

Angelika Karger

SEMIOTISCHE ERÖRTERUNGEN ZUR ERSTEN PHASE DES KINDLICHEN
SPRACHERWERBS

Die Beschäftigung mit dem Spracherwerb des Kindes setzte intensiv in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein, wobei das Interesse auch auf die geistige Entwicklung des Kindes ausgerichtet war. Aus dieser Zeit ist insbesondere die Arbeit "Kindersprache" des Ehepaars *C. und W. Stern*¹ zu nennen, das in tagebuchartigen Aufzeichnungen die Sprachentwicklung seiner eigenen Kinder verfolgte. In den zwanziger Jahren erschienen die ersten Arbeiten des Genfer Psychologen *J. Piagets*², mit denen sich dann *L.S. Wygotski* in seinem Werk "Denken und Sprechen"³ auseinandersetzte. Beide beschäftigten sich, wenn auch von verschiedenen Standpunkten ausgehend, mit der Begriffsbildung des Kindes im Zusammenhang mit der Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten.

Für die der Begriffsbildung vorhergehende Ausbildung des Phonemsystems ist besonders wichtig die Arbeit von *R. Jakobson*⁴, der gewisse Gesetzmäßigkeiten bei der Artikulation der Phoneme entdeckte und diese in seinem Werk "Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze" (1941) beschrieb.

Was die Entwicklung der syntaktischen Sprachsysteme betrifft, so wurde in der Regel versucht, diese mit Hilfe vorhandener Grammatikmodelle zu analysieren. So z.B. mit der sogenannten "Pivot-Grammatik" (*Braine*, 1963)⁵, die versuchte, positionsgebundene (Pivots) und offene Wortstellungen bei der Entwicklung der kindlichen Syntax zu unterscheiden. Insbesondere *Chomsky* kritisierte diese Richtung, da erhebliche Zweifel an der empirischen Richtigkeit bestanden, da sich keine klare Trennung feststellen läßt, die besagt, wo die "Pivots" aufhören und die Klasse der offenen Wortstellungen beginnt. *Chomsky*⁶ selbst, der die Transformationsgrammatik zugrundelegt, geht beim Spracherwerb des Kindes von der These aus, daß das Kind einen angeborenen "Language Acquisition Device" (LAD) besitzt, d.h. eine angeborene Sprachlernfähigkeit, und daß das Kind mit Hilfe der ihm gelieferten "primären linguistischen Daten" (d.h. was es zuerst in seiner Umgebung hört und erfährt) und dieses LADs versuchsweise eine generative Grammatik erzeugt, die es im Laufe seiner Entwicklung

ständig modifiziert.

Die Auseinandersetzung mit diesem kreativen Aspekt der Sprache läßt hier auch die alte philosophische Kontroverse zwischen Empirismus und Rationalismus anklingen und wird fortgetragen in der Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus, der vertreten u.a. von *Skinner*⁷ und *Ch. Osgood*⁸ von einem Stimulus-Response (Reiz-Reaktion) - Modell ausgeht und den Erwerb der Sprache letztendlich als ein Konditionierungsproblem betrachtet, bei dem Faktoren wie "Verstärkung" in Form einer Belohnung, etwa für die Entwicklung von Sprachgewohnheiten, eine maßgebende Rolle spielen.

Was die physiologischen und neurophysiologischen Voraussetzungen zum Spracherwerb des Kindes betrifft, so ist hier auf das Standardwerk *Lennebergs* "Biologische Grundlagen der Sprache" (1967, dt. 1972)⁹ aufmerksam zu machen.

Ein erster Versuch einer semiotischen Analyse des Spracherwerbs könnte dazu beitragen, die Spezifität der Sprache innerhalb des Rahmens aller Repräsentationsmöglichkeiten des Menschen zu charakterisieren.

Es zeigt sich in der semiotischen Betrachtung, daß das Kind beim Erwerb seiner Primärsprache einen kontinuierlichen Prozeß durchläuft, der im wesentlichen *generierenden Semiosen* entspricht. Es zeigt sich weiter, daß das Kind mit dem Gebrauch von Sprachzeichen *niedrigster Semiotizität* beginnt und schon im Vorschulalter bis zum Erwerb von Zeichen in der Sprache gelangt, die denen höchster Semiotizität analog sind.

Bei der Analyse der frühesten Entwicklungsphase ist bereits zu berücksichtigen, daß das Kind über ein angeborenes Zeichenrepertoire außersprachlich verfügt (wie es sich z.B. im Hunger- oder Schmerzensschrei zeigt). Hierauf komme ich zurück.

Betrachtet man das Kind als erkenntnistheoretisches Subjekt, so wird oft formuliert, daß sich das Kind zunächst noch in totaler Identität mit der Welt bzw. Umwelt befände; ähnlich formuliert z.B. *Joseph Church*¹⁰ in seinem Buch "Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit" (1971), wenn er sagt: "...seine Totalerfahrung ist nicht klar differenziert in eine (innere) subjektive und eine äußere (objektive)...".

Vom zeichentheoretischen Standpunkt der Semiotik aus jedoch darf man nicht von Identität des Kindes mit der Umwelt sprechen, sondern kann diese Beziehung des Kindes zur Welt nur als ein "in-Relation-

gesetzte sein" mittels Zeichen charakterisieren, seien sie auch nur niedrigster Semiotizität. Dies bedeutet nicht Identität mit Welt, sondern lediglich maximale Nähe zur Welt, wie sie sich z.B. auch in der Undifferenziertheit des Wahrgenommenen z.B. im Visuellen zeigt. Es ist z.B. bekannt, daß das Kind erst die Koordination seiner Augen beim Sehen erlernen muß; über diesen Reifeprozess ist allerdings nicht viel bekannt.

Das Kind ist einer Vielfalt von Sinneseindrücken ausgesetzt, die es lernen muß, *selektiv* zu verarbeiten. Eine Vorselektion ist bereits durch die Ausbildung seiner typisch menschlichen Sinnesorgane gegeben (z.B. ist dem Menschen das Hören nur im Frequenzbereich von 16 - 20 000 HZ möglich).

Damit ist eine wichtige Fähigkeit aufgezeigt, nämlich die Selektionsfähigkeit; *Selektion* ist aber eine primär semiotische Operation zur Bildung und Benutzung gleich welcher *Zeichenrepertoires*.

Die ersten Entwicklungsphasen des Kindes sind gekennzeichnet durch das Begreifen von Qualitäten auf der Stufe der Empfindung und Wahrnehmung, und das heißt semiotisch *modal* auf der Ebene der Möglichkeiten (*M*). Für die Beobachtung des Spracherwerbs sind hier die ersten Lautäußerungen interessant. Hierzu *Range*: "Das Kind, das sich in den ersten 3 Lebensmonaten artikulatorisch nur durch Schreie äußern kann, beginnt meist im 4. Lebensmonat mit langen Lallmonologen: Es produziert lange Lautketten, in denen *alle möglichen* Laute vorkommen, *auch* solche, die in seiner sprachlichen Umgebung fehlen."¹¹ *Range* erinnert an die von *Jakobson* festgestellten Regeln, nach denen sich im allgemeinen die weiteren artikulatorischen Äußerungen des Kindes entwickeln; es handelt sich dabei um den sogenannten Grundsatz des "maximalen Kontrastes" vom Einfachen und Ungliederten zum Abgestuften und Differenzierten. Eröffnet wird diese Sprechperiode u.a. durch die Folgen /pa/ und /ma/, wobei der a-Laut der Vokal ist, bei dem der Mund am weitesten geöffnet ist, und der p-Laut der Konsonant, bei dem der Mundraum am stärksten gesperrt wird. Es wird festgestellt, daß alle Kinder aufgrund artikulatorischer und akustischer Bedingungen zunächst einen Minimalkonsonantismus (/p/ /t/ /m/) und einen Minimalvokalismus (/a/ /i/ /u/) bzw. /ɛ/ erwerben. Den sogenannten Minimalkonsonantismus und -vokalismus gibt es in jeder menschlichen Sprache.

Dieser Gesetzmäßigkeit liegen physiologische Ursachen zugrunde, und sie interessieren vom semiotischen Standpunkt aus als Beispiel dafür,

daß die Prinzipien der Selektion immer auch äußeren Bedingungen unterliegen.

Wenn man beobachten kann, wie *Ramge* schreibt, daß das Kind zu einem sehr frühen Zeitpunkt alle möglichen Laute (d.h. das gesamte Repertoire der dem Menschen möglichen Lautäußerungen) hervorbringen kann, so läßt dies schon den Schluß zu, daß das Kind in keinem Fall nur ein imitierendes Wesen ist, wie es die Argumentationsweisen der behavioristischen Richtung nahelegen.

Die Benutzung akustischer Artikulationen, die dem Gebrauch von Sprache zugrundeliegen, stellen semiotisch gesehen den *Mittelbezug* der sprachlichen Zeichen dar. Die ersten lautlichen Äußerungen von Kindern sind als die Benutzung von Qualizeichen (1.1) zu bestimmen, und zwar in ihrem Repertoirecharakter, da das Kind alle möglichen menschlichen Lautäußerungen ausprobiert. Diese Qualizeichen sind rein durch den Modus der Möglichkeit (*MM*) gekennzeichnet, es fehlt jeglicher Objekt- oder Interpretantenbezug des Zeichens in dieser ersten Phase, der eine erkennbare interne Zeichenrelation bestimmen läßt, obwohl der Kontext gewisser Befindlichkeiten des Kindes sicher eine Rolle spielt.

Ist tatsächlich ein Ausdruck von Befindlichkeiten hiermit verbunden - auch hierauf komme ich zurück - so wäre eine iconische Charakterisierung adäquat, da etwa das Öffnen des Mundes wie bei der Vokalbildung möglicherweise eine Aufnahmebereitschaft ausdrückt oder ihr spielerisch ähnelt oder das Vorschnellen der Zunge z.B. Abwehr bedeutet. Wir sind hier weitgehend auf vage Hypothesenbildung angewiesen.

Wäre eine solche Zeichensetzung des Kindes vorhanden, so müßte diese folglich durch die Zeichenklasse niedrigster Semiotizität gekennzeichnet werden, also durch die rhematische Zeichenklasse iconischer Qualizeichen: 3.1 2.1 1.1, welche durch die *Benseschen* Operation der *Dualisation* die *Realitätsthematik* des *Vollständigen Mittels* ausweist: 1.1 1.2 1.3.

Jedes sprachliche Zeichen, das ein Kind irgendwann einmal zum ersten Mal benutzt, ist in diesem Sinne als ein singuläres Zeichen, ein Sinzeichen /1.2/ zu verstehen.

Man muß jedoch berücksichtigen, daß es eventuell durchaus schon in der Phase des primären Spracherwerbs aus einer Retrosemiose vom gewohnheits-

mäßigen Legizeichen /1.3/ zu /1.2/ entstanden sein kann, da man sehr oft die Beobachtung macht, daß Kinder offensichtlich gewisse Wörter oder Ausdrücke schon verstehen, ohne daß sie sie selbst schon artikulatorisch produzieren können. Daß dieses passive Verständnis da ist, zeigt sich, wenn ein Kind auf verbale Aufforderung reagiert, etwa seine Puppe zu holen, ohne daß es selbst das "Wort" Puppe schon spricht. Dies bedeutet, daß Verhalten eben auch nichts anderes ist als eine "Zeichenquelle", wie es M. Bense¹² in letzter Zeit mehrfach ausgeführt hat.

Zwar ist jedes Zeichen hinsichtlich seiner Realisierung im Mittelbezug als Sinzeichen zu charakterisieren, aber es ist dies für die ersten Äußerungen von Kindern besonders hervorzuheben, da es sich bei ihnen nicht immer um Replicas handelt, sondern sich ihre ersten Ausdrucksversuche sehr spezifisch auf den Kontext der Äußerung bzw. auf die Situation beziehen können, und d.h. dann, daß sie nur noch mittels Bestimmung nach der *Großen Matrix* von Max Bense als /1.2 1.2/ charakterisiert werden können.

Dadurch, daß die Bezugspersonen des Kindes allzu sehr auf bestimmte sprachliche Äußerungen des Kindes eingehen, kann es vorkommen, daß ein Kind über einen längeren Zeitraum die Singularität seiner "Baby-sprache" aufrechterhält. Außenstehende verstehen das Kind nicht, nicht nur wegen der Unkenntnis des jeweiligen Reifungsstandes der Artikulationsfähigkeit, sondern auch deshalb nicht, da der Kontext aus dem sich ein Ausdruck etabliert hat, nicht miterlebt wurde. Weitere Singularitäten bilden die Idiomatik der Familie oder Bezugspersonen des Kindes, bzw. sein kulturelles Umfeld usw.. In Relation zu der Kompetenz, die ein Mensch im Laufe seines Lebens insgesamt erwerben könnte, stellen die ersten erfahrbaren Ausdrucksmöglichkeiten eine minimale Basis dar. Andererseits ermöglichen die ersten Erfahrungen überhaupt erst die Ausbildung weiterer Kompetenz. Wichtig scheint in jedem Falle der Erwerb der *prinzipiellen semiotischen Fähigkeiten* im Laufe der Sozialisation.

Da Konvention in jedem Falle relativ zur Gruppe steht, die sie verwendet, so steht nicht der Erwerb einer bestimmten Konvention /1.2 1.3/ im Mittelpunkt semiotischer Betrachtung, sondern der Erwerb der Fähigkeit, ein Mittel überhaupt gesetzmäßig verwenden zu können. Deshalb können wir durchaus von konventioneller Verwendung sprechen, wenn ein Kind beginnt, einen sprachlichen Ausdruck

wiederholt bzw. gewohnheitsmäßig oder gesetzmäßig zu verwenden: /1.3 1.2/. Die wiederholte Anwendung eines Ausdrucks durch ein Kind in Verbindung mit der Übertragung auf neue ähnliche Kontexte steht zudem nach der Peirceschen Einteilung für das Erreichen der Stufe des Denkens, die auf die Stufe der Wahrnehmung und Beobachtung folgt. Wenn ein Kind z.B. zum erstenmal "Mama" sagt (oder es passiv hört) und es dabei zum erstenmal erfährt, daß das von ihm bekannte Gegenüber mit diesem Ausdruck in Verbindung gebracht wird, so handelt es sich noch um die Stufe der Erfahrung. Wenn das Kind nun aber beginnt, z.B. immer dann "Mama" zu sagen, wenn es einer weiblichen Person begegnet, so hat es bereits von der speziellen Situation, in der es den Ausdruck erwarb, abstrahiert und "seine Konvention" für seine Erfahrung benutzt.

Das Festhalten an solchen spezifischen Ideolekten kann krankhaft ausarten, wie z.B. bei gewissen autistisch veranlagten Kindern. Normalerweise werden aber solche *Übergeneralisierungen* aufgegeben unter dem Druck der Kommunikationsschwierigkeiten, wie es z.B. Lewis¹³ formuliert, zum Teil werden sie aber auch als ein Problem der Gehirnreifung angesehen (Lenneberg).

Bezüglich der objektivierbaren faktischen Realitätsgegebenheit, also der Zuordnung zu Objektbezügen, möchte ich nochmals auf das Problem angeborener Zeichengebung zurückkommen. Es steht aufgrund empirischer Beobachtung fest, daß sich der Hungerschrei eines Kindes deutlich vom Schmerzensschrei oder natürlich von Lautäußerungen, wenn es sich wohlfühlt, unterscheidet. Normalerweise ist eine Mutter auch in der Lage, diese zu unterscheiden. Schwer fällt allerdings mitunter die Differenzierung der Schreie des Unbehagens, also Schmerz- und Hungerschreie zu unterscheiden. In jedem Fall hat von der Mutter aus gesehen das Zeichen (der Schrei), das das Kind gibt, im Objektbezug indexikalischen Charakter, denn der Schrei, der semiotisch gesehen zum Zeichen *erklärt wird*, ist für den *externen Interpretanten* ein direkter *Hinweis auf* Hunger, Schmerz etc.. Die Differenzierung wird erleichtert durch Berücksichtigung des Kontextes der Situation (z.B. das Kind schreit, ist aber vor einer halben Stunde abgefüttert worden. Man schließt: es handelt sich nicht um einen Hungerschrei).

Für die Mutter kann also ein Schrei durchaus *ein der Behauptung fähiges*, indexikalisches Sinzeichen darstellen: 3.2 2.2 1.2, dem

die Realitätsthematik des *Vollständigen Objektbezuges* zukommt. Die gewissen verbleibenden Unsicherheiten hypothetischen Charakters können semiotisch differenziert werden durch Voranstellung des *Rhemas* vor der Zeichenklasse: 3.1 (3.2 2.2 1.2).

Man sollte jedoch aber auch durchaus überlegen, welcher Art von Objektbezug hier *vom Kind aus gesehen* vorliegen könnte.

Ist auch sein Objektbezug (intern) indexikalisch?

Will das Kind den "Hinweis" geben, daß es Hunger hat und nun zu Essen verlangt?

Ich nehme an, daß zumindest der Ursprung des Schreies, auch wenn er in der Kommunikation mit der Mutter indexikalischen Charakter aufweist, gleich ob aus Hunger, Schmerz oder Wohlbefinden, bestenfalls iconischer Natur ist. Gemeint ist folgendes: ich verstehe unter dem Schreien gewissermaßen eine physiologische Gegenreaktion auf den jeweils empfundenen Zustand. Vielleicht ist es erlaubt zu sagen, daß diese "Gegenreaktion" wie ein "Co-Icon" zur Wahrnehmung des Empfindens fungiert, dem so Ausdruck gegeben wird. Die Empfindung ist unbestimmt, offen. Der Schrei des Kindes wird dann also charakterisiert als rhematisch iconisches Quali/ bzw. Sinzeichen.

Die Singularisierung wird verstärkt durch Variation der Tonhöhe, Lautstärke usw., je nach Intensität des Schmerzes z.B. oder des Hungergefühls. Wir können es also durch die Realitätsthematik des *Vollständigen Mittels* charakterisieren oder zumindest durch die *Realitäts-Rumpfthematik* des *dyadischen Subzeichen-Paares*:

2.1 1.2 X 2.1 1.2.

Da die Mutter auf die Schreie des Kindes in der Regel eingeht, es hochnimmt, füttert etc., darf man annehmen, daß das Kind recht bald den kommunikativen Charakter seiner Lautäußerungen etc. erkennt. Das Kind kann also lernen, den indexikalischen Charakter seiner Äußerungen zu begreifen, so daß eine Semiose vom internen Objektbezug des Icons zum Index vollzogen wird.

Interessant ist es zu fragen, wie das Kind zum *symbolischen* Objektbezug gelangt, der ja schließlich *das* charakteristische Merkmal der menschlichen Sprache überhaupt ist.

Das Kind erfährt, daß die Mutter bei ihren Zuwendungen ihm gegenüber mit ihm spricht. Nun sind zwar die Äußerungen der Mutter semiotisch gesehen im Objektbezug alle primär symbolisch, aber die verwendeten Symbole involvieren zum größten Teil iconische und

indexikalische Bezüge, was oft nur aus der Situation, in der sie verwendet werden, deutlich wird.

Ich stelle die Behauptung auf, daß kein Kind je Sprache erwerben könnte, wenn die sprachlichen Zeichen immer und nur rein symbolischer Art wären, da die Grundlage des Verstehens beim Kind, wie wir sahen, auf iconischen und indexikalischen Objektbezügen beruht. Nehmen wir z.B. die Imitation eines Wortes durch ein Kind. Die Imitation ist nichts anderes als eine iconische Tätigkeit, und zwar im doppelten Sinne:

erstens in Hinsicht auf die Ähnlichkeit der vom Kind geäußerten Lautfolge zu der zuvor gehörten und dann imitierten.

Zweitens oftmals auch iconisch in Hinblick auf das *bezeichnete externe Objekt*, z.B. "Papp, papp", oder "hamm, ham" zur Bezeichnung einer Mahlzeit; hierbei wird das Essensgeräusch imitiert. Zum anderen fungieren die ersten sprachlichen Äußerungen, die das Kind hervorbringt, auch zunächst nur indexikalisch, da das Kind, wie leicht einzusehen ist, sich nur auf seine un-mittelbare Umwelt beziehen kann. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, daß das Kind die Objekte, die es benennt, zumeist gleichzeitig berührt oder mit dem Finger auf sie zeigt.

Es läßt sich kein sicherer Zeitpunkt dafür nennen, ab wann ein Kind Objekte auch rein symbolisch bezeichnen kann. Der einzige Hinweis für ein Symbol (2.3), den man erhalten kann, ist es wohl, wenn ein Kind sich mit einem Wort, einem Ausdruck zum erstenmal auf etwas bezieht, das nicht unmittelbar anwesend ist (z.B. sagt es "Ball" und dieser befindet sich im Nebenzimmer, das Kind geht, um ihn zu suchen). Dies scheint typisch für eine spezifische menschliche Fähigkeit. *Lewis*: "...sie (Tiere) haben nicht die Macht, abwesende Dinge zu repräsentieren".

Bemerkenswert ist es zudem, daß das Kind offensichtlich recht bald das Prinzip der Sprache als Klassifikationswerkzeug mit Hilfe der Bildung von Abstrakta anwendet, wenn auch, wie gesagt, zunächst nach eigenen und nicht nach konventionellen Modellen seiner Sprachgemeinschaft. Dies drückt sich etwa in *Übergeneralisierungen* aus: Alles Runde wird z.B. von einem Kind "Mond" genannt oder in *Überspezifizierungen*: z.B. ein Kind ist nur bereit, ein Fahrzeug "Auto" zu nennen, wenn eine Person drinsitzt. (Vgl. die Untersuchungen von *Clark*,¹⁴ *Piaget*, *Wygotski*).

Beobachtungen haben gezeigt, daß die sprachlichen Äußerungen des Kindes zunächst nicht sehr komplex sind. Man spricht von der sogenannten Phase der "Ein-Wort-Sätze", die ca. vom 12. bis zum 18. Lebensmonat dauert. Semiotisch gesehen sind diese in ihrer interpretierbaren konnexalen Realitätsgegebenheit, also im Interpretantenbezug, rhematischer Natur, und daher auch sehr vieldeutig, wie bereits erwähnt spezifisch situationsabhängig und oft auch kaum von den Bezugspersonen erschließbar. "Mama" kann z.B., wie *Ramge* anführt, heißen: "Mama komm", "Mama geh", "ich habe Hunger", "Wo ist Mama", "Ich habe Angst" etc. Die Rolle der Intonation spielt für die Differenzierung eine wesentliche Rolle.

Es läßt sich nicht mit Bestimmtheit sagen, wie es kommt, daß das Kind von dieser Ein-Wort-Phase zur nächsten komplexeren sprachlichen Phase der "Zwei-Wort-Sätze" übergeht. Im großen Ganzen gibt es zwei Erklärungsversuche, die sich letztlich nicht ausschließen, sondern eher ergänzen. Zum einen die physiologische Erklärung, vor allem vertreten von *Lenneberg*, der von der Abhängigkeit der Hirnreifung spricht, und somit erklärt, das Kind werde erst ab einem gewissen Alter aufgrund dieser Reifung fähig, komplexe Äußerungen zu machen, da ein wachsendes Erinnerungsvermögen nötig ist, das von dieser Reifung abhängt. Der zweite Erklärungsversuch läuft darauf hinaus, daß das Kind gezwungen ist, sich immer genauer auszudrücken, da es die Erfahrung macht, daß die "Ein-Wort-Sätze" aufgrund ihrer Vieldeutigkeit nicht immer den gewünschten Erfolg hervorbringen, der gesucht wird mit dem Anwachsen der kindlichen Bedürfnisse. Desweiteren sei die Umwelt mit zunehmendem Alter des Kindes immer weniger bereit, auf Ein-Wort-Sätze einzugehen (Erwartungshaltung). Oft geht das Kind in kürzester Zeit über zur Phase der "Mehr-Wort-Sätze". Die Schnelligkeit der Entwicklung läßt kaum noch exakte Beobachtungen zu. Es läßt sich aber feststellen, daß das Kind sehr bald alle wichtigen semiotischen Operationen zur Bildung komplexer Sprachzeichen beherrscht, etwa die Substitution, die Adjunktion, die Iteration und die Superisation, wobei die Superisation als die schwierigste einzustufen ist.

Die Superisation von Lauten zu Wörtern und von Wörtern zu Sätzen zeigt mitunter von der Grammatik der jeweiligen Sprache abweichende Zusammenfassungen des Kindes.

Wenn das Kind nach und nach die grammatischen Regeln beherrschen lernt, so scheint es mir aber von besonderer Wichtigkeit zu sein,

nochmals darauf hinzuweisen, daß das Kind keineswegs nur gehörte Äußerungen imitiert, sondern vielmehr in der Lage ist, aus dem Gehörten eigene Regeln abzuleiten und diese probeweise zu verwenden. Als Beispiel sei eigenständige Plural- und Tempusbildung gegeben. Kinder bildeten z.B. "Hünder", oder "er gehe". Man kann dabei davon ausgehen, daß das Kind diese Formen nicht in seiner Umgebung gehört hat. J. Berko¹⁵ zeichnete für Kinder in einem Experiment (1958) Phantasiewesen, sagte ihnen "Dies ist ein wug". Zeigte dann 2 oder mehrere davon und ließ die Kinder bezeichnen; diese bildeten den Plural selbst, der immer ein regelmäßiger war.

Das Erlernen nun behauptungsfähiger, geschlossener Konnexe (Dicent) stellt gewiß eine Weiterentwicklung dar. Sie enthalten somit einen höheren Schwierigkeitsgrad, andererseits stellen sie für das Kind in der allmählichen Überwindung der Vieldeutigkeit eines sprachlichen Systems von Rhemata eine Erleichterung dar.

Es müssen hier viele semiotische Analysen zur Entwicklung komplexer sprachlicher Äußerungen, z.B. auch zur Entwicklung des Fragesatzes usf. unerörtert bleiben. Es sollte hier auch nur ein Ansatz gezeigt werden, wie die Analyse den Spracherwerb auf semiotische Fundamente zurückführt.

Abschließend möchte ich noch einige Bemerkungen anfügen zum Erwerb der Fähigkeit, abgeschlossene und vollständige, also semiotisch argumentische Sprachkonnexe zu bilden. Man muß annehmen, daß Argumente eine bereits weit gereifte kognitive Entwicklung voraussetzen. Dies liegt schon darin begründet, daß argumentische Konnexe nur über einen symbolischen Objektbezug und im Mittelbezug über Legizeichen (1.3) gebildet werden können. Wie bereits gezeigt, werden Legizeichen (1.3) im Mittelbezug und symbolischer Objektbezug (2.3) vom Kind als letzte Stufe erworben. Da jedoch argumentische Zusammenhänge selbst wieder von verschiedener Komplexität sein können (differenzierbar durch die "Große Matrix") und zumindest unterscheidbar in Abduktion, Induktion und Deduktion sind, wäre es interessant zu fragen, welches die komplexesten, auch außersprachlichen Konnexe sind, die ein Kind im Vorschulalter bewältigt.

Wenn ein Kind z.B. von der Pluralbildung "Mund--Münder" auf "Hund--Hünder" schließen kann, ohne daß es natürlich diesen Schluß verbal explizit machen könnte (aber selbständig ohne Nachahmung),

so handelt es sich hier bereits um die Anlage eines schwachen argumentischen Konnexes im Sinne der *Abduktion*.

Es wäre weiterer Untersuchungen wert, mittels des semiotischen Instrumentariums, so wie es von Max Bense/Elisabeth Walther und der Stuttgarter Schule erarbeitet wurde, fundamentale Prinzipien des menschlichen Spracherwerbs und der Sprachentwicklung zu ergründen.

ANMERKUNGEN

- 1 Stern, C./Stern, W., *Die Kindersprache*, Barth, Leipzig ³1922
- 2 Piaget, J., *Sprechen und Denken des Kindes*, Schwann, Düsseldorf 1972, (Französisches Original: *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchâtel 1923)
- 3 Wygotski, L.S., *Denken und Sprechen*, Fischer, Stuttgart 1971
- 4 Jakobson, R., *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, edition suhrkamp, Frankfurt a.M. 1969 (1. Ausgabe, Uppsala 1941)
- 5 Braine, M.D.S., *The ontogeny of English phrase structure: the first phase*, *Language* 39, No 1, 1-13, 1963a
- *On learning the grammatical order of words*, *Psychol.Rev.* 70, 323-348, 1963b
- 6 Chomsky, N., *Review of Skinner's verbal behavior*, *Language* 35, No 1, 26-58, 1959
- *Aspects of the theory of syntax*, MIT-Press, Cambridge, Mass. 1965 (dt., Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1969)
- 7 Skinner, B.F., *Verbal behavior*, Appleton-Century-Crofts, New York 1957
- 8 Osgood, C.E., *Psycholinguistics*, in: S. Koch 1963a, 244-316
- *On understanding and creating sentences*, *American Psychol.* 18, 735-751, 1963b
- 9 Lenneberg, E.H., *Biological foundations of language*, Wiley, New York 1967 (dt. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1972)
- 10 Church, J., *Sprache und die Entdeckung der Wirklichkeit, Über den Spracherwerb des Kleinkindes*, Fischer, Frankfurt 1971 (Englisch: *Language and the Discovery of Reality*, Vintage Books, New York 1961)
- 11 Ramge, H., *Spracherwerb*, Niemeyer, Tübingen 1975, S. 59

- 12 Bense, M., *Zeichen, Verhalten und Bewußtsein, Einleitung in die semiotisch-empirische Verhaltensforschung. Semiosis 31, Heft 3, Agis-Verlag, Baden-Baden 1983*
- 13 Lewis, M.M., *Sprache, Denken und Persönlichkeit im Kindesalter, Schwann, Düsseldorf 1975 (engl.: Language, Thought and Personality in Infancy and Childhood, Harrap & Co., London/Toronto/Wellington/Sydney 1963)*
- 14 Clark, E., *Über den Erwerb von Antonymen in zwei semantischen Feldern durch das Kind, in: W. Eichler, A. Hofer (Hrsg.), 399-414, 1974*
- 15 Berko, J., *The child's learning of English morphology, in Word 14, 1958, dt.: Das Erlernen der englischen Morphologie durch das Kind, in: W. Eichler, A. Hofer (Hrsg.), 215-242, 1974*

WEITERE LITERATUR

- 1 Bense, M., *Vermittlung der Realitäten, Semiotische Erkenntnistheorie, Agis-Verlag, Baden-Baden 1976*
- 2 Bense, M., *Semiotische Prozesse und Systeme, Agis-Verlag, Baden-Baden 1975*
- 3 Walther, E., *Allgemeine Zeichenlehre, DVA, Stuttgart 1979²*
- 4 Kegel, G., *Sprache und Sprechen des Kindes, rororo, Hamburg 1974*

SEMIOSIS

36
37
38

Internationale Zeitschrift
für Semiotik und Ästhetik
9. Jahrgang, Heft 4, 1984 und
10. Jahrgang, Heft 1/2, 1985

INHALT

Vorbemerkung (Elisabeth Walther)		5
Gotthard Günther:	Das Phänomen der Orthogonalität	7
Herbert Franke:	Zeichen und Schriftzeichen im Chinesischen	19
Klaus Oehler:	Peirce als Interpret der Aristotelischen Kategorien	24
Felix von Cube:	Fünfundzwanzig Jahre kybernetische Pädagogik	34
Erwin Bücken:	Frühes Begegnen mit Max Bense	45
Regina Claussen:	Vom Fortschritt der Leidenschaften - Eine Beziehung zwischen Giordano Bruno und Max Bense	56
Richard M. Martin:	On relational domains, the algebra of relations, and relational-term logic	68
Josef Klein:	Park des Textes & Textpark - Textstruktur und die Struktur des Rechtsatzes	86
Dolf Zillmann:	Exaktes - Unexaktes	100
Gérard Deledalle:	Du fondement en sémiotique Peircienne	101

<i>Thomas G. Winner:</i>	<i>The pragmatics of literary texts and the Prague Linguistic Circle</i>	106
<i>Helmut Kreuzer:</i>	<i>"Politiker und Bösewicht, kein Unterschied"</i>	116
<i>Angelika H. Karger</i>	<i>Semiotische Erörterungen zur ersten Phase des kindlichen Spracherwerbs</i>	125
<i>Udo Bayer:</i>	<i>Realitäten und "Condition Humaine" - Ein semiotischer Versuch zu René Magritte</i>	137
<i>Armando Plebe:</i>	<i>Note sulle formulazioni semiotiche Bensiiane del materialismo</i>	154
<i>Ilse Walther-Dulk:</i>	<i>Über die "Seitensprünge" der Atome Epikurs</i>	159
<i>Frieder Nake:</i>	<i>Kreise</i>	166
<i>Hanna Buczyńska-Garewicz:</i>	<i>Max Scheler on the meaning of emotions</i>	169
<i>Elisabeth Böhm-Wallraff:</i>	<i>Zeichensystem und Imagination</i>	175
<i>Hans Brög:</i>	<i>Kunstrezeption und Gewöhnung</i>	183
<i>NACHRICHTEN</i>		191