie durch Sanktionserfahrungen in den Dispositionen verankert sind (ebd., 56).

Rolle der Institutionen

Nach Bourdieu ist die Produktion und Reproduktion von Machtsystemen und sprachlicher sowie sozialer Unterscheidung stark an Institutionen gebunden, wobei vor allem das Bildungssystem – durch die Anerkennung und Behauptung der herrschenden Sprache – eine entscheidende Position einnimmt (ebd., 50). Das Bildungssystem wird von der Sprache der dominanten Gruppe beherrscht und hält zugleich die bestehenden Kapitalungleichheiten aufrecht, indem der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der Bedeutung des Kapitalbesitzes (ökonomisch, symbolisch, kulturell sowie sprachlich) verborgen bleibt (ebd., 69).

Bourdieu hebt in seinem Modell des sprachlichen Marktes die Bedeutung der gesellschaftlichen und sozialen Ebene von Sprache und Sprechen hervor und zeigt dabei, dass die Thematik ohne Bezug auf Machtbeziehungen nicht ausreichend beleuchtet werden kann.

3. Child Directed Speech

Auf der Grundlage der einleitenden Gedanken über Entwicklungen der Ungleichheitsforschung und der umfassenden Darstellung soziolinguistischer Theorien soll im nachfolgenden Kapitel ein Überblick über Studien geschaffen werden, die einen Einblick in das komplexe und umfangreiche Feld der Spracherwerbsforschung gewähren soll. Aufgrund der Fülle an Literatur wird eine Auswahl an älteren und neueren Publikationen vorgenommen, die relevante Erkenntnisse liefern und für die vorliegende Arbeit von grundlegender Bedeutung sind.

3.1 Die Rolle der Child Directed Speech

Um in weiterer Folge Annahmen und Überlegungen über die an das Kind gerichtete Sprache [Child Directed Speech, CDS] anzustellen, ist es vorab notwendig, in die Diskussion über deren Rolle für die kindliche (Sprach-)Entwicklung einzuführen. Begonnen hat die Auseinandersetzung in den späten 1960er Jahren, als erste Beschreibungen über systematische Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch Erwachsener und der Sprache, die bei der Kommunikation mit Kleinkindern eingesetzt wird, durchgeführt wurden. Mit diesen Beschreibungen versuchte man die – vor allem durch die Arbeiten Chomskys (1965) – verbreitete und gängige Ansicht zu widerlegen, Kinder würden eine zufällige Auswahl an Äußerungen von Erwachsenen hören, die sich unter anderem durch Komplexität und das Auftreten von Fehlern, Versprechern und Verzögerungen charakterisiert. Dieser Ansatz hatte großen Einfluss auf Theorien über die kindliche Sprachentwicklung, denn basierend auf der Vorstellung, dass der Input derartige Charakteristika aufweist, müsse der rasche und relativ mühelos erscheinende Spracherwerbsprozess unabhängig von der sprachlichen Umgebung des Kindes erfolgen. Die Sprachentwicklung würde demnach Ergebnis angeborener Fähigkeiten sein und sprachlicher Input würde lediglich eine minimale und sekundäre Rolle einnehmen (siehe dazu Garnica 1977, 63; Snow 1977, 31).

In den ersten Studien über Input konnte allerdings nachgewiesen werden, dass Kinder nicht mit einer – in Kommunikationssituationen zwischen Erwachsenen üblichen – unübersichtlichen, fehlerhaften und komplexen Sprache konfrontiert werden, sondern von Eltern oder auch älteren Geschwistern einfache, kurze und wohlgeformte Äußerungen angeboten bekommen (Snow 1972, 561). Trotz dieser Erkenntnisse bleibt umstritten, welche Rolle CDS im Spracherwerbsprozess einnimmt und welchen Einfluss die sprachliche

Umgebung tatsächlich auf die Entwicklung des Kindes ausübt. Es stellt sich die Frage, ob CDS den Spracherwerb erleichtert, oder sogar als Quelle für die Gestaltung von Spracherwerbsprozessen gesehen werden muss. Newport et al. (1977, 123) meinten diesbezüglich, dass der Hinweis auf systematische Unterschiede zwischen CDS und anderen Sprechweisen nicht ausreicht, um dadurch auf Auswirkungen auf den Spracherwerb zu schließen. Zwar kann auf der Grundlage ihrer Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die sprachliche Umgebung unterstützend auf den Spracherwerb eingreifen kann, dies aber keine Aussagen darüber liefert, *wie* Sprache erworben wird (ebd., 144). Sie gehen davon aus, dass sowohl angeborene Prädispositionen für den Spracherwerb vorhanden sein müssen, als auch eine von Erwachsenen organisierte Sprachumgebung (ebd., 111).

„Thus learning does respond to narrowly specified features of the environment. But at the same time, this learning is contingent on what the children are disposed to notice in that environment, on their strategies of listening and the hypothesis they are prepared to entertain“ (ebd., 131).

Im Gegensatz dazu spricht Snow (1977, 31f.) davon, dass Spracherwerb Ergebnis eines interaktiven Prozesses zwischen Mutter und Kind sei, bei dem sowohl Mutter als auch Kind wichtige Rollen einnehmen. CDS ist dieser Ansicht nach sowohl für die kognitive und emotionale, als auch für die sprachliche Entwicklung ausschlaggebend (ebd.). Parallel dazu argumentiert Matychuk (2005, 301) aus einer interaktionalistischen Perspektive, indem er CDS als Auslöser für den Spracherwerb betrachtet. VertreterInnen der sozialen Interaktionstheorie gehen davon aus, dass Sprache durch Prozesse der Gesprächsführung erworben wird und sich die Besonderheit der Kommunikation dadurch ergibt, dass die Mutter auch frühe Äußerungen des Kindes als bedeutungsvoll behandelt (ebd., 304). Zwar wird die Existenz angeborener Prädispositionen nicht negiert, aber die Bedeutung dieser wird weniger hoch bewertet als die Umgebung (ebd., 307).

Der vorangegangene Abschnitt sollte aufzeigen, dass die Rolle der CDS umstritten und die Beziehung zwischen einer an das Kind gerichteten Sprache und der Sprachentwicklung komplex ist. Obwohl hier nicht Raum ist, die Diskussion zwischen einem biologischen Entwurf und der Interaktionstheorie umfassend darzustellen, ist es im Rahmen dieser Auseinandersetzung dennoch wichtig, auf die Universalismusdebatte hinzuweisen, innerhalb derer die Frage diskutiert wird, ob der Zugang zu einem kindorientierten Input in allen

Kulturen in ähnlicher Weise auftritt¹¹. Würden Kinder Sprache auch ohne Inputanpassung vollständig erwerben, würde die Argumentationskraft über die Bedeutung der CDS enorm eingeschränkt werden.

Neben Studien, die Beweise dafür liefern, dass Aspekte der CDS in vielen verschiedenen Kulturen vorkommen, gibt es Untersuchungen, die nachweisen konnten, dass es Sprachgemeinschaften gibt, die an Kinder (in vorsprachlichen Entwicklungsphasen) keine oder nur wenig Sprache richten (siehe dazu Lieven 1994, 59). Lieven (ebd.) führt Studien an, die verschiedene Gründe für dieses Vorkommen liefern. Pye (1986 und 1992) konnte in einer Untersuchung des Quiché Mayan beispielsweise herausfinden, dass Kinder als physisch und spirituell verletzbare Wesen gelten, die Ruhe benötigen und somit nicht als KommunikationspartnerInnen behandelt werden (vgl. Lieven 1994, 59). Vergleichbares konnte Schieffelin (1985) bei Kaluli entdecken, die das Brabbeln von Kleinkindern als „birdtalk“ bezeichnen und so auf die Nähe des Kindes mit der tierischen und spirituellen Welt verweisen und ebenfalls kein kindgerichtetes Sprachangebot liefern (vgl. Lieven 1994, 59). Ochs (1985) stellte darüber hinaus fest, dass es in Samoa aus Statusgründen undenkbar wäre, die Sprache an das Kind anzupassen (vgl. Lieven 1994, 60). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Sprechweisen, mit denen das Kind konfrontiert wird, Ansichten über die Kindererziehung einer bestimmten Kultur widerspiegeln (ebd., 65).

Diese Auswahl an Ergebnissen zeigt, dass Kinder unter sehr unterschiedlichen Umständen Sprache erwerben und angenommen werden muss, dass ein kindorientierter Sprachstil für einen gelungenen Spracherwerb nicht notwendig ist. „In some cultures, children are talked to a great deal and in others very little. In some cultures children typically can observe adults' conversations and in others children are less frequently witness to interaction among adults“ (Hoff 2006, 57).

Falls Sprachentwicklung nun ein Produkt des Zusammenspiels von sozialen Erfahrungen und angeborenen Fähigkeiten ist, stellt sich – trotz den vorangegangenen Erkenntnissen – die Frage, was von allen Kulturen universell angeboten wird, das den Spracherwerbsprozess ermöglicht.

Lieven (1994) konnte aufzeigen, dass alle untersuchten Kulturen bestimmte Mechanismen einsetzen, die den Spracherwerb für das Kind erleichtern und die sprachliche Entwicklung

¹¹ Siehe Lieven 1994 für eine umfassende Darstellung.

unterstützt wird, indem Kindern unterschiedliche Möglichkeiten für kommunikative Erfahrungen angeboten werden. Beispielsweise dadurch, dass das Kind viel Zeit in Kommunikationssituationen zwischen Erwachsenen verbringt.

Auf der Basis dieser sprachübergreifenden Untersuchungen muss demnach davon ausgegangen werden, dass ein kindzentrierter Sprechstil zwar keine notwendige Bedingung für einen gelungenen Erstspracherwerb darstellt, aber Kinder nur in einer Umgebung Sprache erwerben können, die Möglichkeit zur Teilhabe bietet (ebd., 73).

In einem nächsten Schritt sollen nun – um ein vollständiges Bild zu erhalten – Funktionen der CDS, die in der Literatur diskutiert werden, zusammenfassend vorgestellt werden.

Die erste Funktionszuweisung der CDS bezieht sich auf die generelle Bedingung für die Gestaltung von Kommunikation (siehe Sachs 1977, 59f.). Ferguson (1977, 232) merkt diesbezüglich an, dass die Struktur der CDS, wie jedes andere vereinfachte Sprachregister, eine notwendige Bedingung ist, effektive Kommunikation mit GesprächspartnerInnen zu ermöglichen, die lediglich begrenzte Möglichkeiten besitzen, Sprache zu verwenden. Aspekte der CDS beruhen demnach darauf, Aufmerksamkeit herzustellen und aufrechtzuerhalten und zugleich Verständnis beim Kind zu sichern (ebd.). CDS kann in diesem ersten Punkt als notwendige sprachliche und kognitive Bedingung angesehen werden, Kommunikation mit einem Kind zu ermöglichen (Newport et al. 1977, 124). Parallel dazu konnte Garnica (1977, 87) bei ihrer Studie über CDS und den darauffolgenden Interviews mit den teilnehmenden Müttern zeigen, dass diese die Unterschiede in der Sprachverwendung bei der Interaktion mit ihren Kindern wahrgenommen haben und diese nach eigenen Angaben vor allem dafür eingesetzt haben, Kommunikation effektiver zu gestalten.

In einem zweiten Punkt beziehe ich mich auf die von Ferguson (1977, 233) erwähnten nicht-sprachlichen Funktionen der CDS. Gemeint sind bei ihm vor allem sozialisationsbedingte Faktoren, das heißt die Möglichkeit dem Kind durch die Verwendung der CDS die Identifikation sozialer Rollen zu erleichtern, um Verhaltens- und Normvorstellungen der Gesellschaft zu erlernen. Sachs (1977, 59) ergänzt diesen non-verbalen Aspekt mit ihrem Hinweis auf die Möglichkeit Erwachsener, durch den Gebrauch der CDS, emotionale Bindung zum Kind herzustellen.

Als weitere Funktion wird häufig auf die Sprachlehrfunktion der CDS hingewiesen (siehe Snow 1972, 561; Ferguson 1977, 233). Bei diesem Aspekt handelt es sich allerdings um eine stark diskutierte und umstrittene Funktion der CDS. Newport et al. (1977, 112) betonen beispielsweise, dass CDS nicht als vereinfachte Lehrsprache charakterisiert werden kann, da die Aspekte der CDS nicht darauf ausgerichtet sind, das Kind als kompetenten Sprecher auszubilden, sondern vor allem darauf beruhen, bestimmte Reaktionen hervorzurufen. Die spezifischen syntaktischen Strukturen der CDS entstehen ihrer Meinung nach dadurch, dass die Mutter in erster Linie mit dem Kind kommunizieren möchte und nicht dadurch, dass Grammatik explizit vermittelt werden soll (Newport et al. 1977, 130). Obwohl gewisse Merkmale der CDS einen Effekt auf korrelierende Aspekte des Spracherwerbs haben, konnte durch ihre Studie gezeigt werden, dass viele Eigenschaften einer aufkommenden Sprachkompetenz unabhängig von den Aspekten der CDS sind (ebd., 114). Auch Shatz und Gelman (1977, 189) vertreten die Position, dass CDS nicht die Funktion erfüllt, ideale Grammatik zu vermitteln, sondern dem Kind eine Hilfestellung beim Entdecken der Umwelt anzubieten. Sprachveränderung und –anpassung basieren demnach weniger darauf, Grammatik zu vermitteln, sondern soziale, kognitive und sprachliche Informationen anzubieten (ebd.).

Fernald (1992) nimmt in einer vermittelnden Position zwischen den beiden Argumentationspunkten an, dass sich die Funktion der CDS im Verlauf der Entwicklung verändert. Der anfängliche Versuch Interesse zu wecken und Aufmerksamkeit zu sichern wird von spezifischen linguistischen Ansprüchen im Alter von zwei Jahren abgelöst.

3.2 Aspekte der CDS

Ende der 1960er Jahre und zu Beginn der 1970er Jahre wurden erstmals systematische Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in Kommunikationssituationen mit Kindern und dem Sprachgebrauch zwischen Erwachsenen belegt. In einer Vielzahl von Studien wurde darauf hingewiesen, dass sich CDS unter anderem durch eine vereinfachte Syntax, ein begrenztes Vokabular, Wiederholungen oder eine erhöhte Tonlage charakterisiert. Im folgenden Abschnitt wird versucht einen Überblick über diese Systematik zu schaffen und die Charakteristika der CDS herauszuarbeiten.

3.2.1 Prosodische, phonetische und phonologische Aspekte

Obwohl im Rahmen meiner Fallstudie prosodische, phonetische und phonologische Aspekte nicht fokussiert werden, sollen – aus Gründen der Vollständigkeit und der generellen Bedeutung – diese Dimensionen in einem ersten Schritt vorgestellt werden.

Wie bereits einleitend erwähnt, ist ein frühes und oft beschriebenes *prosodisches Merkmal* der CDS eine erhöhte Tonlage (siehe Garnica 1977, 80 in einer ersten systematischen Untersuchung). Sachs (1977, 53) bezeichnet dieses Charakteristikum als sprachübergreifendes Merkmal und verweist auf Studien, die nachgewiesen haben, dass Kleinkinder selektiv auf Tonhöhe und Frequenzbereiche reagieren (siehe Stratton/Connolly 1973). Des Weiteren wird in Arbeiten über die an das Kind gerichtete Sprache häufig auf eine übertriebene Intonation hingewiesen. Die Ergebnisse von Garnica (1977, 80) zeigen übereinstimmend, dass die Sprache an Zweijährige, Beispiele für Sätze mit steigender Intonation beinhalten, wo die grammatikalische Form des Satzes eigentlich eine fallende Tonlage fordern würde (beispielsweise bei Imperativen) (ebd.). Parallel dazu wurde in zahlreichen Studien über Kindersprache behauptet, dass Kinder – bevor sie andere Aspekte von Sprache verstehen können – sensibel auf Intonationsmuster reagieren (Sachs 1977, 55). Trotz wenigen Beweisen und systematischen Beschreibungen wurde rasch die Annahme akzeptiert, dass Kinder prosodische Aspekte von Sprache bereits in frühen Sprachentwicklungsphasen verwenden, indem sie komplexe Abläufe von gebrabbelten Lauten mit satzähnlichen Intonationsverläufen produzieren, bevor sie beginnen, Wörter zu bilden (ebd., 56).

Als weiteres prosodisches Merkmal der CDS, das nicht außer Acht gelassen werden darf, erwähnt Garnica (1977, 81) das Vorkommen von geflüsterten Satzteilen und die Dehnung gewisser Inhaltswörter. Interessant ist, dass bei den (hier nur ausgewählten) Ergebnissen ihrer Studie Unterschiede zwischen CDS an Zwei- und Fünfjährigen festgestellt werden konnten und demnach davon ausgegangen werden kann, dass prosodische Sprachmodifikationen altersspezifisch auftreten (ebd., 80).

Obwohl bereits einleitend die Frage nach der Rolle der CDS diskutiert wurde, soll Garnicas (1977) Argumentation über die Funktionen dieser Merkmale ergänzend nachgetragen werden. Sie geht davon aus, dass prosodische Aspekte (Merkmale, die eingesetzt werden, um lexikalische und grammatikalische Unterschiede zu markieren) und paralinguistische/emotionale Aspekte der CDS sowohl analytische als auch soziale Funktionen erfüllen (ebd., 81f.). Analytische Funktionen unterstützen das Kind, sprachliches Material zu

analysieren (beispielsweise durch die Dehnung von Inhaltswörtern). In ihrer sozialen Funktion werden Aspekte eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen und aufrechtzuerhalten (zum Beispiel durch eine erhöhte Tonlage oder durch geflüsterte Satzteile) (ebd.). Wichtig ist nach Garnica diese Funktion deshalb, da das Wissen spezifischer Sprachregeln nicht ausreicht, um an einer erfolgreichen Kommunikation teilzunehmen (ebd.). Dadurch lassen sich auch die Unterschiede des Alters des Kindes hinsichtlich bestimmter Aspekte der CDS erklären: Da Fünfjährige eine verbesserte Aufmerksamkeitsspanne besitzen, konnten bereits Kommunikationsregeln verinnerlicht werden, wodurch sich der Einsatz bestimmter Aspekte verringert (ebd., 86).

Ergänzend zu diesen prosodischen Aspekten gibt Ferguson (1977, 216) als verbreitete *phonologische Dimensionen* der CDS die Reduktion der Wortstruktur auf wenige limitierte Formen, die Verwendung von einfachen und wenig markierten Lauten, anstelle von komplexen Lauten, verschiedene Assimilationsprozesse, sowie Arten von Konsonanten- und Vokalharmonie an. Er weist darauf hin, dass sprachübergreifend die generelle Tendenz einer reduplizierten CVCV mit möglicher Dehnung des mittleren Konsonanten besteht (ebd., 216). Ferner zeigt er, dass Laute der Erwachsenensprache, die eine schwierige Anpassung in der Artikulation verlangen (zum Beispiel Frikative) oder, die mit einem speziellen Merkmal markiert sind (zum Beispiel Glottale) in der CDS kaum vorkommen. Diese werden durch das Auslassen von Lauten oder durch die Verwendung anderer/einfacherer Laute vermieden (ebd., 217). Die von Ferguson erwähnten Aspekte beziehen sich allgemein auf Bereiche der Konsonantenauslassung und der Silbenstruktur der CDS. Curttenden (1994, 137) verweist ergänzend dazu auf Bereiche der *phonetischen Verstärkung* bestimmter Elemente und bezieht sich dabei beispielsweise auf die verstärkte Klarheit von Vokalen und die vollständige Produktion von reduzierten Konsonanten.

Beachtet werden muss, dass uns der Hinweis auf altersspezifische Unterschiede im Bereich der prosodischen Strategien zeigt, dass die CDS auf die Entwicklung des Kindes abgestimmt ist (Garnica 1977, 80). Snow (1996, 182) gibt ergänzend dazu an, dass auch phonetische Charakteristika, wie eine verstärkte Klarheit von Konsonanten und Vokalen, nur zeitlich begrenzt – bis zum Ende der Einwortphase – auftreten. Mütter bieten Kindern Input an, der an die kognitive und kommunikative Entwicklung angepasst ist und dem sprachlichen Bedürfnis des Kindes entspricht (Cross 1977, 152). Interessant ist, dass der mütterliche Input

dabei eine Stufe höher ist, als die sprachliche Kompetenz des Kindes. Die Mutter muss eine Balance zwischen dem kindlichen Verständnis und dem Angebot neuer Informationen erstellen und aufrechterhalten.

„That is to say, even the most ‘finely tuned’ mother is presenting her child with some utterances which are within her/his current level of comprehension together with others which may be well beyond it” (Pine 1994, 18).

3.2.2 Morphosyntaktische Aspekte

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum der CDS bezieht sich auf morphosyntaktische Aspekte, die aufgrund der schwierigen und in manchen Studien unklaren Abgrenzung nicht getrennt beschrieben werden können. Merkmale, die unter der Bezeichnung Morphosyntax zusammengefasst werden, beziehen sich unter anderen auf den Umstand, dass Äußerungen an Kinder kürzer, wohlgeformter und verständlicher sind (siehe Snow 1972, Newport 1977).

Snow (1972, 561) kam in ihrer Untersuchung von Müttern und deren Kommunikation mit zwei- bzw. zehnjährigen Kindern zu dem Ergebnis, dass Äußerungen an Zweijährige kürzer sind, weniger Nebensätze und Komposita verwendet werden und Sätze teilweise ohne den Gebrauch von Verben formuliert werden. Ein weiteres Merkmal ist die geringere Flexion in kürzeren Sätzen, wobei Snow die Annahme vertritt, dass dieses Charakteristikum die Chance des Kindes erhöht, die Regeln der Flexion zu erkennen (ebd., 562). (Vergleiche dazu auch die Diskussion über die Sprachlehrfunktion der CDS im Kapitel 3.1).

Ferner haben die an Snows Studie teilnehmenden Mütter eher dazu tendiert, Subjekte und Objekte zu wiederholen, als sie durch Pronomen der dritten Form zu ersetzen (ebd., 563). Ferguson (1977, 219) weist vergleichbar dazu darauf hin, dass in vielen Sprachen Personalpronomen der ersten und zweiten Form Singular vermieden werden. Es tauchen Konstruktionen wie „Baby is finished?“ oder „Mommy is coming.“ auf, bei denen Personennamen bzw. Eigennamen eingesetzt werden, um auf den Sprecher/die Sprecherin bzw. den Hörer/die Hörerin zu referieren (ebd.).

Als weiteres syntaktisches Merkmal erkannte Snow (1977, 562), dass sich CDS durch weniger Satzglieder charakterisiert, wodurch Kinder mit weniger Subjekt-Verb und Subjekt-Verb-Objekt-Beziehungen konfrontiert werden. Von der Autorin der Studie wird angenommen, dass Kinder dadurch die Regeln der Satzstellung leichter entdecken können (ebd.).

Mit dem Fokus auf rein morphologische Aspekte und der Bezugnahme auf aktuellere Studien, wird im Folgenden das Hauptaugenmerk auf eine sprachübergreifende Untersuchung von Ravid et al. (2008) gelegt, bei der ein Vergleich von substantivischen Pluralformen im elterlichen Input und dem Output von deutsch-, dänisch-, niederländisch- und hebräischsprechenden Kindern angestellt wurde (ebd., 26).

Die Ergebnisse zeigen einen mengenmäßigen Zusammenhang zwischen der Pluralproduktion der Kinder und dem angebotenen Input, wobei die Anzahl an Pluralformen in der CDS im Allgemeinen eher niedriger ist als in der an Erwachsenen gerichteten Sprache (ebd., 57). Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass sich das Pluralsystem, das den Kindern angeboten wird vom komplexen System der Erwachsenensprache unterscheidet. Die Art wie das System in der CDS repräsentiert wird, gibt dem Kind klare Informationen über die Aspekte der Pluralbildung, wie die Verteilung von Pluralsuffixen oder die Häufigkeit von unproduktiven Pluralmustern. Im Rahmen der Untersuchung konnte demnach festgestellt werden, dass die Pluralformen im mütterlichen Input aller vier Sprachen einfacher und voraussagbarer sind und daher der Pluralerwerb für das Kind erleichtert wird (ebd., 59).

3.2.3 Lexikalische Aspekte

Nach Ferguson (1977, 220) ist die markanteste Differenz zwischen dem Sprachgebrauch unter Erwachsenen und der CDS die lexikalische Verwendung. Obwohl Einigkeit darüber besteht, dass der Lexikonerwerb einen Lernprozess darstellt, der durch kommunikative Erfahrungen begründet ist, bestehen unterschiedliche Ansichten darüber, welche Faktoren bei der lexikalischen Entwicklung von Bedeutung sind, d.h. wie Kinder beim Erlernen von Wörtern von der Teilnahme an Kommunikation profitieren (siehe dazu den umfassenden Überblick über Studien und die theoretische Auseinandersetzung bei Hoff und Naigles 2002).

Thematisiert wird im Rahmen dieser Debatte einerseits der sozialpragmatische Aspekt von Konversation, der sich darauf bezieht, dass Kinder – durch sich wiederholende Aktivitäten und durch die Aufmerksamkeitslenkung der Mutter – die Bedeutung von Äußerungen erkennen können (Hoff/Naigles 2002, 418). Aktuell wird innerhalb dieser Ansicht auf die Bedeutung der sozialkognitiven Fähigkeiten des Kindes hingewiesen und es wird vermutet, dass Kinder die kommunikative Absicht ihrer GesprächspartnerInnen wahrnehmen können (ebd.). Lexikalische Entwicklung ist demnach unmittelbar damit verbunden, dass Kinder die

Intentionalität von Äußerungen und kommunikativen Absichten der SprecherInnen erkennen können (ebd., 419)¹².

Demgegenüber steht die Annahme, dass Konversation als Angebot von sprachlichem Material verstanden werden muss und ein Zusammenspiel von lexikalischem Input, syntaktischer Strukturen und Kontextwissen eine Fülle an Informationen anbietet, die das Kind benützt, um die Bedeutung von Wörter herauszufinden (ebd., 418)¹³.

Hoff und Naigles (2002) versuchten in ihrer Studie den Beitrag der diskutierten Eigenschaften des mütterlichen Inputs für das lexikalische Wachstum herauszufinden und konnten den Vorteil des Angebots sprachlichen Materials für den Lexikonerwerb des Kindes nachweisen. Sowohl die Menge an Wörter, als auch lexikalischer Reichtum und die durchschnittliche Äußerungslänge der mütterlichen Aussagen ermöglichten Voraussagen über die kindliche Lexikonentwicklung (ebd., 426). Vergleichbar mit den Ergebnissen von Huttenlocher et al. (1991) konnte demnach nachgewiesen werden, dass die Menge des Inputs den Vokabelwachstum voraussagen kann. Auch Snow (1996, 188) geht davon aus, dass die Wortschatzentwicklung einerseits von der Menge der mütterlichen Aussagen, als auch von der Situation, in der das Kind mit neuen Lexikoneinträgen konfrontiert wird, beeinflusst wird. Im Gegensatz zur Bedeutung des sprachlichen Angebots konnten in der Studie von Hoff und Naigles (2002, 426) keine Auswirkungen der sozialpragmatischen Aspekte von Konversation gefunden werden. Die Ergebnisse lassen also vermuten, dass zu der Entwicklungsphase der untersuchten Kinder (etwa im Alter von 24 Monaten) das Ausmaß sozialpragmatischer Aspekte keine Auswirkungen auf den lexikalischen Reichtum des Kindes hat (ebd., 427), Variationen im lexikalischen Reichtum und der syntaktischen Komplexität der mütterlichen Äußerungen hingegen die Vokabelproduktion des Kindes beeinflussen. Trotz der Ergebnisse gehen Hoff und Naigles davon aus, dass im Prozess der lexikalischen Entwicklung beide Inputfaktoren von Bedeutung sind und ihre Resultate darauf zurückzuführen sind, dass sich deren Rolle im Verlauf der kindlichen Entwicklung verändert (ebd., 431). Sozialpragmatische Eigenschaften von Konversation werden demnach in frühen Sprachentwicklungsphasen genutzt, in späteren Stadien hat der mütterliche Einsatz den Effekt die Interaktion aufrechtzuerhalten und somit dem Kind Input anzubieten (ebd., 428).

¹² Siehe dazu beispielsweise Akhtar und Tomasello (2000), Baldwin (2000).

¹³ Siehe dazu beispielsweise Carey (1978), Gillette, Gleitman, Gleitman & Lederer (1999).

Auf der Basis der vorgestellten Studien kann davon ausgegangen werden, dass die Menge an Input die Größe des kindlichen Lexikons bestimmt (siehe Huttenlocher et al. 1991, Hoff und Naigles 2002, Snow 1996). Die Untersuchung von Weizman und Snow (2001) stärkt und erweitert diese Ergebnisse, indem sie auf die Bedeutung von differenziertem und seltenerem Wortschatz (*sophisticated lexikon*) im mütterlichen Input hinweist und kommunikative Kontexte beschreibt, die das Auftreten von diesem komplexen Sprachgebrauch unterstützen. Auf der Basis ihrer Untersuchung von 53 Müttern mit niedrigem Einkommen in insgesamt 263 Mutter-Kind-Dyaden zeigt sich, dass Unterschiede zwischen dem Input von Kindern mit größerem bzw. kleinerem Wortschatz sowohl quantitativ als auch qualitativ erklärbar sind. Festgestellt wurde, dass lexikalische Leistungen von Kindern im Kindergarten und später in der zweiten Schulstufe stärker in Beziehung mit der Konfrontation mit ungewöhnlichem Wortschatz¹⁴ stehen, als mit der Menge des lexikalischen Inputs (ebd., 265). Durch die Intensität, mit denen Kinder mit außergewöhnlichen Wörtern konfrontiert werden und durch die Intensität mit denen diese Wörter in hilfreiche oder belehrende Interaktionen im Alter von fünf Jahren zu Hause eingebettet sind, können Voraussagen über lexikalischen Leistungen im Kindergarten und in der zweiten Schulstufe gemacht werden (ebd.). Wichtig ist an dieser Stelle, dass eine größere Menge an Input oder länger andauernde Konversationen zwischen Mutter und Kind keinen Hinweis auf eine reichere Vielfalt des lexikalischen Inputs geliefert hat (ebd.).

Gezeigt werden kann demnach, dass sowohl die Menge als auch die Art des sprachlichen Inputs und die kommunikative Umgebung wesentliche Faktoren für die lexikalische Entwicklung des Kindes sind. "Children acquire larger vocabularies as a result of exposure to a rich, diverse, and sophisticated vocabulary in the preschool years, not just as a result of exposure to a lot of talk" (ebd., 266).

Parallel dazu geben Hoff und Naigles (2002, 423) drei Aspekte an, die sie in Verbindung mit der lexikalischen Entwicklung des Kindes bringen: die Menge des Inputs, das Auftreten verschiedener Wörter (lexikalische Diversität), und der Reichtum bzw. die Vielfalt an sprachlichen Umgebungen, in denen Wörter eingebettet werden.

¹⁴ Als ungewöhnlichen Wortschatz werden bei Weizman und Snow (2001, 266) jene Wörter zusammengefasst, die weder innerhalb der 3.000 üblichsten Wörter liegen, noch davon abgeleitet werden.

3.2.4 Soziopragmatische Aspekte / *special discourse features*

Als letzter Aspekt der CDS werden nun pragmatische Strategien vorgestellt, die eingesetzt werden, um die Rolle des Kindes als Interaktionspartner zu bestärken (Kilani-Schoch 2008, 226) und sich in Form von Reaktionen auf sprachliche Produktionen des Kindes realisieren. In Anlehnung an Kilani-Schoch et al. (2008) wird hierbei von einer wichtigen Unterscheidung zwischen *metadiskursiven*, also Diskursmerkmalen, die sich auf die linguistische Form des Gesagten beziehen und *konversationsbezogenen* (inhaltsbezogenen) Reaktionen, vorgenommen. Grundsätzlich können Rückmeldungen in sechs pragmatische Strategien eingeteilt werden (Wiederholungen, Expansionen, Umformulierungen, Fragen, Fortsetzungen und *backchannel*-Signale), wobei viele dieser Merkmale, sowohl metadiskursiv als auch konversationsbezogen verwendet werden können (ebd.).

Kilani-Schoch et al. (2008) untersuchten in einer sprachübergreifenden Studie pragmatische Strategien von Bezugspersonen hinsichtlich der Reaktion auf frühe morphologische Produktionen von Kindern in drei verschiedenen Sprachen (Französisch, Deutsch und Litauisch), die dem Kind indirekt oder direkt Feedback liefern. Fokus der Untersuchung wurde vor allem auf *Wiederholungen* in der CDS gelegt, die darauf abzielen, Kinder als KonversationspartnerInnen zu involvieren und ihnen wichtige positive und negative Rückmeldung über Sprache anbieten und somit in den Spracherwerb unterstützend eingreifen (ebd., 237). Festgestellt werden konnte, dass von den Erwachsenen auf morphologisch unvollständige oder fehlerhafte Produktionen beziehungsweise morphologisch vollständige und konversationsbezogene Äußerungen unterschiedlich reagiert wird (ebd., 226). Trotz großen grammatikalischen Unterschieden treten in allen drei untersuchten Sprachen Reaktionen auf unvollständige oder fehlerhafte morphologische Reaktionen weniger häufig auf als konversationsbezogene Reaktionen, aber dennoch öfters als metalinguistische Reaktionen auf erwachsenensprachlich-konforme Äußerungen (ebd.). Des Weiteren konnte herausgefunden werden, dass die pragmatischen Strategien von Erwachsenen hinsichtlich der Art der Morphologie (periphrastisch oder synthetisch) variieren und durch eine Unterbrechung des Kommunikationsflusses in Form von metadiskursiven Reaktionen oder durch das Fortsetzen in Form von konversationsbezogenen Reaktionen, dem Kind wichtige Hinweise für eine grammatikalische Unterscheidung geben (ebd.).

Neben Wiederholungen sind auch *Expansionen* ein auffälliges und häufig beschriebenes Merkmal der CDS. Diese werden nach Snow (1977, 39) dafür eingesetzt, Kinder über die Struktur von Sprache zu unterrichten, da sie Informationen über die korrekte Realisierung einer spezifischen Struktur beinhalten. Nach Kilani-Schoch et al. (2008) erfüllen Expansionen sowohl eine metadiskursive Funktion, indem Äußerungen des Kindes syntaktisch und morphologisch ergänzt werden, als auch konversationsbezogene Funktionen, indem die kindliche Äußerung in einen längeren Turn eingebaut wird.

Die Verwendung pragmatischer Strategien im Rahmen eines kindorientierten Sprechstils, der die Äußerungen des Kindes als Ausgangspunkt nimmt und diese in einem kommunikativen Austausch umformuliert, erweitert oder wiederholt, sichert den gemeinsamen Fokus zwischen Erwachsenen und Kind und liefert zugleich wichtige syntaktische und semantische Informationen für den Spracherwerb. Das Aufgreifen und Umformen von kindlichen Äußerungen hilft neue syntaktische Konstruktionen zu lernen, indem Unterschiede zwischen Äußerungen des Kindes und den elterlichen Äußerungen hervorgehoben werden (Farrar 1990).

Ergänzend zu der vorangegangenen Debatte und auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Studien und der Herausarbeitung von Aspekten der CDS muss angenommen werden, dass ein kindorientierter Input eine entscheidende Rolle für den Spracherwerb einnimmt. Gezeigt werden konnte beispielsweise, dass ein reicher und vielfältiger Input die Wortschatzentwicklung des Kindes positiv beeinflusst und durch die Menge an Wörtern, dem lexikalischen Reichtum und der durchschnittlichen Äußerungslänge der Mutter Voraussagen über die kindliche Lexikonentwicklung gemacht werden können (siehe Hoff/Naigles 2002, Huttenlocher et al. 1991, Rowe 2008, Snow 1996). Des Weiteren zeigt die sprachübergreifende Studie von Ravid et al. 2008, dass Pluralbildungen im Input einfacher und voraussagbarer sind und dadurch Kindern der Erwerb von Plural erleichtert wird. Alle beschriebenen Merkmale der CDS erleichtern dem Kind die aktive Teilnahme an Kommunikation und gelten daher als maßgebliche Strategien, die den Spracherwerb erleichtern und die sprachliche Entwicklung unterstützen.

Auf der Grundlage der herausgearbeiteten Merkmale des mütterlichen Inputs und der Auseinandersetzung mit bisherigen Studien zeigt sich, dass die Ansicht Chomskys (1965),

Kinder würden eine unsystematische, chaotische und zufällige Auswahl an Äußerungen von Erwachsenen hören, nicht unterstützt werden kann.

3.3 Zusammenhang zwischen CDS und sozioökonomischen Status

Ziel des nachfolgenden Abschnitts ist es, den Zusammenhang zwischen CDS und der sozioökonomischen bzw. soziokulturellen Lage zu beleuchten. Wie bereits in Kapitel eins erläutert, beziehe ich mich mit diesem Begriffspaar auf zwei unterschiedliche Aspekte ungleicher Chancenverteilung. Aufgrund der besseren Lesbarkeit werde ich mich im Folgenden allerdings auf die Bezeichnung „sozioökonomische Lage bzw. sozioökonomischer Status“ oder auf die begriffliche Reduktion „soziale Lage bzw. sozialer Status“ beschränken, wobei sowohl Aspekte wie ökonomische Ressourcen und die Stellung am Arbeitsmarkt als auch Dimensionen, wie soziale Herkunft und Bildungsstand, mitgedacht werden.

Behauptet wird, dass Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status in einer anderen sprachlichen Umgebung aufwachsen, als Kinder aus besseren sozioökonomischen Lagen. Es soll auf der Grundlage verschiedener Studien und Forschungsberichte versucht werden, diese Unterschiede herauszuarbeiten. Zugleich sollen drei Erklärungsmodelle für die Differenzen vorgestellt und in einem weiteren Schritt die Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung des Kindes diskutiert werden.

3.3.1 Sozioökonomisch-bedingte Differenzen im mütterlichen Input

Studien konnten Hinweise dafür liefern, dass sich Aspekte der an das Kind gerichteten Sprache zwischen Müttern aus höheren bzw. niedrigeren sozialen Lagen signifikant unterscheiden (siehe Hoff 2003, Hoff-Ginsberg 1991, Rowe 2008, Snow et al. 1976), wobei sich die erkannten Differenzen sowohl auf sprachliche als auch auf soziopragmatische Eigenschaften der CDS beziehen. Hoff (2003) konnte in ihrer Untersuchung von natürlichen Interaktionen zwischen 33 Müttern aus Oberschichtsfamilien und 30 Müttern aus Mittelschichtsfamilien¹⁵ und deren zweijährigen Kindern herausfinden, dass die erstgenannte Gruppe mehr Äußerungen produziert und dabei einen breiteren Wortschatz verwendet. Des Weiteren konnte eine höhere durchschnittliche Äußerungslänge festgestellt werden, was Indiz für eine größere Satzkomplexität ist (ebd.).

¹⁵ In Studien über den Zusammenhang zwischen CDS und dem sozioökonomischen Status werden oft die Bezeichnungen Unter-, Mittel- und Oberschicht verwendet, die in der nachfolgenden Auseinandersetzung beibehalten wurden.

Hart und Risley (1995) vermuten auf der Basis ihres großangelegten Vergleichs von Interaktionen zwischen Unter-, Mittel- und Oberschichtsfamilien, dass Kinder aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status im Verlauf einer Woche 215.000 Wörter hören, Kinder aus Familien mit mittlerem sozioökonomischen Status 125.000 Wörter und Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status 62.000 Wörter. Nachgewiesen werden kann demnach, dass Kinder aus Familien mit niedrigerem sozialen Status weniger Input angeboten bekommen und sich dieser auch qualitativ, wie beispielsweise hinsichtlich der lexikalischen Vielfalt (Hoff-Ginsberg 1991), unterscheidet.

Charakteristisch für soziopragmatische Unterschiede ist, dass die CDS bei Müttern aus schlechteren sozioökonomischen Lagen (im Vergleich zu Müttern mit höherem sozialen Status) häufiger darauf ausgerichtet ist, das Verhalten des Kindes zu steuern und weniger darauf, das Kind in Interaktionen zu involvieren und für eine aktive Beteiligung zu motivieren (siehe Hoff-Ginsberg 1991, Snow et al. 1976). Dieser Unterschied konnte bei Snow et al. (1976, 18) dadurch nachgewiesen werden, dass Mütter mit höherem sozioökonomischen Status weniger Imperative bilden. Hoff-Ginsberg (1991) konnte ergänzend dazu feststellen, dass von Müttern aus niedrigeren Schichten weniger Fragen formuliert werden, die den Einbezug des Kindes in die Interaktion erhöhen könnten. Angemerkt werden muss, dass vergleichbare Relationen zwischen sozioökonomischer Lage und einem äusserungsauslösenden Sprachverhalten bei Rowe (2008) nicht nachgewiesen werden konnten.

Als weitere schichtspezifische Differenz führen Snow et al. (1976, 18) die Produktion von Expansionen an, die häufiger bei Müttern aus sozioökonomisch besseren Lagen gezählt wurden. Parallel dazu konnte bei Hoff-Ginsberg (1991) und Hoff (2003) eine erhöhte Anzahl von „topic-continuing replies“, also mütterliche Äußerungen, die sich an vorangegangenen Äußerungen des Kindes beziehen, festgestellt werden.

Auf der Grundlage der oben angeführten Studien lässt sich schlussfolgern, dass die Menge und die Form des sprachlichen Inputs hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds der Familie signifikant variieren. Bei der Auseinandersetzung mit sozioökonomisch bedingten Unterschieden im mütterlichen Sprachgebrauch ist es des Weiteren wichtig, die Bedeutung des Kontextes mitzudiskutieren. Studien, die Mutter-Kind-Dyaden in (Bilder-)Buchsituationen mit Interaktionen im freien Spiel verglichen haben, konnten Effekte des unterschiedlichen

kommunikativen Settings auf die CDS beobachten (siehe Hoff-Ginsberg 1991, Snow et al. 1976). Auffällig ist, dass die Sprache, die Mütter produzieren, wenn sie mit ihren Kindern Bücher lesen oder ansehen, syntaktisch komplexer ist, einen breiteren Wortschatz aufweist, eine größere Anzahl an Fragen und weniger verhaltenssteuernde Äußerungen auftreten (Hoff-Ginsberg 1991, 783). Die Mutter interagiert in einem unterstützenderen Stil mit dem Kind, indem ein gemeinsamer Fokus aufgebaut wird, Fragen gestellt werden, um das Kind an der Interaktion zu beteiligen und auf Äußerungen des Kindes reagiert wird (ebd., 782).

Den Effekt, den das gemeinsame Buchlesen auf die mütterliche Sprechweise hat, kann dazu führen, dass sozioökonomisch-bedingte Auswirkungen relativiert werden und die strukturelle Komplexität und Wortschatzverwendung von Müttern aus niedrigeren sozioökonomischen Lagen auf die Ebene von Müttern aus höheren sozioökonomischen Lagen gebracht wird (Hoff-Ginsberg 1991). Bedeutend ist dieser Umstand vor allem deshalb, da behauptet wird, dass Mütter mit sozioökonomisch niedrigerem Status weniger Zeit zum Lesen mit ihrem Kind aufbringen und geschlussfolgert wird, dass differenzierende Charakteristika des mütterlichen Sprachgebrauchs durch Unterschiede in den gemeinsamen Aktivitäten begründet werden können (Hoff 2006, 61).

„The fact that reading books with their children is a relatively uncommon activity for WC [*working class, Anmerkung der Verfasserin*] mothers, ... suggests that we may have artificially obscured social class differences in the quality of the input available to children ...” (Snow et al. 1976, 17).

Auf der Basis der Untersuchungen kann demnach davon ausgegangen werden, dass Buchlesen ein Kontext ist, in welchem Mütter aus unteren sozialen Schichten in einem unterstützenderen Stil kommunizieren (Hoff-Ginsberg 1991, 793). Parallel dazu gibt es aber auch Situationen, in denen Mütter aus höheren sozialen Schichten in einer Art interagieren, die den Charakteristika einer CDS aus niedrigeren sozioökonomischen Lagen entsprechen, also Situationen, in denen versucht wird, das non-verbale Verhalten des Kindes stärker zu lenken (ebd., 783).

Kontextsituationen, wie Buchlesen und freies Spiel (bei dem die größte Anzahl an Sprechakten gefunden werden konnte, die darauf abzielen, das Verhalten des Kindes zu steuern und die geringste Anzahl an Äußerungen, die Interaktion hervorrufen sollen) führen dazu, dass Schichtunterschiede minimiert werden. Schichtunterschiede sind hingegen vor

allem bei Alltagssituationen, wie bei Mahlzeiten oder beim Anziehen, beobachtbar (ebd., 793).

Auch Weizman und Snow (2001) konnten in ihrer Studie von Mutter-Kind-Dyaden in fünf verschiedenen Settings feststellen, dass die durchschnittliche Menge des mütterlichen Inputs und die durchschnittliche Länge in Minuten von Interaktionen hinsichtlich des kommunikativen Kontextes stark variieren. Während Mahlzeiten und Sachbuch-Konversationen wurde die größte Anzahl an mütterlichen Input produziert, wobei starke Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Kommunikation festgestellt werden konnten. Konversationen während den Mahlzeiten dauerten durchschnittlich 20 Minuten, Interaktionen, die beim Ansehen von Sachbüchern stattgefunden haben, lediglich sieben Minuten (ebd., 270). Des Weiteren konnte eine starke kontextbedingte Variation hinsichtlich der Anzahl an unüblichen Wortschatz festgestellt werden. Bei Konversationen während den Mahlzeiten – eventuell weil sie am wenigsten zeitlich begrenzt und hinsichtlich der Themenwahl sehr offen waren – wurde die größte Anzahl an unüblichen Wörtern produziert (ebd.).

Diese Anmerkungen lassen schlussfolgern, dass bei der Diskussion über Auswirkungen der familiären sozioökonomischen Lage auf den Input die Abhängigkeit situativer Unterschiede mitgedacht werden muss, da Schichtunterschiede abhängig vom kommunikativen Setting stark variieren können (Hoff-Ginsberg 1991, Snow et al. 1976). Obwohl gezeigt werden konnte, dass manche Kontexte sprachentwicklungsfördernde Strategien der CDS stärker hervorrufen und Unterschiede dadurch minimiert werden, zeigt eine Studie von Ninio (1980), dass diese nicht notwendigerweise gänzlich eliminiert werden. In einer Untersuchung über die Wortschatzentwicklung von Kindern aus höheren bzw. niedrigeren sozialen Schichten im Kontext des gemeinsamen Buchlesens konnte festgestellt werden, dass Mütter aus niedrigeren sozioökonomischen Lagen weniger Input sowie einen weniger differenzierten Wortschatz anbieten und ihr (sprachliches) Verhalten weniger darauf ausgerichtet haben, Äußerungen bei ihren Kindern hervorzulocken (ebd.).

3.3.2 Erklärungsversuche

Aufbauend auf der vorangegangenen Auseinandersetzung, stellt sich in weiterer Folge die Frage, *warum* Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen mit ihren Kindern unterschiedlich kommunizieren. Der nachfolgende Abschnitt soll dazu dienen, diese Frage zu

klären. In der Literatur werden drei Erklärungsversuche für die Unterschiede des sprachlichen Angebots im Zusammenhang mit der sozioökonomischen Lage geliefert, die nachfolgend kurz vorgestellt und diskutiert werden sollen (siehe dazu Rowe 2008 für eine umfassendere Darstellung).

Hoff-Ginsberg (1991) konnte in ihrer Studie von insgesamt 63 Mutter-Kind-Interaktionen Parallelen zwischen Unterschieden in der CDS und dem Sprachverhalten, das Mütter an die ForscherInnen in einem Gespräch über Ziele und Vorstellungen der Kindererziehung gerichtet haben, feststellen. Sie schließt daraus, dass *schichtbedingt verschiedene Sprechstile unabhängig vom Adressaten/der Adressatin* auftreten und demnach die an das Kind gerichtete Sprache allgemeine Charakteristika des Sprachgebrauchs der Mütter reflektieren und Beispiele für generelle Differenzen (etwa die Menge an Äußerungen, der lexikalische Reichtum oder Satzkomplexität) in der Sprachverwendung liefern (ebd., 784).

Ein zweites Modell erklärt die Unterschiede der CDS durch *Differenzen in den sprachlichen Fähigkeiten der Eltern*. Studien haben gezeigt, dass die Lese- und Schreibfähigkeiten von Müttern in Verbindung mit dem Wortschatz stehen, den die Mütter bei der Interaktion mit ihren Kindern einsetzen (siehe Borduin/Henggeler 1981, Bornstein et al. 1998, Rowe et al. 2005).

Schließlich fügt Rowe (2008) als dritten Erklärungsversuch hinzu, dass *unterschiedliches Wissen und Meinungen über die kindliche Entwicklung* zu Unterschieden in der Eltern-Kind-Kommunikation führen können. Interessant ist hierbei ihre Bezugnahme auf die bereits vorgestellte Universalismusdebatte und die Ergebnisse der interkulturellen Forschung, die Hinweise dafür liefert, dass Sprechweisen mit denen das Kind konfrontiert wird, Ansichten über die kindliche Entwicklung einer bestimmten Kultur widerspiegeln. Die Ergebnisse ihrer Studie lassen vermuten, dass Eltern, die ein größeres Wissen über die kindliche Entwicklung aufweisen, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern besser einschätzen können und die CDS dementsprechend anpassen können (ebd., 201). Obwohl Hoff-Ginsberg (1991) eine andere Erklärung für schichtspezifische Unterschiede liefert, konnte bei ihrer Untersuchung ebenfalls festgestellt werden, dass Mütter aus sozioökonomisch schlechteren Lagen ihre Äußerungen weniger an die Äußerungen des Kindes anpassen (siehe dazu auch Ninio 1980). Angenommen wird demnach, dass Mütter aus niedrigeren sozialen Schichten ihre Sprache weniger fein auf das Kind abstimmen.

Bei der von Rowe durchgeführten Untersuchung von 74 Dyaden zwischen Eltern und ihren Kindern im Alter von 2;6 Jahren konnte der Ansatz von Hoff-Ginsberg (1991), dass die schichtspezifischen Differenzen durch generelle Charakteristika unterschiedlicher Sprechstile erklärt werden können, nicht unterstützt werden. Es wurde kein Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und dem Sprechstil, den die Erwachsenen an andere Erwachsene gerichtet haben, festgestellt (Rowe 2008, 200). Da lediglich zwei Studien vorliegen, die sich dieser Thematik zuwenden und beide Studien unterschiedliche Ergebnisse liefern, kann an dieser Stelle keine eindeutige Antwort auf die Frage, *warum* Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen mit ihren Kindern unterschiedlich kommunizieren, geliefert werden. Allerdings kann auf der Grundlage der bisherigen Auseinandersetzung der Standpunkt eingenommen werden, dass besser gebildete Eltern mehr Wissen über die kindliche Entwicklung zeigen und größere sprachliche Fähigkeiten aufweisen, als Eltern aus ärmeren Verhältnissen und einer geringen Schulbildung (ebd., 13).

“Parents, who know more about child development and parents who have more verbal facility talk more, use more diverse vocabulary, use longer utterances and produce fewer utterances that direct their child’s behavior than parents who know less about child development and parents with less verbal facility” (ebd., 197).

Meiner Ansicht nach ist vor allem die mütterliche Einstellung zu der eigenen Rolle im Spracherwerbsprozess des Kindes ein wesentlicher Faktor für sozioökonomisch-bedingte Charakteristika der Mutter-Kind-Kommunikation. Demnach sind es zu einem großen Teil unterschiedliche Haltungen zu der eigenen Aufgabe in der kindlichen Sprachentwicklung und unterschiedlich wahrgenommene Rollen als Kommunikationspartnerinnen, die zu Unterschieden im sprachlichen Angebot führen.

3.3.3 Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf die sprachliche Entwicklung des Kindes

Die vorangegangene Diskussion hat gezeigt, dass viele Merkmale des mütterlichen Inputs, die in den Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes gebracht werden, hinsichtlich der sozialen Lage der Familie, variieren. Angenommen wird, dass Kinder aus sozioökonomisch niedrigeren Lagen weniger Möglichkeiten zur Teilhabe an sprachentwicklungsfördernden Kommunikationssituationen haben, als Kinder aus sozioökonomisch besseren Lagen (Hoff-Ginsberg 1991, 783). Diskutiert wird im Folgenden, *ob* die unterschiedlichen Spracherfahrungen erkennbare Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung des Kindes haben und *in welcher Form* diese Auswirkungen auftreten.

Eine Vielzahl von Studien zeigt, dass Kinder aus Familien mit höheren sozioökonomischen Status größere sprachliche Fähigkeiten aufweisen, als Kinder aus sozial schwächeren Familien (siehe Hoff 2006). Diese Unterschiede betreffen sowohl grammatikalische, als auch kommunikative Fähigkeiten, sind aber vor allem bei der lexikalischen Entwicklung des Kindes beobachtbar (siehe Hoff 2006 für eine umfassende Übersicht über Auswirkungen des sozioökonomischen Status auf kindliche Sprachleistungen).

Wie bereits bei der Beschreibung der allgemeinen Aspekte der CDS ersichtlich wurde, steht der mütterliche Input in engem Zusammenhang mit der lexikalischen Entwicklung des Kindes (siehe Huttenlocher et al. 1991, Hoff/Naigles 2002, Snow 1996). Eine Studie von Hoff (2003) zeigt parallel dazu, dass Kinder aus höheren sozialen Lagen ein rascheres Vokabelwachstum aufweisen, als Kinder aus mittleren sozialen Lagen. Den Ergebnissen ihrer Untersuchung nach zu Folge ist der sozioökonomische Status signifikant mit dem Wortschatz des Kindes verbunden (ebd., 1372) und Aspekte der CDS, die förderlich für die Wortschatzentwicklung sind, stehen nicht allen Kindern in vergleichbarer Art zur Verfügung (ebd., 1375).

Rowe (2008) führte zusätzlich zur Untersuchung des elterlichen Inputs aus unterschiedlichen sozialen Schichten den Peabody Picture Vocabulary Test mit Kindern im Alter von 2;6 Jahren und ein Jahr später mit 3;6 Jahren durch, um das Vokabelverständnis zu testen. Ihre Ergebnisse liefern weitere Hinweise dafür, dass die Menge und Komplexität des Inputs sowie ein begrenzter Gebrauch von verhaltenssteuernden Äußerungen in Verbindung mit einem größeren Wortschatz des Kindes steht (ebd., 199). Auch Hart und Risley (1995) konnten bei den 42 von ihnen untersuchten Kindern sozioökonomisch-bedingte Unterschiede im Bereich der Wortschatzgröße zu Beginn der Sprachentwicklung feststellen, die sich im Verlauf der sprachlichen Entwicklung noch vergrößerten.

Weitere Differenzen können aufgrund des unterschiedlichen Sprechstils (konversationsauslösend versus verhaltenssteuernd) von Müttern aus unterschiedlichen sozialen Schichten geschlussfolgert werden. Behauptet wird, dass die Häufigkeit von konversationsauslösenden Fragen in der mütterlichen Sprachverwendung die grammatikalische Entwicklung des Kindes positiv voraussagt (siehe Hoff-Ginsberg 1985, Hoff-Ginsberg & Shatz 1982). Parallel dazu, gibt es Untersuchungen, die Hinweise dafür liefern, dass ein direkter Sprechstil, die grammatikalische und lexikalische Entwicklung des Kindes negativ beeinflusst (siehe Newport et al. 1977). Angenommen werden kann, dass einige der

Vor- und Nachteile eines verhaltenssteuerenden bzw. konversationsauslösenden Sprechstils das Ergebnis der strukturellen Merkmale von Befehlen oder Interrogativen ist (siehe Hoff 2006, 73).

Des Weiteren wird behauptet, dass die syntaktische Komplexität und die lexikalische Vielfalt der CDS Auswirkungen auf die syntaktische Entwicklung des Kindes hat (siehe Harkness 1977, Hoff-Ginsberg 1998, Huttenlocher et al. 2002).

Die Debatte über Auswirkungen der sozioökonomischen Lage auf den mütterlichen Input und in weiterer Folge auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes führt dazu, Überlegungen hinsichtlich der schulischen Leistungen von Kindern aus sozial schwachen Lagen anzustellen. Eine aktuelle Studie von Nelson et al. (2011) zeigt, dass ein Großteil der 336 untersuchten Vierjährigen aus sozial schwachen Familien signifikante Sprachverzögerungen aufweist und diese Defizite sowohl Auswirkungen auf die schulische Entwicklung als auch Auswirkungen auf soziale und emotionale Fähigkeiten haben.

„Children with language delays are likely to experience difficulties in all areas of their academic development. For example, math achievement also has been shown to be substantially lower in adolescents identified with language delays in preschool and kindergarten“ (ebd., 165).

Die Ergebnisse zeigen, dass der Grad der Sprachverzögerung und der schulischen Fähigkeiten in einer systematischen Beziehung steht. So steigt etwa das Ausmaß der Schwächen in den mathematischen Fähigkeiten analog mit den sprachlichen Defiziten (ebd., 181).

Nelson et al. führen weitere Studien an, die gezeigt haben, dass lexikalische und grammatikalische Fähigkeiten im Vorschulalter spätere schulische Probleme im Lesen und Schreiben vorhersagen (siehe dazu beispielsweise Snow et al. 2007), und Vorschulkinder aus sozial schwachen Familien ein niedrigeres mündliches Sprachlevel erreichen als Vorschulkinder, die nicht unter Armutsbedingungen aufwachsen (siehe dazu beispielsweise Hart/Risley 1995). Auf der Basis der empirischen und theoretischen Auseinandersetzung von Nelson et al. kann angenommen werden, dass Kinder mit niedrigeren sprachlichen Fähigkeiten häufig niedrigere Fähigkeiten im kognitiven und sozioemotionalen Bereich im Vorschul- und Kindergartenalter aufweisen, was auch später zu kognitiven und schulischen Leistungsschwächen führen kann (Nelson et al. 2011, 165f.).

Auch Weizman und Snow (2001, 276) konnten in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen den quantitativen und qualitativen Unterschieden in den frühen lexikalischen Erfahrungen zwischen Vorschulkindern aus niedrigen sozioökonomischen Lagen und den späteren lexikalischen Leistungen in der Schule feststellen. Erwähnt wird dieses Ergebnis, da dadurch gezeigt werden kann, dass auch innerhalb von Gruppen mit demselben sozialen Hintergrund unterschiedliche kommunikative Erfahrungen gemacht werden und niemals eine vollständige Übereinstimmung zwischen allen Müttern einer sozialen Lage möglich ist, wodurch auch allgemeine Aussagen über eine Gruppe nur begrenzt machbar und haltbar sind.

3.4 Schlussfolgerungen

Ziel dieser Auseinandersetzung war es nicht, stereotype Ansichten über das Sprachverhalten von SprecherInnen aus sozial niedrigeren Lagen zu unterstützen. Es darf nicht angenommen werden, dass Mütter, die in sozioökonomisch niedrigeren Lagen leben, unfähig wären, einen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder zu leisten. Dennoch muss angemerkt werden, dass der Input eine bedeutsame Grundlage für einen gelungenen Spracherwerb darstellt, viele Aspekte des Inputs schichtbedingt variieren und Kinder im Verlauf ihrer Sozialisation unterschiedliche kommunikative Erfahrungen sammeln, die Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen haben. Zusammenfassend und undifferenziert kann gesagt werden, dass Kinder aus sozial schwächeren Lagen – sprach- und kulturübergreifend – mit weniger sprachlichen Herausforderungen konfrontiert werden, es weniger interaktiven sprachlichen Austausch zwischen Kind und Erwachsenen gibt und weniger Strategien eingesetzt werden, um den gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen zu sichern.

Wie anhand der Studie von Nelson et al. (2011) nachgewiesen werden konnte, können diese Unterschiede auch Auswirkungen auf die späteren schulischen Leistungen der Kinder haben, da eine Sprachverzögerung im Wortschatz und der grammatikalischen Entwicklung als Faktor für Schwierigkeiten in allen schulischen Bereichen erkannt wurde.

Trotz des psycholinguistischen Fokus der vorliegenden Arbeit, ist es im Rahmen der Diskussion und der Thematik wichtig, auf die bereits vorgestellten soziolinguistischen Theorien zu verweisen, die die Bedeutung der gesellschaftlichen und sozialen Ebene von Sprache hervorheben und die Dimension von Sprache als Aspekt sozialer Ungleichheit thematisieren (siehe Bourdieu 1990, Hudson 1990). Vor allem Bourdieus Fokus auf die Institution Schule, die stark mit der Produktion und Reproduktion von Machtstrukturen und

sprachlicher sowie sozialer Unterscheidung in Verbindung steht, ist in Hinblick auf die aktuellen Ergebnisse von Nelson et al. (2011) von enormer Bedeutung.

4. Methode – Forschungsdesign

Das vorangegangene Kapitel sollte auf der Grundlage bisheriger Studien dazu dienen, die Variationen des mütterlichen Inputs hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrunds herauszuarbeiten. Trotz der generellen Bedeutsamkeit der Thematik und dem allgemeinen Konsens, dass Input eine wesentliche Rolle im Spracherwerbsprozess spielt, gibt es im deutschsprachigen Raum keine Publikation, die sich mit den Interaktionserfahrungen von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten auseinandersetzt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es – durch den Vergleich von zwei Mutter-Kind-Dyaden, die sich hinsichtlich des soziokulturellen und sozioökonomischen Status der Mutter wesentlich unterscheiden - diese Forschungslücke zu füllen und im Rahmen einer Fallstudie einen ersten Blick in das Feld zu ermöglichen. Das nachfolgende Kapitel soll dazu dienen, den Forschungsprozess darzustellen, Hypothesen zu generieren und die Schritte der Datenanalyse vorzubereiten.

Um einen sozioökonomischen Vergleich zu erreichen, wurden während August und September 2011 acht spontane Interaktionen in natürlich auftretenden Situationen zwischen einer Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status und ihrem etwa zweijährigen Sohn aufgenommen, transkribiert und schließlich mit den bereits vorhandenen transkribierten Daten von Mutter-Kind-Dyaden aus einer höheren sozioökonomischen Lage verglichen.

Hauptkriterien für die Auswahl einer Familie mit niedrigem sozioökonomischen Status waren, dass die Mutter alleinerziehend ist, lediglich die neunjährige Schulpflicht erfüllt hat und monolingual deutschsprachig ist. Das Kind sollte zu Beginn der Aufnahme im Alter zwischen zwei und drei Jahren sein. Die Kontaktaufnahme wurde durch die Familienbetreuerin der Mutter ermöglicht, die mich auch beim ersten Besuch bei der Mutter, der als erstes Kennenlernen dienen sollte, begleitet hat. Die erste Aufnahme erfolgte am 5. August 2011.

4. 1 StudienteilnehmerInnen

Kind: Jan wurde am 16. September 1997 geboren und war zum Zeitpunkt der ersten Aufnahme 2;4.08. Er lebt mit seiner Mutter, seinem Vater und seinem älteren Bruder (Paul, geb. 24.2.1994, d.h. damals etwa. 5;9-6;1) in Wien. Er besuchte zum Zeitpunkt der Aufnahme keinen Kindergarten, keine Spielgruppe oder ähnliches.

high SES

Mutter: Die Mutter von Jan ist zur Zeit der Aufnahme 25 Jahre alt, ist in Wien geboren und hat bis auf eine kurze Unterbrechung von dreieinhalb Monaten auch immer dort gewohnt.

Kind: Nico wurde am 23. März 2009 geboren und war zu Beginn der Aufnahme 2;4.16. Er ist der Letztgeborene von drei Kindern und lebt mit seiner Mutter alleine in einer Wohnung in Steyr/Oberösterreich. Mit dem Jugendamt ist vereinbart, dass der Junge jedes zweite Wochenende bei seiner Tante (Schwester der Mutter) und seinem Onkel verbringt. Vormittags ist er für drei Stunden in einer flexiblen Kinderbetreuung.

low SES

Mutter: Die Mutter von Nico ist 39 Jahre alt, alleinerziehend und hat drei Söhne, wobei die beiden Älteren (18 und 16) nicht bei der Mutter leben. Der Sohn hat keinen regelmäßigen Kontakt zu seinem Vater, aber zur Zeit der Aufnahmen hatte die Mutter einen Lebensgefährten, der regelmäßig in der Wohnung war, bei den Aufnahmen allerdings das Zimmer bzw. die Wohnung verlassen hat. Sie ist seit ungefähr sieben Jahren arbeitslos. Der Mutter wurde erklärt, dass die Aufnahmen dazu dienen, Untersuchungen über die Kommunikation zwischen Mutter und Kind durchzuführen. Vermutet werden kann, dass es für die Mutter bis zum Ende der Aufnahmen nicht nachvollziehbar war, welchen eigentlichen Zweck die Untersuchung erfüllt.

Anzumerken ist, dass die Mutter bei den ersten Aufnahmen versucht hat, einen gemeinsamen Fokus mit dem Kind aufzubauen und aufrechtzuerhalten, es im Verlauf der Besuche jedoch vermehrt zu Situationen kam, in denen die Mutter Hausarbeiten nachging und der Sohn alleine spielte. Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass derartiges auch in Alltagssituationen bei Müttern aus höheren sozioökonomischen Lagen vorkommt, muss betont werden, dass aufgrund des Aufnahmekontexts (Termine wurden im Vorhinein ausgemacht, Aufnahmeleiterin war anwesend, ...) erwartet wurde, dass sich die Mutter ihrem Kind zuwendet und versucht, Kommunikationssituationen zu schaffen. Es stellt sich die Frage,

ob dieser Umstand für low-SES- Familien im Allgemeinen typisch ist, oder eine Besonderheit der Fallfamilie darstellt. Leider kann die Frage an dieser Stelle nur aufgeworfen werden.

Besonders kritisch wurde der fehlende gemeinsame Kommunikationsrahmen zwischen Mutter und Kind dann, wenn Nico versuchte, die Aufnahmeleiterin dazu zu bringen mit ihm zu spielen oder diese von der Mutter zu Gesprächen aufgefordert wurde (siehe dazu 4.2.2 *Probleme und Grenzen der Daten*).

4.2 Datenerhebung

4.2.1 Aufnahmen

Wie bereits einleitend erwähnt, wurden die Interaktionen zwischen Kind und Mutter in natürlichen Situationen aufgenommen. Die Dyaden in der Familie mit höherem sozioökonomischen Status wurden ohne Anwesenheit einer Drittperson von der Mutter durchgeführt. Die Datensammlung wurde mir für meine Untersuchung zur Verfügung gestellt (verwendete Daten: **2;4.08, 2;4.16(a), 2;4.16(b), 2;4.29(a), 2;4.29(b), 2;5.06, 2;5.13, 2;6.19**).

Die Aufnahmen der Mutter-Kind-Dyaden mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund erfolgten ebenfalls in natürlichen Situationen zu Hause bei der Mutter. Die Interaktionen habe ich selbst zwischen 8. August 2011 und 23. September 2011 achtmal aufgenommen (etwa vier Stunden Datenmaterial: **2;4.16, 2;4.28, 2;5.13, 2;5.17, 2;5.20, 2;5.28, 2;6.01**).

Es wurde bewusst darauf verzichtet, bestimmte Settings vorzugeben, um einen Einblick in die tatsächliche sprachliche Erfahrung des Kindes zu gewinnen. Die Aufnahmesituationen variieren unter anderem zwischen Buchlesen, freiem Spiel und Malen (siehe dazu Tabelle 1 und 2).

Tabelle 1 Situationen (high-SES)

Aufnahme	Situation
<i>jan20408a^w</i>	Mutter und Kind schauen sich im Verlauf der Aufnahme zwei Bilderbücher an.
<i>jan20416a</i>	Mutter und Kind schauen sich ein Bilderbuch an. Anschließend möchte Jan, dass ihm die Mutter das „Pauli-Buch“ vorliest. Ein Geburtstagsbuch des älteren Bruders, in dem gereimt wird.
<i>jan20416b</i>	Mutter und Jan schauen sich gemeinsam Möbelprospekte an.
<i>jan20429a</i>	In dieser Aufnahme schauen sich Mutter und Kind gemeinsam ein Bilderbuch an. Jan fragt dann die Mutter, ob sie ein Haus bauen können und sie spielen daraufhin mit Legosteinen.
<i>jan20429b^x</i>	Mutter und Jan spielen während der gesamten Aufnahme mit

	Legosteinen. Das Spiel wird dadurch beendet, dass Jan einen Kleiderbügel findet und Mutter und Kind daraufhin einer Puppe ein Gewand anziehen.
<i>jan20506a</i>	Mutter und Jan schauen beim Fenster raus und beobachten Autos. Jan macht Tiergeräusche und die Mutter fragt ihn, welche Tiere das sind. Daraufhin möchte Jan das Buch „Bauernhoftiere“ ansehen. Mutter und Kind gehen ins Kinderzimmer und lesen das Buch. Anschließend möchte Jan noch ein weiteres Buch anschauen.
<i>jan20513a^y</i>	Die Mutter und Jan haben aus dem Keller altes Kindergewand von Jans großem Bruder Paul geholt und wollen es nun in die Waschmaschine geben. Sie entdecken dann eine weitere Kiste mit Büchern und Spielen. Jan möchte QUIPS spielen. Ein Spiel, bei dem passende Farbkärtchen gefunden werden müssen. Anschließend findet Jan ein Buch und er bittet die Mutter, ihm dieses Buch vorzulesen.
<i>jan20619b^z</i>	Jan möchte mit Knetmasse spielen, die aber schon zu hart und ausgetrocknet ist, um damit spielen zu können. Die Mutter bietet ihm daraufhin an, in der Küche mit Wasserfarben zu malen. Jan malt, die Mutter sitzt (oder steht?) neben ihm und weist ihn darauf hin, wann er den Pinsel in Wasser oder die Farben tauchen muss.

Tabelle 2 Situationen (low-SES)

Aufnahme	Situation
<i>nico20416^{xy}</i>	Mutter und Kind spielen während der Aufnahme mit verschiedenen Spielsachen. Zuerst spielen sie mit Spielzeugautos und bauen dazu Straßen mit Bausteinen. Nico entdeckt dann ein anderes Spiel auf der Sitzbank, bei dem verschiedene Bausteine den richtigen Farben und Formen zugeordnet werden müssen. Anschließend möchte er Puzzlebauen, aber die Mutter weist ihn darauf hin, dass sie kein Puzzle haben und holt aus einem Regal zwei Legespiele, bei denen immer zwei passende Kärtchen gefunden werden müssen und ein gemeinsames Bild ergeben sollen.
<i>nico20428^z</i>	Zu Beginn der Aufnahme malen Mutter und Kind ein Bild. Nico durchsucht dann seine Spielzeugkiste und findet eine Spielzeugrakete, eine Spritzpistole und ein Farbenspiel, das auch kurz gespielt wird. Nach dem Spiel wird wieder gemalt.
<i>nico20509</i>	Mutter und Kind basteln Perlenketten, sie malen und schauen sich kurz ein Buch an. Nico spielt sich während der Aufnahme häufig mit der Katze. Die Mutter bringt ihm dann zwei Blätter mit Sticker, die er sich ansieht. Abschließend wird wieder weiter gemalt.
<i>nico20513</i>	Die Mutter weckt Nico vom Mittagsschlaf auf und fragt ihn mehrmals was er heute gerne spielen möchte. Er richtet seine Aufmerksamkeit dabei allerdings vor allem auf die Katze. Nico möchte dann einen Zug bauen, die Mutter ist nicht begeistert und gibt ihm stattdessen ein Spielzeug, bei dem man auf einen Knopf drücken muss und ein Gummiband weg hüpfen. Die Mutter holt dann aus dem Schlafzimmer einen (noch eingepackten) Hubschrauber. Dieser wird zusammengebaut und Mutter und Kind lassen ihn in der Wohnung fliegen. Der Hubschrauber muss dann aufgeladen

	werden und Nico sucht sich ein anderes Spiel. Er findet in seiner Spielzeugkiste einen Flieger und Mutter und Kind bauen anschließend eine Zugschiene und lassen Autos darüberfahren. Die Aufnahme endet damit, dass Nico den Hund anleint und mit ihm in der Wohnung spazieren geht.
<i>nico20517</i>	Am Vorabend der Aufnahme kommt es zu Streitigkeiten zwischen der Mutter und ihrem derzeitigen Lebensgefährten. Die Mutter ist sehr aufgebracht und beschäftigt sich kaum mit Nico. Sie spricht häufig über den Vorfall, wobei die Aufnahmeleiterin stark involviert wird. Die Aufnahme muss nach etwa 20 Minuten abgebrochen werden, da die Sozialarbeiterin, die Schwester und der Schwager der Mutter kommen.
<i>nico20520_w</i>	Nico kommt nur mit einer Windelhose bekleidet aus dem Schlafzimmer und nimmt sich eine Box mit Wäschekluppen. Die Mutter sitzt gerade vor dem Computer. Nachdem er von der Mutter angezogen wurde, räumt er einen Karton mit Getränkeflaschen aus. Es kommt dann abwechselnd zu einem Spiel mit der Katze und kurzen Bilderbuchsituationen. Nico findet einen Behälter mit Luftballons (Gespräch darüber, Aufblasen, Spiel). Anschließend wird die neue Kindertoilette von Nico thematisiert. Nico sieht dann ein kleines Spielzeughaus in einer Glasvitrine und Mutter und Kind spielen bis zum Ende der Aufnahme damit.
<i>nico20528</i>	Bei dieser Aufnahme kommt es zu einer kurzen Bilderbuchsituation und der Hund und die Katze werden häufig thematisiert. Nico holt sich während der Aufnahme eine Decke aus dem Schlafzimmer und legt sich im Wohn-/Esszimmer auf den Boden. Die Mutter macht Photos von ihm mit ihrer Handycamera, woraufhin Nico ebenfalls photographieren möchte. Er bekommt dann sein Handy (ein altes Handy seines großen Bruders) und photographiert.
<i>nico20601</i>	Die Aufnahme beginnt am Abend im Badezimmer. Nico wird in der Dusche gebadet (er sitzt in der Dusche und spielt sich währenddessen mit verschiedenen Spielsachen). Anschließend gehen Mutter und Kind ins Schlafzimmer und Nico wird eingecremt und bekommt einen Pyjama angezogen. Sie gehen dann ins Wohn-/Esszimmer und Nico darf noch etwas spielen. Nachdem er einen Kuchen gegessen hat, möchte er mit einem Spielzeugaffen spielen. Nach dem Spiel findet er Spielkarten und er fordert die Aufnahmeleiterin dazu auf, mit ihm zu spielen. Die Mutter geht währenddessen aus dem Raum. Die Aufnahme endet damit, dass Nico noch kurz mit einem elektrischen Auto spielt.

Die hochgestellten Buchstaben verweisen auf vergleichbare Situationen der beiden Fallfamilien. Insgesamt konnten vier Settings gefunden werden, die für einen genaueren Vergleich herangezogen werden können.

1. *Bilderbuch*: Bei den high-SES Dialogen wurde eine Bilderbuchsituation ausgewählt (jan20408a) und mit nico20520 verglichen.

2. *Freies Spiel*: Das gemeinsame Legobauen zwischen Mutter und Jan (jan20429b) wird mit dem Spiel mit Autos und Bausteinen verglichen (nico20416).

3. *Farbenspiel*: Das Spiel bei jan20513a wird mit dem Farbenspiel bei nico20416 verglichen.

4. *Malen*: Die Malsituation zwischen Mutter und Jan (jan20619b) wurde mit dem Malen bei nico20428 verglichen.

4.2.2 Probleme und Grenzen der Daten

Anzumerken ist, dass trotz den Bemühungen, Mutter und Kind dazu zu bringen, gemeinsam ein Buch zu lesen, dieses Setting in der Familie aus schwächerer sozioökonomischen Lage lediglich in zwei kurzen Sequenzen beobachtet werden konnte. Neben diesen Grenzen der beiden Korpora, die sich aufgrund des Fehlens von bedeutsamen kommunikativen Settings ergeben, gibt es weitere kritische Aspekte der Daten, die erwähnt und hinsichtlich der Auswertung beachtet werden müssen. Ein besonderer und erwähnenswerter Faktor ist, dass die Mutter aus der niedrigeren sozioökonomischen Lage Dialektsprecherin ist und sich dadurch eine Schwierigkeit beim Vergleich der beiden Datensätze ergeben könnte. Bei jenen sprachlichen Aspekten, die untersucht werden sollen, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass dialektbedingte Unterschiede keine bedeutsame Rolle spielen.

Des Weiteren konnte nicht untersucht werden, welche Rolle der ältere Bruder bei der Sprachentwicklung von Jan spielt und parallel dazu, ob und wie die Spielgruppe und die Verwandten von Nico auf den Spracherwerbsprozess einwirken.

Ein weiteres wesentliches Merkmal der Daten ist, dass die Interaktionen unter verschiedenen Umständen aufgenommen wurden: Die Mutter mit höherem sozioökonomischen Status hat die Aufnahmen selbst gemacht und wusste aufgrund ihren Erfahrungen, in welcher Form mit den Daten weitergearbeitet werden könnte. Im Gegensatz dazu war bei den Aufnahmen bei der Familie mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund immer eine Drittperson anwesend und die Mutter konnte – aufgrund ihrer bisherigen Kenntnisse und ihrer großen Distanz zu wissenschaftlichen Untersuchungen – nicht nachvollziehen, was mit den Aufnahmen bezweckt wird. Wir sind somit einerseits mit der Problematik des Beobachterparadoxons konfrontiert und andererseits mit ungleichen Hintergrundinformationen der beiden Mütter. Anzumerken ist, dass bei den Aufnahmen der Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status tatsächlich Unterschiede des mütterlichen Verhaltens festgestellt werden konnten, die dadurch begründet werden können, dass die Mutter implizit den Erwartungen der

Aufnahmeleiterin entsprechen wollte. Bei den ersten Aufnahmen hat die Mutter noch verstärkt versucht, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen mit Nico herzustellen und aufrechtzuerhalten. Im Verlauf der Untersuchung und auf der Grundlage der Entwicklung eines sehr freundschaftlichen Verhältnisses zwischen Mutter und Aufnahmeleiterin, wurden die (Sprach-)Handlungen der Mutter authentisch und es zeigte sich, dass es im Alltag wenig Situationen gibt, in denen Mutter und Kind bewusst gemeinsam interagieren. Auch hinsichtlich des Abbaus einer Distanz zwischen Mutter und Aufnahmeleiterin muss angemerkt werden, dass dadurch einerseits Einblick in die tatsächlichen sprachlichen Erfahrungen des Kindes gewonnen werden konnte, andererseits die Aufrechterhaltung der Beobachterrolle erschwert wurde, da die Mutter (und auch Nico) versuchten, die Aufnahmeleiterin verstärkt einzubinden. Um diese Problematik zu veranschaulichen, wurden exemplarisch drei Transkriptauszüge ausgewählt:

Beispiel 1 Beobachterrolle

nico20520

*MUT: damma [: tun wir] anziehen Nico?

%act: Nico kommt nur mit einer windel aus dem schlafzimmer. Er nimmt eine box mit waescheklammerl.

*MUT: na [: nein] du mit deine(n) kluppel [: klupperl] ha?

*MUT. xxx.

***MUT: sche [: schoen] is [: ist es] draussen ha?**

%add: INV

Es scheint, als würde die Aufnahmeleiterin eine Rolle als Gast einnehmen, den die Mutter in ein Gespräch involvieren möchte oder sich sogar dazu verpflichtet fühlt.

Beispiel 2 Beobachterrolle

nico20520

%act: Nico nimmt sich einen schlecker aus einer box und kommt damit zu INV.

***NIC: du des [: das] aufmoch [: aufmachen]?**

%add: INV

Nico kommt unaufgefordert zu der Aufnahmeleiterin und bittet diese, ihm zu helfen.

Beispiel 3 Beobachterrolle

nico20601

*MUT: Nico mogst [: magst du] a [: eine] schnitte ess(e)n?

*NIC: i [: ich] mog [: mag] dane [: keine].

*MUT: ned [: nicht]?

*MUT: daun [: dann] issts [: isst sie] dmama [: die mama].

*NIC: an [: einen] duchn [: kuchen] mog [: mag] i(ch).

*MUT: an [: einen] kuch(e)n.

*NIC: **mogst [: magst du] a [: auch] an [: einen] duchn [: kuchen]?**

%add: INV

Nico hat sich bereits sehr an die Besuche der Aufnahmeleiterin gewöhnt und fragt sie, ob sie auch ein Stück Kuchen haben möchte.

Die Beispiele veranschaulichen, dass eine Distanz zwischen Mutter und Aufnahmeleiterin bzw. Nico und der Aufnahmeleiterin nicht immer gegeben war bzw. es schwierig war, die Rolle als unbeteiligte Beobachterin aufrechtzuerhalten. Dennoch soll nochmals betont werden, dass erst die vertrauensvolle Beziehung zu der Familie einen sehr repräsentativen Einblick in die kommunikativen Prozesse ermöglichte.

Als weiterer Problempunkt ist die Anmerkung von Hoff (2006, 72) für die Interpretierbarkeit der Daten von großer Bedeutung. Fakt ist, dass sich Eltern hinsichtlich des kommunikativen Angebots, das sie an ihre Kinder richten, unterscheiden. Ungeklärt bleibt beim Vergleich von Mutter-Kind-Interaktionen, ob sich diese Unterschiede auf kulturelle oder sozioökonomische Variablen beziehen, oder auch durch eine individuelle Variable, wie etwa durch allgemeine (sozioökonomisch unabhängige) Unterschiede im mütterlichen Engagement, erklärbar sind (ebd.). Auch die Ergebnisse von Snow und Weizman (2001) zeigen, dass es Unterschiede in der kommunikativen Erfahrung zwischen Kindern im selben Alter, vom selben sozialen Hintergrund und in denselben kommunikativen Settings gibt. Bereits in Kapitel 1, bei der Auseinandersetzung mit der Ungleichheitsforschung, wurde auf dieses hier beschriebene Problem der Homogenität (Ritsert 2009) hingewiesen und es muss auf der Grundlage der vorangegangenen Debatte nochmals betont werden, dass verallgemeinernde Aussagen über eine Gruppe getroffen werden, wobei niemals eine vollständige Übereinstimmung zwischen den Personen dieser Gruppe möglich ist.

4.3 Transkription und Kodierung

Die aufgenommenen Mutter-Kind-Dyaden wurden mit Hilfe von CHILDES transkribiert und ausgewertet. Bei CHILDES (Child Language Data Exchange System) handelt es sich um ein computerbasiertes Werkzeug für die Transkription und Analyse sprachlicher Daten, das seit der Einführung 1984 durch MacWhinney und Snow wesentlichen Einfluss auf die Spracherwerbsforschung hat (MacWhinney 2000, 8). Es wird unter anderem in der

Erforschung des kindlichen Spracherwerbs, des Zweitspracherwerbs, der Konversationsanalyse und in der Aphasieforschung eingesetzt (ebd., 5). Methodologische Ziele, die durch die Etablierung des Programms verfolgt wurden, beziehen sich auf die Automatisierung der Datenanalyse (1), auf die Normierung und Verbesserung der Daten durch ein ausgearbeitetes Transkriptionssystem (2) und auf die alters- und sprachenbezogene Erweiterung der Datenbasis (3) (ebd., 9).

Zur Erreichung dieser Ziele stellt CHILDES drei Komponenten zur Verfügung:

CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts) als standardisiertes Transkriptions- und Kodierungsformat, mit dessen Hilfe Spontansprachdaten klar und lesbar abgebildet werden können (ebd., 35). *CLAN* (Computerized Language Analysis) als Analyseprogramm und die umfangreiche und allgemein zugängliche *Datenbasis* (ebd., 9).

Die Aufnahmen, auf denen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gründen, wurden vollständig im CHAT-Format transkribiert und durch das CLAN-Programm MOR kodiert. Da – wie bereits besprochen – die Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status Dialektsprecherin ist, mussten die Aufnahmen standardisiert werden. Jene lexikalischen Dialektausdrücke, die keine Eins-zu-eins-Übersetzung ermöglichten, wurden speziell gekennzeichnet (@*d* für *dialect form*) und ebenfalls standardisiert. Wörter, die mit diesen *Special Form Marker* markiert sind, werden von CLAN als Wörter und nicht als Fragmente behandelt. Das MOR Program versucht nicht, diese als Teile der Sprache zu analysieren, was einen weiteren Grund für die Notwendigkeit einer Standardisierung liefert.

Beispiel 4 Dialektform (low-SES)

nico20509

*NIC: do [: da] san [: sind] +...

*NIC: derf [: darf] i [: ich] des [: das] augreifn [: angreifen]?

*MUT: waunst [: wenn du] erm [: ihm] ned [: nicht] wehduast [: wehtust]

bittegorsche@d [: bitte].

*MUT: daun [: dann] haglta [: hagelt er] wieda [: wieder].

*MUT: do [: da] dua [: tu] spielen Nico!

*MUT: dua [: tu] auffaedln [: auffaedeln]!

*NIC: i [: ich] mogs [: mag es] ned [: nicht].

*MUT: wos [: was] mogst [: magst du] denn?

*MUT: daun [: dann] suach [: such] da [: dir] wos [: was] aus.

Beispiel 5 Dialektform (low-SES)

nico20513

- *MUT: wos [: was] is(t) denn Nico?
- *MUT: kum [: komm] her zur mama!
- *NIC: mama!
- *MUT: jo [: ja] kum [: komm] her!
- *NIC: mama!
- *MUT: dua [: tu] ned [: nicht] **oiwe@d [: immer]** zornig sei(n).
- *MUT: kum [: komm] her!
- *MUT: dmama [: die mama] mochts [: macht es] eh scho(n).
- *MUT: i [: ich] muas [: muss] erstmal [: zunaechst] +...
- *MUT: +, an [: einen] schraubenzieher finden.
- *MUT: do [: da] hobin [: habe ich ihn] scho(n).

Tabelle 3 Special Form Markers

Marker	Erklärung	Beispiel
@c	child-invented form/child-truncated form	anges@c [: oranges]
@d	dialect form	auf dnocht@d [: die nacht] ¹⁶ kraumpat@d [: brutal]
@n	neologism	*MUT: eifersuechtling@n *JAN: das is(t) ganz stechlich@n. *JAN: ganz stechlich@n. *MUT: dechlich@n? *JAN: stechlich@n!
@o	onomatopoeia	*NIC: bipip@o. *MUT: jo [: ja] bipip@o.
@l	letter	*JAN: zwei x@l sind das . *MUT: ja sind sogar drei x@l .

4.4. Hypothesen

Um die Frage der vorliegenden Arbeit, *welche Auswirkungen der sozioökonomische und soziokulturelle Status der Mutter auf das mütterliche Sprachverhalten und die sprachliche Entwicklung des Kindes hat*, empirisch zu behandeln, sollen am Korpus folgende Untersuchungen vorgenommen und nachstehende Hypothesen getestet werden.

H1 Die high-SES Mutter produziert mehr Input als die low-SES Mutter, die Interaktionen beinhalten demnach mehr Wort-Tokens sowie Tokens pro Aufnahmestunde (konkrete Anzahl sprachlicher Äußerungen).

¹⁶ Damit der Wortschatz der Mutter nicht ärmer gemacht und die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) nicht verfälscht wird, kann der Ausdruck „auf dnocht@d“ nicht mit „nachts“ oder „am Abend“ standardisiert werden.

H2 Die high-SES Mutter produziert einen reicheren, differenzierteren Input als die low-SES Mutter. Die Mütter unterscheiden sich demnach hinsichtlich Type-Token-Relation, MLU und dem Vorkommen von Plural- und Verbformen.¹⁷

H3 Die Äußerungen der low-SES Mutter sind stärker darauf ausgerichtet, das Verhalten des Kindes zu steuern, als das Kind an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren. Es treten Unterschiede in der Verwendung von verhaltenssteuernden (directive) und äußerungsauslösenden (eliciting) Äußerungen auf.

H_A Beim low-SES Korpus ist eine größere Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen zu finden, als beim high-SES Korpus.

H_B Beim high-SES Korpus ist eine größere Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen zu finden, als beim low-SES Korpus.

H4 Die high-SES Mutter versucht stärker einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, als die low-SES Mutter. Im high-SES Korpus sind demnach mehr Reaktionen, das heißt mütterliche Äußerungen, die sich an vorangegangene Äußerungen des Kindes beziehen, zu finden (quantitative Differenzen).

H5 Die Mütter unterscheiden sich hinsichtlich der Formen der reaktiven Äußerungen (qualitative Differenzen). Die Reaktionen der high-SES Mutter charakterisieren sich stärker durch Umformulierungen, Erweiterungen und Wiederholungen. Des Weiteren versucht die high-SES Mutter durch eine größere Anzahl an Signalen (mh, ja, super, genau,...) das Kind in der Kommunikation zu bestärken.

H6 In Verbindung mit dem Input zeigt das Kind der high-SES Mutter größere sprachliche Kompetenzen als das Kind mit low-SES Hintergrund. Unterschiede in den Spracherfahrungen, die von Unterschieden im mütterlichen Sprachgebrauch resultieren, haben Konsequenzen für die kindliche Sprachentwicklung hinsichtlich der Verwendung eines breiteren sprachlichen Repertoires (größere Anzahl an Wort-Tokens und sprachlichen Äußerungen). Des Weiteren produziert das Kind aus besserer sozialen Lage – parallel zum mütterlichen Input – eine differenziertere Sprache, die sich durch verschiedene lexikalische Einheiten, längerer und

¹⁷ Syntaktische Konstruktionen werden aufgrund einer zu geringen Datenmenge nicht untersucht.

komplexerer Sätze sowie durch ein reiches Vorkommen von Plural-, (Kasus-) und Verbformen charakterisiert.

H7 Wie in Kapitel 3.3.1 ausführlich diskutiert, wird behauptet, dass unterschiedliche kommunikative Settings einen Effekt auf die CDS haben und sozioökonomisch-bedingte Auswirkungen des mütterlichen Inputs kontextabhängig relativiert werden können (Hoff-Ginsberg 1991).

Es wird im Folgenden davon ausgegangen, dass sozioökonomische Auswirkungen der CDS hinsichtlich des kommunikativen Settings variieren und Schichtunterschiede bei Situationen des Buchlesens und freien Spiels minimiert werden.

4.5 Datenanalyse

4.5.1 Quantitative Auswertung

Bei der quantitativen Auswertung werden jeweils sieben der acht Aufnahmen herangezogen. Das Korpus besteht demnach aus 14 Aufnahmen bzw. dreieinhalb Stunden Datenmaterial pro Kind. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass es bei einer Aufnahme bei der low-SES Mutter (*nico20517*) nach etwa 20 Minuten zu einer Unterbrechung durch die Sozialarbeiterin gekommen ist und die Mutter während der Aufnahme stark abgelenkt war und nur wenige Äußerungen vorhanden sind, die in die Analyse miteinbezogen werden können.

Um die Ergebnisse des quantitativen Vergleichs nicht zu verfälschen, wurde entschieden, diese Aufnahme wegzulassen und sowohl bei der Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage, als auch bei der Mutter mit höheren sozioökonomischen Status, lediglich sieben der acht Transkripte in die quantitative Analyse miteinzubeziehen.

Das Korpus soll quantitativ hinsichtlich der Menge und der Diversität des Inputs untersucht werden: Die Menge wird gemessen anhand der Anzahl an produzierten Wortformen (word-tokens) und der konkreten Anzahl der sprachlichen Äußerungen (utterance-tokens).

Für die Analyse der Differenziertheit des Inputs sollen (1) die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU), (2) die lexikalische Diversität, anhand der Type-Token-Ratio, (3) die Verwendung von Singular- versus Pluralformen bei Nomina sowie (4) die Verwendung von Verbformen (infinit versus finit versus Partizip) untersucht werden.

4.5.2 Qualitative Auswertung der soziopragmatischen Strategien

Parallel zur quantitativen Auswertung wurden bei der qualitativen Untersuchung sieben der acht Aufnahmen herangezogen. Um die Verlässlichkeit der Interpretation zu gewährleisten, wurden die Daten jeweils zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten analysiert. Eine Aufnahme wurde zusätzlich von einer weiteren Person (Maria Weichselbaum) überprüft, um die Objektivität der Kategorisierung zu kontrollieren. Bei Unklarheiten bzw. Unsicherheiten hinsichtlich der korrekten Einteilung wurde ebenfalls eine weitere Meinung eingeholt.

Bei der Analyse wurden nur jene Äußerungen miteinbezogen, die explizit an das Kind bzw. an die Mutter adressiert waren. Äußerungen, die an die eigene Person oder an die Aufnahmeleiterin gerichtet wurden, wurden ausgeschlossen. In der low-SES Familie kam es häufig vor, dass Haustiere angesprochen und diese dann zum Thema der Konversation wurden. Aufgrund der weiteren Thematisierung wurden diese Äußerungen – obwohl nicht explizit an Mutter oder Kind gerichtet – ebenfalls analysiert.

Grundsätzlich wird eine Unterscheidung von sechs Äußerungstypen vorgenommen, wobei zwischen einander ausschließenden und nicht-ausschließenden Äußerungstypen differenziert werden muss:

- A. **initiative** versus **reaktive Äußerungen** und
- B. **verhaltenssteuernde** versus **äußerungsauslösende** versus **äußerungsverhindernde Äußerungen**.

Der nachfolgende Abschnitt soll dazu dienen die verschiedenen Äußerungstypen anhand von Beispielen aus dem Korpus zu veranschaulichen.

A. Initiative versus reaktive Äußerungen

a) Initiative Äußerungen

Die Kategorie „*initiativ*“ bezieht sich sowohl auf Äußerungen, die den Beginn einer Konversation markieren (es gehen keine Äußerungen voran), als auch auf Äußerungen, die einen Themenwechsel anzeigen. Der Topic-Shift kann innerhalb eines Hyperthemas auftreten, aber auch beim Wechsel in ein Subthema (Micro-Topic).

jan20408

*MUT: da is(t) wieder mal das aufnahmegeraet .

Beginn der Konversation

*JAN: hallo !

nico20428

*NIC: i [: ich] mog [: mag] ned [: nicht] de [: die] farbe.

*MUT: jo [: ja] daun [: dann] damma [: tun wir] zumachen!

*MUT: schau jetzt bist [: bist du] daun [: dann] do [: da] a [: auch] voi [: voll].

*MUT: host [: hast du] augi weh Nico?

Themenwechsel

b) reaktive Äußerungen

Als „reaktiv“ werden jene Äußerungen kategorisiert, die sich auf vorangegangene Äußerungen des Kindes beziehen, wobei dies auch mehrere aufeinanderfolgende mütterliche Äußerungen einschließen kann. Sprachliche Reaktionen, die auf Handlungen folgen, wurden ausgeschlossen.

In Anlehnung an die Klassifikation von reaktiven Äußerungen von Erwachsenen von Kilani-Schoch et al. (2009)¹⁸ wird bei den Reaktionen meiner Daten eine Unterscheidung zwischen Wiederholungen, Expansionen, Umformulierungen, Interrogativen, Fortführungen und Backchannel-Signalen vorgenommen. Zusätzlich wurde die Kategorie „Korrekturen“ eingeführt. Diesen sieben Reaktionsformen können wiederum zwei pragmatischen Gruppen zugeordnet werden: konversationsbezogene und metadiskursive Reaktionen.

Die nachstehende Tabelle listet die reaktiven Subkategorien auf. Wie anhand der Einordnung ersichtlich wird, können einige Reaktionen sowohl metadiskursiv als auch konversationsbezogen auftreten.

Tabelle 4 Reaktionstypen

metadiscursive (metadiskursiv)	<i>exp</i>	Expansions
	<i>ref</i>	Reformulations
	<i>corr</i>	Corrections
	<i>int</i>	Interrogatives
conversational (konversationsbezogen)	<i>repet 1</i> <i>repet 2</i>	Repetitions
	<i>exp</i>	Expansions
	<i>ref</i>	Reformulations
	<i>int1</i> <i>int2</i> <i>int3</i>	Interrogatives
	<i>con</i>	Continuations
	<i>cc</i>	Back-channels

¹⁸ Die Klassifizierung wurde teilweise erweitert und modifiziert.

A. Metadiskursive Reaktionen beziehen sich auf die Form der kindlichen Äußerung und bedeuten eine Unterbrechung des Kommunikationsflusses. Sie signalisieren dem Kind, dass ein kommunikatives Problem aufgetreten ist.

a. *Expansions*: Die Äußerung des Kindes wird morphologisch oder syntaktisch ergänzt.

jan20408

*JAN: ich bin auch siffssaukl [: schiffsschaukel] gefahr(e)n .

***MUT: du bist auch schon mal mit einer schiffsschauk(e)! gefahr(e)n ?**

jan20408a

*JAN: da sieht +//.

*JAN: +, da sieht noch wieder alles .

***MUT: da sieht man noch wieder alles ja .**

%com: "man" betont

b. *Reformulations*: Umformulierung der kindlichen Äußerung, mit der das Ziel verfolgt wird, die Äußerung des Kindes klarzustellen.

jan20416a

*JAN: die Marco ma(g) .

***MUT: den Marco magst du ?**

c. *Corrections*: Korrekturen, die Fehler des Kindes explizit ausbessern (hinsichtlich der Form).

nico20509

*NIC: wos [: was] duat [: tut] da [: der] Semmel?

***MUT: bist a [: auch] so a [: ein] Semmel, Selim.**

%exp: gemeint ist die katze

nico20528

*NIC: i [: ich] mog [: mag] fotophiern@c [: fotografieren].

***MUT: du fotophiern [: fotografieren] du, fotografier(e)n .**

nico20513

*NIC: xxx kotz [: katze]!

*MUT: xxx kotz [: katze].

***MUT: katze!**

*MUT: du bist jo [: ja] ka [: kein] bauer!

jan 20416b

JAN: zwei bankesach(e)n [: baenkesachen] [].

%err: pluralfehler.

***MUT: zwei baenke.**

d. *Interrogatives*: Die Kategorie „Interrogatives“ bezeichnet den Versuch, die Äußerung des Kindes hinsichtlich der Form klarzustellen. Es kann dabei zwischen wh-Fragen (Fragen, die ein

Interrogativpronomen beinhalten) und yn-Fragen (Entscheidungsfragen, die nur mit ja oder nein beantwortbar sind) unterschieden werden.

- int1 nico20601*
*NIC: aff(e)n hom [: haben]?ö
***MUT: was [: was]?** wh-Frage
*NIC: aff(e)n.
- int2 jan20416b*
JAN: sau [: schau] mal das sin(d) gruene buche [: buecher] [] .
%err: pluralfehler .
***MUT: buecher meinst du ?** yn-Frage

B. Konversationsbezogene Reaktionen beziehen sich auf den Inhalt der kindlichen Äußerung.

a. Repetitions: Bei den Wiederholungen wird zwischen Echowiederholungen (*repet1*) und Wiederholungen, die von einem expliziten Kommentar (Beistimmung oder Ablehnung) gefolgt werden (*repet2*), unterschieden.

- repet1 jan20408a*
*JAN: die muellmaenner heb(e)n den mistkueb(e)l .
***MUT: die muellmaenner heb(e)n den mistkueb(e)l .**

nico20601
*NIC: aufmachen!
***MUT: aufmachen.**

- repet2 jan20416a*
*JAN: da viele buchstab(e)n .
***MUT: ja viele buchstab(e)n genau .**

jan20408a
*JAN: und da is(t) es nicht dunk(e)l .
***MUT: nein da is(t) es nicht dunk(e)l .**

nico20520
*NIC: wuerfeln.
***MUT: jo [: ja] wuerfeln.**

b. Expansions: Bei konversationsbezogenen Expansionen werden Teile der kindlichen Äußerung in einen größeren Turn integriert.

jan20416a
*JAN: Heidi .
***MUT: bei da [: der] Heidi gibts [: gibt es] auch tiere ja .**

jan20506c

*JAN: aufnahmegeraet [: aufnahmegeraet] kassette .

***MUT: da drin(nen) is(t) eine kassette ja .**

jan20506c

*JAN: im hof .

***MUT: ja genau die sin(d) im hof .**

jan20513a

*JAN: sau [: schau] mal die is(t) traurig !

***MUT: ja die is(t) traurig weil die mama und da [: der] papa noch nicht zurueck sind.**

nico20528

*NIC: der beisst di(ch).

%act: die katze beisst INV in die finger.

***MUT: der beisst hechstens [: hoechstens] di [: dich] weisnt [: weil du ihn] ned [: nicht] geh(en) losst [: laesst].**

c. *Reformulations* bezeichnet Umformulierung der kindlichen Äußerungen, die in die Antwort des Erwachsenen eingebettet sind. Reformulierungen können in Form von (indirekten) Korrekturen auftreten, die die (falsche) Äußerung des Kindes aufgreifen.

jan20506a

*JAN: da sitt [: sitzt] drauf ein teddybaer auf den # zwei .

***MUT: ja da ob(e)n sitzt ein teddybaer genau .**

jan20513a

JAN: da sind bueche [] drinnen .

%err: pluralfehler.

*MUT: mhm .

***MUT: da sind buecher drin(nen) .**

d. *Interrogatives*: Konversationsbezogene Interrogative sind Versuche der Mutter, die Äußerung des Kindes inhaltlich zu klären. Es kann dabei wiederum zwischen wh-Fragen (Fragen, die ein Interrogativpronomen beinhalten) und yn-Fragen (Entscheidungsfragen, die nur mit ja oder nein beantwortbar sind) unterschieden werden. Des Weiteren gibt es eine dritte Form der Alternativfragen (or-Fragen).

int1 jan20429b

*JAN: < wo is(t) das > [/] wo is(t) das?

***MUT: was suchst du denn?**

int2 jan20429b

*JAN: mama das is(t) sehr heiss.

***MUT: ah so?**

int3 *jan20506a*

*JAN: jetzt(t) hab(e) ich gechrr@o gemacht .

*MUT: ja ?

*MUT: was is(t) das ?

***MUT: macht das ein::e katze oder ein hund ?**

e. *Continuations* bezeichnet Antworten der Mutter, die thematisch in Verbindung mit der Äußerung des Kindes stehen und darauf aufbauen.

jan20429b

*JAN: +, wo is(t) da koffer?

***MUT: wo du ihn hingelegt hast.**

***MUT: da isa [: ist er].**

nico20601

*NIC: wos [: was] duast [: tust] du?

***MUT: di(ch) einschmier(e)n, dass di(ch) ka [: keine] &wes +//.**

***MUT: ka [: keine] wespe sog [: sage] i [: ich].**

***MUT: bin a [: auch] a [: ein] trott(e)l.**

***MUT: keine goesse [: gelse] stechen duad [: tut] auf dnocht@d [: die nacht] Nico.**

f. *Back-channels*: Diese Kategorie bezieht sich sowohl auf Rezipientensignale („mhm“,...), als auch auf Bestärkungssignale, die in Form von „ja“, „genau“, „okay“, „super“,... auftreten, aber im Gegensatz zu Wiederholungen nur aus einem Wort bestehen.

jan20429a

*JAN: das da da raufbau(e)n .

***MUT: mhm .**

nico20601

*NIC: do [: da] is(t) dusch [: die dusche].

***MUT: mhm.**

nico20408a

*JAN: da steht drauf +//.

*JAN: halte deine stadt sauber ! [+ cit]

***MUT: genau ja !**

Bereits bei einigen der hier angeführten Beispiele zeigt sich, dass sich manche Äußerungen mehreren Subkategorien zuordnen lassen können.

Aufgrund einer besseren Übersicht und Vergleichbarkeit der Daten, soll bei der Analyse **eine** Subkategorie ausgewählt werden. Da äußerungsauslösende Aspekte der CDS im Rahmen der qualitativen Untersuchung ebenfalls analysiert werden und diese vor allem in Form von Interrogativen auftreten, werden bei der Analyse der Reaktionstypen – im Falle einer

möglichen Doppelzuordnung – Interrogative weggelassen und der Fokus auf die andere Kategorie gelegt.

jan20429a

*JAN: vielleicht das da ma [: wir] das da bau(e)n .

***MUT: mit dem sollma [: sollen wir] ein haus bau(e)n da ?**

meta_int2_ref

jan20429b

JAN: das auto faehrt gegen den [] sach(e)n.

%err: kasusfehler

***MUT: gegen die sach(e)n faehrts [: faehrt es]?**

con_int2_ref

jan20513a

*JAN: eine wassmaschine [: waschmaschine] fuer strumpfhose und fuer unterhos(e)n .

%err: kasusfehler

***MUT: fuer strumpfhos(e)n und fuer unterhos(e)n ?**

con-int2-ref

B. verhaltenssteuernde versus äußerungsauslösende versus äußerungsverhindernde Äußerungen

a) verhaltenssteuernde Äußerungen

Äußerungen, die das Verhalten des Kindes steuern sollen, werden als „*verhaltenssteuernd*“ kategorisiert.

jan20408a

*JAN: und eine gutenachtgasichte [: gutenachtgeschichte] noch ansaun
[: anschauen] !

*MUT: okay .

***MUT: bring mir noch was .**

nico20416

%act: Nico will den ball aufheben.

***MUT: na [: nein], losn [: lass ihn] lieg(e)n.**

Verhaltenssteuernde Äußerungen können auch als Frage formuliert werden.

jan20429b

***MUT: aber pass auf das aufnahmegeraet auf gell?**

jan20619b

*JAN: rubbel@o [/] rubbel@o [/] rubbel@o.

***MUT: nein nicht das waschbecken mim [: mit dem] handtuch putzen ok?**

Auch Äußerungen, die die Aufmerksamkeit des Kindes lenken sollen, werden als verhaltenssteuernd kategorisiert.

nico20428

***MUT: schau Nico, des [: das] is(t) oba [: aber] kaputt.**

***MUT: des [: das] is(t) kaputt, do [: da] muast [: musst du] malen, schau.**

nico20509

***MUT: do [: da] schau!**

***MUT: so geht des [: das] schau.**

jan20416b

***MUT: und babysess(e)l .**

***MUT: schau da sitzt das baby drauf auf dem babysess(e)l .**

b) äußerungsauslösende Äußerungen

Äußerungen, die das Kind dazu motivieren selbst sprachliche Beiträge zu leisten, werden als „äußerungsauslösend“ bezeichnet.

jan20416

***MUT: oder was isn [: ist denn] das ?**

***JAN: ein &drone .**

Diese Kategorie schließt Verständnisfragen

jan20429b

***JAN: # das hat kein &wel [/ /] weiches # dickes feil@c [: fell].**

***MUT: hm?**

und ja/nein-Fragen mit ein.

jan20416b

***MUT: magst du das auch anschau(e)n ?**

***JAN: ja !**

c) äußerungsverhindernde Äußerungen

Äußerungen, die als Frage formuliert werden, aber von der Mutter unmittelbar selbst beantwortet werden, werden als „äußerungsverhindernd“ kategorisiert.

nico20520

***MUT: was noch?**

***MUT: sogar eine badewanne.**

***MUT: was noch?**

***MUT: ein bett.**

5. Untersuchungsergebnisse

Das nachfolgende Kapitel soll dazu dienen, das Korpus hinsichtlich der vorab generierten Hypothesen zu überprüfen. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse der einzelnen Hypothesen dargestellt, um in weiterer Folge – und auf der Grundlage eines umfassenden Einblicks in die Daten – mögliche Interpretationen für Auffälligkeiten zu liefern und Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen zu analysieren.

5.1 Hypothesenüberprüfung

H1 Die high-SES Mutter produziert mehr Input als die low-SES Mutter, die Interaktionen beinhalten demnach mehr Worttokens sowie Tokens pro Aufnahmestunde (konkrete Anzahl sprachlicher Äußerungen).

Tabelle 5 Inputmenge

	SES	Wörter (Tokens)	Anzahl aller Äußerungen
MUTTER_NICO	Low	14522	3399
MUTTER_JAN	High	13078	2497

Die Tabelle zeigt, dass sich die erste Hypothese auf der Basis meines Korpus nicht bestätigen lässt. Festgestellt werden kann, dass sowohl die Anzahl der verwendeten Wörter, als auch die Anzahl der produzierten Äußerungen bei der Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage größer ist und diese daher mehr Input produziert, als die Mutter mit besserem sozioökonomischen Hintergrund.

Mit Hilfe eines Mittelwertvergleichs (T-Test) kann festgestellt werden, dass sich die beiden Sprecherinnen hinsichtlich der produzierten Äußerungen signifikant voneinander unterscheiden ($p < 0,05$)¹⁹.

Tabelle 6 Signifikanzüberprüfung: Äußerungen

	T-Test
Äußerungen (Varianzen sind nicht gleich)	0,016

Die Frage nach möglichen Erklärungen für die größere Anzahl an mütterlichem Input in der low-SES Situation bleibt offen. Diskutiert werden kann, ob es sich hierbei um soziokulturelle Faktoren handelt und durch Klein-/Großstadtphänomene erklärt werden kann, oder die

¹⁹ Bei der gesamten Untersuchung wurde ein Signifikanzniveau von 5 % angenommen.

Differenzen durch individuelle Variablen bedingt sind (die Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage beispielsweise im Allgemeinen eine redseligere Person ist). Obwohl wiederholend angemerkt werden kann, dass die Mutter die Aufnahmeleiterin in zahlreiche Konversationen involviert, kann aufgrund eines fehlenden Vergleichs zu der high-SES Mutter keine Schlussfolgerung gezogen werden.

H2 Die high-SES Mutter produziert einen reicheren, differenzierteren Input als die low-SES Mutter. Die Mütter unterscheiden sich demnach hinsichtlich Type-Token-Relation, MLU und dem Vorkommnis von Plural- und Verbformen.

Tabelle 7 Lexikalische Diversität und MLU

	SES	Types	Tokens	TTR	MLU
Mutter_NICO	Low	1572	14522	0.108	4.272
Mutter_JAN	High	1631	13078	0.125	5.237

Tabelle 7 demonstriert, dass die Mutter aus höherer sozialen Lage eine größere Anzahl an unterschiedlichen Wörtern produziert (1631), als die Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status (1572). Parallel dazu kann auf der Basis der Type-Token-Relation (TTR) gezeigt werden, dass sich der Input der high-SES Mutter durch eine größere lexikalische Vielfalt (TTR = 0.125) charakterisiert, als die kindgerichtete Sprache der low-SES Mutter (TTR = 0.108). Ferner liefert der MLU-Wert²⁰ einen weiteren Hinweis dazu, dass die Mutter aus höherer sozialen Lage eine differenziertere Sprache produziert, als die Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status.

Auf der Basis eines Mittelwertvergleichs (T-Test) kann festgestellt werden, dass es sich bei diesem Ergebnis ebenfalls um eine signifikante Unterscheidung der Mütter handelt ($p < 0,05$).

Tabelle 8 Signifikanzüberprüfung: MLU

	T-Test
MLU (Varianzen sind nicht gleich)	0,006

Ergänzend zu diesen Ergebnissen soll im Rahmen der Hypothese 2 die differenzierte Verwendung von Plural- und Verbformen untersucht werden, die uns ebenfalls Hinweise für die Komplexität des mütterlichen Inputs liefern.

²⁰ Der MLU-Wert ergibt sich durch das Dividieren der Anzahl aller produzierten Wörter (tokens) durch die Anzahl an Äußerungen und gibt die durchschnittliche Äußerungslänge des mütterlichen Inputs an.

Tabelle 9 Nomina

	Mutter_NICO (low-SES)	Mutter_JAN (high SES)
Nomina Singular		
Types	346	420
Tokens	992	1155
Nomina Plural		
Types	48	129
Tokens	70	310
Nomina gesamt		
Types	394	549
Tokens	1062	1465
TTR	0.371	0.375

Abbildung 1 Nomina Tokens (low-SES)

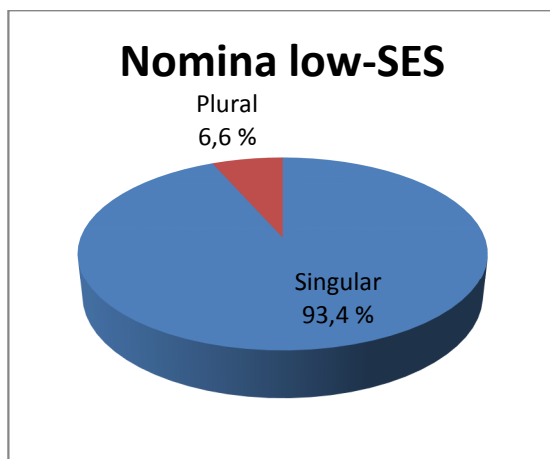
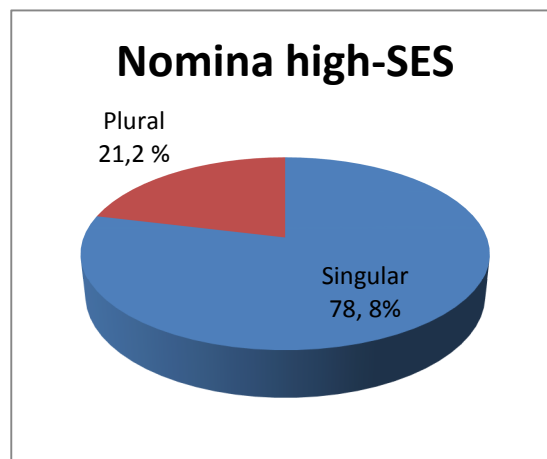


Abbildung 2 Nomina Tokens (high-SES)



Aus Tabelle 9 und den Abbildungen wird ersichtlich, dass die low-SES Mutter eine geringere Anzahl an Nomina produziert und diese kaum im Plural verwendet werden: Im Gegensatz zu 1465 produzierten Nomina der high-SES Mutter, produziert die Mutter aus niedrigerer sozialen Lage lediglich 1062. Ferner werden lediglich 6,6 % aller Nomina der low-SES Mutter im Plural verwendet (vergleiche dazu 21,2 % Pluralformen bei der high-SES Mutter).

Hinsichtlich der lexikalischen Diversität der Nomina zeigt sich allerdings anhand der Type-Token-Relation, dass sich der Input der beiden Mütter kaum voneinander unterscheidet (0.371 bei low-SES bzw. 0.375 bei high-SES).

Tabelle 10 Verben

	Mutter_NICO (low-SES)	Mutter_JAN (high SES)
Infinite Verbformen		
Types	125	88
Tokens	491	302
Finite Verbformen		
Types	337	297
Tokens	2807	2059
Partizip		
Types	47	35
Tokens	131	71
Verben gesamt		
Types	509	420
Tokens	3429	2432
TTR	0.148	0.173

Abbildung 3 Verben Tokens (low-SES)

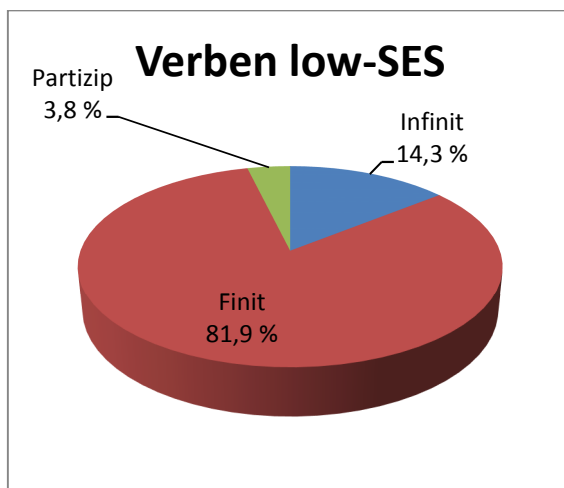
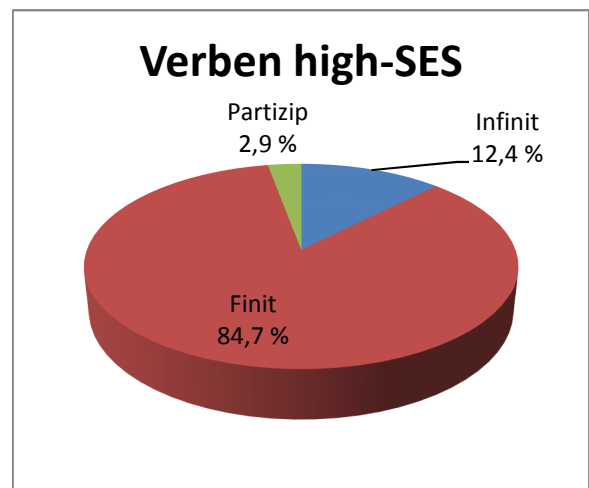


Abbildung 4 Verben Tokens (high-SES)



Im Gegensatz zu den bisher erläuterten Ergebnissen zeigt die prozentuale Verteilung der produzierten Verben kaum Unterschiede zwischen den beiden Müttern. Auffällig ist, dass die low-SES Mutter (im Gegensatz zu der bereits erwähnten Substantivverwendung) mehr Verben produziert als die high-SES Mutter. Die Type-Token-Relation zeigt jedoch, dass die Verbproduktion der Mutter aus höherer sozialen Lage differenzierter ist (0.148 bei low-SES bzw. 0.173 bei high-SES).

Auf der Grundlage der hier dargestellten Ergebnisse kann die Annahme, dass die high-SES Mutter einen reicheren, differenzierteren Input als die low-SES Mutter produziert, bestätigt

werden. Die Mütter unterscheiden sich hinsichtlich Type-Token-Relation, der durchschnittlichen Äußerungslänge, der Verwendung von Pluralformen (und Nomina im Allgemeinen) und der vielfältigen Verwendung von Verben. Obwohl die Ergebnisse der Hypothese 1 zeigen, dass die low-SES Mutter mehr Input produziert, kann aufbauend auf Hypothese 2 festgestellt werden, dass dieser weniger vielfältig ist.

H3 Die Äußerungen der low-SES Mutter sind stärker darauf gerichtet, das Verhalten des Kindes zu steuern, als das Kind an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren. Es treten Unterschiede in der Verwendung von verhaltenssteuernden (directive) und äußerungsauslösenden (eliciting) Äußerungen auf.

H_A Beim low-SES Korpus ist eine größere Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen zu finden, als beim high-SES Korpus.

H_B Beim high-SES Korpus ist eine größere Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen zu finden, als beim low-SES Korpus.

Bevor auf die Ergebnisse von Hypothese 3 eingegangen wird, muss vorab darauf hingewiesen werden, dass bei der qualitativen Auswertung Äußerungen, die an die Aufnahmeleiterin gerichtet waren und in CHILDES mit *www* transkribiert wurden, gestrichen wurden. Des Weiteren wurden unverständliche Äußerungen, die nicht transkribiert werden konnten (*xxx*) weggelassen. Bei der quantitativen Auswertung werden alle Äußerungen, die zur Gänze oder teilweise unverständlich sind, automatisch exkludiert. Handelt es sich dabei um Äußerungen, die für den Leser/die Leserin dennoch verständlich sind, oder aus dem Kontextwissen erschlossen werden können, wurde beschlossen, diese in die qualitative Auswertung zu integrieren (siehe nachstehendes Beispiel).

jan20506a

*MUT: was is(t) das ?

*MUT: macht das ein::e katze oder ein hund ?

*MUT: **xxx** wer macht das ?

*JAN: ein swein [: schwein] .

Tabelle 11 Äußerungsformen (low-SES)

Mutter_NICO (low-SES)		
verhaltenssteuernd	744	21,2%
äußerungsauslösend	481	13,7%
äußerungsverhindernd	16	0,4%
keiner Kategorie entsprechend	2275	64,7%
Gesamt	3516	100%

Tabelle 12 Äußerungsformen (high-SES)

Mutter_JAN (high-SES)		
verhaltenssteuernd	165	6,4%
äußerungsauslösend	436	16,8%
äußerungsverhindernd	2	0,1%
keiner Kategorie entsprechend	1987	76,7%
gesamt	2590	100%

Die Tabellen 11 und 12 zeigen, dass die Mutter mit besserem sozioökonomischen Hintergrund weniger verhaltenssteuernde Äußerungen (6,4 %) produziert, als die Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status (21,2 %).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass die high-SES Mutter mehr äßerungsauslösende Äußerungen (16,8 %) verwendet, als die low-SES Mutter (13 %) und daraus zu schließen ist, dass sich die Interaktionen zwischen Jan und seiner Mutter durch einen höheren Grad an gegenseitiger Beteiligung charakterisieren (durch die Überprüfung der Hypothese 6 und der Analyse der kindersprachlichen Äußerungen soll diese Vermutung näher untersucht werden). Die Annahme, Äußerungen der low-SES Mutter wären stärker darauf gerichtet, das Verhalten des Kindes zu steuern, als das Kind an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren, wird auf der Grundlage der vorliegenden Daten bestätigt.

Die beiden nachfolgenden Abbildungen sollen die eben angeführten Ergebnisse nochmals veranschaulichen und verdeutlichen²¹.

²¹ Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit wurde bei den Abbildungen eine Reduktion auf verhaltenssteuernde, äßerungsauslösende und äßerungsverhindernde Äußerungstypen vorgenommen und jene Äußerungen bei der Darstellung ignoriert, die keiner Kategorie zuzuordnen sind.

Abbildung 5 Äußerungsformen (low-SES)

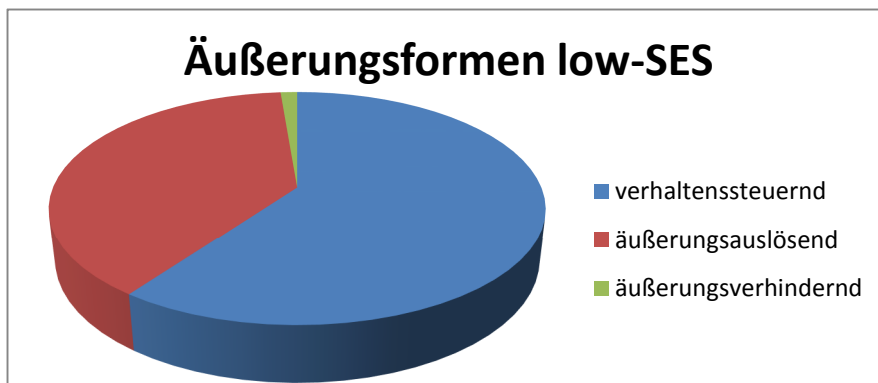
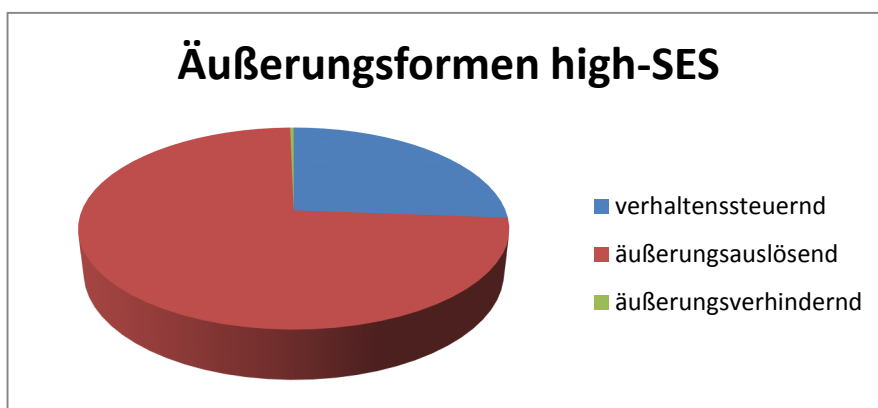


Abbildung 6 Äußerungsformen (high-SES)



H4 Die high-SES Mutter versucht stärker einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, als die low-SES Mutter. Im high-SES Korpus sind demnach mehr Reaktionen, das heißt mütterliche Äußerungen, die sich an vorangegangene Äußerungen des Kindes beziehen, zu finden (quantitative Differenzen).

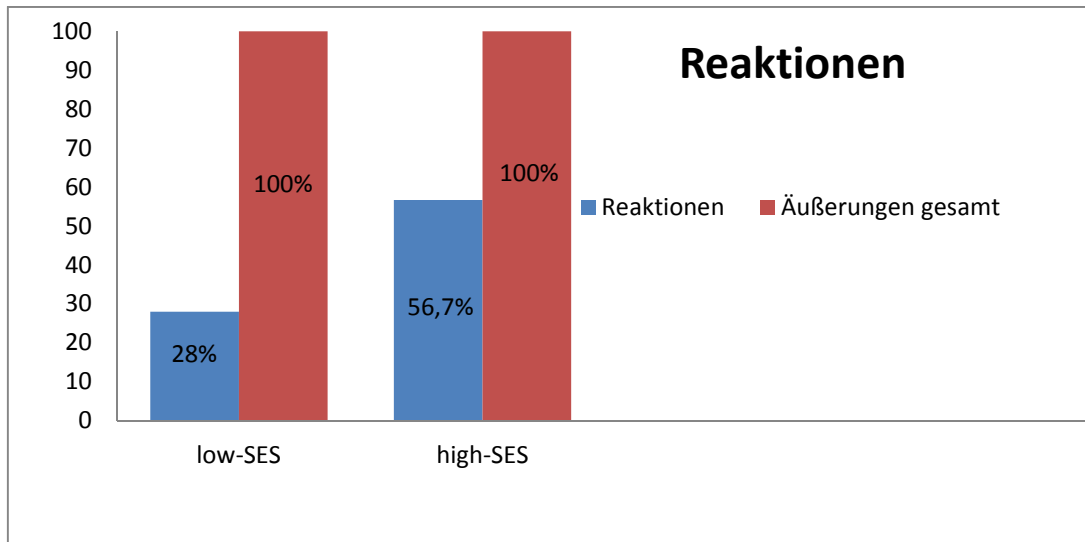
Tabelle 13 Reaktionen (quantitativ)

	Mutter_NICO (low-SES)		Mutter_JAN (high-SES)	
Initiative Äußerungen	238	6,8 %	116	4,5 %
Reaktive Äußerungen	986	28,0 %	1468	56,7 %
Keiner Kategorie entsprechend	2292	65,2 %	1006	38,8%
Äußerungen gesamt	3516	100%	2590	100%

Auf der Basis der Ergebnisse kann Hypothese 4 bestätigt werden, da mehr als 50 % der produzierten Äußerungen der Mutter aus höherer sozioökonomischen Lage Reaktionen auf

vorangegangene Äußerungen von Jan sind. Im Gegensatz dazu produziert die Mutter von Nico lediglich 986 Reaktionen von 3516 Äußerungen (28 %). Siehe Abbildung 7 für eine bessere Übersicht.

Abbildung 7 Reaktionen



Ergänzend dazu kann festgestellt werden, dass die low-SES Mutter auf einige Fragen des Kindes nicht reagiert. Das Korpus der vorliegenden Untersuchung ist für eine genauere Analyse dieser Auffälligkeit zu gering, dennoch sollen an dieser Stelle einige Beispiele angeführt werden, die dieses sprachliche Verhalten veranschaulichen.

nico20520

***NIC: wos [: was] duat [tut] da [: der] Garfield?**

***MUT:** xxx pastasciutta xxx.

%act: die mutter geht in die kueche.

Die Mutter reagiert nicht auf die Frage, sondern geht in die Küche um zu kochen.

nico20416

***MUT:** do [: da] schau.

***NIC: des [: das] mein(e)s ?**

***NIC: des [: das] mein(e)s?**

***NIC:** xxx grosses.

***MUT:** der was [: weiss] ned [: nicht] wos [: was] er spün [: spielen] soi [: soll] heid [: heute].

***MUT:** des [: das] kauns [: kann es] ned [: nicht] sei(n).

Die Frage wird von der Mutter nicht beantwortet. Sie ärgert sich darüber, dass Nico für kein Spiel zu begeistern ist. (Die beiden Äußerungen der Mutter sind an sie selbst gerichtet).

nico20428

*MUT: < de [: die] san [: sind] sicha [: sicher] > [///] des [: das] geht
sicha [: sicher] nimma [: nicht mehr] oba [: runter], wei(l) des
[: das] san [: sind] neiche [: neue].

***NIC: wos [: was] is(t) das?**

*MUT: Hofer, wast [: weisst du] eh um zwei euro.

%add: INV

*MUT: wast [: waerest du] sche [: schoen] bled [: blood].

%add: INV

*MUT: zum moina [: malen] gengans [: gehen sie].

%add: INV

Die Mutter zeigt keine Reaktion auf Nicos Frage, sondern berichtet der Aufnahmeleiterin (unaufgefordert) vom Kauf der Buntstifte.

nico20509

*MUT: do [: da] schau!

*MUT: duas [: tu es] auffaedeln.

*MUT: moch [: mach] amoi [: einmal]!

***NIC: wos [: was] is(t) des [: das]?**

*MUT: moch [: mach]!

Die Mutter reagiert nicht auf die Frage von Nico, sondern fordert ihn dazu auf, die Perlen aufzufädeln.

nico20513

*MUT: do [: da] schau!

*MUT: wauns [: wenn es] obbricht[: abbricht] host [: hast du] sogar [: sogar] extra
fluegel schauher.

*MUT: hui gehts [: geht es] dir guad [: gut].

***NIC: wos [: was] is(t) des [: das]?**

%act: die mutter hat sich aus der kueche einen schokoriegel genommen.

*MUT: so jetzt schauuma [: schauen wir] amoi [: einmal].

Nico bekommt keine Antwort auf seine Frage. Die Mutter geht in die Küche und schenkt ihre Aufmerksamkeit dann dem zuvor zusammengebauten Hubschrauber.

nico 20517

***NIC: wo is(t) des [: das] da?**

*MUT: i [: ich] muas [: muss] daun [: dann] a [: eine] tabletn[: tablette] nehma [:
nehmen].

*MUT: so gehts [: geht es] ned [: nicht].

Die Mutter reagiert nicht auf Nicos Frage, sondern beklagt sich über starke Kopfschmerzen.

Die geringere Anzahl an reaktiven Äußerungen und der Umstand, dass die Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage Fragen des Kindes ignoriert, geben uns wichtige Hinweise darauf, dass die low-SES Mutter weniger auf Nico eingeht und weniger versucht

echte Dialogsituationen und einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen herzustellen und aufrechtzuerhalten.

H5 Die Mütter unterscheiden sich hinsichtlich der Formen der reaktiven Äußerungen (qualitative Differenzen). Die Reaktionen der high-SES Mutter charakterisieren sich verstärkt durch Umformulierungen, Erweiterungen und Wiederholungen. Des Weiteren versucht die high-SES Mutter durch eine größere Anzahl an Signalen (mh, ja, super, genau,...) das Kind in der Kommunikation zu bestärken.

Wie bereits vorab erwähnt, werden bei der qualitativen Untersuchung ebenfalls jeweils sieben der acht Aufnahmen herangezogen. Die nachfolgende Tabelle gliedert die Reaktionen, in die unter 4.5.2 vorgestellten und ausführlich erläuterten Kategorien. Trotz des umfassenden Überblicks sollen nachfolgend ausgewählte Ergebnisse mit weiteren Beispielen veranschaulicht werden.

Tabelle 14 Reaktionstypen (low-SES)

	Kategorie	Anzahl	Prozent
Metadiskursive Reaktionen	Expansion	--	--
	Reformulation	2	0,2 %
	Correction	4	0,4 %
	Interrogative1 Interrogative2	7 1 } 8	0,8 %
metadiskursiv_gesamt		14	1,4%
Konversationsbezogene Reaktionen	Repetition1 Repetition2	23 21 } 44	4,5 %
	Expansion	35	3,5 %
	Reformulation	3	0,3 %
	Interrogative1 Interrogative2 Interrogative3	122 69 -- } 191	19,4 %
	Continuation	659	66,8 %
	Back-channel	40	4,1 %
conversational_gesamt		972	98,6 %
Reaktionen_gesamt		986	100%

Tabelle 15 Reaktionstypen (high-SES)

	Kategorie	Anzahl	Prozent
Metadiskursive Reaktionen	Expansion	6	0,4 %
	Reformulation	12	0,8 %
	Correction	1	0,1 %
	Interrogative1 Interrogative2	27 5 } 32	2,1 %
metadiskursiv_gesamt		51	3,3%
Konversationsbezogene Reaktionen	Repetition1 Repetition 2	14 14 } 28	1,8 %
	Expansion	62	4 %
	Reformulation	46	3 %
	Interrogative1 Interrogative2 Interrogative3 Interrogative x ²²	58 180 2 1 } 241	15,7 %
	Continuation	859	56 %
	Back-channel	247	16,1 %
conversational_gesamt		1483	96,7%
Reaktionen-gesamt		1534	100%

Die beiden Tabellen zeigen, dass beide Mütter mehr konversationsbezogene Reaktionen produzieren und kaum Reaktionen, die sich auf die Form der kindlichen Äußerung beziehen und somit eine Unterbrechung des Kommunikationsflusses bedeuten würden (1,4 % bei der low-SES Mutter bzw. 3,3 % bei der high-SES Mutter). Die metadiskursiven Reaktionen der Mutter aus der höheren sozialen Lage erscheinen vor allem in Form von Interrogativen, die einen Versuch darstellen, die Äußerung des Kindes hinsichtlich der Form klarzustellen.

jan20429b

*JAN: # das hat kein &wel [//] weiches # dickes feil@c [: fell].

*MUT: hm?

*JAN: feil@c [: fell].

Interessant ist, dass die Mutter aus niedriger sozioökonomischen Lage vier metadiskursive Korrekturen produziert, dadurch negatives Feedback gibt und auf fehlerhafte Äußerungen des Kindes direkt hinweist.

²² „Interrogative x“ bezieht sich auf eine Frage, die nicht klassifiziert werden konnte.

*JAN: ### was mach(e)n sie denn da # mama?

*MUT: xxx?

*JAN: ja.

nico20509

*NIC: was [: was] duat [: tut] da [: der] Semmel?

***MUT: bist a [: auch] so a [: ein] Semmel, Selim.**

%exp: gemeint ist die katze

%com: „Selim“ betont

nico20528

*NIC: i [: ich] mog [: mag] fotophiern@c [: fotografieren].

***MUT: du fotophiern [: fotografieren] du, fotografier(e)n .**

nico20513

*NIC: xxx kotz [: katze]!

*MUT: xxx kotz [: katze].

***MUT: katze!**

*MUT: du bist jo [: ja] ka [: kein] bauer!

Bei den sprachlichen Äußerungen der Mutter mit besserem sozioökonomischen Hintergrund konnte eine ähnliche Korrektur gefunden werden. Diese unterscheidet sich allerdings dadurch, dass lediglich die korrekte Form produziert wird und das Kind nicht explizit auf den Fehler hingewiesen wird. Der Umstand, dass die high-SES Mutter weniger explizite Korrekturen produziert, kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass diese stärker auf Jan eingeht und die sprachlichen Handlungen der Mutter aus niedrigerer sozialen Lage stärker darauf ausgerichtet sind, das Verhalten des Kindes zu steuern.

jan 20416b

JAN: zwei bankesach(e)n [: baenkesachen] [].

%err: pluralfehler.

***MUT: zwei baenke.**

Die konversationsbezogenen Reaktionen, die sich auf den Inhalt der kindlichen Äußerung beziehen, werden von beiden Müttern hauptsächlich als Fortführungen produziert, wobei die high-SES Mutter rund 10 % mehr Antworten formuliert, die thematisch mit der vorangegangenen Äußerung von Jan in Verbindung stehen (siehe 66,8 % bei der low-SES Mutter und 56 % bei der high-SES Mutter).

Die auffälligsten Unterschiede ergeben sich bei der Kategorie „Backchannel“, die sich sowohl auf Rezipientensignale, als auch auf Bestärkungssignale bezieht. Hier produziert die Mutter aus niedrigerer sozialen Lage lediglich 4,1 %, die Mutter mit höherem sozioökonomischen Status im Vergleich dazu 16,1 %. Durch die bestätigenden Rückmeldungen zeigt die Mutter, dass sie an der Interaktion aktiv beteiligt ist und ihre Aufmerksamkeit auf das Kind gerichtet ist. Äußerungen des Kindes werden als bedeutsam erachtet, wodurch angenommen werden

kann, dass das Kind motiviert wird, weitere Redebeiträge zu gestalten. (Diese Vermutung soll im Rahmen der Hypothese 6 weiter untersucht werden.)

jan20416a

*JAN: sau [: schau] (ein)mal da [: der] kleine baer saut [: schaut]

naemlich raus .

*MUT: **genau !**

Erwartet wurde, dass sich die Reaktionen der high-SES Mutter verstärkt durch Reformulierungen (Umformulierungen der kindlichen Äußerungen, die in die Antwort des Erwachsenen eingebettet werden), Erweiterungen (Einbezug von Teilen der kindlichen Äußerung in einen größeren Turn) und Wiederholungen (Echowiederholungen bzw. Wiederholungen, die von einem expliziten Kommentar gefolgt werden) charakterisieren. Die Daten zeigen allerdings, dass die Differenzen bei den Reformulierungen und Expansionen zwischen Nicos Mutter (0,3 % und 3,5 %) und Jans Mutter (3 % und 4 %) gering sind und von der low-SES Mutter eine unerwartet hohe Anzahl an Wiederholungen produziert wird (4,5 % im Vergleich zu 1,8 % bei der high-SES Mutter). Erklärbar ist dieses Ergebnis vermutlich durch eine Sonderform an Fragen, die bei der low-SES Mutter beobachtet werden konnten und aufgrund ihrer Form als Echowiederholung kategorisiert wurden.

a) nico20509

*NIC: was [: was] duast [: tust] du?

*MUT: **was [: was] duast [: tust] du?**

b) nico20517

*NIC: was [: was] is(t) denn do [: da]?

*MUT: **was [: was] is(t) denn do [: da]?**

c) nico20517

*NIC: wer wor [: war] denn des [: das]?

*MUT: **wer wor [: war] denn des [: das]?**

d) nico20528

*NIC: wo?

*MUT: **wo?**

e) nico20517

*NIC: < wo gehst du hi(n) > [/] wo gehst du hi(n)?

*MUT: mhm?

*MUT: **wo gehst du hi(n)?**

*NIC: derf [: darf] i [: ich] aufi [: rauf]?

*MUT: **derfst [: darfst] du aufi [: rauf]?**

Die Auswahl an Beispielen zeigt, dass die low-SES Mutter auf Fragen des Kindes mit einer imitierenden Echo-Wiederholung (sogenannte Papageienfrage) reagiert. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, warum die Mutter ihrem Sohn gegenüber ein derartiges sprachliches Verhalten zeigt, da Vergleichbares bei der Kommunikation mit der Aufnahmeleiterin nicht beobachtet werden konnte.

Anhand der Stimmlage der Mutter kann vermutet werden, dass sie ihren Sohn durch die Wiederholungen nachäfft, wodurch die Anmerkung von Dressler (2000, 765), Papageienfragen seien eine sarkastische kommunikative Erscheinung, bei dem einem Sprecher/einer Sprecherin die Berechtigung zur Frage abgewiesen wird, auch im Rahmen dieser Arbeit angenommen werden kann. Ob die Mutter keine Lust hat eine Antwort auf die von Nico gestellten Fragen zu geben oder andere Gründe für eine Verweigerung vorliegen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Obwohl bei der Interpretation der Ergebnisse nochmals darauf hingewiesen wird, soll aufgrund der Relevanz bereits vorab erwähnt werden, dass die geringere Anzahl an reaktiven Äußerungen, die fehlenden Reaktionen auf Fragen und die hier beschriebenen Echofragen zeigen, dass die low-SES Mutter wenig auf das sprachliche Handeln Nicos Bezug nimmt.

H6 In Verbindung mit dem Input zeigt das Kind der high-SES Mutter größere sprachliche Kompetenzen als das Kind mit low-SES Hintergrund. Unterschiede in den Spracherfahrungen, die von Unterschieden im mütterlichen Sprachgebrauch resultieren, haben Konsequenzen für die kindliche Sprachentwicklung hinsichtlich der Verwendung eines breiteren sprachlichen Repertoires (größere Anzahl an Worttokens und sprachlichen Äußerungen). Des Weiteren produziert das Kind aus besserer sozialen Lage – parallel zum mütterlichen Input – eine differenziertere Sprache, die sich durch verschiedene lexikalische Einheiten, längere und komplexere Sätze sowie durch ein reiches Vorkommen von Plural- und Verbformen charakterisiert.

Tabelle 16 Sprachliches Repertoire

	SES	Wörter (Tokens)	Anzahl aller Äußerungen
NICO	low	1984	842
JAN	high	4169	1253

Die Tabelle 16 zeigt, dass Jan eine größere Anzahl an Wörtern und Äußerungen produziert. Im Vergleich zu Nico produziert er 2185 mehr Tokens und 411 mehr Äußerungen.

Dieser erste Einblick in die sprachlichen Daten der Kinder lässt vermuten, dass die bereits entdeckten Unterschiede im mütterlichen Input, Effekte auf die Sprachentwicklung der Kinder haben und sich in der Verwendung eines breiteren sprachlichen Repertoires widerspiegeln.

Ein Blick auf die Anzahl der produzierten Äußerungen der beiden Mütter zeigt uns, dass die low-SES Mutter mehr spricht, parallel dazu Nico weniger Sprache produziert und daher vermutet werden kann, dass weniger Dialogsituationen zustande kommen und Nico weniger zu Wort kommt (Hypothese 7 soll einen Beitrag dazu leisten, diese Frage näher zu beleuchten).

Tabelle 17 Diversität

	SES	Types	Tokens	TTR	MLU
NICO	low	388	1984	0.196	2.356
JAN	high	657	4169	0.158	3.327

Da Nico im Vergleich zu Jan etwa die Hälfte an Wörtern produziert, ist die Interpretation der Type-Token-Relation nicht zulässig. Klar ist, dass mit einer größeren Verwendung von Wörtern, auch die Anzahl an wiederholten Wörtern steigt. Das Ergebnis der durchschnittlichen Äußerungslänge zeigt allerdings, dass Jan längere Sätze produziert als Nico und dieses Ergebnis in Relation mit den MLU-Werten der beiden Mütter gesehen werden kann.

Tabelle 18 Nomina

	NICO (low-SES)	JAN (high SES)
Nomina Singular		
Types	89	157
Tokens	153	441
Nomina Plural		
Types	10	49
Tokens	15	110
Nomina gesamt		
Types	99	206
Tokens	168	551

Abbildung 8 Nomina Tokens (NICO)

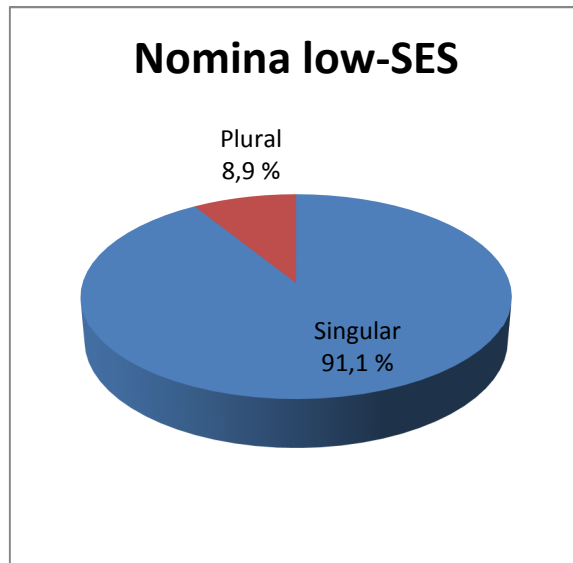
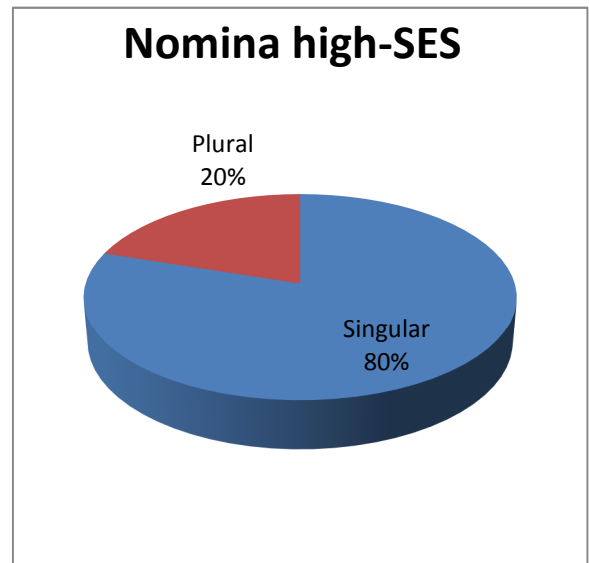


Abbildung 9 Nomina Tokens (JAN)



Ergänzend zu der konkreten Anzahl produzierter Wörter zeigt sich, dass Nico 383 weniger Nomina verwendet und lediglich 15 von 158 (8,9 %) im Plural produziert werden. Im Gegensatz dazu bildet Jan 110 Pluralformen von insgesamt 551 produzierten Nomina (20 %).

nico20509

*MUT: du mit deine(n) bledn [: bloeden] forbstift [: farbstiften] .

*NIC: **meine farbstift(e)** .

jan20429b

%com: Jan klappert die ganze zeit mit legosteinen .

*MUT: # was is(t) denn ?

*JAN: **die <lego # sachn> [: legosachen] saufi [: schaufle] ich raus .**

Tabelle 19 Verben

	NICO (low-SES)	JAN (high SES)
Infinite Verbformen		
Types	25	41
Tokens	73	97
Finite Verbformen		
Types	69	104
Tokens	367	630
Partizip		
Types	13	15
Tokens	16	28
Verben gesamt		
Types	107	160
Tokens	456	755

Abbildung 10 Verben Tokens (NICO)

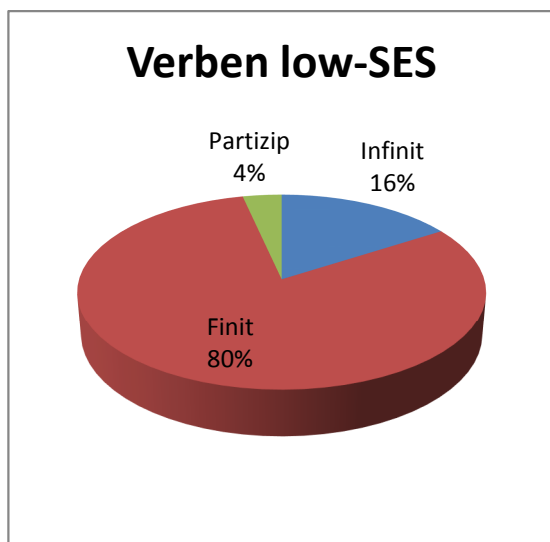
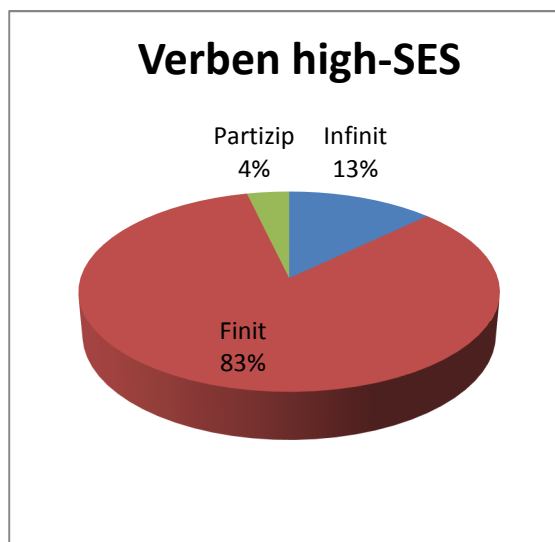


Abbildung 11 Verben Tokens (JAN)



Nico produziert im Verlauf der Aufnahmen 456 Verben, Jan im Vergleich dazu 755, also 299 mehr. Die prozentuale Verteilung zwischen infiniten, finiten Verben und Partizipien ist – parallel zu den Ergebnissen der Analyse des mütterlichen Inputs – bei beiden Kindern ähnlich.

Aufgrund der erheblichen Unterschiede in den sprachlichen Leistungen der Kinder soll in einem weiteren Schritt zusätzlich die Verwendung von Adjektiven bei den kindersprachlichen Daten untersucht werden. Mögliche Differenzen können uns relevante Hinweise dafür liefern, dass sich die Kinder in unterschiedlichen Sprachentwicklungsphasen befinden.

Tabelle 20 Adjektive

Mutter_NICO	201 Types 636 Tokens 0.316 TTR	NICO	34 Types 67 Tokens
Mutter_JAN	194 Types 709 Tokens 0.274 TTR	JAN	67 Types 179 Tokens

Auf der linken Seite der Tabelle ist der Gebrauch von Adjektiven der beiden Mütter aufgelistet. Es zeigt sich, dass die Mutter aus niedrigerer sozialen Lage weniger Adjektive verwendet (636 Tokens versus 709 Tokens) diese aber in einer größeren lexikalischen Diversität auftreten (siehe TTR).

Im Gegensatz dazu produziert Nico – im Vergleich zu Jan – beinahe nur ein Drittel an Adjektiven (67 Tokens versus 179 Tokens). Die Analyse der verwendeten Adjektive demonstriert, dass Nico eine weniger differenzierte Sprache verwendet und in seiner sprachlichen Entwicklung hinter Jan zurückliegt. Gezeigt werden kann, dass sich die beobachteten Inputunterschiede der beiden Mütter im kindersprachlichen Output in verstärkter Form widerspiegeln.

Aufbauend auf diesen allgemeinen Charakteristika der kindlichen Sprachverwendung sollen in einem nächsten Schritt ausgewählte Aspekte der produzierten Fehler analysiert werden. Aufgrund der geringen Datenmenge (und der geringen Anzahl an kindersprachlichen Äußerungen) wäre eine quantitative Fehleranalyse nicht aussagekräftig und für die vorliegende Arbeit auch nicht relevant.

Die folgenden Beispiele zeigen die Produktion von Fehlern bei Nico (low-SES).

a) *NIC: a [: eine] gruenes [*] mama .
 %err: **Genusfehler am ADJEKTIV**

b) *NIC: wo is(t) die [*] t(r)aktor?
 %err: **Genusfehler am ARTIKEL**

c) *NIC: wos [: was] is(t) da [: der] [*] buzi?
 %err: **Genusfehler am ARTIKEL**

d) *NIC: den [*] vogi .
 %err: **Genusfehler am ARTIKEL**

e) *NIC: do [: da] is(t) da [: der] baby .
 %err: **Genusfehler am ARTIKEL**

f) *NIC: da [: der] dossa [: grosser] [*].
 %err: **Definitheitsfehler am ADJEKTIV**

g) *NIC: oba [: aber] derf [: darf] i [: ich] mit de(n) haende
 [%]?
 %err: **Kasusfehler am NOMEN**
 Angenommen werden kann, dass Nico hier Dialekt und
 Standarddeutsch vermischt.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass Nico sieben morphologische Fehler produziert. Im Gegensatz dazu konnten bei den sprachlichen Äußerungen von Jan 62 morphologische Fehler und ein lexikalischer Fehler gefunden werden. Auf der Basis der vorangegangenen Analyse der kindersprachlichen Daten und dem erkannten Umstand, dass Jan (im Vergleich zu Nico) viel mehr Sprache produziert, können diese Fehlerquoten keine Aussagen über die Qualität der sprachlichen Leistungen der Kinder liefern. Gezeigt werden kann aber, dass Jan mehr Kategorien produziert, Regeln kreativ gebraucht und „ausprobiert“ und dadurch mehr Fehler gemacht werden. In Relation zu der konkreten Anzahl an produzierten Wörtern tauchen bei

Nico 0,35 % Fehler (7 Fehler bei 1984 produzierten Wörtern), bei Jan 1,49 % Fehler (62 Fehler bei 4169 produzierten Wörtern) auf.

Die nachstehende Tabelle zeigt einen Überblick über Fehlerarten, die sowohl bei Nico als auch bei Jan vorkommen:

Tabelle 21 Fehlerproduktion

Fehlerart	Nico		Jan	
	Fehler	Prozentualer Anteil	Fehler	Prozentualer Anteil
Genusfehler am ADJEKTIV	1	$1/67^{23} = 1,49 \%$	3	$3/179 = 1,68 \%$
Genusfehler am ARTIKEL	2	$2/99^{24} = 2,02 \%$	22	$22/206 = 10,68 \%$
Kasusfehler am NOMEN	1	$1/99 = 1,01 \%$	2	$2/206 = 0,97 \%$
Definitheitsfehler am ARTIKEL	1	$1/99 = 1,01 \%$	1	$1/206 = 0,39 \%$

Anhand der größeren Anzahl an Fehlern lässt sich veranschaulichen, dass sich der Sprachgebrauch von Jan durch große Kreativität und Produktivität charakterisiert. Dies lässt sich beispielsweise durch die Neologismusbildung veranschaulichen: In den Datensätzen von Jan tauchen fünf kreative Wortneubildungen auf (stechlich@n, nadlig@n, futen@n, hueptaste@n, ein schwimm@), die bei Nico nicht zu finden sind.

Des Weiteren muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass Jan bei Korecky-Kröll und Dressler (2009) als früher Sprecher und „commission child“ bezeichnet wird. Gemeint ist damit, dass er bereits früh komplexe Konstruktionen, Pluralformen und Fallendungen verwendet, bei denen andere Kinder eher zu Auslassungen neigen.

Ergänzend zu den Fehlerarten, die auch von Nico produziert werden (siehe Tabelle 21), kommt es bei Jan unter anderem zu Pluralfehlern, Fehlern bei der Verwendung von Präpositionen und falschem Kopulagebrauch.

a) *JAN: zwei huende [*]!

%err: **PLURALFEHLER**

b) *JAN: und da [: der] Jan war <in die> [*] schwan.

%err: **Fehler bei PRÄPOSITION**

c) *JAN: mit dem hat [*] der Pauli gefahr(e)n.

%err: **falsches KOPULAVERB**

²³ Alle produzierten Adjektive.

²⁴ Alle produzierten Nomina.

Auf der Basis einer umfassenden Analyse der Kindersprachdaten kann Hypothese 6 bestätigt werden. In Verbindung mit dem Input zeigt Jan größere sprachliche Kompetenzen als Nico. Die unterschiedlichen Spracherfahrungen haben enorme Konsequenzen hinsichtlich der Verwendung eines breiteren sprachlichen Repertoires und einer differenzierteren Sprache, die sich bei der durchschnittlichen Äußerungslänge und einem vielfältigeren Gebrauch von Nomina, Verben und Adjektiven zeigt.

H7 Wie in Kapitel 3.3.1 ausführlich diskutiert, wird behauptet, dass unterschiedliche kommunikative Settings einen Effekt auf die CDS haben und sozioökonomisch-bedingte Auswirkungen des mütterlichen Inputs kontextabhängig relativiert werden können (Hoff-Ginsberg 1991).

Es wird davon ausgegangen, dass sozioökonomische Auswirkungen der CDS hinsichtlich des kommunikativen Settings variieren und Schichtunterschiede bei Situationen des Buchlesens und freien Spiels minimiert werden.

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden ausgewählte Ausschnitte aus vier verschiedenen Kontexten erläutert und anhand dieser, Charakteristika und Besonderheiten des mütterlichen Sprachverhaltens einander gegenübergestellt (die gesamten Transkripte sind im Appendix angefügt). Wie unter 4.2.1 erwähnt, konnten insgesamt vier Settings gefunden werden, die für einen genaueren Vergleich herangezogen wurden.

A. Bilderbuchsituation

Anzumerken ist, dass trotz den Bemühungen, Mutter und Kind dazu zu bringen, gemeinsam ein Buch zu lesen, dieses Setting in der Familie aus schwächerer sozioökonomischen Lage lediglich in zwei kurzen Sequenzen beobachtet werden konnte. Dieser Umstand ist zwar für eine differenzierte und umfassende Untersuchung der schichtbedingten Inputunterschiede von Nachteil, liefert uns jedoch zugleich interessante Erkenntnisse. So kann die Anmerkung von Hoff (2006), Mütter aus sozioökonomisch niedrigeren Lagen würden weniger Zeit zum Lesen mit ihrem Kind aufbringen, auf der Grundlage dieser Fallstudie bestätigt werden. In Kapitel 3.4.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Situation bei der Auseinandersetzung mit sozioökonomisch-bedingten Unterschieden im mütterlichen Sprachgebrauch eine wesentliche Rolle spielt, da Variationen abhängig vom kommunikativen

Setting auftreten (siehe Hoff-Ginsberg 1991, Snow et al. 1976). Vor allem der Vergleich von Konversationen beim Buchlesen mit anderen Interaktionen zeigt, dass die Sprache syntaktisch komplexer ist, ein breiterer Wortschatz verwendet wird, mehr Fragen gestellt werden und weniger verhaltenssteuernde Äußerungen auftreten (Hoff-Ginsberg 1991, 783). Die Mutter interagiert in einem unterstützenden Stil mit dem Kind, indem ein gemeinsamer Fokus aufgebaut wird und auf Äußerungen des Kindes häufig reagiert wird (ebd., 782). Der Umstand, dass dieses sprachentwicklungsunterstützende Setting in natürlichen Interaktionen zwischen Mutter und Kind bei der untersuchten Fallfamilie kaum bzw. in einer anderen Form auftritt, zeigt, ohne bereits einen genaueren Blick auf die Sprachdaten zu werfen, dass die beiden Kinder unterschiedliche kommunikative Erfahrungen sammeln.

Die nachfolgenden Beispiele sollen die eben angeführten Unterschiede beim Buchsetting veranschaulichen.

nico20520 (low-SES)

***MUT: bittesehr.**

%act: die mutter gibt Nico ein bilderbuch.

Die Mutter gibt Nico ein Bilderbuch. Die Situation wurde daher von der Mutter initiiert.

***NIC: banane!**

%act: Nico zeigt auf ein bild mit bananen.

***MUT: jo [: ja]!**

***NIC: banane.**

***NIC: hob [: habe] i [: ich] dauft [: gekauft].**

Bezug auf Alltagserfahrungen von NICO

***NIC: daese [: kaese].**

Themenwechsel

***MUT: wah ueberoi [: ueberall] bickts [: pickt es] bua [: bub] von dir!**

***NIC: und a [: eine] wurst.**

***NIC: apfel.**

***MUT: xxx.**

**%com: die mutter steht in der kueche und redet weiter mit Nico.
die aufnahme ist nicht verstaendlich.**

Die Mutter verlässt den Raum.

***NIC: O [=! schreit].**

***MUT: wow wos [: was] schaut denn du do [: da] au [: an]?**

%com: die mutter ist wieder zurückgekommen.

***MUT: schatzi hm?**

***MUT: wort [: warte]!**

%add: INV

Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.

***MUT: schiabm [: schieb ihn] dauna@d [: weg] do [: da].**

%add: INV

*MUT: is(t) eh so a [: ein] orschtisch [: arschisch].

%act: die mutter schiebt den tisch zur seite damit alle platz haben

%add: INV

*MUT: recht laung [: lang] wassis [: weiss ich es] eh ned [: nicht].

%add: INV

*MUT: de [: die] schief(e)n haxn@d [: beine].

%add: INV

*NIC: Kaspal [: Kasperl].

*MUT: kaspaltheater [: Kasperltheater] supa [: super].

*MUT: wo kumt [: kommt] denn der oiwe@d [: immer]?

*MUT: bei dir?

*MUT: im kindergarten?

*MUT: jo [: ja]?

*MUT: supa [: super]!

*MUT: du gib a [: eine] ruah [: ruhe]!

%com: zur katze.

*MUT: nur ess(e)n.

%com: zur katze .

*MUT: jo [: ja] da [: der] hund hod [: hat] ihrs [: ihr das] fuada
[: futter] gessn [: gegessen].

%add: INV

*NIC: wo is(t) mei(ne) schokolade?

*MUT: du duast [: tust] amoi [: einmal] do [: da] +...

*MUT: du schokolade du.

*MUT: dua [: tu] amoi [: einmal] do [: da] schau(e)n.

*MUT: ned [: nicht] oiwe@d [: immer] noschn [: naschen].

*NIC: < schau amoi [: einmal] > [/] schau amoi [: einmal].

*MUT: xxx trommeln oder?

*NIC: na [: nein] der trommelt.

*MUT: der trommelt?

*MUT: na [: nein] wass [: weiss] i [: ich] ned [: nicht].

*MUT: ob der trommelt wissma [: wissen wir] ned [: nicht].

*NIC: wos [: was] hod [: hat] de [: die] do [: da]?

*MUT: jo [: ja] eine puppe.

*MUT: Pippi Langstrumpf.

*NIC: Kaspal [: Kasperl]?

*MUT: mhm Kaspal [: Kasperl] is(t) do [: da].

Bezug auf Alltagserfahrungen

Die Mutter spricht mit der Katze.

Die Mutter spricht mit der
Aufnahmeleiterin.

Aufforderung an NICO,
sich das Buch anzusehen.

*MUT: da [: der] Dagobert schau.

*MUT: sogn [: sagen] wir oiwe@d [: immer].

*NIC: des [: das] is(t) da [: der] Kaspal [: Kasperl].

*MUT: jo [: ja] wos [: was] is(t) des [: das]?

*MUT: Dagobert sogn [: sagen] wir oiwe@d [: immer] dazua [: dazu].

NIC: do [: da] is(t) da [: der] [] baby.

%err: falscher artikel

*MUT: ah do [: da] gengans [: gehen sie] einkaufen schau!

Mikrosituationswechsel Die Mutter reagiert nicht auf die vorangegangene Äußerung des Kindes.
--

*MUT: da [: der] Nico wor [: war] heid [: heute] mit da [: der] mama goi
[: gell].

Bezug auf Alltagserfahrung

*MUT: flughaf(e)n.

Mikrosituationswechsel

*MUT: do [: da] wornma [: waren wir] nu [: noch] ned [: nicht].

Bezug auf Alltagserfahrung

*NIC: O [=! nickt].

*MUT: waun [: wann] denn?

*MUT: kaun [: kann] mi [: mich] ned [: nicht] erinnern.

*MUT: im schlof [: schlaf].

*NIC: geht ma [: man] eini [: rein] do [: da].

*MUT: jo [: ja] i [: ich] nimma [: nicht mehr].

*MUT: amoi [: einmal] und nie wieda [: wieder].

*NIC: i [: ich] fliag [: fliege] oba [: aber] alleine.

*MUT: wah des [: das] aufi [: rauf] und obi [: runter].

Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.

%add: INV

*MUT: soiche [: solche] ohrwaschln@d [: ohren] hob [: habe] i [: ich] ghobt
[: gehabt].

%add: INV

*MUT: ghert [: gehoert] hob [: habe] i [: ich] glaub(e) i
[: ich] vierzehn tog [: tage] nix [: nichts].

%add: INV

*MUT: nix [: nichts] fuer mi(ch).

*NIC: O [=! schreit].

*MUT: jo [: ja] umblaettern.

*MUT: wo san [: sind] de [: die] fische Nico?

*MUT: hods [: hat sie] di [: dich] wieda [: wieder] krotzt [: gekratzt]?

Themenwechsel und Ende der Buchsituation.
--

%com: mutter bemerkt einen kratzer in Nicos gesicht. Ende der Buchsituation

jan20408a (high-SES)

Die Mutter fragt Jan, ob er ein Bilderbuch anschauen möchte. Er bejaht dies und die beiden gehen – nachdem Jan fertig gegessen hat – ins Kinderzimmer.

*MUT: welches buch sollma [: sollen wir] uns denn anschau(e)n Jan hm ?

*JAN: die geisterbahn !

*MUT: die geisterbahn .

*MUT: von mir aus .

*JAN: wos [: wo ist] die geisterbahn ?

*MUT: da is(t) die geisterbahn .

*JAN: mh [/] mh geisterbahn !

*MUT: ja .

*JAN: mama ein ring(e)lspiel !

*MUT: mh ja !

*MUT: ein tolles ring(e)lspiel gell ?

*JAN: was is(t) da drin(nen) ?

*MUT: da drin(nen) ?

*MUT: weiss ich gar nicht was da noch is(t) .

*MUT: da dreht sich so da [: der] xxx .

*MUT: was da genau drin(nen) is(t) weiss ich gar nicht .

*MUT: vielleicht auch lautsprecher die musik mach(e)n oder so .

*JAN: ja .

*MUT: wo musik rauskommt .

*MUT: ich weiss nicht ganz genau .

*MUT: da sin(d) jedenfalls [: jedenfalls] die pferde und da koennen die leute drauf sitz(e)n .

*JAN: in die andere richtung .

*MUT: mm ich glaub(e) so weil die pferde reit(e)n [/] die schau(e)n ja so hin .

*MUT: ich glaub(e) es dreht sich so [/] so rueber .

*JAN: nein so rueber! [+ imi]

*MUT: glaubst [: glaubst du] ?

*JAN: ja .

*MUT: +< ich weiss +...

*MUT: ich glaub(e) nicht dass die pferde rueckwaerts reit(e)n .

Bezug auf Alltagserfahrungen

***MUT: kannst du dich erinnern wie du mim [: mit dem] Pauli aufm [: auf dem] ring(e)lspiel warst am christkindlmarkt ?**

JAN: das [] Pauli war in [*] schwert [: pferd] [*] da .

%err: genusfehler beim subjekt, falsche präposition, gemeint war pferd
daher lexikalischer fehler.

JAN: und da [: der] Jan war <in die> [] schwan .

%err: falsche präposition

*MUT: genau !

*MUT: **da [: der] Paul war auf dem gaul .**

*MUT: **und da [: der] Jan war auf dem schwan .**

Die Mutter greift die Äußerung von Jan auf und formuliert sie um.

%com: mutter lacht .

*MUT: das war lustig gell ?

*MUT: da [: der] Pauli war auf dem pferd und du auf dem schwan .

*JAN: da hm +//.

*JAN: +, da [: der] [/] hah [/] da [: der] schwan faehr(t) +//.

*JAN: schwan fahrt .

*JAN: mama .

*MUT: ja .

*MUT: ja sicher .

*MUT: wenn sichs [: sich es] dreht dann faehrta [: faehrt er] mit nicht ?

*MUT: schon .

*JAN: und da is(t) es nicht dunk(e)l .

*MUT: nein da is(t) es nicht dunk(e)l .

*JAN: na .

*JAN: &is@u wir geh(e)n in die siffssaukl [: schiffsschaukel] . [+ cit]

%com: eigentlich: los wir gehen auf die schiffsschaukel .

*MUT: mhm .

*MUT: genau .

*MUT: sag(e)n [/] sagt der bub da .

*JAN: ### &is wir geh(e)n in die siffssaukl [: schiffsschaukel] +/.
[+ cit]

*MUT: ++ mhm +/.

*JAN: +, sagt der mann .

*MUT: glaub [: ich glaube] das is(t) ein bub der das sagt .

*MUT: ein grosser bub .

*MUT: mhm .

*MUT: genau .

*MUT: die woll(e)n da schauk(e)n .

*MUT: die is(t) ja wirklich toll die schiffsschauk(e)l .

*MUT: hui [/] hui !
 %com: mutter laesst die schiffsschaukel offenbar schaukeln, Jan will selber .
 *JAN: nein das is(t) meine schiffsschauk(e)! !
 *MUT: okay .
 *JAN: und ein trampolin !
 *MUT: ja !
 *JAN: ein boiba@c [: burger] beim Bob .
 *MUT: genau .
 *MUT: burger bei Bob .
 %com: mutter lacht .
 *JAN: da [: der] # hund hat eine wurst gestohl(e)n .
 %com: da - der
 *MUT: mhm ja genau .
 *JAN: und da [: der] hund hat ein suh [: schuh] gestohl(e)n .
 %com: da - der
 *MUT: genau .
 *MUT: hm [/] hm .
 *JAN: miau@o !
 *MUT: genau .
 *MUT: ja und der bub da der sucht schon seinen schuh.

Sowohl die Bilderbuchsituation der high-SES Familie, als auch die der low-SES Familie wird von der Mutter initiiert. Ein wesentlicher Unterschied kann darin gesehen werden, dass die Mutter aus höherer sozialen Lage fragt, ob Jan ein Bilderbuch anschauen möchte und die Mutter aus niedrigerer sozialen Lage dem Kind (ohne vorheriger Thematisierung) ein Buch in die Hände gibt.

Auffällig ist ferner, dass sich die beiden Situationen hinsichtlich der Dauer des gemeinsamen Buchlesens und dem Grad zu dem versucht wird, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen herzustellen, enorm unterscheiden. Das gemeinsame Buchlesen zwischen Mutter und Kind aus höherer sozialen Lage besteht aus etwa 200 mütterlichen Äußerungen, wo hingegen der Fokus bei Mutter und Kind aus niedrigerer sozialen Lage immer nur für die Dauer weniger Äußerungen auf das Buch gerichtet ist (*siehe Hinweise auf verschiedene Themenwechsel*). Dies zeigt sich besonders auffallend, als die Mutter aus schlechterer sozioökonomischer Lage den Raum verlässt und Nico mit dem Buch alleine im Wohn-/Esszimmer zurücklässt.

Im Gegensatz dazu ist bei Jan und seiner Mutter eine längere Themenkonstanz zu finden und es werden viel mehr echte, wenn auch asymmetrische (von der Mutter dominierte) Dialoge produziert. Trotz den beobachtbaren Unterschieden kann gezeigt werden, dass es bei beiden Situationen immer wieder zu einem Bezug auf Alltagserfahrungen kommt und sowohl die Mütter als auch Jan und Nico auf Erlebtes verweisen.

Tabelle 22 Bilderbuch (quantitative Untersuchung)

Bilderbuch	Mutter_NICO	Mutter_JAN
Äußerungen	40	197
Morpheme	167	1012
MLU	3.375	4.269
Types	87	271
Tokens	135	841
TTR ²⁵	0,644	0,322

Tabelle 23 Bilderbuch (qualitative Untersuchung)

Bilderbuch	Mutter_NICO		Mutter_JAN	
Initiativ	6	12,2%	2	1%
Reaktiv	21	42,9%	135	68,2%
Rest	22	44,9%	61	30,8%
Gesamt	49	100%	198	100%
äußerungsauslösend	10	20,4%	27	13,6%
äußerungsverhindernd	-	-	-	-
verhaltenssteuernd	4	8,2%	3	1,5%
Rest	35	71,4%	168	84,8%
Gesamt	49	100%	198	100%

Tabelle 22 veranschaulicht wiederholt, die unterschiedliche Dauer der beiden Bilderbuchsituationen (40 mütterliche Äußerungen im Vergleich zu 197 bzw. 135 Tokens versus 841 Tokens). Des Weiteren zeigt die genauere Untersuchung der Äußerungsformen (Tabelle 23) in den Bilderbuchsituationen, dass die Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage – parallel zu der Gesamtanalyse bei Hypothese 4 – weniger Reaktionen produziert als die Mutter aus besserer sozialen Lage, aber im Vergleich zu der kontextunabhängigen Analyse 28 % mehr reaktive Äußerungen verwendet. Interessant ist ferner, dass die low-SES Mutter – im Vergleich zur Gesamtanalyse – weniger

²⁵ Aufgrund der großen Mengendifferenz kann die Type-Token-Relation nicht für eine Interpretation herangezogen werden. Der TTR-Wert ist nicht aussagekräftig und muss ignoriert werden.

verhaltenssteuernde Äußerungen (8,2 % im Vergleich zu 21,2 %) formuliert und mehr äußerungsauslösende Äußerungen produziert als die high-SES Mutter (20,4 % im Vergleich zu 13,6 %).

B. Farbenspiel

nico20416 (low-SES)

Nico sieht ein Spiel auf der Sitzbank, bei dem verschiedene Bausteine den richtigen Farben und Formen zugeordnet werden müssen.

*MUT: xxx.

***MUT: des [: das] kannst [: kannst du] nu [: noch] ned [: nicht].**

***NIC: jo [: ja], i [: ich] kauns [: kann es].**

*MUT: du kaunst [: kannst] es?

*MUT: jo [: ja], was [: was] is(t) des [: das] fuer a [: eine] farbe?

*NIC: xxx.

*MUT: na [: nein], des [: das] gher[t] [: gehoert] ned [: nicht] do [: da] eini [: hinein].

*NIC: wo gher[t] [: gehoert] des [: das] hi(n)?

*MUT: jo [: ja], wo is(t) blau?

*MUT: na [: nein], des [: das] is(t) gruen.

*NIC: wo is(t)?

*MUT: jo [: ja] wass [: weiss] i [: ich] ned [: nicht].

*MUT: na [: nein].

*MUT: jo [: ja] genau.

*NIC: mhm und des [: das]?

*MUT: blau.

*NIC: des [: das] gher[t] [: gehoert] do [: da] eini [: hinein].

*MUT: jo [: ja] genau.

*NIC: des [: das] do [: da] eini [: hinein].

*MUT: na [: nein], des [: das] is(t) rot Nico.

***MUT: des [: das] is(t) foisch [: falsch].**

***NIC: ned [: nicht] foisch [: falsch].**

*MUT: bei mir scho(n).

*MUT: des [: das] is(t) gruen, des [: das] is(t) rot.

*NIC: des [: das] do [: da].

*MUT: du duast [: tust] schummin [: schummeln], habedieehre.

*MUT: d(a)rum spüht [: spielt] mit dir kana [: keiner].

%com: Nico muss husten.

Die Mutter sagt Nico, dass er das Spiel noch nicht kann, aber Nico widerspricht ihr.

*MUT: hand vorhoidn [: vorhalten]!

*MUT: eh richtig.

*MUT: do [: da] ghert [: gehoert] gruen eini [: hinein].

*NIC: xxx.

*MUT: xxx.

*NIC: richtig?

*MUT: ned [: nicht] gaunz [: ganz], oba [: aber] +...

***NIC: mog [: mag] nimma [: nicht mehr] spün [: spielen].**

*MUT: mogst [: magst du] eh nimma [: nicht mehr].

*NIC: schach(tel).

*MUT: vorsichtig, ist eh schon geklebt worden
[: geworden].

*MUT: da schimpft dtante [: die tante] Trixi wennst
[: wenn du] die schachtel kaputt machst.

*MUT: wos [: was] mogst [: magst du] jetzt?

*NIC: puzzle.

Nico möchte nicht mehr spielen und
räumt die Kärtchen wieder ein.

jan20513a (high-SES)

Jan räumt eine Kiste mit Büchern aus und findet dabei QUIPS, ein Spiel, bei dem passenden Farbkärtchen gefunden werden müssen.

*MUT: das is(t) ein spiel das hamma [: haben wir] aber auch schon das
Quips .

*MUT: also xxx .

*JAN: sau [: schau mal] was isn [: ist denn] das ?

*MUT: das heisst Quips das spiel .

*JAN: ja .

***JAN: mit dem spielma [: spielen wir] jetzt .**

*MUT: **aber #** da mussma [: muss man] die richtig(e)n farb(e)n reingeb(e)n .

*JAN: spielma [: spielen wir] jetzt(t) das ?

*MUT: ja wie du xxx .

***MUT: moment kurz .**

***MUT: okay ?**

***MUT: wir ham [: haben] da jetzt(t) ein bissl
[: bisschen] viele sach(e)n lieg(e)n .**

*JAN: mama kannst du mir das # runtergeben ?

*JAN: kannst [: kannst du] mir das runtergeb(e)n ?

Jan fordert die Mutter auf, mit ihm zu spielen.

Ev. Hinweis der Mutter,
dass Jan dieses Spiel noch
nicht spielen kann.

Die Mutter möchte zuerst
zusammenräumen.

*MUT: gleich .

*MUT: xxx .

*MUT: ## so .

Die Mutter arbeitet noch etwas fertig.

*MUT: schau da hast du ein &farb +//.

*MUT: da musst du die richtig(e)n farb(e)n reinton .

Die Mutter versucht Jan anzuleiten.

*MUT: ja da [: der] schneemann ?

*MUT: ja was is(t) +//.

*MUT: +, wo passt das gruen hinein hm ?

*MUT: weisst du wo das gruen hineinpasst ?

*MUT: wos [: wo es] rundherum auch gruen is(t) .

*MUT: da [: der] schneemann hat einen weihnachtsbaum in da [: der] hand .

*MUT: und dort is(t) es gruen .

*MUT: da g(e)hoert das gruen hinein .

*MUT: weil +...

*JAN: wo ?

*MUT: na da !

*MUT: gib [: gib es] mal rein !

*MUT: dann is(t) da [: der] weihnachtsbaum ganz gruen .

*JAN: ja +...

*JAN: und da is(t) das weiss .

*JAN: das is(t) weiss und das blau .

*MUT: mhm .

*MUT: so wo g(e)hoert das blau hinein ?

*JAN: da !

*MUT: nein weil da is(t) es rundherum weiss .

*MUT: da .

*MUT: weil die hose von dem bub(e)n oder von dem kind da blau is(t) .

*JAN: und da g(e)hoert das auch hinein ?

*MUT: mm nein das +//.

*MUT: +, das wuerd(e) ich da hergeb(e)n zum schneemann # wos [: wo es]
weiss is(t) .

*JAN: und das is(t) rot .

*JAN: wo g(e)hoert das ?

*MUT: wo glaubst du g(e)hoert das ?

%com: mutter putzt sich die nase .

*MUT: hm ?

*JAN: **mama zeigs [: zeig es] mir !**

Jan bittet die Mutter ihm zu helfen. Die Mutter möchte, dass es Jan selbst probiert, zeigt ihm dann aber die richtige Lösung.

*MUT: **na probier !**

*MUT: wo g(e)hoert das rot +//.

*MUT: +, wo is(t) es rot ?

*JAN: **mama zeigs [: zeig es] mir !**

*MUT: **na probier !**

*MUT: wo is(t) das +//.

*JAN: mama [/] mama !

%com: weinerlich .

*MUT: na gut ich sags [: sage es] dir .

*MUT: da .

*JAN: ja da !

*MUT: mhm .

*JAN: und das is(t) blau .

*JAN: wo g(e)hoert das da hin ?

*MUT: **na jetzt(t) denkst du aber selber weil ein blaues hamma**
[: haben wir] schon hingegeb(e)n .

*MUT: wo g(e)hoert dann das zweite blaue hin ?

*JAN: mama &h kannst [: kannst du] mir helf(e)n ?

*JAN: mama ?

*MUT: na da .

*MUT: da is(t) rundherum blau .

*MUT: da g(e)hoert das blaue hinein .

*JAN: da !

*MUT: mhm .

*MUT: genau jetzt(t) hat da [: der] bub +//.

*JAN: ++ da !

*MUT: +, hata [: hat er] eine ganz blaue hose an siehst du ?

*JAN: ja .

*JAN: und das is(t) ganz srecklich [: schrecklich] .

*JAN: ganz +...

*MUT: so Jan ich muss nur kurz aufs klo ja ?

Die Aufnahme wird unterbrochen, weil die Mutter auf die Toilette muss. Danach findet Jan ein anderes Spiel, das er gerne spielen möchte.

Sowohl bei der high-SES Familie als auch bei der low-SES Familie, sind es die Kinder, die die Farbspielsituation initiieren und die Reaktionen der Mütter lassen darauf schließen, dass beide glauben, dass ihre Kinder für dieses Spiel noch zu jung sind.

Indirekter Hinweis der high-SES Mutter:

***MUT: aber # da mussma [: muss man] die richtig(e)n Farb(e)n reingeb(e)n.**

Direkter Hinweis der low-SES Mutter und Widerspruch von Nico:

***MUT: des [: das] kannst [: kannst du] nu [: noch] ned [: nicht].**

***NIC: jo[: ja], i [: ich] kauns [: kann es].**

Die high-SES Mutter versucht, Jan das Spiel zu erklären und ihn anzuleiten. Dieser bittet sie immer wieder ihm zu helfen. Die Mutter möchte, dass Jan es selbst ausprobiert, zeigt ihm dann aber die richtigen Lösungen. Auch Nico versucht die verschiedenen Bausteine den richtigen Farben und Formen zuzuordnen und die Mutter weist durch ihre (sprachlichen) Reaktionen darauf hin, ob es richtig oder falsch gelöst wurde. Beide Situationen dauern mit 25 mütterlichen Äußerungen (low-SES) bzw. 46 Äußerungen (high-SES) nicht sehr lange (siehe nachstehende Tabelle).

Tabelle 24 Farbenspiel (quantitative Untersuchung)

Farbenspiel	Mutter_NICO	Mutter_JAN
Äußerungen	25	46
Morpheme	125	290
MLU	4.080	5.130
Types	56	101
Tokens	102	236
TTR ²⁶	0,549	0,428

Tabelle 25 Farbenspiel (qualitative Untersuchung)

Farbenspiel	Mutter_NICO		Mutter_JAN	
Initiativ	1	4%	3	6,1%
Reaktiv	15	60%	34	69,4%
Rest	9	36%	12	24,5%
Gesamt	25	100%	49	100%
Äußerungsauslösend	4	16%	14	28,6%
Äußerungsverhindernd	-	-	-	-
Verhaltenssteuernd	4	16%	4	8,2%
Rest	17	68%	31	63,2%
Gesamt	25	100%	49	100%

²⁶ TTR ist nicht aussagekräftig und muss ignoriert werden.

Auffällig ist bei der Analyse der Äußerungstypen, dass die low-SES Mutter im Vergleich zu den bisherigen Ergebnissen und verglichen mit allen weiteren Kontextbeschreibungen am meisten Reaktionen produziert. Parallel zur kontextabhängigen Analyse zeigt sich, dass die Mutter aus schlechterer sozialen Lage weniger äusserungsauslösende und mehr verhaltenssteuernde Äußerungen produziert als die Mutter mit besserem sozioökonomischen Status.

C. Freies Spiel

nico20416 (low-SES)

*MUT: do [: da] Nico **schau**.

*NIC: wos [: was] ?

*MUT: duast [: tust du] das anstecken.

*MUT: kannst es eh.

*NIC: wo?

*MUT: do [: da] **schau**, do [: da] stecks [: steck es] her.

*MUT: probiers [: probier es] amoi [: einmal] obs [: ob es] der Nico kann.

*MUT: xxx.

*MUT: do [: da] **schau**.

*MUT: jo [: ja].

*MUT: geht scho [: schon].

*MUT: mochs [: mach es] noch gscheider [: gescheiter].

*MUT: nu [: noch] eines.

*MUT: genau.

*NIC: des [: das]?

*MUT: na [: nein], des [: das] geht ned [: nicht].

*MUT: do [: da] host [: hast du] wos [: was], **schau**.

*MUT: Nico **schau**.

*MUT: ned [: nicht] daunihaun [: wegschmeissen], **schau**.

*MUT: dmama [: die mama] hoidas [: haltet es dir], **schau**.

*MUT: fest.

*MUT: woat [: warte], i [: ich] hoits [: halte es].

*NIC: xxx.

*MUT: dmama [: die mama] hoits [: haltet es], **schau**.

*MUT: host [: hast du] wieda [: wieder] ka [: kein] schmoiz [: schmalz] heid [: heute], ha?

*NIC: xxx.

*MUT: jo [: ja], super.

*NIC: derf [: darf] i [: ich] mi [: mich] einisetzen [: hineinsetzen]?

*MUT: jo [: ja], huck [: hock] di [: dich] eina [: rein].

*NIC: so?

*MUT: **super.**

Lob der Mutter

*MUT: **wow, Nico kaun [: kann] des [: das].**

Ausdruck der Begeisterung

*MUT: scho [: schon] fertig.

*MUT: is [: ist] ned [: nicht] vü [: viel].

*MUT: Nico.

*MUT: a [: ein] bissl [: bisschen] wos [: etwas] nu [: noch].

*MUT: bitte geh platz.

%com: der hund laeuft mit wedelndem schwanz zu der mutter und will gestreichelt werden.

*MUT: eifersuechtig is [: ist sie].

*MUT: geh kum [: komm].

%com: MUT zum hund.

*MUT: Nico **schau.**

*NIC: i [: ich] brauch(e) wos [: etwas].

*MUT: wos [: was] brauchst [: brauchst du] denn?

*NIC: des [: das] brauch(e) i [: ich].

*MUT: wort [: warte] **schau!**

%com: Nico steht vom boden auf und sieht sich das mikrofon genau an.

*INV: da kannst rein sprechen Nico.

*MUT: jo [: ja], muasst [: musst du] aufpassen www.

%exp: mutter spricht mit aufnahmeleiterin.

*MUT: goi [: gell] Nico, kennst [: kennst du] ned [: nicht] Nico.

*MUT: **oda [: oder] magst [: magst du] wos [: was] anderes spielen?**

Mikrosituationswechsel

jan20419b (high-SES)

*MUT: da is(t) noch ein schaf.

*MUT: schau das schaut genauso aus.

%com: bausteine klappern

*MUT: was machstn [: machst du denn]?

*MUT: das +/.

*JAN: +, da hab(e) ich ihn ausgeleert mama.

*MUT: ja [/] ja das hast du gemacht.

*MUT: da is(t) noch ein anderes schaf.

*MUT: maeh@o!
 *JAN: das is(t) kein maeh@o.
 *JAN: das is(t) eine ziege.
 *MUT: aber geh!
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *JAN: nein eine ziege.
 *MUT: nein [/] nein.
 *JAN: eine ziege!
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *JAN: das is(t) eine ziege!
 *MUT: Jan das hat ja keine hoerner.
 *MUT: eine ziege hat hoerner.
 *JAN: das is(t) eine ziege!
 *MUT: das hat ein ganz wolliges fell.
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *MUT: das gibt uns wolle.
 *MUT: die ziege gibt keine wolle.
 *MUT: aus dem fell von da [: der] ziege koennen wir keine wolle mach(e)n.
 *MUT: das da is(t) ein schaf.
 *MUT: schau weil [/] weil das so ein ganz weiches wolliges fell hat.
 *JAN: # das hat kein &wel [/] weiches # dickes feil@c [: fell].
 *MUT: hm?
 *JAN: feil@c [: fell].
 %com: laengere pause, man hoert ein haemmern und klappern von legosteinen.
 *JAN: ### weil ich da jetzt zusammensaufl [: zusammenschaufle].
 *MUT: mhm.
 *MUT: **aber pass auf das aufnahmegeeraet auf gelt?**
 *MUT: das schauf(e)l bitte nicht zusammen.
 *JAN: < wo is(t) das > [/] wo is(t) das?
 *MUT: was suchst du denn?
 *JAN: das aufnahmegeraet [: aufnahmegeeraet]!
 *MUT: +< na da.
 *MUT: da stehts [: steht es].
 *MUT: xxx.
 %com: haemmern, klappern; laengere pause.
 *JAN: ### xxx mama?
 *MUT: hm?

Jan diskutiert mit der Mutter, ob es sich bei dem Tier um ein Schaf oder um eine Ziege handelt. Er akzeptiert die Erklärungsversuche der Mutter nicht.

Mikrosituationswechsel

*JAN: xxx.
 *MUT: was denn?
 %com: Jan klappert die ganze zeit mit legosteinen.
 *MUT: # was is(t) denn?
 *JAN: die <lego # sachn> [: legosachen] sauf [: schaufle] ich raus.
 *MUT: die legosach(e)n schauf(e)lst du raus aus da [: der] kiste?
 *JAN: ja.
 *MUT: mhm.
 *JAN: ### ja.
 *JAN: uh wo [/] wo isn [: ist denn] das ein lego?
 *MUT: das is(t) auch ein lego sicher.
 *MUT: schau.
 *MUT: xxx sach(e)n da rausg(e)holt.
 *MUT: weil wir hab(e)n da eh schon zu wenig.
 *MUT: das is(t) gut dass du das gefund(e)n hast.

Beide Situationen charakterisieren sich dadurch, dass Mutter und Kind gemeinsam spielen, echte Dialogsituationen vorzufinden sind und, dass häufige Mikrosituationswechsel stattfinden. Auffällig ist einerseits, dass Jan sehr viele Äußerungen produziert und andererseits, die Mutter mit niedrigerer sozialen Herkunft immer wieder versucht, Nicos Aufmerksamkeit auf verschiedene Spielsachen zu lenken (vergleiche die häufige Verwendung von „schau“).

Tabelle 26 Freies Spiel (quantitative Untersuchung)

Freies Spiel	Mutter_NICO	Mutter_JAN
Äußerungen	177	189
Morpheme	911	969
MLU	4.079	4.111
Types	217	260
Tokens	722	777
TTR	0,301	0,335

Tabelle 27 Freies Spiel (qualitative Untersuchung)

Freies Spiel	Mutter_NICO		Mutter_JAN	
Initiativ	17	9,5%	7	3,7%
Reaktiv	45	25,3%	141	74,6%
Rest	116	65,2%	41	21,7%
Gesamt	178	100%	189	100%
Äußerungsauslösend	21	11,8%	53	28%
Äußerungsverhindernd	4	2,2%	-	-
Verhaltenssteuernd	71	39,9%	16	8,5%
Rest	82	46,1%	120	63,5%
Gesamt	178	100%	189	100%

Aus der Tabelle 26 wird ersichtlich, dass beide Situationen mit 177 Äußerungen (low-SES) bzw. 189 Äußerungen (high-SES) relativ gleich lange dauern. Die Type-Token-Relation zeigt, dass sich der Input der Mutter aus höherer sozialen Lage im Kontext des Freien Spiels durch größere lexikalische Diversität auszeichnet (TTR = 0.301 bei low-SES versus TTR = 0,335 bei high-SES).

Die Analyse der Äußerungstypen (Tabelle 27) zeigt, dass die Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage weniger Reaktionen produziert (25,3 % im Vergleich zu 74,6 % Reaktionen der high-SES Mutter). Des Weiteren charakterisiert sich der Input der low-SES Mutter stark durch verhaltenssteuernde Äußerungen. (Der Vergleich mit den anderen Situationen wird zeigen, dass hier die größte Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen gefunden werden kann.)

D. Malsituation

nico20418 (low-SES)

Bereits zu Beginn der Aufnahme wird gemalt. Nico durchsucht dann seine Spielzeugkiste und findet eine Spielzeugrakete, eine Spritzpistole und ein Farbspiel, das Mutter und Kind kurz spielen. Nach dem Spiel wird wieder gemalt.

*MUT: **www.**

%com: **MUT spricht mit INV**

*NIC: farbe?

Während die Mutter mit der Aufnahmeleiterin spricht, nimmt sich NICO die Buntstifte, die noch auf dem Esstisch liegen und beginnt

*MUT: duast [: tust du] an [: einen] himmel malen.

*NIC: na [: nein].

*MUT: na [: nein]?

*MUT: was [: was] denn?

Die Mutter stellt Fragen. Es kommt zu einer echten Dialogsituation.

*NIC: a [: eine] mama.

*MUT: a [: eine] mama, nau [: na] habedieehre.

*MUT: wos [: was] denn fuer a [: eine] mama?

NIC: a [: eine] gruenes [] mama.

Der Fehler von NICO wird von der Mutter nicht aufgegriffen.

%err: kongruenzfehler

*NIC: des [: das] aufmocha [: aufmachen].

Themenwechsel (von NICO initiiert)

%com: NIC moechte die zweite milchschnitte haben.

*MUT: jo [: ja] jetzt isst [: isst du] amoi [: einmal] des [: das] zaum [: zusammen]!

*MUT: wos [: was] is(t) des [: das]?

Thema: Malen
Die Mutter richtet die Aufmerksamkeit wieder auf das Malen.

*NIC: mama.

*MUT: na, habedieehre.

*NIC: und des [: das] is(t) Onki.

*MUT: in [: den] Onki moinst [: malst du]?

*MUT: is(t) oba [: aber] a [: ein] komisches strichmandal
[: strichmaennchen].

Keine Ermutigung, dass NICO schön malt. Eher Kritik?

*NIC: < xxx mocha [: machen] > [/] xxx mocha [: machen].

*MUT: oida [: alter] moina [: maler] du.

*NIC: muas [: muss] in [: den] Nico malen.

*MUT: jo [: ja] derf [: darf] er eh.

*MUT: duast [: tust du] in [: den] Horst a [: auch] malen?

*MUT: ned [: nicht] beiss(e)n du.

*MUT: mama mocht [: macht] da [: dir] do [: da] wieder zu.

*MUT: sunst [: sonst] moinstma [: malst du mir] in [: den] tisch au [: an].

*MUT: wos [: was] host [: hast du] do [: da] fuer ane [: eine]?

*MUT: schwarz, wow.

Ausdruck der Begeisterung

*MUT: do [: da] wirst [: wirst du] oba [: aber] glei(ch) ausschau(e)n.

*MUT: schwarze farbe.

*MUT: braun.

*MUT: host [: hast du] wieder in [: den] foischn [: falschen] zettel.

*NIC: mama des [: das] brauch(e) i [: ich].

*MUT: jo [: ja] genau.

*MUT: do [: da] sporst [: sparst du] da [: dir] vue [: viel].

*MUT: do [: da] host [: hast du] recht.

*NIC: xxx.

*MUT: jo [: ja] passt eh!

*MUT: do [: da] host [: hast du] an [: einen] stift Nico, schau.

*MUT: do [: da] hostn [: hast du ihn].

*MUT: duast [: tust du] jetzt schwarz malen?

*MUT: wow, ui.

*NIC: is(t) a [: eine] s(t)ange?

*MUT: a [: eine] stange is(t) des [: das]?

*NIC: na [: nein] s(t)ange.

*MUT: a [: eine] schlange, oi!

*MUT: **www.**

Die Mutter spricht mit der Aunfnahmeleiterin.

%com: **MUT spricht mit INV.**

*NIC: O [=! singt].

*MUT: Nico, mit gewalt geht nichts.

%com: Nico drueckt den Stift fest gegen den Tisch.

*MUT: **dua [: tu] gscheid [: gescheit] malen.**

Aufforderung

*MUT: schau wos [: was] du duast [: tust].

%com: Nico hat den tisch angemalt.

*MUT: schau!

jan20619b (high-SES)

*MUT: **moecht(e) die babymaus was mit wasserfarben malen?**

*JAN: ja.

*MUT: das geht besser das kann man in der kueche machen.

*MUT: magst du?

*JAN: ja.

*MUT: das is(t) auch lustig.

*MUT: ok.

*JAN: **aber ich sitz(e) auf deinen [*] sessel.**

%err: **morphologischer fehler**

*MUT: **ja du sitzt auf meinem sessel das is(t) besser.**

Reaktion der Mutter auf Fehler

%com: Jan spricht in einem anderen Raum.

*JAN: **xxx der Pauli.**

Themenwechsel von JAN initiiert

*MUT: der Pauli der is(t) im kindergarten.

*MUT: den koema [: koennen wir] rufen aber der wird nicht kommen wenn er im kindergarten is(t).

VORBEREITUNG

*MUT: da die zeitung gema [: geben wir] weg und das geschirr gema [: geben wir] auch weg.

*MUT: die zuckerl lieber auch # sonst werden voller farbe.

*MUT: das waer(e) keine so gute idee.

*MUT: so.

*JAN: auf dem sessel.

*JAN: auf dem sessel.

*MUT: ja wo du willst is(t) egal.

*JAN: was is(t) denn egal?

*MUT: mir is(t) es egal auf welchem sessel du sitzt.

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben!

*MUT: +< farben genau.

*MUT: wart amal [: einmal] kurz!

*MUT: ich bring(e) dir noch glaub(e) ich was zum drueber anziehen damit du dich nicht so anpatzt.

*MUT: ich bin gleich wieder da.

*JAN: ich # will [/] # will.

*JAN: aehm.

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben [/] wasserfarben [/] wasser!

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben!

*MUT: so das is(t) ein grosses gewand von mir.

*MUT: <aber da kannst du dich> [/] das kannst du anpatzen.

*MUT: das macht nix [: nichts].

*JAN: nein.

*MUT: so.

*JAN: nicht das hier anziehen.

*MUT: oja.

*JAN: nein # nein!

*MUT: zum malen schon.

*MUT: weil sonst wird naemlich dein anderes gewand +//.

*MUT: das darf dreckig werden.

*MUT: das darf voller farbe werden.

*MUT: aber.

*MUT: so # schau (ein)mal das is(t) ganz lang.

*MUT: und da [/] da hast [: hast du] schuesseln.

*MUT: da hama [: haben wir] dann xxx.

*MUT: und jetzt brauchma [: brauchen wir] noch ein papier.

*MUT: dann hama [: haben wir] alles.

*MUT: xxx ich hol(e) ein bissi [: bisschen] papier.

*MUT: da muss ma(n) aufpassen auf das aufnahmegeraet damit nix
[: nichts] passiert.

%com: Mutter ist aus dem Zimmer gegangen.

37	mütterliche	Äußerungen	ohne
Äußerung des Kindes			

*MUT: da bring(e) ich dir ein papier.
 *MUT: kannst du drauf malen.
 *MUT: und da is(t) ein pinsel.
 *MUT: den tauchst [: tauchst du] immer wieder ins wasser rein.
 *MUT: ja.
 *MUT: und nachher dann in die farbe.
 *MUT: z(u)erst ins wasser.
 *MUT: z(u)erst ins wasser!
 *MUT: z(u)erst ins wasser.

Die Malsituation der high-SES Familie wird von der Mutter initiiert und gliedert sich in eine Vorbereitungszeit (Zeitungspapier, Kleidung, Farben, etc. werden hergerichtet), dem tatsächlichen Malen und einer Nachbereitungszeit (Küche wird sauber gemacht, Hände werden gewaschen, ...). Das Thema wird konstant beibehalten und es ist bis auf eine Ausnahme (bereits zu Beginn der Aufnahme) kein Themenwechsel vorzufinden.

Die Situation charakterisiert sich teilweise durch stark asymmetrische Dialoge, bei denen Äußerungsstrecken zu finden sind, bei denen nur die Mutter spricht. Des Weiteren agiert die Mutter stark verhaltenssteuernd und sie lenkt die Situation indem sie immer wieder auf die nächsten Arbeitsschritte hinweist (beispielsweise wann der Pinsel in das Wasser bzw. in die Farbe getaucht werden muss).

Bei der low-SES Familie wird die Malsituation durch Nico selbst initiiert. Während die Mutter mit der Aufnahmeleiterin spricht, nimmer er sich die Buntstifte, die noch auf dem Esstisch liegen und beginnt zu malen. Die Situation charakterisiert sich durch einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen und durch die Beibehaltung des Makrothemas (bis auf wenige und kurze Ausnahmen erfolgt kein Themenwechsel). Nico fordert die Mutter dazu auf, gemeinsam zu malen und es herrscht eine echte Dialogsituation, bei denen die Mutter Fragen stellt, Interesse zeigt und sich aktiv am Malprozess und an der Kommunikation beteiligt.

Tabelle 28 Malsituation (quantitative Untersuchung)

Malen	Mutter_NICO	Mutter_JAN
Äußerungen	158	253
Morpheme	857	1753
MLU	4,322	6.158
Types	236	314
Tokens	683	1558
TTR	0,346	0,202

Tabelle 29 Malsituation (qualitative Untersuchung)

Malen	Mutter_NICO		Mutter_JAN	
Initiativ	6	3,7%	18	6,8%
Reaktiv	44	27,5%	138	52,5%
Rest	110	68,8%	107	40,7%
Gesamt	160	100%	263	100%
Äußerungsauslösend	37	23,1%	45	17,1%
Äußerungsverhindernd	2	1,2%	-	-
Verhaltenssteuernd	36	22,5%	23	8,8%
Rest	85	53,2%	195	74,1%
Gesamt	160	100%	263	100%

Tabelle 28 zeigt, dass die Malsituation bei der Familie mit höherem sozioökonomischen Status länger dauert und mehr Äußerungen und Wörter von der Mutter produziert werden. Ein Blick auf die Äußerungsformen demonstriert, dass die Child Directed Speech der low-SES Mutter sehr stark verhaltenssteuernd ist (22,5 %), gleichzeitig aber auch eine große Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen produziert werden (23,1 %).

5.2 Weitere Auffälligkeiten

Auf der Basis der bisherigen Ergebnisse sollen nachfolgend weitere interessante Beobachtungen vorgestellt werden, die durch die Analyse der Daten gewonnen werden konnten.

Auffällig ist zunächst, dass bei den sprachlichen Äußerungen der Mutter aus sozioökonomisch niedrigerer Lage neun Fehler (davon fünf lexikalisch) auftreten:

a) nico20428

*MUT: zwa [: zwei] **sonne** [*] gibts [: gibt es] ned [: nicht] Nico.

%err: **Pluralfehler am NOMEN**

b) nico20416

*MUT: wos [: was] is(t) denn des [: das] do [: da] komisches auto, wah habedieehre.

%com: „für ein“ wurde ausgelassen

%err: **syntaktische Reduktion**

c) nico20416

*MUT: wass [: weiss] i [: ich] oba [: aber] gor [: gar] ned [: nicht] wie des [: das] geht mehr.

%err: **falsche Satzstellung**

d) nico20509

*MUT: **lasse** [*] das!

%err: **falscher Imperativ**²⁷

²⁷ „Lasse“ kann als Hyperkorrektur klassifiziert werden, d.h. als Versuch der Mutter, sich an den hochsprachlichen Gebrauch anzupassen und dabei allerdings über die Sprachform hinausgehende Veränderungen vornimmt.

e) nico20528

MUT: du heichlst [: heuchelst] [].

%com: gemeint war „roecheln“

%err: lexikalischer Fehler

f) nico20601

MUT: des [: das] genuegt kommend [].

%err: lexikalischer Fehler

g) nico20528

MUT: heid [: heute] heichlst [: heuchelst] []

gscheid [: gescheit] .

%com: eigentlich „roechelst“

%err: lexikalischer Fehler

h) nico20601

MUT: rueckgaung [: rueckgang] [] .

%com: rueckwaertsgang, rueckgang*;

%err: lexikalischer Fehler

i) nico20528

MUT: der heicht [: heuchelt] [] so !

%com: eigentlich „roechelt“

%err: lexikalischer Fehler

Interessant ist des Weiteren, dass die low-SES Mutter drei Neologismen bildet: *eifersüchtling@n*, *eifersüchtlinger@n*, *paschln@n*.

Ferner – und im Zusammenhang mit den bisherigen Ergebnissen besonders interessant – konnte festgestellt werden, dass sich die Mütter hinsichtlich der Reaktionen auf kindersprachliche Fehler enorm unterscheiden. Die Mutter aus höherer sozioökonomischen Lage reagiert vor allem mit Umformulierungen der kindlichen Äußerungen, also indirekten Korrekturen, die die fehlerhafte Äußerung des Kindes aufgreifen. Häufig werden diese Reformulierungen in Zusammenhang mit Bestätigungen geäußert:

a) jan20408a

JAN: ## ein orosa [: oranger] [] muellauto.

%err: Genusfehler am ADJEKTIV

*MUT: ein oranges muellauto is(t) das ja genau.

b) jan20416b

JAN: das [] ordner kann immer auch dreh(e)n mama.

%err: Pluralfehler

*MUT: ja da kamma [: kann man] die ordner drehen.

Oder auch als Frage formuliert:

c) jan20429a

JAN: # da [: der] [] gokodil [: krokodil] macht so viel laerm.

%err: Genusfehler am ARTIKEL

*MUT: das krokodil macht viel laerm?

d) jan20429a

JAN: das [] ball will nicht hinein.

%err: Genusfehler am ARTIKEL

*MUT: der ball will nicht hinein?

Des Weiteren reagiert die high-SES Mutter häufig mit bestätigenden Signalen bei denen die Fehler von Jan nicht weiter beachtet werden.

e) jan20506a

JAN: die leut(e)n [] hab(e)n zwei regnsirme [: regenschirme].

%err: Pluralfehler

*MUT: ja genau.

f) jan20513a

JAN: doch # sind die all(e)n [] lieb?

%err: Kasusfehler am PRONOMEN

*MUT: mhm.

Im Gegensatz dazu reagiert die low-SES Mutter nicht mit Reformulierungen auf die Fehler von Nico, sondern ignoriert diese:

a) *nico20428*

NIC: wo is(t) die [] traktor?

%err: falscher artikel.

*MUT: was [: weiss] i(ch) ned [: ned].

b) *nico20509*

NIC: wos [: was] is(t) da [: der] [] buzi?

%err: falscher artikel

*MUT: do [: da]. Con-con

*MUT: oba [: aber] zreissn [: zerreißen] ned [: nicht] Nico.

c) *nico20513*

NIC: den [] vogi .

*MUT: des [: das] is(t) da [: der] Dumbo. Con-con

d) *nico20520*

NIC: do [: da] is(t) da [: der] [] baby.

%err: falscher artikel

*MUT: ah do [: da] gengans [: gehen sie] einkaufen schau!

Beachtenswert ist, dass ein kindersprachlicher Fehler von der Mutter übernommen wird:

e) *nico20528*

NIC: der grosser [].

%err: inkongruenz

MUT: jo [: ja] wer is(t) da [: der] grosser [].

%err: inkongruenz

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieses Kapitel soll ausgewählte Aspekte, die durch die Hypothesenüberprüfung und durch die Korpusanalyse gewonnen werden konnten, zusammenfassend darstellen.

Im Gegensatz zu den bisherigen Studien und Forschungsarbeiten über den Zusammenhang zwischen der CDS und dem sozioökonomischen Status der Mutter, konnte auf der Basis meiner Daten gezeigt werden, dass die low-SES Mutter mehr Äußerungen und eine größere Anzahl an Wörtern produziert (siehe im Kontrast dazu Hoff 2003; Hart und Risley 1995). Es wurde bereits die Frage aufgeworfen, ob es sich dabei um einen Persönlichkeitszug der Mutter handelt, die generell mehr spricht, durch Umgebungsfaktoren (Kleinstadt- versus Großstadtmilieu) erklärt werden kann, oder andere Störvariablen herangezogen werden müssen. Es kann an dieser Stelle keine Erklärung für die Differenzen geliefert werden, es sollte lediglich aufgezeigt werden, dass verschiedene Faktoren bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Trotz des Umstandes, dass mehr Input produziert wird, konnte festgestellt werden, dass dieser weniger vielfältig ist, als bei der Mutter aus der höheren sozialen Lage. Die Child Directed Speech charakterisiert sich des Weiteren dadurch, dass sie stärker darauf ausgerichtet ist, das Verhalten von Nico zu steuern, als das Kind an der Beteiligung zur

Kommunikation zu motivieren. Diese soziopragmatischen Differenzen konnten auch bei Hoff-Ginsberg 1991 und Snow et al. 1976 gefunden werden.

Das Zusammenspiel zwischen einer starken Verwendung von verhaltenssteuernden Äußerungen (die indirekt äußerungsverhindernd wirken), der geringen Anzahl an kommunikationsauslösenden Fragen und der beobachtbaren Sprachdominanz der Mutter, kann als mögliche Erklärung dafür angenommen werden, dass Nico im Vergleich zu Jan sehr wenig Sprache produziert.

Die geringe Anzahl an reaktiven Äußerungen²⁸ und der Umstand, dass die Mutter aus der niedrigeren sozialen Lage Fragen des Kindes ignoriert und Papageienfragen in der Child Directed Speech einsetzt, zeigen, dass sich die Interaktionen zwischen Nico und seiner Mutter durch einen geringen Grad an gegenseitiger Beteiligung charakterisieren. Demgegenüber konnte die qualitative Untersuchung und die umfassende Analyse und Beschreibung der Situationen demonstrieren, dass die Mutter aus der höheren sozialen Lage versucht, gemeinsame Aufmerksamkeitsrahmen herzustellen und aufrechtzuerhalten. Durch die Vielzahl an bestätigenden Rückmeldungen (vgl. 4,1 % versus 16,1 % Backchannel-Signale) zeigt sie, dass ihre Aufmerksamkeit auf das Kind gerichtet ist und sie sich aktiv am Prozess beteiligt. Die Äußerungen des Kindes werden als bedeutsam erachtet, wodurch angenommen wurde, dass das Kind motiviert wird, weitere Redebeiträge zu gestalten. Diese Annahme kann durch die Analyse der Kindersprachdaten bestätigt werden, da Jan sehr viel mehr Äußerungen produziert und eine differenziertere Sprache verwendet. Es konnte gezeigt werden, dass sich das Zusammenspiel zwischen Inputmenge und soziopragmatischen Differenzen in den Outputleistungen der Kinder enorm verstärkt.

Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass sich die Interaktionen der high-SES Familie im Allgemeinen durch eine stärkere Themenkonstanz und dem Vorkommen von echten Dialogsituationen charakterisieren. Die Mutter aus sozioökonomisch besserer Lage ist aktiv und versucht die Gespräche (durch eine häufige Verwendung von Fragen und der geringen Anzahl an Aufforderungen und verhaltenssteuernden Äußerungen) aufrechtzuerhalten. Dennoch muss erwähnt werden, dass die low-SES Mutter in der Bilderbuchsituation – verglichen mit der kontextunabhängigen Untersuchung – in einem

²⁸Auch Hoff (2003) konnte in ihrer Untersuchung eine erhöhte Anzahl von „topic-continuing replies“, also mütterliche Äußerungen, die sich an vorangegangenen Äußerungen des Kindes beziehen, bei den Müttern aus höheren sozialen Lagen feststellen.

sprachentwicklungsunterstützenden Stil interagiert, indem sie häufiger auf Nicos Äußerungen reagiert, mehr Fragen verwendet und weniger verhaltenssteuernd agiert. Auf der Grundlage der geringen Datenmenge kann nicht behauptet werden, dass der Effekt, den das gemeinsame Buchlesen auf die mütterliche Sprechweise hat, dazu führen kann, dass sozioökonomisch-bedingte Auswirkungen relativiert werden (siehe dazu Hoff-Ginsberg 1991). Es müssten weitere Untersuchungen folgen, um diese Annahme bestätigen zu können.

7. Conclusio

Ziel dieser Arbeit war es, die Frage, *welchen Einfluss der sozioökonomische und –kulturelle Status auf den Input der Mutter und in weiterer Folge auf die sprachlichen Kompetenzen des Kindes hat*, zu klären.

Obwohl bereits darauf hingewiesen wurde, soll nochmals betont werden, dass das Ziel dieser Untersuchung nicht war, stereotype Ansichten über das Sprachverhalten von SprecherInnen aus sozial niedrigeren Lagen zu unterstützen. Auf der Basis meiner Ergebnisse darf nicht angenommen werden, dass Mütter, die in sozioökonomisch niedrigeren Lagen leben, weniger fähig wären, einen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder zu leisten. Dennoch konnte die Auseinandersetzung im vorangehenden theoretischen Teil dieser Arbeit zeigen, dass der Input eine wesentliche Grundlage für einen gelungenen Spracherwerb darstellt und die Beschäftigung mit bisherigen Studien über schichtspezifisches Sprachverhalten und über die Effekte des soziokulturellen und –ökonomischen Hintergrunds auf die Child Directed Speech zeigen, dass viele Aspekte des Inputs schichtspezifisch variieren und diese Differenzen Auswirkungen auf die sprachlichen Kompetenzen des Kindes haben. Auf der Basis meiner Korpusuntersuchung kann parallel dazu gezeigt werden, dass viele Merkmale des mütterlichen Inputs, die in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes gebracht werden, hinsichtlich der sozialen Lage der Familie, variieren.

Aufgezeigt wurde, dass Nico und Jan unterschiedliche sprachliche Erfahrungen sammeln, ein geringerer interaktiver Austausch zwischen Nico und seiner Mutter stattfindet und die low-SES Mutter kaum Strategien einsetzt, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen zu sichern. Parallel zu Hoff-Ginsberg (1991) wurde festgestellt, dass das Kind mit niedrigerem sozioökonomischen Status weniger Möglichkeit zur Teilhabe an sprachentwicklungsfördernden Kommunikationssituationen hat, als das Kind aus sozioökonomisch besserer Lage. Daraus folgt, dass sich Nico und Jan wesentlich in ihren

sprachlichen Leistungen unterschieden. Das Kind der high-SES Mutter produziert nicht nur viel mehr Äußerungen und Wörter, sondern weist auch eine viel differenziertere Sprache auf. Es können an dieser Stelle keine Aussagen darüber gemacht werden, ob oder inwiefern diese Unterschiede auch Auswirkungen auf die späteren schulischen Leistungen von Nico haben, allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass Nelson et al. (2011) eine Sprachverzögerung im Wortschatz und der grammatikalischen Entwicklung als Faktor für Schwierigkeiten in allen schulischen Bereichen ansieht und die beobachteten Differenzen zwischen Nico und Jan somit auch Auswirkungen auf die späteren schulischen Leistungen der Kinder haben können.

Es wurde des Weiteren die Frage aufgeworfen, *warum* Eltern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen mit ihren Kinder unterschiedlich kommunizieren. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden drei Erklärungsversuche geliefert, die diese Frage klären sollen: Nach Hoff-Ginsberg (1991) spiegelt die Child Directed Speech allgemeine Charakteristika des mütterlichen Sprachgebrauchs wider und es lassen sich demnach schichtbedingt verschiedene Sprechstile – unabhängig von den AdressatInnen – beobachten. Eine weitere mögliche Erklärung wäre, dass Unterschiede in der CDS durch Differenzen in den sprachlichen Fähigkeiten der Eltern begründbar sind (siehe Borduin/Henggeler 1981, Bornstein et al. 1998, Rowe et al. 2005).

Rowe (2008) wiederum geht davon aus, dass unterschiedliches Wissen und verschiedene Meinungen über die kindliche Entwicklung zu Unterschieden in der Eltern-Kind-Kommunikation führen.

Auf der Grundlage eines sehr offenen Verhältnisses zwischen Mutter und Aufnahmeleiterin und dem dadurch gewonnenen Einblick in das Leben und in die kommunikativen Prozesse der Familie, werden als wesentliche Faktoren für sozioökonomisch-bedingte Charakteristika in der Eltern-Kind-Kommunikation vor allem unterschiedliche Ansichten über die eigenen Aufgaben in der kindlichen Sprachentwicklung und unterschiedlich wahrgenommene Rollen als KommunikationspartnerInnen angenommen.

Gezeigt werden kann ferner, dass die Mutter aus niedrigerer sozioökonomischen Lage auch gegenüber der Aufnahmeleiterin teilweise ein auffälliges Sprachverhalten – vor allem hinsichtlich der Wortschatzverwendung – aufweist (siehe nachstehendes Beispiel).

nico20520

*MUT: is(t) eh so a [: ein] **orschtisch** [: **arschtisch**].

%act: die mutter schiebt den tisch zur seite damit alle platz haben

%add: INV

*MUT: recht laung [: lang] wassis [: weiss ich es] eh ned [: nicht].

%add: INV

*MUT: de [: die] schief(e)n **haxn@d** [: **beine**].

%add: INV

Abschließend erscheint es mir wichtig, wiederholt auf die Anmerkung von Hoff (2006, 72) über die Interpretierbarkeit der Daten hinzuweisen: Ersichtlich wurde, dass sich die beiden Mütter hinsichtlich des kommunikativen Angebots, das sie an ihre Kinder richten, (wesentlich) unterscheiden, ungeklärt bleibt jedoch die Frage, ob sich diese Unterschiede nur auf sozioökonomische Variablen beziehen, oder auch auf eine individuelle Variable, wie etwa auf allgemeine (sozioökonomisch unabhängige) Unterschiede im mütterlichen Engagement (ebd.).

Dennoch: Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Studien, die die Untersuchung von Mutter-Kind-Dyaden aus höheren sozialen Lagen fokussieren und dadurch Rückschlüsse auf allgemeine Charakteristika des mütterlichen Inputs und der sprachlichen Entwicklung der Kinder ziehen, nicht repräsentativ für die Interaktionserfahrungen aller Kinder sind. Umso erwähnenswerter ist es, dass es im deutschsprachigen Raum keine Publikation gibt, die sich mit den Interaktionserfahrungen von Kindern aus niedrigen sozialen Schichten auseinandersetzt. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, diese Forschungslücke zu füllen und im Rahmen einer Fallstudie einen ersten Blick in das Feld zu ermöglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass weiterführende und ergänzende Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen CDS und dem sozioökonomischen und –kulturellen Hintergrund der Mutter von großer Relevanz sind und zu interessanten sozio- und psycholinguistischen Erkenntnissen führen können.

8. Literaturverzeichnis

- Akhtar, Nameera; Tomasello, Michael (2000): The social nature of words and word learning. In: Golinkoff, Roberta; Hirsh-Pasek, Kathryn (Hrsg.): *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 115-135
- Baldwin, Dale A. (2000): Interpersonal understanding fuels knowledge acquisition. *Current Directions in Psychological Science* 9, 40–45
- Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. *Sprache und Lernen*, Bd 7, in Übersetzung Werner Loch und Gerhard Priesemann. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Borduin, Charles M.; Henggeler, Scott W. (1981): Social class, experimental setting, and task characteristics as determinants of mother-child interaction. *Developmental Psychology* 17, 209–214
- Bornstein, Marc H., Haynes, Maurice O. & Painter, Kathleen M. (1998): Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language* 25, 367–93
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller
- Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2. völlig neu bearbeitete Auflage
- Carey, Susan (1978): The child as word learner. In: Halle, Morris; Bresnan, Joan (Hrsg.): *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge: MIT Press, 264-293
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press
- Cruttenden, Alan (1994): Phonetic and prosodic aspects of Baby Talk. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian J. (Hrsg.): *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 135-152
- Dittmar, Norbert (1973): *Soziolinguistik*. Frankfurt am Main: Althenhäum-Fischer-Taschenbuch Verlag
- Dressler, Wolfgang U. (2000): Textlinguistik und Semiotik. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik: ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. New York: de Gruyter, 762-771
- Farrar, Michael J. (1990): Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. In: *Journal of Child Language* 17, 607-624
- Ferguson, Charles A. (1977): Baby talk as a simplified register. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 219-236
- Fernald, Anne (1992): Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals. In: Barkow, Jerome; Cosmides, Leda; Tooby, John (Hrsg.): *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford: Oxford University Press, 391–428
- Garnica, Olga K. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88
- Gillette, Jane; Gleitman, Henry; Gleitman, Lila; Lederer, Anne (1999): Human simulations of vocabulary learning. *Cognition* 73, 135–176
- Groß, Martin (2008): *Klassen, Schichten, Mobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Harkness, Sara (1977): Aspects of the social environment and first language acquisition in rural Africa. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 309-318
- Hart, Betty; Risley, Todd (1995): *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks

- Hoff, Erika; Naigles, Letitia (2002): How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development* 73, 418-433
- Hoff, Erika (2003): The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development* 74, 1368–1378
- Hoff, Erika (2006): How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88
- Hoff-Ginsberg, Erika; Shatz, Marilyn (1982): Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin* 92, 3–26
- Hoff-Ginsberg, Erika (1985): Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language* 12, 367–386
- Hoff-Ginsberg, Erika (1991): Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development* 62, 782-796
- Hoff-Ginsberg, Erika (1998): The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics* 19, 603–629
- Hudson, Richard (1996): *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Huttenlocher, Janellen; Haight, Wendy; Bryk, Anthony; Seltzer, Michael; Lyons, Thomas (1991): Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology* 17, 236-248
- Huttenlocher, Janellen; Vasilyeva, Mariana; Cymerman, Elina; Levine, Susan (2002): Language input at home and at school: Relation to child syntax. *Cognitive Psychology* 45, 337–374
- Kilani-Schoch, Marianne; Balčiuniene, Ingrida; Korecky-Kröll; Laaha, Sabine; Dressler, Wolfgang, U. (2008): On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. In: *Journal of Pragmatics* 41, 219-239
- Korecky-Kröll, Katharina; Dressler, Wolfgang U. (2009): The acquisition of number an case in Austrian German Nouns. In: Stephany, Ursula; Voeikova, Maria D. (Hrsg.): *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 265-302
- Labov, William (1972a): The Logic of Nonstandard English. In: Lee, Victor (Hrsg.): *Language Development*. London: Croom Helm, 329-360
- Labov, William (1972b): *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell
- Lamprecht, Markus; Stamm, Hanspeter (1999): Schlussbericht zum Projekt: Soziale Lage und die Differenzierung von Lebensformen, Lebenszielen, Wahrnehmung und Wertmustern. http://www.lsweb.ch/fileadmin/lsweb-dateien/publikationen/SPP1_Schlussbericht.pdf, 17. November 2011, 1-208
- Loch, Werner; Priesemann, Gerhard (1972): Einführung. In: Bernstein, Basil (Hrsg.): *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 7-41
- MacWhinney, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Matouschek, Bernd: (1999): *Böse Worte? Sprache und Diskriminierung. Eine praktische Anleitung zur Erhöhung der „sprachlichen Sensibilität“ im Umgang mit den Anderen*. Wien: Grüne Bildungswerkstatt Minderheiten
- Matychuk, Paul (2005): The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Science* 27, 301-379
- Nelson, Keith E., Welsh, Janet A., Vance Trup, Elisabeth M.; Greenberg, Mark T. (2011): Language delays of impoverished preschool children in relation to early academic and emotion recognition skills. *First Language* 31, 164-194
- Newport, Elissa L.; Gleitman, Henry; Gleitman, Lila R. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-150

- Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Philips, Juliet R. (1973): Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and comparison. *Child Development* 44, 182-185
- Pine, Julian M. (1994): The language of primary caregivers. In: Gallaway, Clare; Richards, Brian, J. (Hrsg.): *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-37
- Pye, Clifton (1986): Quiché Mayan speech to children. *Journal of Child Language* 13, 85-100
- Pye, Clifton (1992): The acquisition of K'iche` Maya. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of language acquisition*. VOL III, Hillsdale: Erlbaum
- Ravid, Dorit; Dressler, Wolfgang U.; Nir-Sagiv, Bracha; Korecky-Kröll, Katharina; Souman, Agnita; Rehfeldt, Katja; Laaha, Sabine; Bertl, Johannes; Basbøll, Hans; Gillis, Steven (2008): Core morphology in child directed speech: Crosslinguistic corpus analyses of noun plurals. In: Behrens, Heike (Hrsg.): *Corpora in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins, 25-60
- Ritser, Jürgen (2009): Schlüsselprobleme der Gesellschaftstheorie. Individuum und Gesellschaft – Soziale Ungleichheit – Modernisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rowe, Meredith L., Pan, Barbara A., Ayoub, Catherine (2005): Predictors of variation in maternal talk to children: A longitudinal study of low-income families. *Parenting: Science and Practice* 5, 285-310
- Rowe, Meredith L. (2008): Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language* 35, 185-205
- Sachs, Jacqueline (1977): The adaptive significance of linguistic input to prelinguistic infants. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 51-62
- Schieffelin, B.B. (1985): The acquisition of Kaluli. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.): *The crosslinguistic study of language acquisition*. VOL I, Hillsdale: Erlbaum
- Shatz, Marilyn; Gelman, Rochel (1977): Beyond syntax: the influence of conversational constraints on speech modifications. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 189-198
- Snow, Catherine E. (1972): Mother's speech to children learning language. *Child Development* 43, 549-565
- Snow, Catherine E., Arlman-Ruppe, A., Hassing, Y., Jobse J., Joosten J., Vorster, J. (1976): Mothers' Speech in Three Social Classes. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 5, 1-20
- Snow, Catherine E. (1977): Mother's speech research: from input to interaction. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-50
- Snow, Catherine E. (1996): Issues in the Study of Input: Finetuning, Universality, Individual and Developmental Differences, and Necessary Causes. In: Fletcher, Paul (Hrsg.): *The Handbook of child language*, Oxford: Blackwell, 180-194
- Snow, Catherine E., Porche, Michelle V., Tabors, Patton O., Harris, Stepahnie R. (2007): Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents. Baltimore, MD: Brookes
- Stratton, Peter; Connolly, Kevin (1973): Discrimination by newborns of the intensity, frequency and temporal characteristics of auditory stimuli. *British Journal of Psychology* 64, 219-232
- Thompson, John B. (2005): Einführung. In: Bourdieu, Pierre (Hrsg.): *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller, 1-35
- Weizman, Zehava O., Snow, Catherine E. (2001): Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. *Developmental Psychology* 37, 265-279

Wodak, Ruth (1974): Ansätze zu einer soziolinguistischen Theorie der Verbalisierung. Ihre Anwendung in einer explorativen Studie über das Sprachverhalten von Angeklagten bei Gericht. Wien: Institut für Sprachwissenschaft

9. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1 Situationen (high-SES)	44
Tabelle 2 Situationen (low-SES)	45
Tabelle 3 Special Form Markers.....	51
Tabelle 4 Reaktionstypen.....	55
Tabelle 5 Inputmenge	62
Tabelle 6 Signifikanzüberprüfung: Äußerungen	62
Tabelle 7 Lexikalische Diversität und MLU	63
Tabelle 8 Signifikanzüberprüfung: MLU	63
Tabelle 9 Nomina	64
Tabelle 10 Verben.....	65
Tabelle 11 Äußerungsformen (low-SES)	67
Tabelle 12 Äußerungsformen (high-SES)	67
Tabelle 13 Reaktionen (quantitativ)	68
Tabelle 14 Reaktionstypen (low-SES)	71
Tabelle 15 Reaktionstypen (high-SES)	72
Tabelle 16 Sprachliches Repertoire	75
Tabelle 17 Diversität	76
Tabelle 18 Nomina.....	76
Tabelle 19 Verben.....	77
Tabelle 20 Adjektive	78
Tabelle 21 Fehlerproduktion	80
Tabelle 22 Bilderbuch (quantitative Untersuchung)	88
Tabelle 23 Bilderbuch (qualitative Untersuchung)	88
Tabelle 24 Farbenspiel (quantitative Untersuchung)	93
Tabelle 25 Farbenspiel (qualitative Untersuchung).....	93
Tabelle 26 Freies Spiel (quantitative Untersuchung).....	97
Tabelle 27 Freies Spiel (qualitative Untersuchung)	98
Tabelle 28 Malsituation (quantitative Untersuchung)	102
Tabelle 29 Malsituation (qualitative Untersuchung)	103

Abbildung 1 Nomina Tokens (low-SES)	64
Abbildung 2 Nomina Tokens (high-SES)	64
Abbildung 3 Verben Tokens (low-SES)	65
Abbildung 4 Verben Tokens (high-SES)	65
Abbildung 5 Äußerungsformen (low-SES)	68
Abbildung 6 Äußerungsformen (high-SES)	68
Abbildung 7 Reaktionen	69
Abbildung 8 Nomina Tokens (NICO)	77
Abbildung 9 Nomina Tokens (JAN)	77
Abbildung 10 Verben Tokens (NICO)	78
Abbildung 11 Verben Tokens (JAN)	78

10. Anhang

10.1 Situationsbeschreibungen

A. Bilderbuchsituation

nico20520 (low-SES)

***MUT: bittesehr.**

%act: die mutter gibt Nico ein bilderbuch.

*NIC: banane!

%act: Nico zeigt auf ein bild mit bananen.

*MUT: jo [: ja]!

*NIC: banane.

***NIC: hob [: habe] i [: ich] dauft [: gekauft].**

*NIC: daese [: kaese].

***MUT: wah ueberoi [: ueberall] bickts [: pickt es] bua [: bub] von dir!**

*NIC: und a [: eine] wurst.

*NIC: apfel.

*MUT: xxx.

%com: **die mutter steht in der kueche und redet weiter mit Nico.
die aufnahme ist nicht verstaendlich.**

*NIC: O [=! schreit].

*MUT: wow wos [: was] schaut denn du do [: da] au [: an]?

%com: die mutter ist wieder zurückgekommen.

*MUT: schatzi hm?

***MUT: wort [: warte]!**

%add: INV

***MUT: schiabm [: schieb ihn] dauna@d [: weg] do [: da].**

%add: INV

***MUT: is(t) eh so a [: ein] orschtisch [: arschisch].**

%act: **die mutter schiebt den tisch zur seite damit alle platz haben**

%add: INV

***MUT: recht laung [: lang] wassis [: weiss ich es] eh ned [: nicht].**

%add: INV

***MUT: de [: die] schief(e)n haxn@d [: beine].**

%add: INV

*NIC: Kaspal [: Kasperl].

*MUT: kaspaltheater [: Kasperltheater] supa [: super].

***MUT: wo kumt [: kommt] denn der oiwe@d [: immer]?**

*MUT: bei dir?

*MUT: im kindergarten?

*MUT: jo [: ja]?

*MUT: supa [: super]!

***MUT: du gib a [: eine] ruah [: ruhe]!**

%com: zur katze.

***MUT: nur ess(e)n.**

%com: zur katze .

***MUT: jo [: ja] da [: der] hund hod [: hat] ihrs [: ihr das] fuada
[: futter] gessn [: gegessen].**

%add: INV

Die Mutter gibt Nico ein Bilderbuch. Die Situation wurde daher von der Mutter initiiert.

Bezug auf Alltagserfahrungen von NICO

Themenwechsel

Die Mutter verlässt den Raum.

Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.

Bezug auf Alltagserfahrungen

Die Mutter spricht mit der Katze.

Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.

*NIC: wo is(t) mei(ne) schokolade?
 *MUT: du duast [: tust] amoi [: einmal] do [: da] +...
 *MUT: du schokolade du.

Aufforderung an NICO, sich das Buch anzusehen.

***MUT: dua [: tu] amoi [: einmal] do [: da] schau(e)n.**
 *MUT: ned [: nicht] oiwe@d [: immer] noschn [: naschen].
 *NIC: < schau amoi [: einmal] > [/] schau amoi [: einmal].
 *MUT: xxx trommeln oder?
 *NIC: na [: nein] der trommelt.
 *MUT: der trommelt?
 *MUT: na [: nein] wass [: weiss] i [: ich] ned [: nicht].
 *MUT: ob der trommelt wissma [: wissen wir] ned [: nicht].
 *NIC: wos [: was] hod [: hat] de [: die] do [: da]?
 *MUT: jo [: ja] eine puppe.
 *MUT: Pippi Langstrumpf.
 *NIC: Kaspal [: Kasperl]?
 *MUT: mhm Kaspal [: Kasperl] is(t) do [: da].
 *MUT: da [: der] Dagobert schau.
 *MUT: sogn [: sagen] wir oiwe@d [: immer].
 *NIC: des [: das] is(t) da [: der] Kaspal [: Kasperl].
 *MUT: jo [: ja] wos [: was] is(t) des [: das]?
 *MUT: Dagobert sogn [: sagen] wir oiwe@d [: immer] dazua [: dazu].
 NIC: do [: da] is(t) da [: der] [] baby.

Mikrosituationswechsel
 Die Mutter reagiert nicht auf die vorangegangene Äußerung des Kindes.

%err: falscher artikel
***MUT: ah do [: da] gengans [: gehen sie] einkaufen schau!**
***MUT: da [: der] Nico wor [: war] heid [: heute] mit da [: der] mama goi**
[: gell].

Bezug auf Alltagserfahrung
 Mikrosituationswechsel
 Bezug auf Alltagserfahrung

***MUT: flughaf(e)n.**
 *MUT: do [: da] wornma [: waren wir] nu [: noch] ned [: nicht].
 *NIC: O [=! nickt].
 *MUT: waun [: wann] denn?
 *MUT: kaun [: kann] mi [: mich] ned [: nicht] erinnern.
 *MUT: im schlof [: schlaf].
 *NIC: geht ma [: man] eini [: rein] do [: da].
 *MUT: jo [: ja] i [: ich] nimma [: nicht mehr].
 *MUT: amoi [: einmal] und nie wieda [: wieder].
 *NIC: i [: ich] fliag [: fliege] oba [: aber] alleine.
***MUT: wah des [: das] aufi [: rauf] und obi [: runter].**

Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.

%add: INV
***MUT: soiche [: solche] ohrwaschln@d [: ohren] hob [: habe] i [: ich] ghobt**
[: gehabt].
 %add: INV
***MUT: ghert [: gehoert] hob [: habe] i [: ich] glaub(e) i**
[: ich] vierzehn tog [: tage] nix [: nichts].
 %add: INV
 *MUT: nix [: nichts] fuer mi(ch).
 *NIC: O [=! schreit].
 *MUT: jo [: ja] umblaettern.
 *MUT: wo san [: sind] de [: die] fische Nico?
***MUT: hods [: hat sie] di [: dich] wieda [: wieder] krotzt [: gekratzt]?%**
%com: mutter bemerkt einen kratzer in Nicos gesicht. Ende der Buchsituation.

Themenwechsel und Ende der Buchsituation

jan20408a (high-SES)

Die Mutter fragt Jan, ob er ein Bilderbuch anschauen möchte. Er bejaht dies und die beiden gehen – nachdem Jan fertig gegessen hat – ins Kinderzimmer.

*MUT: welches buch sollma [: sollen wir] uns denn anschau(e)n Jan hm ?

*JAN: die geisterbahn !

*MUT: die geisterbahn .

*MUT: von mir aus .

*JAN: wos [: wo ist] die geisterbahn ?

*MUT: da is(t) die geisterbahn .

*JAN: mh [/] mh geisterbahn !

*MUT: ja .

*JAN: mama ein ring(e)lspiel !

*MUT: mh ja !

*MUT: ein tolles ring(e)lspiel gell ?

*JAN: was is(t) da drin(nen) ?

*MUT: da drin(nen) ?

*MUT: weiss ich gar nicht was da noch is(t) .

*MUT: da dreht sich so da [: der] xxx .

*MUT: was da genau drin(nen) is(t) weiss ich gar nicht .

*MUT: vielleicht auch lautsprecher die musik mach(e)n oder so .

*JAN: ja .

*MUT: wo musik rauskommt .

*MUT: ich weiss nicht ganz genau .

*MUT: da sin(d) jenfalls [: jedenfalls] die pferde und da koennen die leute drauf sitz(e)n .

*JAN: in die andere richtung .

*MUT: mm ich glaub(e) so weil die pferde reit(e)n [//] die schau(e)n ja so hin .

*MUT: ich glaub(e) es dreht sich so [/] so rueber .

*JAN: nein so rueber! [+ imi]

*MUT: glaubst [: glaubst du] ?

*JAN: ja .

*MUT: +< ich weiss +...

*MUT: ich glaub(e) nicht dass die pferde rueckwaerts reit(e)n .

***MUT: kannst du dich erinnern wie du mim [: mit dem] Pauli aufm [: auf dem] ring(e)lspiel warst am christkindlmarkt ?**

Bezug auf Alltagserfahrungen

JAN: das [] Pauli war in [*] schwert [: pferd] [*] da .

%err: genusfehler beim subjekt, falsche präposition, gemeint war pferd
daher lexikalischer fehlerEin

JAN: und da [: der] Jan war <in die> [] schwan .

%err: falsche präposition

*MUT: genau !

***MUT: da [: der] Paul war auf dem gaul .**

***MUT: und da [: der] Jan war auf dem schwan .**

Die Mutter greift die Äußerung von Jan auf und formuliert sie um.

%com: mutter lacht .

*MUT: das war lustig gell ?

*MUT: da [: der] Pauli war auf dem pferd und du auf dem schwan .

*JAN: da hm +//.

*JAN: +, da [: der] [//] hah [//] da [: der] schwan faehr(t) +//.

*JAN: schwan fahrt .

*JAN: mama .

*MUT: ja .

*MUT: ja sicher .
 *MUT: wenn sichs [: sich es] dreht dann faehrta [: faehrt er] mit nicht ?
 *MUT: schon .
 *JAN: und da is(t) es nicht dunk(e)l .
 *MUT: nein da is(t) es nicht dunk(e)l .
 *JAN: na .
 *JAN: &is@u wir geh(e)n in die siffssaukl [: schiffsschaukel] . [+ cit]
 %com: eigentlich: los wir gehen auf die schiffsschaukel .
 *MUT: mhm .
 *MUT: genau .
 *MUT: sag(e)n [/] sagt der bub da .
 *JAN: ### &is wir geh(e)n in die siffssaukl [: schiffsschaukel] +/.
 [+ cit]
 *MUT: ++ mhm +/.
 *JAN: +, sagt der mann .
 *MUT: glaub [: ich glaube] das is(t) ein bub der das sagt .
 *MUT: ein grosser bub .
 *MUT: mhm .
 *MUT: genau .
 *MUT: die woll(e)n da schauk(e)ln .
 *MUT: die is(t) ja wirklich toll die schiffsschauk(e)l .
 *MUT: hui [/] hui !
 %com: mutter laesst die schiffsschaukel offenbar schaukeln, Jan will selber .
 *JAN: nein das is(t) meine schiffsschauk(e)l !
 *MUT: okay .
 *JAN: und ein trampolin !
 *MUT: ja !
 *JAN: ein boiba@c [: burger] beim Bob .
 *MUT: genau .
 *MUT: burger bei Bob .
 %com: mutter lacht .
 *JAN: da [: der] # hund hat eine wurst gestohl(e)n .
 %com: da - der
 *MUT: mhm ja genau .
 *JAN: und da [: der] hund hat ein suh [: schuh] gestohl(e)n .
 %com: da - der
 *MUT: genau .
 *MUT: hm [/] hm .
 *JAN: miau@o !
 *MUT: genau .
 *MUT: ja und der bub da der sucht schon seinen schuh .
 *MUT: wo ist da [: der] andere schuh ? [+ cit]
 *MUT: fragta [: fragt er] .
 *MUT: na den hat da [: der] hund gestohl(e)n .
 *MUT: der arme !
 *MUT: hat nur mehr einen schuh .
 *JAN: wos [: wo ist] da [: der] andere suh [: schuh] ?
 *MUT: na da hata [: hat er] ihn schau .
 *MUT: da [: der] bub hat ihn .
 *JAN: und da +/.
 *JAN: und da [: der] hund hat den suh [: schuh] gestohl(e)n .
 *MUT: genau .

%com: Jan lacht .
 *MUT: so ein schlimmer hund gell ?
 *MUT: is(t) schon ein frecher hund gewes(e)n .
 *JAN: wau@o [/] wau@o !
 %com: zaertlich
 *MUT: du hast ihn lieb ?
 %com: mutter lacht .
 *JAN: mmh [/] mmh .
 *JAN: wau@o !
 *JAN: lieb !
 *JAN: ich hab(e) dich lieber da .
 *MUT: mhm .
 *JAN: is(t) da [: der] hund .
 *JAN: da [: der] is(t) lieber da .
 %com: da - der
 *JAN: da is(t) auch lieber hund da .
 *MUT: da is(t) auch ein lieber hund .
 *MUT: xxx .
 JAN: zwei huende [] !
 %err: kongruenzfehler
 ***MUT: zwei hunde ja genau .**
 *JAN: eins zwei .
 *JAN: vier hunde .
 *MUT: nein zwei stimmt schon .
 *MUT: eins zwei .
 *MUT: seh(e) ich sonst noch einen hund ?
 *MUT: nein .
 *MUT: nein sons(t) seh(e) ich keinen hund .
 %com: mutter gaehnt .
 *JAN: die mach(e)n wau@o die hunde .
 *MUT: ja .
 ***JAN: die leut(e)n [*] seh(e)n die hunde .**
 %err: kongruenzfehler
 *MUT: mhm ja .
 *JAN: der bub sieht den einen hund .
 *MUT: mh ja .
 *MUT: hm [/] hm .
 *JAN: die # lustige siffssaukl [: schiffsschaukel] .
 *MUT: mhm .
 *MUT: wirklich eine lustige schiffsschauk(e)l .
 *JAN: will der +//.
 ***JAN: ich bin auch siffssaukl [: schiffsschaukel] gefahr(e)n .**
 *MUT: du bist auch schon mal mit einer schiffsschauk(e)l gefahr(e)n ?
 *JAN: ja .
 *MUT: ja ?
 *MUT: wann ?
 *JAN: ja .
 JAN: da [: der] Pauli wart [] auch in da [: der] siffssaukl
 [: schiffsschaukel] .
 %com: war - fahrt, unklarer fehler
 *MUT: Pauli is(t) auch schon mal in einer schiffsschauk(e)l gefahr(e)n ?
 *MUT: kann ich mich jetzt(t) nicht erinnern .

Reformulierung

Fehler wird nicht aufgegriffen

Jan verweist selbst auf eine Alltagserfahrung

JAN: mit dem hat [] da [: der] Pauli gefahr(e)n .
 %err: morphologischer fehler
 *MUT: mit dem is(t) da [: der] Pauli gefahr(e)n ?
 *JAN: da [: der] Jan +//.
 *JAN: +, und da [: der] +//.
 *JAN: +, und da [: der] Jan auch .
 *MUT: a(c)hso ?
 *MUT: siehst [: siehst du] daran kann ich mich jetzt(t) gar nicht erinnern .
 JAN: da sin(d) trampolin gespenste [] drinnen .
 %err: kongruenzfehler.
 *MUT: mhm ja .
 *JAN: und da is(t) noch ein gespenst .
 *MUT: ja .
 *JAN: macht ha da [: der] gespenst !
 *MUT: das gespenst macht ha hier ?
 *MUT: oder hu !
 *MUT: aber da schauts [: schaut es] freundlich drein gell ?
 *MUT: das lacht das gespenst .
 *JAN: da # sagt das gespenst +//.
 *JAN: trau dich wenn du es wagst . [+ cit]
 *MUT: ja das is(t) aber glaub(e) ich ein anderes gespenst .
 *MUT: schau ma [: schauen wir] obma [: ob wir] das auch find(e)n .
 *MUT: na da is(t) es nicht .
 *MUT: da # bei da [: der] geisterbahn .
 *MUT: und sagt irg(e)ndein gespenst +//.
 *MUT: +, da sagt das gespenst +//.
 *MUT: +" trau dich wenn du es wagst . [+ cit]
 *MUT: hm [/] hm .
 JAN: und da is(t) ein klein [] gespenst !
 %err: kongruenzfehler
 *MUT: genau !
 *JAN: das [?] # kleine spenst [: gespenst] fuerchtet grosses gespenst .
 *MUT: das kleine gespenst fuerchtet sich vor dem gross(e)n gespenst ?
 *MUT: hm [/] hm .
 *JAN: da sagt das +//.
 *JAN: +, sagt [/] sagt das gespenst +//.
 *JAN: trau dich wenn du es wagst . [+ cit]
 *MUT: ja das da .
 *MUT: mhm .
 *MUT: genau .
 *JAN: da blacht [: lacht] das gespenst .
 *MUT: ja .
 *MUT: das is(t) einglich [: eigentlich] auch ein freundliches gespenst .
 *JAN: das auch lacht das .
 *MUT: mhm .
 *MUT: das lacht auch ja .
 *JAN: das macht auch ha !
 *MUT: mhm .
 *JAN: jetzt(t) is(t) das gespenst wieder weg .
 *MUT: genau .
 *JAN: &mo doch weiter .
 *JAN: und da is(t) es dunk(e)l .

*MUT: ja da is(t) es schon dunk(e)l genau .
 *JAN: # oh !
 *JAN: da ruft mir +//.
 %com: sinnngemaess: da ruft wer:
 *JAN: mir ist schlecht [: schlecht] ! [+ cit]
 *MUT: ja genau .
 *MUT: mhm .
 *JAN: aeh .
 *JAN: da geht das +//.
 *JAN: +, dies [/] &dies +//.
 *JAN: +, na ruft die wo juppieh! [+ cit]
 *MUT: genau da ruft wer juppieh! [+ cit]
 *MUT: aber das geht schon schwer .
 *MUT: das is(t) schon ein bissi [: bisschen] kaputt .
 *JAN: (da)s geht nicht mehr .
 *MUT: es geht schon aber ma(n) muss es vorsichtig mach(e)n .
 *JAN: und # unt(e)n is(t) ein zug .
 *MUT: genau .
 *JAN: und ob(e)n is(t) ein zug .
 *MUT: da auch ja .
 *JAN: da [: der] ruft auch juppieh! [+ cit]
 %com: da - der .
 *MUT: (ruf)t da auch jemand juppieh? [+ cit]
 *MUT: xxx .
 *JAN: ja .
 *MUT: ja ?
 *MUT: na sieht man nicht .
 *MUT: aber vielleicht ruf(e)n sies [: sie es] auch .
 *MUT: und da ruft wer wah !
 *JAN: nein das is(t) mein wah !
 *MUT: das is(t) dein wah ?
 %com: mutter lacht .
 *MUT: das is(t) dein [/] deine hochschaubahn ?
 *JAN: ja .
 *JAN: (ei)ne geisterbahn .
 *MUT: nein das is(t) eine hochschaubahn .
 *MUT: eine geisterbahn is(t) mit gespenstern .
 *MUT: das is(t) nicht mit gespenstern .
 *MUT: das is(t) mit stark(e)n kurv(e)n und steil(e)n berg(e)n .
 *MUT: das is(t) eine hochschaubahn .
 *JAN: und das is(t) auch son [: schon] dunk(e)l .
 *JAN: leute ins auto geh(e)n .
 *JAN: da sind son [: schon] die autos .
 *JAN: da sieht noch wieder alles .
 %com: da sieht man noch wieder alles; von Jan gepraegt, aber vom grossen bruder haeufig imitiert
 *MUT: mhm da siehtma [: sieht man] noch wieder alles ja .
 *JAN: &ets gespenst .
 *JAN: und wo is(t) der vog(e)l ?
 *JAN: da [: der] is(t) son [: schon] weggeflog(e)n .
 %com: da - der .
 *MUT: da [: der] vog(e)l is(t) schon weggeflog(e)n ?
 *JAN: ja .

%com: telefon laeutet .

*MUT: ach wer I [//] ruft mich da wieder an ?

*MUT: moment .

*MUT: ich komm(e) gleich .

%com: kurze unterbrechung der aufnahme .

*MUT: so jetz(t) bin ich wieder da .

*JAN: +< xxx .

*JAN: ja .

*MUT: es is(t) schon dunk(e)l ?

*JAN: ja .

*MUT: ja das stimmt .

*MUT: genau .

*MUT: is(t) schon ab(e)nd .

*JAN: und ins auto geh(e)n .

*JAN: da sind son [: schon] die autos .

*MUT: genau .

*MUT: da duerft(e) ein parkplatz sein .

*MUT: und ein paar autos fahr(e)n schon weg .

*JAN: da sieht +//.

*JAN: +, da sieht noch wieder alles .

*MUT: da sieht man noch wieder alles ja .

%com: "man" betont

*MUT: mhm .

*JAN: das ring(e)lspiel .

*JAN: und das zwerg(e)nrاد .

*JAN: und die rutse [: rutsche] .

*JAN: und das trampolin .

*JAN: und das auch das ring(e)lspiel .

*MUT: mhm .

*JAN: und das autodrom .

*JAN: und das ries(e)nrاد .

*MUT: mhm .

*JAN: und auch das ries(e)nrاد .

*MUT: mhm .

*JAN: und ein ring(e)lspiel .

*MUT: mhm .

*JAN: lustig ein ring(e)lspiel !

*JAN: das is(t) glaub(e) ich ein lostwagn [: lastwagen] .

*MUT: jo [: ja] das is(t) ein lastwag(e)n .

*MUT: der transportiert vielleicht irg(e)ndsoein ring(e)lspiel oder
so was grosses .

*MUT: das is(t) naemlich ein grosser mit anhaenger auch hint(e)n xxx .

*JAN: sagt da [: der] Pauli +//.

*JAN: +, das is(t) ein lastwag(e)n .

*MUT: mhm .

*JAN: ## und da steht son [: schon] autodrom .

*MUT: das is(t) ma(l) glaub(e) ich kein autodrom .

*MUT: schauma [: schauen wir] mal .

*MUT: wir ham [: haben] nicht alles angeschaut warte !

*MUT: wir ham [: haben] da dann +//.

*MUT: siehtma [: sieht man] da a [: ein] autodrom wo ?

*MUT: schauma [: schauen wir] mal .

Das Telefon läutet. Die Aufnahme und
Bilderbuchsituation wird kurz unterbrochen.

*MUT: da sin(d) die # autodrom .

*JAN: ries(e)nrاد kann leider nicht mehr dreh(e)n .

*MUT: mm .

%com: nein .

*MUT: nein .

JAN: aber den [] autodrom .

%err: falscher artikel

*JAN: mama !

*MUT: ja .

*JAN: nicht xxx .

*JAN: nicht aufsweichn [: ausweichen] .

*MUT: nein die weich(e)n nicht aus .

*MUT: die stoss(e)n zusammen manche .

*MUT: bumm@o !

*MUT: und der kippt .

*JAN: da [: der] hund [?] will auch lenk(e)n .

*MUT: mhm .

*MUT: ja .

***JAN: ### ein muellauto !**

%com: Jan hat mistkuebel scheppern gehoert .

*MUT: ja ich glaub(e) da drauss(e)n is(t) wo ein muellauto .

*MUT: das hatma [: hat man] gehoert gell ?

*MUT: du hoerst gut .

*MUT: du hast gute ohr(e)n gell ?

*JAN: ein Volvo is(t) ein muellauto .

*MUT: na manche muellautos sin(d) halt Volvos .

*MUT: manche .

*MUT: aber es sin(d) nicht alle Volvos muellautos .

*MUT: aber es sin(d) sicher auch nicht alle muellautos Volvos .

*MUT: aber manche .

*MUT: dein muellauto zum beispiel is(t) ein Volvo .

JAN: mistkueb(e)n [] gib [/] gibst [: gibt es] auch .

%err: kongruenzfehler

%com: eher gibt's .

*MUT: mhm .

*JAN: die muellmaenner heb(e)n den mistkueb(e)n .

*MUT: die muellmaenner heb(e)n den mistkueb(e)n .

*MUT: ja .

*MUT: also sie schieb(e)n ihn hin zum muellauto .

*MUT: und dann drueck(e)n sie auf einen knopf so wie das beim Tim dais(t) .

*MUT: weisst [: weisst du] eh .

*MUT: und dann # wird da [: der] mistkueb(e)n hochgehob(e)n und ausgeleert .

*MUT: und dann isa [: ist er] leer .

*MUT: dann kommta [: kommt er] wieder runter .

*MUT: und dann schieb(e)n ihn die muellmaenner zurueck in den muellraum .

*MUT: dann isa [: ist er] leer .

*MUT: dann koennen die leute wieder einen mist hineinschmeiss(e)n .

***JAN: da is(t) auch ein autodrom .**

*MUT: ja .

*JAN: ## da is(t) auch ein autodrom .

*JAN: und da is(t) auch ein autodrom .

Themenwechsel von Jan initiiert. Er hat drauβen Mistkübel scheppern gehört.

Gespräch über Müllautos

Themenwechsel von Jan initiiert. Er richtet seine Aufmerksamkeit wieder auf das Bilderbuch.

*MUT: mhm .

***MUT: mmh ich hab(e) dich lieb .**

*JAN: da sagt da [: der] Pauli +//.

*JAN: +, ja das is(t) ein autodrom .

*MUT: ja stimmt auch .

%com: **telefon läutet .**

Themenwechsel von der Mutter initiiert. Jan reagiert nicht darauf, sondern richtet seine Aufmerksamkeit weiterhin auf das Buch.

Das Telefon läutet. Die Aufnahme wird unterbrochen und die Bilderbuchsituation beendet.

B. Farbenspiel

nico20416 (low-SES)

Nico sieht ein Spiel auf der Sitzbank, bei dem verschiedene Bausteine den richtigen Farben und Formen zugeordnet werden müssen.

*MUT: xxx.

***MUT: des [: das] kannst [: kannst du] nu [: noch] ned [: nicht].**

***NIC: jo [: ja], i [: ich] kauns [: kann es].**

*MUT: du kaunst [: kannst] es?

*MUT: jo [: ja], wos [: was] is(t) des [: das] fuer a [: eine] farbe?

*NIC: xxx.

*MUT: na [: nein], des [: das] gher[t] [: gehoert] ned [: nicht] do [: da] eini [: hinein].

*NIC: wo gher[t] [: gehoert] des [: das] hi(n)?

*MUT: jo [: ja], wo is(t) blau?

*MUT: na [: nein], des [: das] is(t) gruen.

*NIC: wo is(t)?

*MUT: jo [: ja] wass [: weiss] i [: ich] ned [: nicht].

*MUT: na [: nein].

*MUT: jo [: ja] genau.

*NIC: mhm und des [: das]?

*MUT: blau.

*NIC: des [: das] gher[t] [: gehoert] do [: da] eini [: hinein].

*MUT: jo [: ja] genau.

*NIC: des [: das] do [: da] eini [: hinein].

*MUT: na [: nein], des [: das] is(t) rot Nico.

***MUT: des [: das] is(t) foisch [: falsch].**

***NIC: ned [: nicht] foisch [: falsch].**

*MUT: bei mir scho(n).

*MUT: des [: das] is(t) gruen, des [: das] is(t) rot.

*NIC: des [: das] do [: da].

*MUT: du duast [: tust] schummin [: schummeln], habedieehre.

*MUT: d(a)rum spüht [: spielt] mit dir kana [: keiner].

%com: Nico muss husten.

*MUT: hand vorhoidn [: vorhalten]!

*MUT: eh richtig.

*MUT: do [: da] gher[t] [: gehoert] gruen eini [: hinein].

*NIC: xxx.

*MUT: xxx.

*NIC: richtig?

*MUT: ned [: nicht] gaunz [: ganz], oba [: aber] +...

***NIC: mog [: mag] nimma [: nicht mehr] spün [: spielen].**

*MUT: mogst [: magst du] eh nimma [: nicht mehr].

*NIC: schach(tel).

*MUT: vorsichtig, ist eh schon geklebt worden
[: geworden].

Die Mutter sagt Nico, dass er das Spiel noch nicht kann, aber Nico widerspricht ihr.

Nico möchte nicht mehr spielen und räumt die Kärtchen wieder ein.

*MUT: da schimpft dtante [: die tante] Trixi wennst
[: wenn du] die schachtel kaputt machst.
*MUT: wos [: was] mogst [: magst du] jetzt?
*NIC: puzzle.

jan20513a (high-SES)

Jan räumt eine Kiste mit Büchern aus und findet dabei QUIPS, ein Spiel, bei dem passenden Farbkärtchen gefunden werden müssen.

*MUT: das is(t) ein spiel das hamma [: haben wir] aber auch schon das
Quips .

*MUT: also xxx .

*JAN: sau [: schau mal] was isn [: ist denn] das ?

*MUT: das heisst Quips das spiel .

*JAN: ja .

*JAN: mit dem spielma [: spielen wir] jetzt .

Jan fordert die Mutter auf, mit ihm zu spielen.

*MUT: aber # da mussma [: muss man] die richtig(e)n farb(e)n reingeb(e)n .

*JAN: spielma [: spielen wir] jetzt(t) das ?

Ev. Hinweis der Mutter, dass Jan dieses Spiel noch nicht spielen kann.

*MUT: ja wie du xxx .

*MUT: moment kurz .

*MUT: okay ?

*MUT: wir ham [: haben] da jetzt(t) ein bissl
[: bisschen] viele sach(e)n lieg(e)n .

Die Mutter möchte zuerst zusammenräumen.

*JAN: mama kannst du mir das # runtergeben ?

*JAN: kannst [: kannst du] mir das runtergeb(e)n ?

*MUT: gleich .

Die Mutter arbeitet noch etwas fertig.

*MUT: xxx .

*MUT: ## so .

*MUT: schau da hast du ein &farb +//.

*MUT: da musst du die richtig(e)n farb(e)n reintun .

*MUT: ja da [: der] schneemann ?

*MUT: ja was is(t) +//.

*MUT: +, wo passt das gruen hinein hm ?

Die Mutter versucht Jan anzuleiten.

*MUT: weisst du wo das gruen hineinpasst ?

*MUT: wos [: wo es] rundherum auch gruen is(t) .

*MUT: da [: der] schneemann hat einen weihnachtsbaum in da [: der] hand .

*MUT: und dort is(t) es gruen .

*MUT: da g(e)hoert das gruen hinein .

*MUT: weil +...

*JAN: wo ?

*MUT: na da !

*MUT: gibts [: gib es] mal rein !

*MUT: dann is(t) da [: der] weihnachtsbaum ganz gruen .

*JAN: ja +...

*JAN: und da is(t) das weiss .

*JAN: das is(t) weiss und das blau .

*MUT: mhm .

*MUT: so wo g(e)hoert das blau hinein ?

*JAN: da !

*MUT: nein weil da is(t) es rundherum weiss .

*MUT: da .

*MUT: weil die hose von dem bub(e)n oder von dem kind da blau is(t) .

*JAN: und da g(e)hoert das auch hinein ?

*MUT: mm nein das +//.
 *MUT: +, das wuerd(e) ich da hergeb(e)n zum schneemann # wos [: wo es] weiss is(t) .
 *JAN: und das is(t) rot .
 *JAN: wo g(e)hoert das ?
 *MUT: wo glaubst du g(e)hoert das ?
 %com: mutter putzt sich die nase .
 *MUT: hm ?
 *JAN: **mama zeigs [: zeig es] mir !**
 *MUT: **na probier !**
 *MUT: wo g(e)hoert das rot +//.
 *MUT: +, wo is(t) es rot ?
 *JAN: **mama zeigs [: zeig es] mir !**
 *MUT: **na probier !**
 *MUT: wo is(t) das +//.
 *JAN: mama [/] mama !
 %com: weinerlich .
 *MUT: na gut ich sags [: sage es] dir .
 *MUT: da .
 *JAN: ja da !
 *MUT: mhm .
 *JAN: und das is(t) blau .
 *JAN: wo g(e)hoert das da hin ?
 *MUT: **na jetzt(t) denkst du aber selber weil ein blaues hamma [: haben wir] schon hingegeb(e)n .**
 *MUT: wo g(e)hoert dann das zweite blaue hin ?
 *JAN: mama &h kannst [: kannst du] mir helf(e)n ?
 *JAN: mama ?
 *MUT: na da .
 *MUT: da is(t) rundherum blau .
 *MUT: da g(e)hoert das blaue hinein .
 *JAN: da !
 *MUT: mhm .
 *MUT: genau jetzt(t) hat da [: der] bub +//.
 *JAN: ++ da !
 *MUT: +, hata [: hat er] eine ganz blaue hose an siehst du ?
 *JAN: ja .
 *JAN: und das is(t) ganz srecklich [: schrecklich] .
 *JAN: ganz +...
 *MUT: so Jan ich muss nur kurz aufs klo ja ?

Jan bittet die Mutter ihm zu helfen. Die Mutter möchte, dass es Jan selbst probiert, zeigt ihm dann aber die richtige Lösung.

Die Aufnahme wird unterbrochen, weil die Mutter auf die Toilette muss. Danach findet Jan ein anderes Spiel, das er gerne spielen möchte.

C. Freies Spiel

nico20416 (low-SES)

*MUT: do [: da] Nico **schau**.
 *NIC: wos [: was] ?
 *MUT: duast [: tust du] das anstecken.
 *MUT: kannst es eh.
 *NIC: wo?
 *MUT: do [: da] **schau**, do [: da] stecks [: steck es] her.
 *MUT: probiers [: probier es] amoi [: einmal] obs [: ob es] der Nico kann.
 *MUT: xxx.

*MUT: do [: da] **schau**.
 *MUT: jo [: ja].
 *MUT: geht scho [: schon].
 *MUT: mochs [: mach es] noch gscheider [: gescheiter].
 *MUT: nu [: noch] eines.
 *MUT: genau.
 *NIC: des [: das]?
 *MUT: na [: nein], des [: das] geht ned [: nicht].
 *MUT: do [: da] host [: hast du] wos [: was], **schau**.
 *MUT: Nico **schau**.
 *MUT: ned [: nicht] daunihaun [: wegschmeissen], **schau**.
 *MUT: dmama [: die mama] hoidas [: haltet es dir], **schau**.
 *MUT: fest.
 *MUT: woat [: warte], i [: ich] hoits [: halte es].
 *NIC: xxx.
 *MUT: dmama [: die mama] hoits [: haltet es], **schau**.
 *MUT: host [: hast du] wieda [: wieder] ka [: kein] schmoiz [: schmalz] heid [: heute], ha?
 *NIC: xxx.
 *MUT: jo [: ja], super.
 *NIC: derf [: darf] i [: ich] mi [: mich] einisetzten [: hineinsetzen]?
 *MUT: jo [: ja], huck [: hock] di [: dich] eina [: rein].
 *NIC: so?
 *MUT: **super**.
 *MUT: **wow, Nico kaun [: kann] des [: das]**.
 *MUT: scho [: schon] fertig.
 *MUT: is [: ist] ned [: nicht] vü [: viel].
 *MUT: Nico.
 *MUT: a [: ein] bissl [: bisschen] wos [: etwas] nu [: noch].
 *MUT: bitte geh platz.
 %com: der hund laeuft mit wedelndem schwanz zu der mutter und will gestreichelt werden.
 *MUT: eifersuechtig is [: ist sie].
 *MUT: geh kum [: komm].
 %com: MUT zum hund.
 *MUT: Nico **schau**.
 *NIC: i [: ich] brauch(e) wos [: etwas].
 *MUT: wos [: was] brauchst [: brauchst du] denn?
 *NIC: des [: das] brauch(e) i [: ich].
 *MUT: wort [: warte] **schau**!
 %com: Nico steht vom boden auf und sieht sich das mikrofon genau an.
 *INV: da kannst rein sprechen Nico.
 *MUT: jo [: ja], muasst [: musst du] aufpassen www.
 %exp: mutter spricht mit aufnahmeleiterin.
 *MUT: goi [: gell] Nico, kennst [: kennst du] ned [: nicht] Nico.
 *MUT: **oda [: oder] magst [: magst du] wos [: was] anderes spielen?**
 *MUT: do [: da] drin [: drinnen] is [: ist] a [: auch] nu [: noch] so vü [: viel] zeig [: zeug].
 *NIC: jo [: ja].
 *MUT: jo [: ja] daun [: dann] hoi [: hol] da [: dir] wos [: etwas] ausa [: raus].
 *MUT: xxx.
 *MUT: des [: das] is [: ist] nix [: nichts].
 *MUT: jo [: ja] genau, nimms [: nimm es] mit.
 *MUT: des [: das] kaunst [: kannst du] do [: da] fohrn [: fahren] lossn [: lassen], **schau** Nico.

Lob der Mutter

Ausdruck der Begeisterung

Mikrosituationswechsel

*NIC: do [: da] foeht [: fehlt] nu [: noch] ans [: eines].

*MUT: jo [: ja] a [: ein] auto.

*MUT: wo san [: sind] denn deine autos?

*NIC: xxx.

*MUT: wah, ned [: nicht] den [: diesen] laudn [: lauten] hund.

*MUT: xxx.

***NIC: san [: sind] des [: das] deine?**

*MUT: des [: das] san [: sind] meine jo [: ja].

*NIC: a [: eine] brille.

*MUT: du brauchst de [: die] brille ned [: nicht].

***MUT: do [: da] schau amoi [: einmal] eini [: rein].**

*MUT: vielleicht findma [: finden wir] wo a [: ein] auto.

*MUT: do [: da] host [: hast] du nu [: noch] a [: ein] auto, **schau**.

*MUT: do [: da] hommas [: haben wir es].

*MUT: ui, den lossma [: lassen wir] glei(ch), goi [: gell].

*NIC: xxx.

*MUT: kim [: komm] her!

*MUT: **schau** hubschrauber homma [: haben wir].

*MUT: den damma [: tun wir] do [: da] her.

*MUT: wow.

*NIC: wuuu.

*MUT: wos [: was] is [: ist] des [: das]?

*NIC: bagger.

*MUT: traktor, ned [: nicht] bagger.

*MUT: dmama [: die mama] kann nu [: noch] wos [: was], **schau** wui!

***NIC: xxx ball spielen.**

*MUT: na [: nein], ned [: nicht] mit dem.

*MUT: mit dem ander(e)n, waun [: wann] daun [: dann] scho [: schon].

*MUT: wei(l) sunst [: sonst] hauma [: hauen wir] ois [: alles] zaum [: zusammen].

*MUT: **schau** wos [: was] dmama [: die mama] kau [: kann].

*MUT: wui!

*MUT: Nico, her [: hoer] auf hob [: habe] i [: ich] gsogt [: gesagt], lauser!

%com: Nico schießt einen kleinen ball weg.

*MUT: damman [: tun wir ihn] weg.

%act: Nico will den ball aufheben.

*MUT: na [: nein], losn [: lass ihn] lieg(e)n.

%com: Nico nimmt sich zwei laengliche plastikstuecke aus der spielebox und kaempft damit.

*MUT: hoer auf hob [: habe] i [: ich] gsogt [: gesagt].

*MUT: lauter bledsinn [: bloedsinn] foita [: faellt dir] scho(n) wieda [: wieder] ei(n).

*MUT: wir dan [: tun] ned [: nicht] kaempfen Nico.

*MUT: rams [: raeum es] aus, jo [: ja].

*MUT: damma [: tun wir] den hubschrauber do [: da] her.

*MUT: nu [: noch] amoi [: einmal].

*MUT: a [: ein] auto homma [: haben wir] nu [: noch].

*MUT: ah, wo host [: hast du] denn dei(n) feierwehrauto [: feuerwehrauto]?

*MUT: host [: hast du] des [: das] im auto?

*MUT: kaun [: kann] des [: das] sei(n)?

*MUT: jo [: ja].

*NIC: do [: da] is(t) nu [: noch] a [: ein] flieger.

*MUT: da homma [: haben wir] noch.

*MUT: des [: das] is(t) ka [: kein] flieger, des [: das] is(t) a [: ein] +...

Mikrosituationswechsel

Mikrosituationswechsel

Mikrosituationswechsel

*NIC: a [: ein] rotes.
 *MUT: genau.
 *MUT: na [: nein], der is(t) ned [: nicht] rot.
 *MUT: wos [: was] is(t) des [: das]?
 *MUT: des [: das] is(t) silber.
 *MUT: a [: ein] traktor.
 *MUT: ui.
 *MUT: Nico **schau**, dmama [: die mama] zagt [: zeigt] da [: dir] wos [: was].
 *MUT: do [: da] **schau**.
 %com: Nico muss laut husten.
 *MUT: wah, so koezn@d [: husten].
 *MUT: nau [: na] Nico, des [: das] und des [: das] ausrama [: ausraeumen].
 *MUT: wos [: was] mochta [: macht er] do [: da]?
 *NIC: au!
 *MUT: wos [: was] ramst [: raeumst] du do [: da] aus?
 %com: Nico geht zu einer anderen spielebox und sucht etwas.
 *MUT: dann ramma [: raeumen wir] des [: das] weg.
 *NIC: xxx.
 *MUT: wos [: was] a [: eine] maschine?
 *MUT: de [: die] is(t) im auto Nico.
 *NIC: do [: da] is(t) a [: eine] maschine.
 *MUT: wo is(t) de [: die]?
 *NIC: do [: da] d(r)innen.
 *MUT: na [: nein], i [: ich] glaub(e) de [: die] is(t) im auto.
 *NIC: na [: nein], de [: die] is(t) do [: da] d(r)inn [: drinnen].
 *MUT: jo [: ja], daun [: dann] suchs [: suche sie].
 *MUT: wauns [: wenn sie] do [: da] drinn(en) is(t).
 *MUT: ah, de [: die] manst [: meinst du], jo [: ja].
 *MUT: bitte geh platz!
 %com: zum hund.
 *MUT: de [: die] manst [: meinst du], jo [: ja].
 *MUT: oba [: aber] Nico, de [: die] gengan [: gehen] jo [: ja] ned [: nicht], **schau**.
 *NIC: wos [: was] is(t) des [: das]?
 *MUT: Nico, wos [: was] is(t) des [: das]?
 *MUT: a [: eine] maschine.
 *MUT: nau [: na], wos [: was] duast [: tust du] jetzt?
 *NIC: tata@o.
 *MUT: an [: einen] grossen kreis.
 *MUT: **schau** amoi [: einmal] Nico.
 *NIC: grossen kreis. [+ imi]
 *MUT: do [: da] kaunst [: kannst] di [: dich] einisetzen [: hineinsetzen].
 *NIC: wos [: was]?
 *MUT: einisetzen [: hineinsetzen].
 *NIC: xxx.
 *MUT: xxx.
 *MUT: wah, foi [: fall] ned [: nicht] hi(n).
 *MUT: **spü [: spiel] di [: dich] damit.**
 *MUT: du haust es jo [: ja] zaum [: zusammen].
 *MUT: wos [: was] is(t) denn des [: das] do [: da] komisches auto, wah habedieehre.
 *MUT: **do [: da] spü [: spiel] di [: dich], schau.**
 *MUT: **schau** wos [: was] is(t) denn des [: das] do [: da]?
 *MUT: a [: ein] hai.

Aufforderung der Mutter, dass Nico spielen soll

Aufforderung der Mutter, dass Nico spielen soll

*NIC: xxx.
 *MUT: a [: ein] hai.
 *MUT: Nico aufpassen.
 *MUT: da ist auch ein hai.
 *MUT: **schau**, fischauto.
 *NIC: mama, taxi [?]?
 *MUT: mhm.
 %com: bejahend.
 *MUT: was [: was] is(t) des [: das]?
 *MUT: Einherzfuerkinderauto is(t) des [: das].
 *MUT: **schau** Nico.
 *MUT: **schau** her.
 *NIC: danke.
 *MUT: bitte.
 *NIC: au, au.
 %act: Nico haut mit seinen haenden auf ein stueck der plastikautobahn.
 *MUT: jo [: ja] was [: was] is(t) au?
 *NIC: xxx.
 *MUT: ja muasst [: musst du] aufpassen.
 %act: die Mutter blaest auf die haende von Nico.
 *MUT: passts [: passt es] wieder?
 %act: Nico blaest auch auf seine haende.
 *MUT: was duast [: tust du] jetzt?
 *NIC: xxx.
 *MUT: homma [: haben wir] kans [: keines].
 *MUT: des [: das] foeht [: fehlt].
 *MUT: siachst [: siehst du] es?
 *MUT: do [: da] foehn [: fehlen] nu [: noch] a [: ein] boar [: paar].
 *MUT: des [: das] san [: sind] ned [: nicht] olle [: alle] autos nu
 [: noch].
 *MUT: do [: da] **schau**.
 *NIC: des [: das] mein(e)s ?
 *NIC: des [: das] mein(e)s?
 *NIC: xxx grosses.
 *MUT: der was [: weiss] ned [: nicht] was [: was] er spün [: spielen] soi [: soll] heid [: heute].
 *MUT: des [: das] kauns [: kann es] ned [: nicht] sei(n).
 *MUT: wort [: warte] Nico, daun [: dann] miasma [: muessen wir] des [: das] wegrama [:
 wegraeumen], wennst [: wenn du] des [: das]
 spün [: spielen] wüst [: willst].
 *MUT: stoehst [: stellst] es auf.
 *MUT: gibts [: gib es] her.
 *MUT: damma [: tun wir] das weg.
 *NIC: wo?
 *MUT: damma [: tun wir] de [: die] autobahn aufstoehn [: aufstellen].
 *MUT: dmama [: die mama] ramt [: raeumt] des [: das] weg nu [: noch] amoi [: einmal].
 *NIC: xxx.
 *MUT: jo [: ja] genau.
 *MUT: do [: da] kum [: komm] her!
 *NIC: xxx.
 *MUT: was [: was] duast [: tust du] Nico?
 *MUT: hüfstma [: hilfst du mir] einraeumen?
 *NIC: na [: nein].

*MUT: geh weida [: weiter].
 *NIC: na [: nein].
 *MUT: was [: was] hasst [: heisst] do [: da] na [: nein]?
 *MUT: lausbua [: lausbub].
 *MUT: do [: da] kum [: komm] her!
 *MUT: des [: das] muasst [: musst du] erst aufbauen und dann kannst spielen.
 %com: Nico moechte jetzt mit einer anderen autobahn spielen.
 *MUT: wass [: weiss] i [: ich] oba [: aber] gor [: gar] ned [: nicht] wie des [: das] geht mehr.
 *MUT: gibstmas [: gibst du sie mir] her Nico, die ganze kiste.
 *NIC: des [: das]?
 *NIC: kis(te).
 *MUT: jo [: ja] de [: die] ganze kiste gib ma [: mir] her.
 *MUT: dankeschoen.
 *NIC: parkplatz?
 *MUT: jo [: ja] parkplatz genau.
 *MUT: kim [: komm] her!
 *MUT: kim [: komm] her, hilf mir!
 *MUT: xxx.
 *MUT: schau ma [: schauen wir] amoi [: einmal].
 *MUT: Nico, hilf mir.
 *MUT: wenn ich es koennte.
 *MUT: was [: was] denn?
 *MUT: dmama [: die mama] is(t) foisch [: falsch] unterwegs.
 *NIC: alles schoen?
 *MUT: was [: was] alles?
 *NIC: schau mal [: einmal]!
 *MUT: do [: da] **schau** Nico.
 *MUT: i [: ich] muas [: muss] amoi [: einmal] schau(e)n wie des [: das] zaumghert [: zusammengehoert].
 *MUT: i [: ich] glaub(e) i [: ich] spinn(e).
 *MUT: hots [: hat es] dmama [: die mama] eh scho(n) verlernt.
 *MUT: des [: das] hob [: habe] i [: ich] amoi [: einmal] kenna [: gekonnt].
 *MUT: i [: ich] kann des [: das] ned [: nicht].
 *MUT: huef [: hilf] a [: ein] bissl [: bisschen] mit du lausbua [: lausbub].
 *MUT: xxx.
 *NIC: xxx.
 %com: die aufnahmen sind schwer verstaendlich, weil das zusammenbauen sehr laut ist.
 *MUT: du soist [: sollst] a [: ein] bissl [: bisschen] mithoefn [: mithelfen] du lausbua [: lausbub].
 *NIC: na [: nein].
 *MUT: ned [: nicht] na [: nein], geh weida [: weiter]!
 *MUT: Nico, geh weida [: weiter] kum [: komm], du wüst [: willst] jo [: ja] spün [: spielen], ned [: nicht] wir.
 %com: Mutter holt ihren freund, damit er ihr beim zusammenbauen hilft.

jan20410b (high-SES)

*MUT: da is(t) noch ein schaf.
 *MUT: **schau** das schaut genauso aus.
 %com: bausteine klappern
 *MUT: was machstn [: machst du denn]?
 *MUT: das +/.

*JAN: +, da hab(e) ich ihn ausgeleert mama.
 *MUT: ja [/] ja das hast du gemacht.
 *MUT: da is(t) noch ein anderes schaf.
 *MUT: maeh@o!
 *JAN: das is(t) kein maeh@o.
 *JAN: das is(t) eine ziege.
 *MUT: aber geh!
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *JAN: nein eine ziege.
 *MUT: nein [/] nein.
 *JAN: eine ziege!
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *JAN: das is(t) eine ziege!
 *MUT: Jan das hat ja keine hoerner.
 *MUT: eine ziege hat hoerner.
 *JAN: das is(t) eine ziege!
 *MUT: das hat ein ganz wolliges fell.
 *MUT: das is(t) ein schaf.
 *MUT: das gibt uns wolle.
 *MUT: die ziege gibt keine wolle.
 *MUT: aus dem fell von da [: der] ziege koennen wir keine wolle mach(e)n.
 *MUT: das da is(t) ein schaf.
 *MUT: schau weil [/] weil das so ein ganz weiches wolliges fell hat.
 *JAN: # das hat kein &wel [/] weiches # dickes feil@c [: fell].
 *MUT: hm?
 *JAN: feil@c [: fell].
 %com: laengere pause, man hoert ein haemmern und klappern von legosteinen.
 *JAN: ### weil ich da jetzt zusammensaufl [: zusammenschaufle].
 *MUT: mhm.
 *MUT: **aber pass auf das aufnahmegeraet auf gell?**
 *MUT: das schauf(e)l bitte nicht zusammen.
 *JAN: < wo is(t) das > [/] wo is(t) das?
 *MUT: was suchst du denn?
 *JAN: das aufnahmegeraet [: aufnahmegeraet]!
 *MUT: +< na da.
 *MUT: da stehts [: steht es].
 *MUT: xxx.
 %com: haemmern, klappern; laengere pause.
 *JAN: ### xxx mama?
 *MUT: hm?
 *JAN: xxx.
 *MUT: was denn?
 %com: Jan klappert die ganze zeit mit legosteinen.
 *MUT: # was is(t) denn?
 *JAN: die <lego # sachn> [: legosachen] sauf [: schaufle] ich raus.
 *MUT: die legosach(e)n schauf(e)lst du raus aus da [: der] kiste?
 *JAN: ja.
 *MUT: mhm.
 *JAN: ### ja.
 *JAN: uh wo [/] wo isn [: ist denn] das ein lego?
 *MUT: das is(t) auch ein lego sicher.
 *MUT: schau.

Jan diskutiert mit der Mutter, ob es sich bei dem Tier um ein Schaf oder um eine Ziege handelt. Er akzeptiert die Erklärungsversuche der Mutter nicht.

Mikrosituationswechsel

*MUT: xxx sach(e)n da rausg(e)holt.
 *MUT: weil wir hab(e)n da eh schon zu wenig.
 *MUT: das is(t) gut dass du das gefund(e)n hast.
 *MUT: wemma [: wenn wir] nachher das dach dann wieder drauftun dann hammas [: haben wir es] eh so.
 *JAN: nein das hamma [: haben wir] nicht dort so was.
 *MUT: na oja hast [: hast du] ja g(e)rad(e) gefund(e)n.
 *MUT: das war eh gut dass du das gefund(e)n hast.
 *JAN: ich hab(e) auch nichts [?] gefund(e)n.
 *MUT: ### okay xxx.
 *MUT: entschuldige Jan!
 *JAN: das kamman [: kann man] da drauf leg(e)n.
 *MUT: ja das geht.
 *JAN: kamma [: kann man] noch das da lego.
 *JAN: ### koemma [: koennen wir] noch was bau(e)n # mit lego?
 *JAN: noch was da?
 *MUT: hoppala entschuldige!
 %com: Jan passiert beim bauen ein missgeschick; er schreit.
 *JAN: ah [/] ah!
 *MUT: nicht aergern!
 *MUT: das kann jedem passier(e)n.
 *JAN: ah!
 *JAN: ich brauch(e) +...
 %com: weinerlich
 *MUT: mhm.
 *JAN: brauch [: ich brauche] [/] brauch [: ich brauche] dass das so macht!
 %com: verzweifelt.
 *MUT: ja.
 *MUT: ich halts [: halte es] unt(e)n und du drueckst ob(e)n drauf ja?
 *MUT: # xxx gut.
 *JAN: und das da kommt noch das raut@c [: raus].
 *MUT: xxx.
 *JAN: ah!
 *MUT: so xxx.
 *JAN: oh &de rot.
 *JAN: alle leer.
 *JAN: sind jetzt alle leer.
 *JAN: alle sind sie leer.
 *MUT: mhm.
 *JAN: alle leer sind sie.
 %com: klappern; mutter summt vor sich hin.
 *JAN: ### ich +...
 *MUT: ha!
 *MUT: hamma [: haben wir] keinen gross(e)n?
 *MUT: gibts [: gibt es] doch nicht.
 *MUT: nur einen kleinen?
 *JAN: dann sau [: schaue] ich +...
 *JAN: **+, sauf! [: schaufle] ich das ess(e)n weg und dann +...**
 *JAN: sauf! [: schaufel] eintaucht [?].
 *JAN: und dann xxx ess(e)n weg.
 *JAN: fertig.
 *JAN: # jetzt sauf! [: schaufle] ich das ess(e)n am bod(e)n weg.

Mikrosituationswechsel

*MUT: du schauf(e)lst das ess(e)n vom bod(e)n weg?
 *JAN: ja.
 *MUT: war das ess(e)n am bod(e)n?
 *JAN: ja.
 *MUT: ah so.
 *MUT: wirklich [?]?
 *MUT: ich hab(e) eher geglaubt da sin(d) legosteine am bod(e)n.
 *JAN: xxx.
 *JAN: xxx.
 %com: mutter summt vor sich hin.
 *JAN: **metteling@c [: schmetterling].** Mikrosituationswechsel
 *JAN: xxx.
 *MUT: ja genau.
 *JAN: ab!
 *JAN: smetteling@c [: schmetterling].
 *JAN: ein smetteling [: schmetterling].
 *MUT: schmetterling du kleines ding! [+ cit]
 %com: mutter singt.
 *MUT: such dir eine taenzerin! [+ cit]
 *MUT: xxx.
 *JAN: das fliegt!
 *MUT: da fliegt der schmetterling?
 *MUT: mhm.
 *JAN: das fliegt xxx.
 *JAN: xxx.
 *JAN: mhm.
 *JAN: mmh.
 *JAN: < versteckt sich im koffer > [/] versteckt sich im koffer.
 *MUT: ja?
 *JAN: da isa [: ist er] wieder im koffer.
 *MUT: na gut.
 *JAN: ## dann xxx.
 *JAN: da [: der] smetteling [: schmetterling] kommt jetzt in
 [: in den] koffer.
 *JAN: dann kommt da [: der] [/] da [: der] Jan mit dem smetterling [: schmetterling].
 *MUT: ah so?
 *JAN: ja.
 *MUT: # na gut.
 %com: mutter summt vor sich hin.
 *JAN: ### ein kleiner xxx.
 *MUT: kleiner schmetterling ja.
 *JAN: is(t) das so ein # mmh [/] mmh lieber smetterling [: schmetterling]?
 *JAN: xxx mmh.
 *JAN: ich streichl(e) das.
 *MUT: ja.
 *JAN: mmh.
 *JAN: und jetzt(t) isa [: ist er] in dem koffer.
 *MUT: mhm.
 *JAN: aber das is(t) xxx hoppa und da +...
 *JAN: und da +...
 *JAN: ich xxx.
 *JAN: und dann mach(e) ich fisch [?].

*MUT: dann machst du fisch [?]?
 *JAN: ja.
 *JAN: dann saubl [: schaufle] ich mit dem xxx.
 *JAN: ah!
 *JAN: ich xxx nicht gedacht.
 *JAN: nicht der hat nicht gesafft [: geschafft].
 *JAN: bitte soen [: schoen].
 *JAN: bitte soen [: schoen] mama!
 *MUT: +< gibst du mir was?
 *MUT: warum gibst du mir das?
 *MUT: was gibst du mir?
 *MUT: hm?
 *MUT: was gibst du mir?
 *MUT: den koffer?
 *MUT: was hast du damit vor?
 *MUT: was hast du da genommen aus meiner hand?
 *MUT: ich weiss ja gar nicht was da drinnen war.
 *JAN: ### wo is(t) da [: der] smetterling [: schmetterling]?
 *MUT: na ist der nicht im koffer drin?
 *JAN: nein.
 *MUT: da isa [: ist er].
 *MUT: da.
 *JAN: ja.
 *JAN: g(e)hoert das da?
 *MUT: okay.
 *MUT: setz ihn da her.
 *MUT: xxx.
 %com: laengere pause.
 *JAN: **### alles gute.**
 *JAN: alles da.
 *MUT: was meinst du?
 *MUT: alles gute # zum geburtstag oder was?
 *JAN: ja.
 *JAN: ich hab(e) geburtstag.
 *MUT: ah so?
 *MUT: ich glaub(e) bei dir dauerts [: dauert es] noch ein bissi
 [: bisschen].
 *MUT: da [: der] Pauli hat ziemlich bald geburtstag.
 *MUT: # du hast im September geburtstag.
 *MUT: das dauert noch.
 *JAN: papa.
 %com: Jans vater hat auch im September geburtstag.
 *MUT: aber da [: der] Pauli hat ganz bald jetz(t) geburtstag.
 *JAN: **hallo!**
 *JAN: hat der was gefunden im koffer.
 *MUT: wer?
 *JAN: wer [/] wer [/] wer? [+ imi]
 *MUT: da is(t) die tuer!
 *MUT: ja super!
 *MUT: schau mal!
 *MUT: koemma [: koennen wir] die da reinhaengen.
 *JAN: ja!

Mikrosituationswechsel

Mikrosituationswechsel

*MUT: warte wie geht das am best(e)n.
 *MUT: na werma [: werden wir] schau(e)n.
 *MUT: die tuer hast du gefund(e)n.
 *MUT: das war toll # Jan dass du die tuer gefund(e)n hast.
 *MUT: ja schau!
 *MUT: schau eine tuer!
 *MUT: haha!
 %com: mutter schmunzelt.
 *JAN: < ich hab(e) sie > [/] ich hab(e) sie.
 *MUT: ++ gefund(e)n ja.
 *MUT: du kannst sie auch kurz mal hab(e)n.
 *MUT: wenn du willst.
 *JAN: nicht da tuer.
 *JAN: nicht da aufmach(e)n nein!
 *JAN: nein [/] nein [/] nein.
 *JAN: wir kommen.
 *JAN: und komm da auch # durch.
 %com: laengere pause.
 *JAN: ah!
 %com: frustriert.
 *JAN: ich will das jetzt(t) hab(e)n.
 *JAN: **ich will das jetzt(t) ausleer(e)n.**
 *MUT: okay.
 *MUT: aber nur wenn du mir nachher beim < einraeum auch > [/] einraeumen auch wieder hilfst.
 *JAN: < das g(e)hoert nicht da rein > [/] das g(e)hoert nicht da rein.
 %com: legosteine werden ausgeleert.
 *JAN: ### ich hab(e) alles ausgeleert.
 *MUT: is(t) gut.
 *JAN: ja.
 *MUT: ich geb(e) die tuere auf den balkon okay?
 *MUT: ja?
 *MUT: # hm?
 *JAN: hups!
 *MUT: mhm.
 *JAN: # hups!
 *MUT: so faellt sie aber um.
 *MUT: das is(t) nicht so gut wenn sie immer umfaellt.
 %com: Jan lacht.
 *MUT: da muessma [: muessen wir] sie noch fester bau(e)n.
 *MUT: muessma [: muessen wir] noch ob(e)n etwas bau(e)n.
 *MUT: dann wird sie fester hm?
 *MUT: gut?
 *MUT: bauma [: bauen wir] das ob(e)n noch fester.
 *MUT: nein!
 *MUT: wenn du sie immer umschmeisst dann wird sie nicht xxx halt(e)n.
 *MUT: weil das hat keinen sinn.
 *MUT: weisst du?
 %com: legosteine klappern.
 *JAN: mama das da # da bau(e)n!
 *MUT: +< wenn die tuer +...
 *MUT: wenn du moechtest dass die tuer haelt dann musst du sie auch steh(e)n lass(e)n.

Mikrosituationswechsel

*JAN: das da das fenster da bau(e)n.
 *JAN: das andere da.
 *MUT: das andere?
 *MUT: warte wenn das reinpasst.
 *MUT: ich muss schau(e)n ob das passt.
 *MUT: das is(t) zu gross.
 *MUT: das passt da nicht.
 *MUT: da muss es noch ein anderes fenster geb(e)n wo das besser passt.
 %com: Jan hustet.
 *MUT: < die laed(e)n > [/] die fensterlaed(e)n sind zu gross.
 %com: mutter durchsucht die legosteine; klappern.
 *JAN: ich hallo gesagt.
 *JAN: ob die gesagt hat +...
 JAN: das auto faehrt gegen den [] sach(e)n.
 %err: kongruenzfehler
 *MUT: ja?
 JAN: das auto faehrt gegen den [] sach(e)n.
 %err: kongruenzfehler
 *MUT: gegen die sach(e)n faehrts [: faehrt es]?
 *JAN: ja.
 %com: legosteine klappern; mutter seufzt.
 *JAN: **### kamma [: kann man] das da dann trink(e)n die flasche [: flasche] da?**
 *MUT: xxx flasche?
 *MUT: nein.
 *MUT: nicht wirklich.
 *MUT: ma(n) kann nur spiel(e)n dass man trinkt.
 *JAN: kamma [: kann man] nur trink(e)n.
 *MUT: ma(n) kann nur spiel(e)n dass man trinkt.
 *JAN: kamma [: kann man] nur trink(e)n.
 *JAN: da kamma [: kann man] nur trink(e)n.
 *MUT: na ma(n) kann nur spiel(e)n.
 *JAN: da kamman [: kann man] son [: schon] trink(e)n.
 *JAN: mmh is(t) son [: schon] gut.
 *MUT: ja?
 *JAN: ## mmh!
 *JAN: das kamma [: kann man] austrink(e)n?
 *MUT: mhm.
 *JAN: is(t) noch viel drinnen.
 *MUT: ja?
 *JAN: mmh [/] mmh [/] mmh!
 *JAN: austrinken kann ich.
 *JAN: waeh!
 %com: legosteine klappern.
 *JAN: **wo is(t) der koffer +/.**
 *MUT: **++ pass auf auf das aufnahmegeeraet hab(e) ich g(e)sagt!**
 *JAN: wo is(t) da [: der] +//.
 *JAN: +, wo is(t) da koffer?
 *MUT: wo du ihn hingelegt hast.
 *MUT: da isa [: ist er].
 *MUT: schau.
 *JAN: ja.
 *JAN: was machtn [: macht denn] das auto?

Mikrosituationswechsel

Mikrosituationswechsel

Mikrosituationswechsel

*JAN: is(t) es nicht.
 %com: lange pause.
 *MUT: ### xxx.
 *MUT: huppsala.
 *MUT: schau ma [: schauen wir] xxx.
 %com: lange pause.
 *JAN: ### ich hab(e) hier was gefund(e)n.
 *MUT: wirklich?
 *JAN: kamma [: kann man] das da was bau(e)n?
 *MUT: mit dem koffer?
 *MUT: nein kamma [: kann man] aber hinstell(e)n.
 *MUT: das is(t) kein bau [/] baustein der koffer.
 *JAN: das kann nicht fahr(e)n.
 *MUT: da [: der] koffer kann nicht fahr(e)n nein.
 *MUT: nein das is(t) naemlich ein koffer ohne raeder.
 *MUT: es gibt auch koffer mit raedern.
 *MUT: xxx.
 *JAN: ah da [: der] is(t) umgefall(e)n!
 %com: traurig; da - der
 *MUT: wer?
 *MUT: der koffer?
 *MUT: xxx.
 *MUT: brauchst du dich nicht aergern.
 *MUT: braucht ma(n) ja nur wieder aufstell(e)n.
 *JAN: kamma [: kann man] das wieder +...
 *JAN: da +...
 *JAN: (i)ch hab(e) die kappe jetzt(t) runtergeworf(e)n.
 *MUT: welche kappe hast du runtergeworf(e)n?
 *JAN: na die legosteine.
 *MUT: xxx nachher wieder aufraeumen.
 *MUT: ### aua!
 *JAN: **kamma [: kann man] auch eine dame da such(e)n?**
 *MUT: was willst du such(e)n?
 *JAN: ja.
 *MUT: was willst du such(e)n?
 *JAN: die dame will ich such(e)n.
 *MUT: die dame?
 *MUT: welche dame?
 *JAN: die legodame.
 *JAN: was isn [: ist denn] das da?
 *MUT: was zum anzieh(e)n fuer die legodame.
 *MUT: ein kleines &ba +//.
 *MUT: +, ein ballettroeckchen.
 *MUT: wo isn [: ist denn] die legodame jetzt(t) [?]?
 *MUT: heut(e) seh(e) ich nur das baby.
 *MUT: xxx.
 *MUT: xxx.
 *MUT: nein.
 *MUT: Jan das weiss ich nicht.
 *MUT: die hab(e) ich schon laenger nicht mehr geseh(e)n.
 *MUT: weiss ich nicht.
 *MUT: aber xxx es gibt noch andere auch da.

Mikrosituationswechsel

*MUT: hoppala pass auf!
 *MUT: pass auf!
 *MUT: legosteine sin(d) hart.
 *MUT: da koemma [: koennen wir] eine mach(e)n eine legodame schau.
 *MUT: die is(t) eh schon fast fertig.
 *MUT: xxx nix [: nichts] beiss(e)n [?] xxx.
 *JAN: das geht xxx.
 *MUT: mhm.
 *JAN: was is(t) das?

Jan findet einen Kleiderbügel. Situation des Freien Spiels ist beendet.

D. Malsituation

nico20418 (low-SES)

Bereits zu Beginn der Aufnahme wird gemalt. NICO durchsucht dann seine Spielzeugkiste und findet eine Spielzeugrakete, eine Spritzpistole und ein Farbspiel, dass Mutter und Kind kurz spielen. Nach dem Spiel wird wieder gemalt.

***MUT: www.**

%com: MUT spricht mit INV

*NIC: farbe?

Während die Mutter mit der Aufnahmeleiterin spricht, nimmt sich NICO die Buntstifte, die noch auf dem Esstisch liegen und beginnt zu malen.

*MUT: duast [: tust du] an [: einen] himmel malen.

*NIC: na [: nein].

*MUT: na [: nein]?

Die Mutter stellt Fragen. Es kommt zu einer echten Dialogsituation.

*MUT: was [: was] denn?

*NIC: a [: eine] mama.

*MUT: a [: eine] mama, nau [: na] habedieehre.

*MUT: was [: was] denn fuer a [: eine] mama?

***NIC: a [: eine] gruenes [*] mama.**

Der Fehler von NICO wird von der Mutter nicht aufgegriffen.

%err: kongruenzfehler

*NIC: des [: das] aufmocha [: aufmachen].

Themenwechsel (von NICO initiiert)

%com: NIC moechte die zweite milchschnitte haben.

*MUT: jo [: ja] jetzt isst [: isst du] amoi [: einmal] des [: das] zaum [: zusammen]!

***MUT: was [: was] is(t) des [: das]?**

*NIC: mama.

Thema: Malen
Die Mutter richtet die Aufmerksamkeit wieder auf das Malen.

*MUT: na, habedieehre.

*NIC: und des [: das] is(t) Onki.

*MUT: in [: den] Onki moinst [: malst du]?

Keine Ermutigung, dass NICO schön malt. Eher Kritik?

***MUT: is(t) oba [: aber] a [: ein] komisches strichmandal
[: strichmaennchen].**

*NIC: < xxx mocha [: machen] > [/] xxx mocha [: machen].

*MUT: oida [: alter] moina [: maler] du.

*NIC: muas [: muss] in [: den] Nico malen.

*MUT: jo [: ja] derf [: darf] er eh.

*MUT: duast [: tust du] in [: den] Horst a [: auch] malen?

*MUT: ned [: nicht] beiss(e)n du.

*MUT: mama mocht [: macht] da [: dir] do [: da] wieder zu.

*MUT: sunst [: sonst] moinstma [: malst du mir] in [: den] tisch au [: an].

*MUT: was [: was] host [: hast du] do [: da] fuer ane [: eine]?

***MUT: schwarz, wow.**

Ausdruck der Begeisterung

*MUT: do [: da] wirst [: wirst du] oba [: aber] glei(ch) ausschau(e)n.

*MUT: schwarze farbe.

*MUT: braun.

*MUT: host [: hast du] wieder in [: den] foischn [: falschen] zettel.

*NIC: mama des [: das] brauch(e) i [: ich].
 *MUT: jo [: ja] genau.
 *MUT: do [: da] sporst [: sparst du] da [: dir] vue [: viel].
 *MUT: do [: da] host [: hast du] recht.
 *NIC: xxx.
 *MUT: jo [: ja] passt eh!
 *MUT: do [: da] host [: hast du] an [: einen] stift Nico, schau.
 *MUT: do [: da] hostn [: hast du ihn].
 *MUT: duast [: tust du] jetzt schwarz malen?
 *MUT: wow, ui.
 *NIC: is(t) a [: eine] s(t)ange?
 *MUT: a [: eine] stange is(t) des [: das]?
 *NIC: na [: nein] s(t)ange.
 *MUT: a [: eine] Schlange, oi!
 *MUT: **www.**
 %com: **MUT spricht mit INV.** Die Mutter spricht mit der Aufnahmeleiterin.
 *NIC: O [=! singt].
 *MUT: Nico, mit Gewalt geht nichts.
 %com: NICO drückt den Stift fest gegen den Tisch.
 *MUT: **dua [: tu] gscheid [: gescheit] malen.** Aufforderung
 *MUT: schau wos [: was] du duast [: tust].
 %com: NICO hat den Tisch angemalt.
 *MUT: schau!
 *MUT: na, wenn mas [: man es] glei(ch) wegadan [: wegtun] gehts
 [: geht es] eh wega [: weg].
 *MUT: du host [: hast] eh an [: einen] grossen Zeichenblock.
 *MUT: wo host [: hast du] denn den wieder?
 *NIC: xxx.
 *MUT: xxx.
 *MUT: do [: da] schau amoi [: einmal]!
 *MUT: xxx.
 *NIC: xxx.
 *MUT: schau Nico!
 *MUT: na [: nein] ned [: nicht]!
 *MUT: des [: das] is(t) kaputt daun [: dann] Nico.
 *MUT: schau amoi [: einmal] den block!
 *MUT: wow, der is(t) gross!
 *NIC: gross! [+ imi]
 *NIC: wow!
 *NIC: rosa!
 *MUT: na [: nein] des [: das] is(t) ned [: nicht] rosa.
 *MUT: **wos [: was] wor [: war] denn des [: das] jetzt?** Themenwechsel
 *MUT: na [: nein] daugt [: gefällt] da [: dir] eh.
 *MUT: daugt [: gefällt] da [: dir] eh.
 *MUT: Nico schau her, wie du ausschaust.
 *MUT: miasma [: müssen wir] waschen.
 *MUT: is(t) eh wurscht@d [: egal].
 *MUT: is(t) eh normal.
 *MUT: im Kindergarten moinst [: malst du] di(ch) a [: auch] au [: an].
 *MUT: is(t) eh wurscht@d [: egal]. Aufforderung der Mutter weiter zu malen.
 *MUT: **dua [: tu] malen.**
 *MUT: **ui!** Ausdruck der Begeisterung

*MUT: is(t) des [: das] a [: ein] regenschirm, oda [: oder] a [: ein] schwammerl?

*NIC: Gedi.

*MUT: da [: der] Gedi is(t) des [: das]?

*NIC: na [: nein].

*MUT: aso [: achso] in [: den] Gedi ghert [: gehoert] des [: das].

*MUT: duast [: tust du] in [: den] Gedi was malen?

*MUT: der wird si(ch) gfrein [: freuen].

*NIC: i [: ich] mog [: mag] ned [: nicht] de [: die] farbe.

*MUT: jo [: ja] daun [: dann] damma [: tun wir] zumachen!

*MUT: schau jetzt bist [: bist du] daun [: dann] do [: da] a [: auch] voi [: voll].

***MUT: host [: hast du] augi weh Nico?**

Themenwechsel von der Mutter initiiert.

*MUT: dawei [: derweil] raucht dmama [: die mama] in da [: der] wohnung eh nix [: nichts].

*MUT: hod [: hat] da [: der] Gedi wieda [: wieder] g(e)raucht, ha?

*MUT: im zimmer?

*NIC: des [: das]!

*MUT: des [: das]?

*NIC: jo [: ja]!

*MUT: wie sogt [: sagt] ma(n) denn do [: da]?

*NIC: bitte.

*MUT: gerne.

*MUT: schau Nico, des [: das] is(t) oba [: aber] kaputt.

*MUT: des [: das] is(t) kaputt, do [: da] muast [: musst du] malen, schau.

*MUT: schod [: schade] drum [: darum]!

*MUT: an [: einen] ruhigen hintern host [: hast] du heid [: heute] kan [: keinen], wie ma [: man] siacht [: sieht].

%act: NICO steht vom tisch auf.

*MUT: na [: nein] des [: das] is(t) meina [: meiner]!

%com: NICO nimmt sich einen Block, den der Mutter gehört.

*MUT: des [: das] is(t) meina [: meiner], meina [: meiner], meina [: meiner].

*MUT: du host [: hast] eh dein(en) grossen block.

*MUT: schau, du host [: hast] es schener [: schoener].

*MUT: gaunz [: ganz] an [: einen] grossen hoda [: hat er], wow.

*MUT: xxx?

*NIC: na [: nein].

*MUT: wos [: was] moga [: mag er] denn?

***NIC: du muast [: musst] mitmalen.**

Nico fordert die Mutter dazu auf, mitzumalen.

*MUT: jo [: ja] daun [: dann] dua [: tu] di(ch) hersitzen, wei(l) du moinstma [: malst mir] sunst [: sonst] mei(ne) baunk [: bank] au [: an].

*MUT: de [: die] is(t) neich [: neu].

*NIC: du muast [: musst] a [: auch] mitmalen.

*MUT: jo [: ja], wos [: was] damma [: tun wir] denn malen?

*NIC: a [: eine] sonne.

*MUT: a [: eine] sonne?

*MUT: schau Nico, a [: eine] sonne.

*MUT: a [: eine] sonne, wos [: was] nu [: noch]?

*MUT: wos [: was] is(t) des [: das]?

*MUT: a [: eine] wiese?

*MUT: de [: die] is(t) oba [: aber] weit oben.

*NIC: des [: das] is(t) a [: ein] Bives.
 *MUT: da [: der] Bives is(t) des [: das]?
 *MUT: Bives dir muasma [: muss man] nur schrei(e)n, goi
 [: gell], bist scho(n) do [: da].
 %com: an den Hund.
 *NIC: xxx.
 *MUT: he, des [: das] passt oba [: aber] ned [: nicht] zaum [: zusammen].
 *MUT: wos [: was] mochst [: machst du] jetzt?
 *MUT: ui.
 *MUT: schaut aus wie a [: ein] grosses bad.
 *NIC: na [: nein], du mochst [: machst] a [: eine] sonne.
 *MUT: do [: da] host [: hast du] eh a [: eine] sonne.
 *MUT: **zwa [: zwei] sonne [*] gibts [: gibt es] ned [: nicht] Nico.**
 %err: **pluralfehler**
 *MUT: auf da [: der] woed [: welt].
 *NIC: Onki.
 *MUT: an [: einen] Onki moina [: malen].
 *MUT: habedieehre.
 *MUT: a [: ein] strichmandal [: strichmaennchen].
 *MUT: da [: der] Onki is(t) jo [: ja] so a [: ein] dira [: duerrer] deufi
 [: teufel].
 *MUT: Nico, schau, ui.
 *NIC: wos [: was] moinst [: malst] du do [: da]?
 *NIC: wos [: was] moinst [: malst] du?
 *MUT: in [: den] Onki.
 *MUT: augi .
 *MUT: nase brauchst [: brauchst du] a [: auch] und an [: einen] mund.
 *MUT: und haarli .
 *MUT: und du mochst [: machst] es scho(n) wieda [: wieder] kaputt.
 *MUT: schau, braune haare brauchma [: brauchen wir].
 *MUT: Gedi moina [: malen].
 *MUT: dem mochma [: machen wir] a [: eine] gscheide [: gescheite] frisur.
 *NIC: moinma [: malen wir] in [: den] Gedi.
 *MUT: spaeter.
 *NIC: i [: ich] wue [: will] in [: den] Gedi mochn [: machen].
 *MUT: Gedi mochen [: machen] wuest [: willst du]?
 *NIC: do [: da].
 *MUT: in [: den] Gedi mochn [: machen] miasma [: muessen wir]?
 *MUT: in [: den] Gedi malen?
 *MUT: i [: ich] mitmalen?
 *MUT: he hoit [: halt]!
 *MUT: wos [: was] mochma [: machen wir]?
 *MUT: in [: den] Gedi.
 *NIC: na [: nein].
 *MUT: wen denn?
 *MUT: dei(ne) hand malen?
 *MUT: schau her, dmama [: die mama] zagt [: zeigt] da [: dir] wos [: was].
 *MUT: schau her.
 %com: MUT nimmt die hand von NIC und malt sie nach.
 *MUT: ui, des [: das] kitzelt.
 *MUT: dmama [: die mama] zittert wie a [: ein] lampischwoaf@d
 [: lammschweif].

Ausdruck der Begeisterung

Mutter produziert selbst
Pluralfehler.

*MUT: und wer is(t) des [: das]?
 *MUT: in [: den] Nico sei(ne) hand.
 *MUT: schau amoi [: einmal]!
 *MUT: schreima [: schreiben wir] eini [: hinein] Nico.
 *MUT: Nicohand.
 *MUT: nu [: noch] amoi [: einmal]?
 *NIC: jo [: ja].
 *MUT: mit derer [: dieser] farbe, schau her!
 *NIC: O [=! lacht].
 *MUT: jo [: ja] , hoid [: halte] ruich [: ruhig]!
 *MUT: wah du schaut aus!
 *NIC: nu [: noch] amoi [: einmal]!
 *MUT: nu [: noch] amoi [: einmal]?
 *MUT: miasma [: muessen wir] a [: eine] andere farbe nehma [: nehmen], dass
 [: dass das] wos [: was] gleich schaut.
 *MUT: gruen.
 *MUT: kim [: komm] her!
 *NIC: O [= !lacht].
 *MUT: bist kitzlig [: kitzelig] goi [: gell].
 *MUT: guet [: gilt] oba [: aber] ned [: nicht].
 *NIC: i [: ich] dua [: tu] mi(ch) hinleg(e)n.
 *MUT: jo [: ja] moinst [: malst du] jetzt mi [: mich] au [: an].
 *NIC: O [= !lacht].
 *NIC: loss [: lass] mi [: mich] amoi [: einmal] s(ch)au(e)n.
 *MUT: host [: hast] mi [: mich] du augmoint [: angemalt].
 *MUT: na [: nein], do [: da] moina [: malen], do [: da] mausi.
 *MUT: goi [: gell], Nico do [: da] mochst [: machst du] in [: ihn] kaputt.
 *MUT: daun [: dann] homma [: haben wir] kane [: keine] forben
 [: farben] mehr.
 *MUT: da [: der] Hofer hot [: hat] kane [: keine] mehr.
 *MUT: Nico pass a [: ein] bissl [: bisschen] auf, du haust ois
 [: alles] obi [: runter] ha.
 *MUT: dmama [: die mama] is(t) potschat [: patschert].
 *MUT: passt scho(n).
 *MUT: Nico derfst [: darfst] ned [: nicht] ois [: alles] obihaun
 [: runterhauen]!
 *MUT: xxx.
 *MUT: Nico nimma [: nicht mehr] lustig!
 *MUT: den homma [: haben wir] erst neich [: neu] kaft [: gekauft] den tisch.
 *MUT: du wasst [: weisst] es eh wos [: was] da [: der] Gedi gsogt [: gesagt] hod [: hat].
 *MUT: do [: da] malen!
 *MUT: Nico bitte aufn [: auf den] zettel.
 *MUT: ned [: nicht] aufn [: auf den] tisch.
 *MUT: duats [: tut es] dmama
 [: die mama] wegaraeumen
 [: wegaraeumen], wennstmadu [: wenn du mir] ned [: nicht] foign
 [: folgen] duast [: tust].

NICO malt den Tisch an.

Das gemeinsame Malen wird an dieser Stelle abgebrochen und die Mutter fordert Nico dazu auf, sich ein neues Spiel zu suchen.

jan20619b (high-SES)

***MUT: moecht(e) die babymaus was mit wasserfarben malen?**

*JAN: ja.

*MUT: das geht besser das kann man in der kueche machen.

*MUT: magst du?

*JAN: ja.

*MUT: das is(t) auch lustig.

*MUT: ok.

***JAN: aber ich sitz(e) auf deinen [*] sessel.**

%err: morphologischer fehler

***MUT: ja du sitztst auf meinem sessel das is(t) besser.**

%com: Jan spricht in einem anderen Raum.

***JAN: xxx der Pauli.**

*MUT: der Pauli der is(t) im kindergarten.

*MUT: den koema [: koennen wir] rufen aber der wird nicht kommen wenn er im kindergarten is(t).

VORBEREITUNG

*MUT: da die zeitung gema [: geben wir] weg und das geschirr gema [: geben wir] auch weg.

*MUT: die zuckerl lieber auch # sonst werden voller farbe.

*MUT: das waer(e) keine so gute idee.

*MUT: so.

*JAN: auf dem sessel.

*JAN: auf dem sessel.

*MUT: ja wo du willst is(t) egal.

*JAN: was is(t) denn egal?

*MUT: mir is(t) es egal auf welchem sessel du sitztst.

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben!

*MUT: +< farben genau.

*MUT: wart amal [: einmal] kurz!

*MUT: ich bring(e) dir noch glaub(e) ich was zum drueber anziehen damit du dich nicht so anpatzt.

*MUT: ich bin gleich wieder da.

*JAN: ich # will [/] # will.

*JAN: aehm.

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben [/] wasserfarben [/] wasser!

*JAN: wasserfarben [/] wasserfarben!

*MUT: so das is(t) ein grosses gewand von mir.

*MUT: <aber da kannst du dich> [/] das kannst du anpatzen.

*MUT: das macht nix [: nichts].

*JAN: nein.

*MUT: so.

*JAN: nicht das hier anziehen.

*MUT: oja.

*JAN: nein # nein!

*MUT: zum malen schon.

*MUT: weil sonst wird naemlich dein anderes gewand +//.

*MUT: das darf dreckig werden.

*MUT: das darf voller farbe werden.

*MUT: aber.

*MUT: so # schau (ein)mal das is(t) ganz lang.

*MUT: und da [/] da hast [: hast du] schuesseln.

*MUT: da hama [: haben wir] dann xxx.

*MUT: und jetzt brauchma [: brauchen wir] noch ein papier.

*MUT: dann hama [: haben wir] alles.

JAN möchte mit Knetmasse spielen, die aber schon zu hart und ausgetrocknet ist. Die Mutter bietet ihm daraufhin an, in der Küche mit Wasserfarben zu malen.

Reaktion der Mutter auf Fehler

Themenwechsel von JAN initiiert

37 mütterliche Äußerungen ohne Äußerung des Kindes

*MUT: xxx ich hol(e) ein bissi [: bisschen] papier.
 *MUT: da muss ma(n) aufpassen auf das aufnahmegeeraet damit nix [: nichts] passiert.
 %com: Mutter ist aus dem Zimmer gegangen.
 *MUT: da bring(e) ich dir ein papier.
 *MUT: kannst du drauf malen.
 *MUT: und da is(t) ein pinsel.
 *MUT: den tauchst [: tauchst du] immer wieder ins wasser rein.
 *MUT: ja.
 *MUT: und nachher dann in die farbe.
 *MUT: z(u)erst ins wasser.
 *MUT: z(u)erst ins wasser!
 *MUT: z(u)erst ins wasser.
 *MUT: und dann in die farbe.
 *MUT: genau.
 *MUT: jetzt machmas [: machen wir es] gleich xxx.
 *MUT: nein # so nicht!
 *MUT: so wird das nix [: nichts] Jan.
 *MUT: wenn ma(n) schuettet.
 *MUT: aber du kannst trotzdem auf dem blatt noch malen das wird dann halt [?] ein aquarell.
 *MUT: kannst trotzdem auf dem blatt noch malen.
 *MUT: xxx die schuesserl schuet(e) nicht um wenss [: wenn es] geht.
 *MUT: ich glaub(e) wir muessen xxx.
 *MUT: ja vielleicht noch (ein)mal in die farbe damits [: damit sie] +//.
 *MUT: damits [: damit sie] ein bissi [: bisschen] staerker wird die farbe.
 *MUT: schau wie schoen das wird wie schoen braun.
 *MUT: **ja super machst du das.**
 *MUT: **ganz toll.**
 *MUT: schau!
 *JAN: das is(t) ganz stechlich@n.
 *JAN: ganz stechlich@n.
 *MUT: dechlich@n ?
 *JAN: stechlich@n!
 *MUT: stechlich@n.
 *MUT: sticht der pinsel meinst du?
 *JAN: ja.
 *JAN: ganz bunt.
 *MUT: moechtest dus [: du es] machen ja?
 *JAN: ja!
 *JAN: ganz bunt.
 *MUT: mhm.
 *JAN: wasserfarben [/] wasserfarben [/] &wasserfa +//.
 *JAN: da kann ich auch gruen malen.
 *MUT: ja.
 *MUT: musst du in die grueene farbe tauchen.
 *MUT: gruen wolltest du.
 *MUT: ich mein(e) du kannst auch rot natuerlich.
 *JAN: gruen.
 *MUT: ja.
 *JAN: und # noch # rot.
 *MUT: na vielleicht noch (ein)mal in die grueene farbe damit ma(n) mehr farbe +//.
 *JAN: nein.

Lob der Mutter

*JAN: nein.
 *JAN: nein rot.
 *MUT: rot ja.
 *MUT: rot geht auch.
 *JAN: gelb.
 *JAN: und dann.
 *MUT: is(t) gelb ja.
 *JAN: und noch (ein)mal gruen und weil das bunt.
 *MUT: das wasser wird jetzt amal [: einmal] bunt und was is(t) mit deinem blatt papier?
 *MUT: mag das auch bunt werden?
 *JAN: ja.
 *MUT: du machst jetzt aber leider nur das wasser bunt.
 *JAN: und stechlich@n und mal(e) ich.
 *MUT: **schoen machst du das.** Lob der Mutter
 *JAN: nadlig@n und stechlich@n.
 *MUT: nadlig@n und stechlich@n?
 *MUT: wie so eine nadel sticht?
 *MUT: is(t) etwas nadlig@n und stechlich@n?
 *JAN: ja.
 *MUT: aber der pinsel sticht nicht.
 *MUT: er is(t) schon ein bissi [: bisschen] spitz da hinten aber so sticht er nicht.
 *JAN: &n [/] &n ein buntstift &ma .
 *JAN: buntstift # pinseln.
 *MUT: moechtest du mit +//.
 *MUT: was moechtest du lieber mit buntstift oder mit pinsel malen?
 *JAN: mim [: mit dem] pinsel.
 *MUT: mim [: mit dem] pinsel ok.
 *JAN: jetzt hab(e) ich einen gemacht.
 *MUT: du hast mit dem pinsel was gemacht und du hast auch einen pinsel gezeichnet oder wie?
 *JAN: ja.
 *MUT: ahso.
 *JAN: xxx.
 *MUT: ah das geht nicht so wirklich gut.
 *MUT: mit der hinteren seite.
 *JAN: ganz nadlig@n und stechlich@n.
 *MUT: moechtest du ein neues blatt haben?
 *JAN: ja. Lob der Mutter
 *MUT: **weil das is(t) eh schoen.**
 *MUT: das legma [: legen wir] zum trocknen # auf die andere seite ok?
 *MUT: dann geb(e) ich dir ein neues blatt.
 *MUT: soda [?] # das nicht gleich wieder ganz nass wird.
 *MUT: bitte sehr.
 *MUT: dann wieder in die farbe gell?
 *MUT: <z(u)erst in die farbe> [/] z(u)erst in die farbe bevor du am papier.
 *MUT: eine farbe.
 *MUT: schau her!
 *MUT: blau.
 *MUT: und schau wie das schoen blau wird.
 *MUT: dann wieder ins wasser wieder in die farbe.
 *MUT: xxx.
 *MUT: gruen zum beispiel.
 *MUT: ja # genau.

19 mütterliche Äußerungen ohne
 kindliche Äußerungen

*MUT: dann wieder aufs [: auf das] papier.

*MUT: wenn du genug xxx hast dann aufs [: auf das] papier.

*MUT: <aufs [: auf das] papier> [/] jetzt aufs [: auf das] papier nicht ins wasser.

*MUT: zuerst ins wasser <dann # aufs [: auf das] &pap> [/] # dann in die farbe und dann aufs [: auf das] papier ok?

*JAN: rot.

*MUT: ah da musst aber den pinsel z(u)erst ein bissi [: bisschen] auswaschen weil der is(t) so voller gruen.

*MUT: das sonst das rot ganz gruen wird.

*MUT: das is(t) auch nicht so gut.

*MUT: aber du kannst im [/] im +//.

*MUT: so.

*MUT: xxx.

*MUT: so.

*MUT: jetzt kannst [: kannst du] wieder malen ok?

*MUT: na nicht von einer in die and(e)re.

*MUT: xxx zwischendurch abwaschen a [: ein] bissl [: bisschen].

*JAN: gelb.

*MUT: ja aber aufs [: auf das] papier oder?

*JAN: +< und noch +/.

*MUT: zuerst ins wasser dann auf die farbe und dann aufs [: auf das] papier.

*JAN: is(t) ganz nadlig@n und stechlich@n.

*JAN: pinsel.

*MUT: du pinselst?

***MUT: schoen machst du das.** Lob der Mutter

*JAN: in der kueche machmas [: machen wir es].

*MUT: ja in der kueche macht man das weil da kama [: kann man] besser den tisch abwischen und den boden aufwischen wenn was daneben geht.

*MUT: das passt schon.

*MUT: in der kueche is(t) mir das am liebsten.

*JAN: das muss ma(n) wegweisen [: wegwischen].

*JAN: das is(t) voller smutz [: schmutz].

*MUT: nein das is(t) nicht schmutz das is(t) farbe und die kama [: kann man] nachher leicht wieder wegwischen.

*MUT: aber aufm [: auf dem] blatt papier is(t) es ja schoen da lassma [: lassen wir] die farbe und vom tisch kamas [: kann man sie] wieder wegwischen.

*MUT: vom papier wischmas [: wischen wir sie] nicht weg.

*MUT: da is(t) ja schoen.

*MUT: wenn dir die farbe schon zu blass is(t) kannst du den pinsel wieder ins wasser tauchen und dann in die farbe.

*MUT: und dann wieder aufs [: auf das] papier.

*MUT: du kannst auch mit den fingern malen das geht auch.

*MUT: darfst auch die finger in die farbe tauchen wenn du willst.

*JAN: fertig. Lob der Mutter

***MUT: schoen.**

*JAN: xxx die farbe.

*MUT: moechtest du noch ein bild malen?

*MUT: ein anderes?

*JAN: hm.

*MUT: ja?

*MUT: dann lassma [: lassen wir] das wieder trocknen.

*MUT: gib dir ein neues.

*MUT: wieder na jetzt in die farbe.
 *MUT: zuerst ins wasser dann in die farbe.
 *MUT: weil sonst wird das so [/] so fluessig und dann +//.
 *MUT: z(u)erst in die farbe.
 *MUT: xxx.
 *MUT: so jetzt aufs [: auf das] papier gleich da mit dem gelb ok?
 *MUT: uh.
 *MUT: mhm.
 *MUT: kannst aufs [: auf das] papier jetzt wird das ein ganz dickes gelb auf dem papier.
 *MUT: ja super!
 *MUT: genau.
 *MUT: xxx.
 *JAN: ganz nadlig@n und stechlich@n.
 *MUT: was meinst du mit dem nadlig@n und stechlich@n?
 ***MUT: schoen.** Lob der Mutter
 *JAN: das muss ma(n) wegputzen.
 *MUT: nein das is(t) schoen das muss ma(n) nicht wegputzen.
 *JAN: oja!
 *MUT: das is(t) ja nur schoen.
 *JAN: is(t) erde.
 *JAN: da drin is(t) erde.
 *JAN: so.
 %com: eine laengere pause.
 *JAN: fertig!
 *JAN: noch.
 *JAN: da rueber.
 *JAN: gelb.
 *JAN: gelb!
 *JAN: und ich will noch gelb in die farbe malen.
 *JAN: gelb.
 *MUT: ja da nimm das papier ja genau!
 *MUT: schau da schoen gelb wird.
 *JAN: ja!
 *JAN: gelb.
 *MUT: ui.
 *MUT: ein gelbes farbbroeckerl hast du da mitgenommen.
 *MUT: das kannst du aber gut vermahlen # ganz schoen gelb wirds [: wird es].
 *MUT: was malst du denn da # so gelb?
 *MUT: was wird denn das # was du da malst?
 *JAN: mal.
 *JAN: ein futen@n in den boden.
 *MUT: was?
 *JAN: ein futen@n in den boden.
 *MUT: futen@n was is(t) futen@n?
 *JAN: futen@n in den boden.
 *MUT: am boden # aber was is(t) ein futen@n?
 *MUT: ein futter?
 *JAN: ein futen@n.
 *MUT: was is(t) ein futen@n?
 *MUT: ich kenn(e) das nicht.
 *JAN: da.
 *MUT: das jetzt sind ja lauter woerter die ich nicht kenn(e) das du da # sowas +/.

*JAN: das muss ma(n).

*MUT: nadlig@n und stechlich@n kenn(e) ich nicht und +/.

*JAN: das muss ma(n) zusammenkehren.

*MUT: ein futen@n is(t) ein mist?

*JAN: ja.

*MUT: so.

*MUT: den man zusammenkehren muss.

*JAN: ja.

*MUT: gut.

***MUT: schoen.** Lob der Mutter

*JAN: soen [: schoen] is(t) das mist.

*MUT: wenn du ihn malst is(t) er schon schoen.

*MUT: sonst mag ich mist nicht so gern aber.

*JAN: nein aber das is(t) mist.

*MUT: was du malst?

*JAN: ganz schmutzig.

*MUT: was du malst is(t) mist xxx.

***MUT: aber es is(t) trotzdem ein schoenes bild ok?** Lob der Mutter

*JAN: ja.

*MUT: auch wenn du mist gemalt hast.

*JAN: jetzt hab(e) ich einen mist gemalt.

*MUT: mhm.

*JAN: jetzt is [: ist es] fertig.

*MUT: ok.

*MUT: moechtest du noch ein blatt?

*JAN: ja.

%com: lange pause.

*JAN: nein ich will gruen.

*MUT: dann musst du den pinsel (ein)mal auswaschen!

*MUT: da drinnen.

*MUT: ja.

*MUT: dann noch im [/] <im wasch> [/] im kleinen fetzerl # sauber machen ein bissi [: bisschen].

*MUT: weil da is(t) so viel gelb drauf.

*MUT: dann tauchst
[: tauchst du] ihn noch (ein)mal ins wasser und dann ins gruen ok?

*MUT: und dann wieder aufs [: auf das] blatt papier ja?

*JAN: is(t) erde.

*MUT: ja schau was xxx +/.

*JAN: +< gruen.

*JAN: und ich will noch ein blatt.

*MUT: mach amal [: einmal] das fertig!

*JAN: und ich will noch ein blatt.

*MUT: noch ein blatt dazu?

*MUT: ich tu noch eins daneben her.

*MUT: so.

*JAN: <und noch> [/] # und noch ein blatt.

*MUT: was?

*MUT: ja.

*MUT: hm?

*MUT: xxx pinsel z(u)erst auswaschen.

*MUT: also nicht in alle farben rein der reihe nach.

*MUT: wenn du eine neue farbe willst musst du zuerst einmal den pinsel sauber machen.

*MUT: dazwischen is(t) es blau.
 *JAN: ja.
 *JAN: jetzt wird es blau geworden.
 %err: ist – wird
 *JAN: amal [: einmal].
 *JAN: na noch ein blatt.
 *JAN: und dann is(t) das letzte blatt papier.
 *MUT: das is(t) dann das letzte blatt papier?
 *MUT: ok.
 *JAN: nein das das letzte und das auch das letzte.
 *MUT: was du willst du kannst malen soviel du willst.
 *MUT: wir haben noch genug papier.
 *JAN: bin noch nicht fertig.
 *MUT: und jetzt [/] jetzt is(t) es zu trocken.
 *MUT: jetzt musst du wieder ins wasser tauchen und dann in die farbe.
 *MUT: tauchs [: tauch es] wieder ins wasser Jan!
 *MUT: jetzt is(t) der pinsel zu trocken jetzt kannst du wieder in eine farbe tauchen.
 *MUT: in irgendeine farbe.
 *MUT: rot zum beispiel ja und wieder aufs [: auf das] papier.
 *MUT: ja!
 *JAN: rot.
 *MUT: **genau jetzt wird das ganze ein bisschen rot das is(t) auch schoen.**
 *JAN: das ganze eine bissi [: bisschen] rot.
 *JAN: da muss ma(n) wegpinseln.
 *JAN: tut gar nicht weh.
 *MUT: nein das tut ueberhaupt nicht weh.
 *MUT: malen soll ja +/.
 *JAN: zu dem pinsel.
 *MUT: dem pinsel tuts [: tut es] auch nicht weh.
 *MUT: und dir tut der pinsel auch nicht weh.
 *JAN: is(t) nur stechlich@n.
 *JAN: da # lieber nicht weh tun.
 *JAN: is(t) [/] jetzt is(t) er trocken geworden.
 *JAN: snapp [: schnappe] dich.
 *MUT: na nicht das kinn drauf legen vielleicht sonst wird das kinn ganz gruen hm?
 *MUT: Jan gibst du das kinn in die hoehe!
 *MUT: gut.
 *JAN: ja.
 *MUT: wenns [: wenn es] zu trocken is(t) musst du [: du es] wieder ins wasser tauchen.
 *MUT: nicht xxx das kinn sonst is(t) das kinn ganz # voller farbe.
 *MUT: Jan!
 *MUT: sonst wird das kinn voller farbe hallo!
 *MUT: nicht zum mund he [/] he [/] he!
 *JAN: oja!
 *MUT: wenns [: wenn es] zu trocken is(t) musst du [: du es] wieder ins wasser tauchen.
 *JAN: ja.
 *MUT: und dann nachher in die farbe und dann aufs [: auf das] papier.
 *MUT: ja?
 *MUT: jetzt in die farbe!
 *MUT: in die farbe zuerst!
 *MUT: zum beispiel rot ja.
 *MUT: und dann aufs [: auf das] papier.

Lob der Mutter

*MUT: mhm.
 *MUT: jetzt kannst du [: du es] aufs [: auf das] papier tun.
 *MUT: ja schoen!
 %com: laengere pause.
 *JAN: will noch ein blatt papier!
 *MUT: ja klar.
 *JAN: nein das!
 *MUT: na da is(t) auch eins.
 *JAN: nein!
 *MUT: na sicher is(t) das auch ein blatt papier das kama [: kann man] auch nehmen.
 *MUT: komm nimm (ein)mal den pinsel!
 *MUT: xxx.
 %com: laengere pause.
 *MUT: wenns [: wenn es] wieder zu trocken is(t) kannst du wieder +/.
 %com: Jan klopft laut auf den tisch.
 *MUT: +, ins wasser.
 *JAN: &stei [?].
 *MUT: xxx trocken.
 *JAN: ja.
 *JAN: wieder hineintauchen.
 *MUT: dann wieder in die farbe tauchen.
 *MUT: irgendeine farbe was du willst.
 *JAN: gelb.
 *MUT: mhm.
 *JAN: das is(t) die erde.
 *MUT: nein.
 *JAN: oja!
 *JAN: is(t) son [: schon] erde.
 *JAN: &snon [?].
 *MUT: gelb is(t) eher die sonne oder xxx.
 *MUT: xxx erde.
 *JAN: +< erde.
 *MUT: aber fuer die erde hama [: haben wir] da keine farbe.
 *MUT: manchmal is(t) die erde also wenns [: wenn sie] so a [: ein] bissl [: bisschen] so sandmaessig is(t) xxx.
 %com: laengere pause.
 *JAN: jetzt.
 *JAN: jetzt bin ich fertig.
 *MUT: mhm.
 *JAN: **jetzt lass(e) ich nicht mehr das an.**
NACHBEREITUNG
 *MUT: gut ziehma [: ziehen wir] das aus.
 *JAN: ja.
 *MUT: und machma [: machen wir] schluss.
 *MUT: genug gemalt ja?
 *JAN: ja.
 *JAN: genug gemalt.
 *MUT: dann muessma [: muessen wir] noch haende waschen.
 *MUT: plups@o.
 *MUT: das leerma [: leeren wir] aus.
 *MUT: den pinsel waschma [: waschen wir] aus.
 *MUT: xxx.

JAN beendet das Malen, indem er darauf hinweist, dass er seine Malerkleidung ausziehen möchte.

*JAN: Mama das blatt papier du!
 *JAN: blatt papier.
 *MUT: das blatt papier lassma [: lassen wir] trocknen ja?
 ***MUT: is(t) schoen.**
 *JAN: ich # bin # gruen und gelb. Lob der Mutter
 *MUT: ja d(a)rum gehma [: gehen wir] jetzt dann gleich ins badezimmer haende waschen ok?
 *JAN: ja.
 *MUT: ich raeum(e) noch die farben weg aber das +//.
 *MUT: ich glaub(e) es steht eh das stockerl dort da kannst
 [: kannst du] schon vor gehen.
 %com: Jan ist weg gegangen.
 dann hoert man jemanden zusammenraeumen.

10.2 Zusammenfassung

Ende der 1960er Jahre und zu Beginn der 1970er Jahre wurden erstmals systematische Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in Kommunikationssituationen mit Kindern und dem Sprachgebrauch zwischen Erwachsenen nachgewiesen (Snow 1972; Philips 1973). Es folgte eine Vielzahl an Studien und Forschungsarbeiten über den elterlichen Input und dessen Effekt auf die kindliche Sprachentwicklung. Kritisiert wurde an diesen Studien die Selektivität, da sich die Untersuchungen vor allem auf akademische Familien aus mittleren und höheren Schichten beschränkten und diese Daten nicht repräsentativ für die Interaktionserfahrungen vieler Kinder sind. Daraus resultierten Studien (vor allem aus dem amerikanischen Raum), die sich mit Unterschieden in der an das Kind gerichteten Sprache von Müttern mit unterschiedlichem sozioökonomischen und –kulturellen Status beschäftigten und zeigen konnten, dass sich die Menge und die Form des Inputs wesentlich unterscheiden und charakteristische Merkmale der CDS, abhängig vom sozioökonomischen Status der Mutter variieren können (Hoff-Ginsberg 1991). Diese Unterschiede sollen dabei direkten Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten und in weiterer Folge auf die schulischen Leistungen des Kindes haben. Trotz der Relevanz, die sich aufgrund diesen Relationen ergibt, wurden im deutschsprachigen Raum sozioökonomisch-bedingte Differenzen im mütterlichen Sprachverhalten noch nicht thematisiert. Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, diese Forschungslücke zu füllen und eine Antwort auf die Frage, *welchen Einfluss der sozioökonomische und –kulturelle Status auf den Input der Mutter und die sprachlichen Kompetenzen des Kindes hat*, zu bekommen.

Um einen sozioökonomischen Vergleich zu erreichen, wurden während August und September 2011 acht spontane Interaktionen in natürlich auftretenden Situationen zwischen einer Mutter mit niedrigem sozioökonomischen Status und ihrem etwa zweijährigen Sohn aufgenommen, transkribiert und schließlich mit den bereits vorhandenen transkribierten Daten von Mutter-Kind-Dyaden aus einer höheren sozioökonomischen Lage in einer qualitativen und quantitativen

Analyse verglichen. Die Ergebnisse meiner Korpusuntersuchung können parallel zu den bisherigen Forschungsarbeiten zeigen, dass viele Merkmale des mütterlichen Inputs, die in den Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes gebracht werden, hinsichtlich der sozialen Lage der Familie, variieren. Aufgezeigt wurde, dass die beiden Kinder unterschiedliche sprachliche Erfahrungen sammeln, ein geringerer interaktiver Austausch zwischen der Mutter aus niedrigerer sozialen Lage und ihrem Kind stattfindet und diese Mutter kaum Strategien einsetzt, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsrahmen zu sichern. Daraus folgt, dass sich die beiden Kinder in ihren sprachlichen Leistungen wesentlich unterscheiden. Das Kind der Mutter aus höherer sozialer Lage produziert nicht nur mehr Äußerungen und Wörter, sondern weist auch eine viel differenziertere Sprache auf.

10.3 Abstract

In the late 1960s and in the beginning of the 1970s, systematic differences in the communicative usage of language with children and among adults were found. A series of studies were designed to provide quantified descriptions of the kind of speech addressed to young children and to show the effect on language development of children. These studies were criticized due to their selectivity, because the investigations were limited to academic families with middle to high social status and hence, the collected data is not representative for the interactions of children overall.

These discussions led to studies, mainly from Anglo-American institutes, which deal with differences in the Child Directed Speech of mothers, differing according to the socioeconomic and –cultural status (SES). The results have shown that the amount and nature of linguistic input differ significantly, corresponding to this variable (Hoff-Ginsberg 1991). These differences have direct effects on children's linguistic competence and on their later performance at school. In German-speaking countries, these issues have not been researched so far, despite their relevance. Within the limit of this thesis, an answer to the question *“Which kind of influence does the socioeconomic and –cultural status have to the input of the mother and the linguistic competence of the children?”* will be found.

Spontaneous interactions between two mothers and their two year old children with different social backgrounds are investigated. The results of this investigation, in addition to previous researches, will show that many properties of maternal speech, which are related to the language development of the child, differ according to the socioeconomic status of the mother. In this case, both children underwent different language learning experiences. There is a rare interactive exchange between the low-SES mother and her child and the mothers differ in

providing strategies to ensure the attention of the child. The children differ significantly in their linguistic performance. Consequently, the child of the high-SES mother not only uses more utterances and words but also offers a more differentiated language.

10.4 Lebenslauf

Persönliche Daten

Geboren am: 19. August 1988, 4400 Steyr
Nationalität: Österreich

Bildungsweg

Seit WS 07/08 Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien
2011 Mitarbeit bei einem Projekt der **Österreichischen Akademie der Wissenschaften** zum Thema „Erwerb von Interrogativen im Sprachvergleich“

WS 11/12 Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien
Bachelorarbeit I Inklusion und sprachliche Heterogenität - Auseinandersetzung mit der Reaktion des österreichischen Schulwesens auf die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen im Rahmen eines inklusiven Verständnisses
Bachelorarbeit II Sprache, Macht und soziale Ungleichheit – Überlegungen im Rahmen einer migrationspädagogischen Auseinandersetzung

2002-2007 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe für Kultur- und Kongressmanagement in Steyr
Matura mit Auszeichnung

1998-2002 Musikhauptschule Steyr

Berufliche Erfahrungen

seit Oktober 2012 Mitarbeit beim *WWTF Projekt „INPUT“* (Investigating Parental and Other Caretakers' Utterances to Kindergarten Children)

seit 2009 *Interface*
Lernhilfebetreuerin in der VS Simoningplatz

Mai/ September 2012 *GumpiSports*
Outdoortrainerin bei Sportschulwochen und Teambildungsseminaren

Juli 2011 und 2012 *ActiLingua Academy*
Deutschlehrerin für Jugendliche; zuständig für Unterricht und für die Gestaltung des Sport-, Freizeit- und Abendprogramms

August 2010 *Alpenverein Steyr*
Betreuerin bei Sommer-Jugendcamp

Juli 2009 und 2010 *Mobilis*
Betreuerin bei Ferienaufenthalt in Italien

Sprachkenntnisse

- Sehr gute Englischkenntnisse
- Gute Französischkenntnisse
- Italienischkenntnisse (Schulbasis)
- Türkischkenntnisse (A2/Phase1)