

Linda Paulina Fröhlich · Dorothee Metz
Franz Petermann

Förderung der phono- logischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen

Das Lobo-Kindergartenprogramm



mit CD-ROM



HOGREFE



Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen

Förderung der phono- logischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen

Das Lobo-Kindergartenprogramm

von

Linda Paulina Fröhlich, Dorothee Metz
und Franz Petermann

HOGREFE



GÖTTINGEN · BERN · WIEN · PARIS · OXFORD · PRAG · TORONTO
CAMBRIDGE, MA · AMSTERDAM · KOPENHAGEN · STOCKHOLM

Dipl.-Psych. Linda Paulina Fröhlich, geb. 1981. 2002–2007 Studium der Psychologie in Bremen. Seit 2007 Stipendiatin am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.

Dipl.-Psych. Dorothee Metz, geb. 1981. 2001–2007 Studium der Psychologie in Bremen. Seit 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation der Universität Bremen.

Prof. Dr. phil. Franz Petermann, geb. 1953. 1972–1975 Studium der Mathematik und Psychologie in Heidelberg. 1991–2007 Lehrstuhl für Klinische Psychologie, seit 2007 Lehrstuhl für Klinische Psychologie und Diagnostik an der Universität Bremen und seit 1996 Direktor des Zentrums für Klinische Psychologie und Rehabilitation.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zu diesem Buch ist außerdem das Arbeitsheft „Drachensachen – Materialien zum Lobo-Kindergartenprogramm ‚Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen‘“ (ISBN 978-3-8017-2318-7) lieferbar.

© 2010 Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
Göttingen · Bern · Wien · Paris · Oxford · Prag · Toronto
Cambridge, MA · Amsterdam · Kopenhagen · Stockholm
Rohnsweg 25, 37085 Göttingen

<http://www.hogrefe.de>

Aktuelle Informationen · Weitere Titel zum Thema · Ergänzende Materialien



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildvorlage für den Umschlag: Martin von Minden und Jan Markus Sordon
Gesamtherstellung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2216-6

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden.

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Audiodateien.

Vorwort

Am Ende des Vorschulalters verfügen Kinder in der Regel über wesentliche Kenntnisse der Sprache. Sie kennen bereits eine Vielzahl von Wörtern, formulieren Sätze und erzählen kleine Geschichten.

Die hier dargestellte Förderung verfolgt das Ziel, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die formal-lautsprachlichen Aspekte der Sprache zu lenken, sodass diese bewusst wahrgenommen werden. Die Einsicht in die Struktur der Sprache wird auch als phonologische Bewusstheit bezeichnet, die als Vorläufer für einen erfolgreichen Einstieg in den Lese- und Schriftspracherwerb gilt. Kinder, die bereits vor Schuleintritt über gute Kenntnisse der phonologischen Bewusstheit verfügen und mit den einzelnen Sprachbestandteilen operieren können, werden voraussichtlich leichter die Schriftsprache erwerben, als Kinder, die dies noch nicht können. Durch eine Förderung der phonologischen Bewusstheit können Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorgebeugt werden.

Unser Förderprogramm ist für den Kindergartenalltag entwickelt und lässt sich gut in die Schulvorbereitung integrieren. Das Programm ermöglicht mit seinen vielfältigen Materialien, Geschichten und Übungsspielen eine kindgerechte Förderung der Sprache, insbesondere der phonologischen Bewusstheit. Die Förderung wird durch den kleinen Drachen Lobo begleitet, der die Kinder durch das gesamte Programm führt und als Handpuppe zur Verfügung steht.

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitstudie konnten wir zeigen, dass Kinder von der Lobo-Förderung in der phonologischen Bewusstheit profitierten.

Neben der kindergartenbasierten Lobo-Förderung liegen noch zwei weitere Lobo-Programme vor. Dadurch besteht erstmals die Möglichkeit, verschiedene Präventionsebenen zu verknüpfen, nämlich Eltern, Erzieher und Lehrer:

- Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter. Das Lobo-Programm (Petermann, Fröhlich, Metz & Koglin, 2010a),
- Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Kindergartenprogramm (Fröhlich, Metz & Petermann, 2010),
- Schulbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit und sprachlicher Kompetenzen. Das Lobo-Schulprogramm (Metz, Fröhlich & Petermann, 2010).

Diese präventiven Programme verfolgen das Ziel, die phonologische Bewusstheit zu fördern und den Kindern den Einstieg in das Lesen und Schreiben zu erleichtern, beziehungsweise sie darin zu unterstützen. Die drei Programme können getrennt voneinander oder auch aufeinander aufbauend eingesetzt werden. Im Kindergartenprogramm und in der schulbasierten Förderung fördert die jeweilige Fachkraft der Einrichtung die Kinder; im Elternprogramm fördern Eltern ihr Kind

selbst. Die Förderung umfasst fünf Elternkurse, in denen Eltern durch pädagogische Fachkräfte oder Psychologen trainiert werden, die spielerischen Sprachübungen mit ihrem Kind durchzuführen. Dazu ist ein Arbeitsheft „Für Drachenfrende. Materialien zum Lobo-Programm, Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter“ (Petermann, Fröhlich, Metz & Koglin, 2010b) erhältlich, welches sämtliche Materialien beinhaltet, die während der Trainingszeit benötigt werden.

Abschließend möchten wir uns herzlich bei den teilnehmenden Kindergärten, Eltern und Kindern sowie unseren Praktikantinnen und Praktikanten bedanken, die uns mit ihren vielfältigen Anregungen in der Pilotphase sehr unterstützt haben. Ein besonderer Dank geht an den Kindergarten Emtinghausen, der uns das Lobo-Lied für dieses Buch zur Verfügung gestellt hat. Ein Dankeschön geht auch an die Barmer Krankenkasse, die uns durch den Druck von Informationsflyern sehr unterstützte. Ferner bedanken wir uns bei der Firma Matthies Spielprodukte GmbH & Co. KG (Hamburg), die uns erlaubt hat, ihre Handpuppe in unser Programm einzubinden. Ein besonderer Dank geht an die Firma talicom (Hannover), die uns für die Durchführung unserer Studie Handpuppen finanzierte. Unser abschließender Dank gilt unseren Illustratoren Julia-Katharina Reißling (Bildkarten), Martin von Minden (Lobo-Zeichnungen, Illustrationen der Geschichten) und Jan Markus Sordon (Grafik/Layout/Colorierung der Bildkarten) sowie dem Hogrefe Verlag, die uns bei der Herstellung des Manuals immer unterstützt haben.

Wir wünschen allen Anwendern viel Freude und Erfolg bei der Durchführung dieses Programms. Über ein Feedback zum Training würden wir uns selbstverständlich sehr freuen (E-Mail: lpf@uni-bremen.de; dmetz@uni-bremen.de; fpeterm@uni-bremen.de).

Bremen, im November 2009

Das Autorenteam

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1: Kindergarten als Entwicklungsbegleiter	9
Kapitel 2: Sprachentwicklung	12
2.1 Aufgaben in der Sprachentwicklung	12
2.2 Voraussetzungen für den Spracherwerb	14
2.3 Verlauf der Sprachentwicklung	20
2.3.1 Sprachwahrnehmung	20
2.3.2 Sprachproduktion	23
Kapitel 3: Sprachentwicklungsstörungen	30
Kapitel 4: Phonologische Bewusstheit	36
4.1 Bedeutung phonologischer Bewusstheit	36
4.2 Zwei Dimensionen der phonologischen Bewusstheit	38
4.3 Entwicklungsverlauf der phonologischen Bewusstheit	40
4.4 Förderung der phonologischen Bewusstheit	42
Kapitel 5: Konzeption und Aufbau der kindergartenbasierten Förderung „Lobo vom Globo“	44
5.1 Durchführung des Trainings	45
5.2 Ziele des „Lobo vom Globo“-Trainings	45
5.3 Aufbau des Trainings	46
5.4 Rahmenbedingungen	48
5.5 Qualitätssicherung	55
5.6 Übertragung der Inhalte in den Alltag	56
5.7 Fortbildungsangebot	56
Kapitel 6: Inhalte der kindergartenbasierten Förderung „Lobo vom Globo“	57
6.1 Trainingseinheit 1	57
6.2 Trainingseinheit 2	66
6.3 Trainingseinheit 3	71
6.4 Trainingseinheit 4	76

6.5	Trainingseinheit 5	81
6.6	Trainingseinheit 6	85
6.7	Trainingseinheit 7	90
6.8	Trainingseinheit 8	96
6.9	Trainingseinheit 9	100
6.10	Trainingseinheit 10	105
6.11	Trainingseinheit 11	109
6.12	Trainingseinheit 12	113
6.13	Trainingseinheit 13	117
6.14	Trainingseinheit 14	122
6.15	Trainingseinheit 15	129
6.16	Trainingseinheit 16	134
6.17	Trainingseinheit 17	139
6.18	Trainingseinheit 18	144
6.19	Trainingseinheit 19	150
6.20	Trainingseinheit 20	154
6.21	Trainingseinheit 21	158
6.22	Trainingseinheit 22	161
6.23	Trainingseinheit 23	166
6.24	Trainingseinheit 24	168
 Kapitel 7: Wirksamkeit des Lobo-Kindergartenprogramms		 172
7.1	Stichprobenbeschreibung	172
7.2	Methode	173
7.3	Ergebnisse	173
7.4	Diskussion	176
7.5	Modifikation des Trainings	177
 Literatur		 178
 Anhang		 183

Kapitel 1

Kindergarten als Entwicklungsbegleiter

Kindergärten haben den Auftrag, Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen. Eine frühzeitige Förderung steht dabei im Fokus des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen. Die Kinder sollen dabei individuell in ihren Kompetenzen gefördert werden (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, 2004). Es sollten gute Voraussetzungen für den „Schulstart“ geschaffen werden.

Der Übergang vom Kindergarten in die Schule stellt eine besondere Herausforderung für Kinder, Eltern und Erzieherinnen¹ dar. Aus heutiger Sichtweise zeichnet sich Schulfähigkeit nicht mehr nur durch die Eigenschaften des Kindes aus, sondern auch durch umweltbezogene Faktoren wie Elternhaus, Kindergarten und Schule, die dem Kind Ressourcen zur Verfügung stellen, um einen gelungenen Schulstart zu ermöglichen (Daseking, Oldenhage & Petermann, 2008). Der Übergang vom Kindergarten in die Schule stellt ein kritisches Lebensereignis dar und erfordert eine Vorbereitung der Kinder auf das neue Ereignis. Die Entwicklungsaufgaben des Kindes im Rahmen des schulischen Kontextes umfassen das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens, sozialen Verhaltens, das Befolgen von Verhaltensregeln und den angemessenen Umgang mit Gleichaltrigen (Daseking et al., 2008). Gut ausgebildete Vorläuferfähigkeiten in den zuvor genannten Bereichen können den Kindern einen guten Schulstart ermöglichen und langfristig helfen, den Schulalltag zu bewältigen (Riebel & Jäger, 2008). Ein Großteil der Vorbereitung der Kinder auf die Schule fällt den Kindertageseinrichtungen zu, da Kinder einen wesentlichen Teil der Zeit dort verbringen. Der Kindergarten bietet Raum viele Lerngelegenheiten wahrzunehmen und Anregungen zu sammeln, die unter anderem für die Entfaltung von Sprache wichtig sind. Kinder erlangen im Vorschulalter eine Menge Fähigkeiten und Fertigkeiten, die grundlegend für die weitere Entwicklung im Schulalter sind (Weinert, 2007). Im Rahmen dieser Aufgabe bildet die Sprachförderung einen wichtigen Schwerpunkt.

Die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern zu entwickeln und zu pflegen ist eine der zentralen Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Von Anregung und Förderung der sprachlichen Fähigkeiten können alle Kinder profitieren. Besonders wichtig sind jene Fördermaßnahmen jedoch für Kinder, die ihre sprachlichen Möglichkeiten noch nicht altersgerecht entwickelt haben. Um soziale Nach-

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde hier immer die weibliche Form gewählt. Selbstverständlich sind an den gegebenen Textstellen sowohl weibliche als auch männliche Personen angesprochen.

teile frühzeitig ausgleichen zu können und eine annähernde Chancengleichheit zu erreichen, ist es wichtig, dass Bildungseinrichtungen Kinder rechtzeitig fördern. Sprachliche und schriftsprachliche Fähigkeiten sowie Lesekompetenz nehmen einen hohen Stellenwert im Schulalltag ein und sind darüber hinaus wichtige Voraussetzungen für die Teilnahme an vielen gesellschaftlichen Aktivitäten im alltäglichen Leben. In fast allen Fächern werden notwendige Kompetenzen und Wissensbestände durch Texte (Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat, 2004) oder aber verbal durch den Lehrer vermittelt (Meyer, 2007). Sprachstörungen und/oder Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben behindern demnach nicht nur die Aneignung neuen Wissens, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung (von Suchodoletz, 2008; Warnke & Plume, 2008). Lese-Rechtschreibschwierigkeiten haben häufig schulische Nachteile zur Folge. Ferner ist das Risiko psychischer Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern gegenüber unauffällig entwickelten deutlich erhöht (Snowling, Adams, Bishop & Stothard, 2001). In einer Längsschnittstudie zeigen Gasteiger-Klicpera, Klicpera und Schabmann (2006) auf, dass Lese-Rechtschreibprobleme mit Verhaltensschwierigkeiten einhergehen und vom Kindergarten über die Grundschulzeit zunehmen. Die Verhaltensprobleme entstehen offenbar ursächlich durch die Leistungsproblematik (Snowling et al., 2001; von Suchodoletz, 2008). Insgesamt sprechen die bisherigen Studien dafür, dass bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen kognitive, emotionale und Verhaltensprobleme häufig einhergehen, während schulische Probleme fast zwingend sind (von Suchodoletz, 2008).

Aus den zuvor genannten Gründen sind Maßnahmen zur Sprachförderung und eine Vorbereitung auf den schulischen Kontext für die kindliche Entwicklung von enormer Bedeutung (Riebel & Jäger, 2008; Roth & Schneider, 2002). Solche Maßnahmen wirken der Häufigkeit und den Folgen von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen (Heimann, Heubrock & Petermann, 2005; Tröster & Reineke, 2007) frühzeitig entgegen und unterstützen Vorläuferfertigkeiten (Petermann & Schmidt, 2006).

Das hier vorliegende Training ist besonders für den Einsatz im Kindergarten geeignet und dient als Vorbereitung für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Im Vordergrund steht die Förderung der phonologischen Bewusstheit, die sich als eine der zentralen Voraussetzungen für den Lese- und Schriftspracherwerb erwiesen hat. In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion gilt die phonologische Bewusstheit als ein starker Prädiktor für spätere Lese- und Rechtschreibfertigkeiten und dient der Vorbeugung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Eine vorschulische Förderung phonologischer Fertigkeiten erleichtert Kindern den Einstieg in den Schriftspracherwerb (Rothe, Grünling, Ligges, Fackelmann & Blanz, 2004).

Ziel der Lobo-Förderung ist es, den Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu geben und mit einzelnen Sprachbestandteilen dieser zu operieren. Dabei stehen der spielerische Charakter und die Freude am Um-

gang mit Sprache im Vordergrund. Die Förderung dient nicht dazu, Kindern das Lesen und Schreiben beizubringen, vielmehr sollen die erforderlichen Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb gefördert werden.

Die Lobo-Förderung ist in folgende Rahmenhandlung eingebettet: Der kleine Drache Lobo landet, aufgrund eines Vulkanausbruchs auf seinem Heimatplaneten Globo, auf der Erde. Neugierig darauf, wo er gelandet ist, macht sich Lobo auf den Weg, seine Umgebung zu erkunden. Schnell muss er feststellen, dass er die Sprache der „Erdbewohner“ nicht richtig sprechen kann. Schließlich landet Lobo in einem Kindergarten, dort bittet er die Kinder ihm zu helfen, die Sprache zu lernen.

Im Unterschied zu vielen anderen Programmen liegt für „Lobo vom Globo“ eine erste Wirksamkeitsprüfung vor. Zudem ist die gesamte Förderung sehr spielerisch und kindgerecht gestaltet, wodurch die Motivation der Kinder, sich aktiv an der Förderung zu beteiligen, aufrechterhalten wird. Weiter lässt sich die Förderung gut in den Kindergartenalltag im Zuge der Schulvorbereitung integrieren. Die Förderung wird von einer pädagogischen Fachkraft in der Einrichtung verwirklicht. Insgesamt dauert die Förderung zwölf Wochen, in denen zweimal pro Woche eine Lobo-Einheit durchgeführt wird, die jeweils eine halbe Stunde umfasst.

Bevor konkret die Inhalte der Förderung beschrieben werden, erfolgt eine Darstellung der sprachlichen Entwicklung bei Kindern. Zudem wird ausgeführt, welche Schwierigkeiten beim Spracherwerb auftreten können. Im Anschluss daran wird das Konstrukt der phonologischen Bewusstheit und deren Bedeutung für den Lese- und Schreibprozess erläutert.

Kapitel 2

Sprachentwicklung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die kindliche Sprachentwicklung gegeben. Zunächst erfolgt eine Übersicht über die zu erwerbenden Grundbausteine der Sprachentwicklung. Anschließend wird die sprachliche Entwicklung vom Säugling bis zum Kleinkind ausführlich dargestellt und einzelne Facetten des Spracherwerbs näher beleuchtet.

2.1 Aufgaben in der Sprachentwicklung

Sprache ist ein komplexes System mit dem Kinder sehr früh in ihrer Entwicklung (bereits im Mutterleib) in Kontakt kommen. Ein Kind beginnt vom ersten Lebenstag die „Spielregeln“ der Sprache zu erlernen, obwohl dieser Prozess ihm kaum bewusst wird. Im Weiteren wird das Konstrukt Sprache in seine Grundbausteine zerlegt und beschrieben (siehe Tab. 1). Die dargestellten Grundbausteine der Sprache und das Zusammenspiel dieser erlernt ein Kind im Laufe seiner Entwicklung.

Tabelle 1: Darstellung der Grundbausteine der Sprachentwicklung (modifiziert nach Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Grimm, 2003)

Grundbaustein	Funktion
Prosodie und Phonetik	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation • Betonung • Rhythmik • Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern im Vorsprachlichen
Phonologie	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Sprachlauten
Morphologie und Syntax	<ul style="list-style-type: none"> • Wort- und Satzbildung
Semantik	<ul style="list-style-type: none"> • Wort- und Satzbedeutung
Lese- und Schriftsprache	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen • Schreiben • Textkompetenz
Pragmatik	<ul style="list-style-type: none"> • sprachliches Handeln • kontextbezogene Verwendung von Sprache • Diskurs • Konversationssteuerung

Prosodie umfasst die Betonung und Gliederung der Sprache wie Tonhöhe, Melodie, die Länge von Sprachlauten und Pausengebung. Die Phonetik wird als die Lehre von Lauten bezeichnet. Dazu gehört die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern, die eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich darstellt (Ehlich et al., 2008).

Der Erwerb des Lautsystems einer Sprache kann unter dem Begriff der Phonologie zusammengefasst werden. Die Morphologie gibt an, wie Wörter (*lieb/lieblich*) und Wortformen (*Katze – Katzen*) gebildet werden. Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit, das heißt, Morpheme bilden allein oder in Kombination ein Wort. Das Wort *Pferd* beispielsweise ist ein Morphem, während das Wort *Pferde* aus zwei Morphemen besteht. Die Syntax regelt, wie Wörter zu einem Satz zusammengesetzt werden können. Die Semantik hingegen verleiht allem die Bedeutung. Dies gilt sowohl für einzelne Wörter als auch für Sätze. Wörter und Sätze sind kontextbezogen, so besitzt beispielsweise das Wort „scharf“ in den Sätzen „Die Chilischote ist *scharf*.“ und „Das Messer ist *scharf*.“ eine unterschiedliche Bedeutung. Die Bereiche Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik werden unter dem Begriff „Grammatik“ zusammengefasst.

Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens bilden sich bereits im Vorschulalter aus (Ehlich et al., 2008). Kinder setzen sich mit dem Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen auseinander und starten erste Versuche, die gehörten oder mündlich produzierten Laute ins Schriftliche umzusetzen. Bereits früh (mit ungefähr dreieinhalb Jahren) produzieren Kinder „erste geschriebene Wörter“, wobei diese durch Zeichen wie zum Beispiel Kringel oder Wellenlinien dargestellt werden. Diese Darstellungsweise spiegelt wider, dass ein Kind bereits verstanden hat, dass ein Wort durch ein Symbol repräsentiert wird (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005a). Auch Lesen wird von Kindern imitiert, indem sie beispielsweise ein Buch oder eine Zeitung vor ihr Gesicht halten und so tun, als ob sie aufmerksam den Text verfolgen. Manchmal beginnen Kinder auch mit einem „Vorleseton“ zu sprechen, erzählen Erinnertes oder denken sich eine Geschichte aus (Andresen, 2005). Als wesentliche Vorläuferfähigkeit für das Lesen und Schreiben hat sich die phonologische Bewusstheit erwiesen (Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008; Roth & Schneider, 2002). Die Auseinandersetzung mit Texten und daran anknüpfende Gespräche sind ebenfalls wichtige Erfahrungen für Kinder. Mit Schuleintritt werden die Vorläuferfähigkeiten aufgegriffen und weiter ausgebaut. Die Aneignung des Lesens sowie das Erkennen und Nutzen orthografischer Strukturen beim Lese- und Schreibprozess und die Umsetzung von Sprache in Text stehen nun im Vordergrund (Ehlich et al., 2008).

Pragmatik bezeichnet Kommunikationsformen im sozialen Kontext, das heißt, wie drückt man sich sprachlich richtig aus, wann darf in ein Gespräch eingegriffen werden oder wann sollte man besser schweigen (Grimm, 2003). In diesem Kontext werden linguistische Kompetenzen und sozialen Fähigkeiten miteinander verknüpft

(Nußbeck, 2007; Petermann & Wiedebusch, 2008). Wie bedeutend dieser Bereich ist, wird deutlich, wenn hier Schwierigkeiten auftreten, wie zum Beispiel bei der autistischen Störung. Menschen mit einem derartigen Störungsbild zeigen qualitative Beeinträchtigungen, sowohl im verbalen als auch im nonverbalen Bereich. Ihnen ist es nicht möglich, auf Kommunikationsversuche anderer angemessen zu reagieren und ein Gespräch aufrechtzuerhalten (Sinzig & Schmidt, 2008).

Die Vermittlung pragmatischer Abläufe und Handlungen beginnt sogleich nach der Geburt, da die Eltern ihre Kinder in soziale Interaktion einbinden. In den ersten Lebensjahren werden sprachliche Abläufe zumeist von Erwachsenen beziehungsweise engen Bezugspersonen gesteuert. Dies ändert sich mit Besuch des Kindergartens und erfordert eine kontextbezogene Anpassungsleistung der Sprache.

Nach der Übersicht über die Grundbausteine der Sprache wird im Folgenden nun die sprachliche Entwicklung von Kindern ausführlicher dargestellt.

2.2 Voraussetzungen für den Spracherwerb

Der Mensch unterscheidet sich von anderen Lebewesen maßgeblich dadurch, dass er in der Lage ist, eine komplexe Lautsprache zu verwenden (El Mogharbel & Deutsch, 2007b). Keiner anderen Spezies ist es möglich, auf diese komplexe Art und Weise miteinander zu kommunizieren.

Die meisten Kinder erlernen bis zum Alter von ungefähr vier Jahren die wesentlichen Strukturen ihrer Muttersprache. Dieses wiederkehrende Entwicklungsmuster legt den Schluss nahe, dass dieses Verhalten größtenteils von neuronalen Prozessen gesteuert wird, die unabhängig von einer bestimmten Sprache oder der Umwelt zu sein scheinen (Szagun, 2006).

Während Erwachsene eine linkshemisphärische, also linksseitige Verarbeitung von Sprache im Gehirn aufweisen, ist dies bei jungen Kindern noch nicht der Fall. Bei ein- und zweijährigen Kindern zeigt sich noch eine beidseitige neuronale Verarbeitung von Sprache und auch die Verarbeitung von semantischen und grammatikalischen Informationen findet noch nicht getrennt statt. Mit zunehmendem Alter entwickelt sich eine Spezifizierung der Hemisphären. In einem Alter von drei Jahren treten erste linkshemisphärische Muster bei der Verarbeitung sprachlicher Informationen auf. Jetzt zeigen sich auch spezifische Verarbeitungsmuster grammatikalischer und semantischer Informationen. Wie grammatikalische und semantische Informationen verarbeitet werden, hängt von den Erfahrungen ab, die ein Kind bisher mit der Sprache sammeln konnte. Die Beobachtungen weisen daraufhin, dass es eine Präferenz der linken Hemisphäre für die Verarbeitung von Sprache gibt, die nicht angeboren ist. Denn Kinder mit einseitiger Schädigung der linken oder rechten Hemisphäre unterscheiden sich nicht maßgeblich von Kindern mit typischer Sprachentwicklung die keine Schädigung aufweisen (Szagun, 2006).

Die grammatikalischen Strukturen der Muttersprache erlernen die meisten Kinder bis zu einem Alter von vier Jahren. Dies lässt vermuten, dass es eine sogenannte sensible Phase für das Erlernen der Grammatik der Muttersprache gibt. Die sensible Phase kennzeichnet eine bestimmte Zeitspanne, in der der Organismus besonders empfänglich für bestimmte Erfahrungen ist und damit verbundenes Verhalten relativ schnell lernt (Szagun, 2006). Die Sensibilität gegenüber einem bestimmten Verhalten nimmt zu Beginn und gegen Ende der sensiblen Phase ab. Können spezifische Erfahrungen während der Zeit der sensiblen Phase nicht gemacht werden, bleibt der zu erlernende Input aus und die normative Entwicklung ist gefährdet (Petermann & Resch, 2008). Um die Annahme einer sensiblen Phase zu belegen, werden oftmals Beispiele von Kindern herangezogen, die in der Wildnis ohne menschlichen Kontakt oder isoliert in einem Zimmer eingeschlossen aufwuchsen. Trotz intensiver Bemühungen gelang es nicht, diesen Kindern mit ungefähr zwölf Jahren einen umfassenden Spracherwerb zu ermöglichen. Die beobachteten Fälle sprechen zwar dafür, dass die Grammatik mit Beginn des frühen Jugendalters nicht mehr erlernt werden kann, was aber nicht zwangsläufig heißen muss, dass die sensible Phase Ursache hierfür ist. Andere Gründe wie zum Beispiel die dauerhafte Isolierung oder traumatische Erlebnisse könnten den Spracherwerb verhindern (Szagun, 2004). Die Grenzen der sensiblen Phase sind nicht eindeutig zu ziehen und so kann sich die sensible Phase verlängern, wenn Reize aus der Umwelt ausbleiben oder defizitär sind, die für das Erlernen des Verhaltens beziehungsweise der Sprache von Bedeutung sind. Die Dauer der sensiblen Phase ist sowohl von der neurophysiologischen Reifung als auch von Umwelt Erfahrungen abhängig. Studien über das Zeitfenster für das Erlernen von Sprache zeigen, dass mit Beginn der mittleren Kindheit die Fähigkeit zum Erlernen von Sprache abnimmt. Besonders das Alter hatte einen großen Einfluss auf den Spracherwerb. Johnson und Newport (1989) untersuchten die Grenzen der sensiblen Phase anhand des Zweitspracherwerbs bei koreanischen und chinesischen Einwanderern in die USA. Sie stellten fest, dass die Grammatikkenntnisse umso besser ausfielen, je jünger die Kinder waren als sie begannen die Zweitsprache zu erlernen. Kinder, die im Alter von unter sieben Jahren einwanderten, erzielten die besten Ergebnisse in der Grammatik und waren von Muttersprachlern nicht zu unterscheiden. Vieles deutet daraufhin, dass es eine sensible Phase für den Erwerb von Sprache, insbesondere der Grammatik, gibt.

Für die Entwicklung von Sprache werden Anregungen aus der Umwelt benötigt. Schon früh, nämlich bereits im Mutterleib, sind Ungeborene in der Lage, Geräusche aus der Umwelt wahrzunehmen. Nach der Geburt werden Kindern zahlreiche Möglichkeiten geboten, Sprache zu hören. In vielfältigen alltäglichen Routinen wie zum Beispiel dem Wickeln, Baden oder Essen werden Kinder sprachlich eingebunden. Mit fortschreitendem Alter der Kinder fordern die Bezugspersonen vom Kind, sich zunehmend mehr an der Interaktion zu beteiligen.

Wie bereits aus diesem kurzen Abschnitt ersichtlich ist, werden Kindern früh pragmatische Kompetenzen vermittelt. Zu Beginn sind es vor allem die engsten

Bezugspersonen, die die Interaktion mit ihrem Kind gestalten (El Mogharbel & Deutsch, 2007a). Die Eltern verleihen dem Verhalten des Kindes eine Bedeutung (El Mogharbel & Deutsch, 2007a) und verbalisieren dieses in der sozialen Situation. So gehen Eltern wie selbstverständlich davon aus, dass das Neugeborene mit seinem Schreien eine Absicht verfolgt und deuten das Schreien des Kindes beispielsweise als Hunger oder Unwohlsein. Diese Routine wird wiederholt und der Säugling lernt schnell, dass wenn er auf eine bestimmte Art und Weise schreit, er etwas zu essen bekommt oder auf den Arm genommen wird. Eine Besonderheit der frühen Interaktion ist die Art und Weise, wie Erwachsene mit kleinen Kindern sprechen. Die an ein Kind gerichtete Sprache weist mehrere Besonderheiten auf (siehe Kasten 1):

Kasten 1: Übersicht über die an das Kind gerichtete Sprache

- überzogene Intonationskontur
- hoher Tonfall
- verlängerte Pausen zwischen Übergängen
- langsames Sprechen
- deutlicheres Sprechen
- übertriebene Gesichtsausdrücke
- einfachere Sprache (z. B. kürzere und einfach strukturierte Sätze)
- inhaltliche Wiederholungen
- viele Fragen
- viele Aufforderungen
- Wiederholungen von Sätzen und Satzteilen
- schwankendes Intonationsmuster (von sehr hohen zu sehr niedrigen Tönen)

Interessanterweise sprechen nicht nur Eltern auf diese bestimmte Art und Weise mit ihren kleinen Kindern, sondern auch andere Erwachsene und sogar schon Fünfjährige. Auch lässt sich dieses Verhalten über verschiedene Kulturen hinaus beobachten (Siegler et al., 2005a). Die Besonderheiten an die kindgerichtete Sprache lassen sich sogar bemerken, wenn man die Person gar nicht sieht, sondern sie nur zum Kind sprechen hört. Denn der Tonfall ist erhöht, die Personen sprechen mit einer überzogenen Intonation und machen längere Pausen zwischen Phrasenstrukturgrenzen. Zudem werden Inhalte häufig wiederholt und Aufforderungen gestellt (Grimm & Weinert, 2008; Siegler et al., 2005a; Szagun, 2006).

Die kindgerichtete Sprache scheint sich förderlich auf die Sprachentwicklung auszuwirken. Hilfreich für den Spracherwerb sind Erweiterungen, Fragen und das Aufnehmen der Themen, die Kinder einbringen. Werden hingegen viele Befehle und Anweisungen erteilt, wenig Fragen gestellt und die Inhalte des Kindes nicht sensitiv aufgegriffen, wirkt sich dies eher ungünstig auf den Spracherwerb aus (Rüter, 2004). Einige Aspekte der kindgerichteten Sprache scheinen sich durchaus förderlich auszuwirken, wobei damit nicht gesagt ist, dass diese für den Spracherwerb notwendig ist. In anderen Kulturen als der Westlichen wird die Sprache