

Franz Petermann · Linda Paulina Fröhlich  
Dorothee Metz · Ute Koglin

# Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter

Das Lobo-Programm



mit CD-ROM



HOGREFE



# Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter





# Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter

*Das Lobo-Programm*

von

Franz Petermann, Linda Paulina Fröhlich,  
Dorothee Metz und Ute Koglin

HOGREFE



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

*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.

*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.

*Dr. Ute Koglin*, geb. 1972. 1992–1998 Studium der Psychologie in Bremen. 1999–2002 Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Klinische Psychologie der Universität Erlangen-Nürnberg. 2003 Promotion. Seit 2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Klinische Psychologie und Rehabilitation an der Universität Bremen.

#### **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 „Für Drachenfreunde – Materialien zum Lobo-Programm ‚Elternbasierte Sprachförderung im Vorschulalter‘“ lieferbar (ISBN 978-3-8017-2290-6).*

© 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  
Gesamtherstellung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten  
Printed in Germany  
Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 978-3-8017-2220-3

## **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

Sprachförderung ist nicht erst seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 ein zentrales Thema der kindlichen Bildung. Sprache steht in enger Wechselwirkung zu vielfältigen Entwicklungs- und Leistungsbereichen. Störungen der Sprachentwicklung beeinträchtigen nicht nur die Aneignung neuen Wissens, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung. Kinder mit Sprachdefiziten weisen zudem deutlich häufiger Lese-Rechtschreibschwierigkeiten auf. Dass großer Handlungsbedarf zu einer gezielten und vor allem frühzeitigen Förderung der Sprache bzw. Schriftsprache besteht, formuliert der neue PISA-Bericht folgendermaßen: „Insofern dürfte die (frühzeitige) Förderung von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern eine der größten Herausforderungen für die nächsten Jahre sein. Diese Förderung bedeutet eine wichtige Investition in die Zukunft, da erhebliche Folgekosten von gescheiterten Schul- und Berufskarrieren vermieden werden können“ (Prenzel et al., 2005, S. 39).

Die elternbasierte Förderung der phonologischen Bewusstheit bietet sowohl die Möglichkeit, Vorschulkinder auf den Lese- und Schriftspracherwerb vorzubereiten als auch Eltern in die sprachliche Förderung ihrer Kinder einzubeziehen. Das vorliegende Training verfolgt das Ziel, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten vorzubeugen. Im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitstudie konnten wir zeigen, dass dieses Förderprogramm die Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt.

Abschließend möchten wir uns herzlich bei den teilnehmenden Eltern und Kindern sowie unseren Praktikanten/innen bedanken, die uns mit ihren vielfältigen Anregungen in der Pilotphase sehr unterstützt haben. Ferner bedanken wir uns bei der Firma Matthies Spielprodukte GmbH & Co. KG (Hamburg), die uns erlaubt hat, ihre Handpuppe in unser Programm einzubinden. Unser abschließender Dank gilt unseren Illustratoren Julia Katharina Rissling (Bildkarten), Martin von Minden (Lobo-Zeichnungen, Illustrationen der Geschichten) und Jan Markus Sordon (Grafik/Layout) sowie dem Hogrefe Verlag, die uns bei der Herstellung des Manuals sehr unterstützt haben.

Wir wünschen allen Eltern und Kindern viel Freude und Erfolg bei der Durchführung dieses Programms. Als Hilfe für die Durchführung bietet der Hogrefe Verlag alle Übungsmaterialien auch als attraktives Arbeitsbuch an (vgl. Petermann, Fröhlich, Metz & Koglin, 2010). In diesem Arbeitsbuch sind alle notwendigen Materialien enthalten, die zudem aber auch auf der CD in diesem Buch verfügbar sind.

Ihre Erfahrungen mit diesem Programm interessieren uns sehr und über ein Feedback zum Training würden wir uns selbstverständlich sehr freuen (E-Mail: fpeterm@uni-bremen.de).

Bremen, im März 2009

Im Namen des Autorenteam  
*Prof. Dr. Franz Petermann*



# Inhaltsverzeichnis

<b>Kapitel 1: Einleitung</b> .....	9
<b>Kapitel 2: Sprachentwicklung</b> .....	11
2.1 Pränatale Sprachwahrnehmung .....	13
2.1.1 Vorsprachliche Kommunikation – Entwicklung der Sprache im ersten Lebensjahr .....	13
2.1.2 Sprachproduktion: Vom ersten Schrei zum ersten Wort .....	16
2.1.3 Grammatikalische Entwicklung: Vom ersten Wort zum ganzen Satz .....	17
2.1.4 Übergangsphänomene in der Sprachproduktion .....	21
2.1.5 Entwicklung der Pragmatik .....	22
2.1.6 Wie Eltern mit ihren Kindern sprechen .....	22
2.1.7 Positive Auswirkungen elterlicher Sprache auf die Sprach- entwicklung der Kinder .....	24
2.1.8 Neurobiologische Entwicklung der Sprache .....	26
2.1.9 Zusammenfassung: Sprachentwicklung .....	27
2.2 Sprachentwicklungsstörungen .....	28
2.2.1 Zusammenfassung: Sprachentwicklungsstörungen .....	31
2.3 Phonologische Bewusstheit .....	32
2.3.1 Definition phonologische Bewusstheit .....	32
2.3.2 Zwei Dimensionen der phonologischen Bewusstheit .....	33
2.3.3 Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit .....	35
2.3.4 Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftsprache .....	37
2.3.5 Förderung der phonologischen Bewusstheit .....	38
2.3.6 Zusammenfassung: Phonologische Bewusstheit .....	39
<b>Kapitel 3: Elternbasierte Förderung</b> .....	40
3.1 Prävention .....	40
3.2 Eltern-Kind-Interaktion .....	41
3.3 Einbindung der Eltern in Fördermaßnahmen .....	43
3.4 Zusammenfassung: Elternbasierte Förderung .....	44

<b>Kapitel 4: Konzeption und Aufbau der elternbasierten Förderung „Lobo vom Globo“</b> .....	45
4.1 Ziele des „Lobo vom Globo“-Trainings .....	45
4.2 Kontext zur Durchführung des Trainings .....	46
4.3 Aufbau des Trainings .....	47
4.4 Rahmenbedingungen .....	48
4.5 Übertragung der Inhalte in den Alltag .....	51
<b>Kapitel 5: Inhalte der elternbasierten Förderung „Lobo vom Globo“</b> .....	52
5.1 Elternkurs 1 .....	52
5.2 Kinderzeit: Woche 1 – Loboaufgaben für zu Hause .....	61
5.3 Elternkurs 2 .....	73
5.4 Kinderzeit: Woche 2 – Loboaufgaben für zu Hause .....	78
5.5 Elternkurs 3 .....	88
5.6 Kinderzeit: Woche 3 – Loboaufgaben für zu Hause .....	93
5.7 Elternkurs 4 .....	103
5.8 Kinderzeit: Woche 4 – Loboaufgaben für zu Hause .....	108
5.9 Elternkurs 5 .....	118
5.10 Kinderzeit: Woche 5 – Loboaufgaben für zu Hause .....	121
<b>Kapitel 6: Wirksamkeit der elternbasierten Förderung „Lobo vom Globo“</b> .....	136
6.1 Stichprobenbeschreibung .....	136
6.2 Methode .....	136
6.3 Ergebnisse .....	137
6.4 Diskussion .....	141
6.5 Modifikationen des Trainings .....	142
<b>Literatur</b> .....	144
<b>Anhang</b> .....	149

# Kapitel 1

## Einleitung

Der Erwerb der Sprache erfolgt in sehr systematischer Weise. Trotz der Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprachen der Welt folgen die meisten Kinder einem nahezu identischen Zeitplan und sprechen zuerst einzelne Worte, dann Zweiwortsätze, gefolgt von komplexen Wortkombinationen. Eine Entwicklung, die sich in der Regel zwischen Ende des ersten und dem vierten Lebensjahr vollzieht.

Jede Sprache dieser Welt basiert auf einem Zusammenspiel von Regeln, die erklären wie Laute zusammengesetzt werden, um Wörter zu bilden, wie Worte zu Sätzen kombiniert werden und wie aus Sätzen Geschichten werden. Um diese Regeln anwenden zu können, muss ein Kind unterschiedliche Kompetenzen erwerben, die aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzt sind. Neben dem Erlernen der Regeln der einzelnen Komponenten, muss ein Kind zugleich auch die Regeln ihres Zusammenspiels beherrschen.

Sprache ist Mittel zum Ausdruck und dient dem Austausch von Informationen, Gedanken und Gefühlen. Störungen der Sprachentwicklung gehören zu den häufigsten umschriebenen Entwicklungsstörungen. Sprachentwicklungsstörungen treten häufig kombiniert mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) auf. Zudem ist das Risiko psychischer Auffälligkeiten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern gegenüber unauffällig entwickelten deutlich erhöht. Bei der Häufigkeit und den Folgen von Entwicklungs- und Verhaltensstörungen spricht vieles für eine früh ansetzende Prävention und eine Unterstützung von Vorläuferfertigkeiten.

Eine Vielzahl von Studien zeigt auf, dass phonologische Fertigkeiten wichtige Voraussetzungen für den Erwerb des Lesens und Schreibens bilden, zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Phonologische Bewusstheit wird als die Einsicht in die lautliche Struktur von Sprache definiert. Die phonologische Bewusstheit bezeichnet keine isolierte Fähigkeit, sondern ein komplexes Konzept, dessen Entwicklung bereits im Vorschulalter beginnt. Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit ist sowohl für den Sprech- und Spracherwerb als auch für den Lese-Rechtschreib-Erwerb von großer Bedeutung. In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion gilt die phonologische Bewusstheit übereinstimmend als ein sehr starker Prädiktor für spätere Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Eine vorschulische Förderung phonologischer Fertigkeiten erleichtert Kindern den Einstieg in den Schriftspracherwerb.

Das vorliegende Trainingsprogramm „Lobo vom Globo“ richtet sich an vier- bis sechsjährige Kinder und fördert die phonologische Bewusstheit. Das Programm soll Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen. Ziel des Programms ist es, den Kindern einen Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache zu geben und durch den spielerischen Charakter Freude im Umgang mit der Sprache zu vermitteln. Die Kinder sollen nicht Lesen und Schreiben lernen, vielmehr sollen die erforderlichen Kompetenzen für den Schriftspracherwerb gefördert werden.

Das Training ist in eine Rahmenhandlung mit der Figur Lobo eingebettet. „Lobo“ ist ein kleiner grüner Drache, der aufgrund eines Vulkanausbruchs auf seinem Heimatplaneten „Globo“ auf der Erde landet. Weil „Lobo“ die Sprache der Menschen nicht versteht, bittet er die Kinder, ihm dabei zu helfen, die Sprache zu lernen.

Im Unterschied zu anderen Programmen fördern Eltern bei „Lobo vom Globo“ ihr Kind selbst. In Elternkursen werden sie darauf vorbereitet, die spielerischen Sprachübungen mit ihrem Kind durchzuführen. Es liegen fünf Elternkurse à 90 Minuten vor, die dazu dienen, den Eltern die häuslichen Übungen mit ihrem Kind zu vermitteln. Zudem haben die Eltern in den Kursen die Möglichkeiten, sich mit den anderen Teilnehmern über Gelingen bzw. Nichtgelingen der Übungen auszutauschen. Weiter erhalten die Eltern auch Informationen zur Sprachentwicklung. Des Weiteren werden Erziehungskompetenzen vermittelt (z. B. Loben, Aufforderungen geben und Motivation der Kinder aufrechterhalten), da eine positive Eltern-Kind-Interaktion die Grundlage für den Erfolg der Übungen bildet. Die Eltern erhalten in jeder Sitzung kindgerechte Aufgaben, die sie mit ihrem Kind in der kommenden Woche durchführen sollen. Bei „Lobo vom Globo“ werden Eltern als eine entscheidende Basis für die kindliche Sprachentwicklung gesehen und in die Förderung des Kindes aktiv einbezogen. Die gemeinschaftliche Arbeit zwischen Eltern und Kind stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl. Durch die gemeinsame Bearbeitung der Aufgaben können Eltern Fortschritte und Bemühungen ihrer Kinder besser einordnen und aufgreifen. Die Sprachübungen werden in den normalen Tagesablauf eingebettet und werden so zu einem festen Bestandteil im Alltag.

Bevor auf die einzelnen Übungseinheiten eingegangen wird, folgt eine Übersicht über den Verlauf der Sprachentwicklung und die Entwicklung sprachlicher Störungen. Anschließend wird auf die phonologische Bewusstheit als wichtiger Vorläufer für den Lese- und Schriftspracherwerb eingegangen. Zudem wird dargestellt, welchen Beitrag Eltern zur sprachlichen Förderung ihrer Kinder leisten können.

# Kapitel 2

## Sprachentwicklung

„Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“ (Wilhelm Humboldt). Dieses prägnante Zitat zeigt deutlich, dass der Mensch sich vor allem durch die Möglichkeit, sich sprachlich auszudrücken von anderen Lebewesen unterscheidet. Die Sprachfähigkeit stellt eines der wichtigsten „Werkzeuge“ im alltäglichen Leben dar. Sprache beinhaltet es, sich durch verbale (sprechen) und nonverbale (Sprache, Mimik, Körperhaltung) Formen sowie durch das Ausdrücken von Gefühlen mitzuteilen.

Sprache umfasst vielfältige Bereiche. Die unterschiedlichen Elemente der Sprache und deren Zusammenspiel erlernen die Kinder im Laufe ihrer Entwicklung, so dass sie zu kompetenten Sprechern werden. Dadurch werden sie befähigt, ihre Wünsche, Bedürfnisse und Abneigungen zum Ausdruck zu bringen und sind somit in der Lage, den Alltag zu regeln und zu gestalten (Ehlich, Bredel & Reich, 2008; Grimm, 2003).

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Grundbausteine der Sprache beschrieben, um einen Überblick über die Facetten der Sprache und einen Eindruck der Komplexität dieser zu geben. Die Grundbausteine umfassen die Bereiche der Prosodie und Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik, sowie die Bereiche der Pragmatik und lese- und schriftsprachliche Kompetenzen. In der Kommunikation sind die Grundbausteine verknüpft und interagieren miteinander (Ehlich et al., 2008; Grimm, 2003).

Der Grundbaustein „Prosodie und Phonetik“ umfasst das Erkennen prosodischer Merkmale der Sprache, wie Intonation, Lautheit, Pausen und die Länge von Lauten. Diese Fähigkeiten eignen sich Kinder bereits sehr früh an (Ehlich et al., 2008; Grimm, 2003). Zu der phonetischen Basisqualifikation zählt laut Ehlich et al. (2008) ebenfalls die Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern. Diese stellen eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Kommunikation im mündlichen Bereich dar.

Zu dem klassischen Bereich der Grammatik zählen die Phonologie, die Morphologie sowie Syntax und die Semantik. Die Morphologie hat die Funktion der Wortbildung (lieb – lieblich) und Wortformen (schnell/er) inne. Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit. Kinder müssen beispielsweise lernen, Flexionsformen und Ableitungsmorpheme korrekt zu verwenden. Die Syntax umfasst die korrekte Satzbildung, also in welcher Kombination Wörter angeordnet werden können. Bei der Semantik geht es sowohl um die Bedeutung von Wörtern

**Tabelle 1:** Darstellung der Grundbausteine der Sprachentwicklung (modifiziert nach Ehlich et al., 2008; Grimm, 2003)

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

und Sätzen, als auch um die Ausbildung von Begriffen und die Übertragung von Bedeutungen. Beispiele hierfür sind Metaphern oder kontextabhängige Sätze wie: „Die Chilischote ist scharf.“ und „Das Messer ist scharf.“ (Ehlich et al., 2008; Grimm, 2003).

Die Ausbildung der Lese- und Schriftsprache beginnt mit den Vorläuferfähigkeiten des Lesens und Schreibens, wie zum Beispiel dem Erkennen und Produzieren von Buchstabenlauten, sowie dem Reimen und Segmentieren von Silben. Diese Fähigkeiten haben sich als wichtige Vorläuferfähigkeiten für das Lesen und Schreiben erwiesen (Koglin, Fröhlich, Metz & Petermann, 2008; Roth & Schneider, 2002). Zudem sind auch Erfahrungen mit Texten von Wichtigkeit, insbesondere daran anknüpfende Gespräche (Ehlich et al., 2008). Mit Eintritt in die Schule kommt das Erkennen und Nutzen orthographischer Strukturen beim Lese- und Schreibprozess hinzu und die Umsetzung von Sprache in Text (Ehlich et al., 2008).

Mit dem Begriff Pragmatik sind das sprachliche Handeln und die Verwendung von Sprache bezeichnet. Die Pragmatik stellt eine wichtige Grundvoraussetzung für Sprache dar (Ehlich et al., 2008; Grimm, 2003). Dieser Aspekt wird im Alltag häufig vernachlässigt, da das Augenmerk hier vor allem auf einer korrekten



Aussprache und Satzbildung liegt. Erst wenn Probleme im Bereich der Pragmatik auftreten, zum Beispiel bei Kindern mit einer autistischen Störung, wird deutlich, wie wichtig die pragmatischen Kompetenzen in der Interaktion sind. Diese helfen uns, Sprache kontextbezogen und dem Gesprächspartner entsprechend anzupassen. Der pragmatische Grundbaustein wird dabei schon früh in der Interaktion mit den engsten Bezugspersonen angebahnt. Für den Spracherwerb scheint besonders der Aspekt des eigenen Anspruchs von enormer Bedeutung zu sein, denn nur wenn ein Kind merkt, was es mit Sprache bewirken kann, um zum Beispiel eigene Ziele zu erreichen, scheint es Sinn zu machen, diese auch einzusetzen (Zollinger, 2007). Ein wichtiger Entwicklungsschritt ist hierbei der Perspektivwechsel, also das Erkennen, dass andere Personen andere Gedanken und Gefühle haben, welche vom eigenen Erleben abweichen können. Mit Eintritt in den Kindergarten erweitert sich der Bereich des sprachlichen Handelns, der sich zuvor vor allem auf die familiäre Umgebung bezogen hat. Dies erfordert von dem Kind eine kontextbezogene Anpassungsleistung der Sprache (Ehlich et al., 2008).

Im Weiteren wird nun die Entwicklung von Sprache ausführlicher dargestellt.

## 2.1 Pränatale Sprachwahrnehmung

Kinder hören nicht erst mit der Geburt, sondern bereits im Mutterleib. Ungefähr ab dem sechsten Schwangerschaftsmonat ist das Hörorgan funktionsfähig und der Fötus kann akustische Signale wahrnehmen. Die Hörwahrnehmung entspricht in dieser Zeit nicht exakt dem Hören der Außenwelt, da der Fötus eingebettet im Mutterleib, umgeben von Fruchtwasser und geschützt durch die Bauchdecke, Gehörtes nur abgeschwächt wahrnimmt. Dennoch können Gespräche übertragen werden (Querleu & Renard, 1981, zitiert nach Ptok & Ptok, 1996). Durch eine Vielzahl von Einzelfalluntersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass Säuglinge bei der Geburt bereits über eine zwölf- bis 14-wöchige Hörerfahrung verfügen und sich an Gehörtes erinnern. Dazu wurden Studien an wenigen Tagen alten Säuglingen durchgeführt. Die Säuglinge waren sowohl in der Lage, die Stimme ihrer Mutter zu erkennen, als auch diese von anderen Frauenstimmen zu unterscheiden. Ebenfalls erkannten die Kleinstkinder verschiedene akustische Muster wieder, wie zum Beispiel Melodien, die sie während der Schwangerschaft gehört hatten (De Casper & Fifer, 1980, zitiert nach Ptok & Ptok, 1996).

### 2.1.1 Vorsprachliche Kommunikation – Entwicklung der Sprache im ersten Lebensjahr

Das erste Jahr der Sprachentwicklung, das heißt vom ersten Lebenstag bis zum circa zwölften Lebensmonat des Säuglings, steht vor allem unter dem Entwicklungsaspekt der prosodischen Kompetenz. Prosodie bezeichnet die metrisch-rhythmischen Aspekte der Sprache. Darunter versteht sich die melodische Gliederung der Sprache, also Intonations- und Betonungs- sowie Pausenmuster (Szagun, 2006).

Säuglinge können schon sehr früh prosodische Merkmale für sich nutzen und Informationen der Sprache daraus gewinnen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, um die Muttersprache rasch zu erlernen (Höhle, 2004).

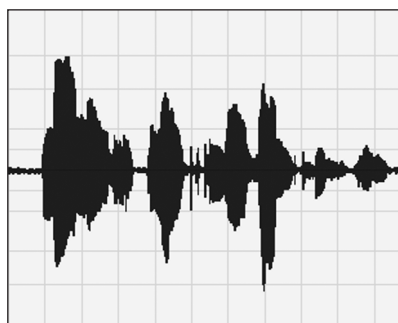
Bereits Neugeborene ziehen sprachliche Laute gegenüber anderen Lauten aus der Umgebung vor (Jusczyk, Houston & Goodman, 1998, zitiert nach Höhle, 2004; Szagun, 2006). Sie bevorzugen aber nicht nur lautsprachliche Äußerungen, sondern präferieren dabei ihre Muttersprache. Studien mit Neugeborenen haben gezeigt, dass diese bereits die prosodischen Merkmale ihrer Muttersprache von denen anderer Sprachen unterscheiden können. Mehler et al. (1988) konnte in einem Experiment mit Neugeborenen, deren Muttersprache französisch war, nachweisen, dass diese eine erhöhte Saugrate zeigten, wenn sie französisch hörten, während russische Babys die russische Sprache bevorzugten. Kinder, deren Muttersprache weder französisch noch russisch war, zeigten keine erhöhten Saugraten. Dieses Habituationsexperiment (Gewöhnungsexperiment) zeigt deutlich, dass Säuglinge eine Sensibilität gegenüber ihrer Muttersprache aufweisen. Die Unterscheidungsfähigkeit der Muttersprache lässt sich wahrscheinlich auf die Erfahrung im Mutterleib oder die wenigen bereits gemachten Kommunikationserfahrungen zwischen Mutter und Kind, oder einem Zusammenspiel aus beidem zurückführen.

In den ersten sechs Lebensmonaten sind Säuglinge in der Lage, sehr feine Lautunterscheidungen vorzunehmen. Noch können sie die Laute verschiedener Sprachen voneinander unterscheiden, auch wenn diese in ihrer Muttersprache nicht vorkommen. Dieses Ergebnis konnte in verschiedenen Studien (Jusczyk, Houston & Newsome, 1999) bestätigt werden.

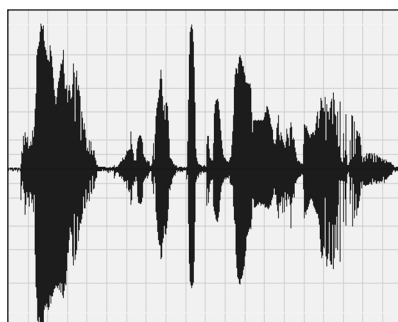
In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres verlieren Säuglinge diese Eigenschaft, da sich die Wahrnehmung nun spezifisch auf die Laute richtet, die für die Muttersprache bedeutsam sind. Werker und Tees (1984) bestätigten diese Aussage in ihrer Studie. Amerikanische Säuglinge konnten mit zehn bis zwölf Monaten Hindi-Kontraste nicht mehr unterscheiden, während dies jüngeren Säuglingen noch gelang. Die Entwicklung des Kleinkindes geht von einer universellen Sprachwahrnehmung (das heißt es kann eine große Menge an Lautkontrasten unterscheiden), hin zu einer spezifischen Wahrnehmung (das heißt es kann die für die der Muttersprache relevanten Laute unterscheiden). Daraus kann geschlossen werden, dass die Fähigkeit der Lautunterscheidung nicht auf den Erfahrungen der Kinder beruht, die sie bis dahin mit Sprache gemacht haben, da sie zahlreiche Laute verschiedener Sprachen unterscheiden können (Höhle, 2004; Szagun, 2006).

Säuglinge besitzen von Geburt an die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden. Sie können bereits Artikulationskontraste und Artikulationsarten unterscheiden. Die auditive Hörerfahrung scheint für diese Leistung keine besondere Rolle zu spielen, da bereits wenige Stunden alte Säuglinge diese Fähigkeit besitzen. Die Sensitivität zur Lautunterscheidung scheint somit eine wichtige Voraussetzung für einen schnellen und effizienten Erwerb der Muttersprache zu sein.

Sprechen ist mehr als die Aneinanderreihung einzelner Wörter. Beim Sprechen werden „passende“ Wörter (sowohl von der Bedeutung als auch aus grammatikalischer Sicht) in eine für die jeweilige Sprache sinnvolle Reihenfolge gebracht (Szagun, 2006). Der Übergang von einem Wort zum nächsten und schließlich das Sprechen eines ganzen Satzes ist nicht etwa abgehackt, so dass einzelne Wörter klar voneinander abgetrennt sind, sondern, wie aus Spektrogrammanalysen der Sprache ersichtlich ist (Beispiele siehe Abb. 1 und 2), ein Fluss von Sprache.



**Abbildung 1:** Spektrogramm „Lena spielt in der Sandkiste.“



**Abbildung 2:** Spektrogramm „Paul, zieh dir bitte deine Schuhe an!“

Das heißt, einzelne Wörter gehen beim Sprechen ineinander über, so dass ganz eindeutige Abgrenzungen meistens nicht vorhanden sind. Kindern stellt sich nun die Aufgabe, die einzelnen Lauteinheiten als Wörter aus dem Sprachfluss heraus zu erkennen. Hinweise können dabei phonotaktische Regelmäßigkeiten sein, die dem Kind Informationen darüber mitteilen, an welcher Stelle bestimmte Lautkombinationen in seiner Sprache vorkommen. Dies kann variieren, so können im Deutschen [str] und [kn] am Anfang eines Wortes stehen wie zum Beispiel in den Wörtern „Straße“ und „Knochen“ und [θ] am Ende eines Wortes wie in Tasse. Die Laute [t] und [m] können aber beispielsweise nicht hintereinander am Anfang eines Wortes stehen. Diese Kombination jedoch kann über die Wortgrenze hinweg auftauchen, wie zum Beispiel in dem Satz „Kommt mit“. Obwohl kaum Pausen zwischen den Wörtern gemacht werden, zeigen die Lautkombinationen auf, was innerhalb eines Wortes oder über die Wortgrenze hinaus möglich und somit ein Wort der Sprache ist (Szagun, 2006).

Säuglinge sind ab dem neunten Lebensmonat in der Lage, phonotaktische Muster ihrer Muttersprache aus gesonderten Silben, und auch aus einfachen Kontexten, zu erkennen (Jusczyk, Friederici, Wessels, Svenkerud & Jusczyk, 1993; Jusczyk, Luce & Charles-Luce, 1994).

Schon sieben Monate alten Babys gelang es, Wörter aus flüssiger Sprache, wie zum Beispiel in einem Text, zu identifizieren. Die Kinder orientierten sich dabei an den Betonungsmustern der Sprache, welche im Deutschen zumeist dem Betonungsrhythmus stark/schwach folgt (Jusczyk, Huston & Newsome, 1999).

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres erlernen Kinder, spezifische Lautmuster und Kombinationsmöglichkeiten von Lauten zu erkennen und auch, wie häufig phonotaktische Muster in ihrer Muttersprache auftreten. Die Sensitivität des Verlaufs auf die Sprachmuster beeinflusst nicht nur das Lernen der phonotaktischen und phonologischen Organisation der Muttersprache, sondern auch die Entwicklung zur Erkennung von Wörtern, des Leistungsvermögens und der Organisation des mentalen Lexikons (Speicherung von Wörtern und deren Bedeutung) (Jusczyk et al., 1994). Anders ausgedrückt, das Erkennen und Abspeichern von Lautstrukturen und -mustern, welche zunächst noch keine lexikalische Bedeutung haben, könnte als Platzhalter für das spätere Erlernen von Wörtern und deren Bedeutung fungieren. Mit Ende des ersten Lebensjahres orientieren Babys sich nicht nur an rhythmisch-prosodischen Informationen, sondern auch an der Segmentierung von Lauteinheiten, um Wörter als Ganzes zu erkennen.

### 2.1.2 Sprachproduktion: Vom ersten Schrei zum ersten Wort

Im vorangegangenen Teil wurde vor allem auf die Sprachwahrnehmung des Kindes während des ersten Lebensjahres eingegangen. In dieser Zeit haben Kinder bereits viel über ihre Muttersprache gelernt. Sie wissen über lautliche, rhythmische und segmentelle Anordnungen in ihrer Sprache Bescheid. Dies sind wichtige Voraussetzungen für die Produktion der ersten Wörter. Im Weiteren wird nun auf die Produktion der Sprache beziehungsweise auf die Lautentwicklung bis zum ersten Wort eingegangen.

Die meisten Kinder beginnen den Start in das Leben nach der Geburt mit dem sogenannten Geburtsschrei. Das Schreien ist in den ersten Wochen reflexartig. Nach einiger Zeit nimmt das Schreien eine unterschiedliche Klangfärbung an, in Abhängigkeit davon, was das Kind mitteilen möchte. Es schreit unterschiedlich, je nachdem, ob es Hunger hat oder nass ist (Klann-Delius, 1999). Nach Szagun (2006) ist Schreien aber noch keine Sprache, zumindest im linguistischen Sinne. Schreien zählt als Kommunikationsmittel wie zum Beispiel auch das Ausdrücken von Emotionen. Mit etwa sechs bis acht Wochen beginnen Babys, artikulierte Laute und Lautgruppen zu bilden. Die Entwicklung vollzieht sich hierbei über das Schreien zu den ersten Lauten hin zum ersten Wort. Die Lautentwicklung kann nach Grimm (2003) in fünf wichtige Schritte unterteilt werden, die der folgenden Tabelle entnommen werden können.

**Tabelle 2:** Lautentwicklung bei Kindern (modifiziert nach Grimm, 2003, S. 36; Grimm & Weinert, 2008)

	Alter	Produktion
<b>1. Schritt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6.–8. Woche</li> <li>• 2.–3. Lebensmonat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktion von Lauten ohne Lippenbewegung</li> <li>• Gurrlaute: Säugling produziert zunehmend mehr Laute</li> <li>• Lachen</li> </ul>
<b>2. Schritt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4.–6. Lebensmonat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitation vorgesprochener Vokale</li> </ul>
<b>3. Schritt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6.–9. Lebensmonat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kanonisches Lallen, Kind produziert Konsonant-Vokal-Verbindungen wie „mamama“ (zunehmend längere Sequenzen)</li> <li>• zunehmende Kontrolle über die Sprechwerkzeuge</li> </ul>
<b>4. Schritt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10.–14. Lebensmonat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktion erster Wörter</li> </ul>
<b>5. Schritt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 18. Lebensmonat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 50-Wort-Grenze; Einsetzen des so genannten Wortschatzspurts, die Kinder erlernen nun sehr schnell neue Wörter</li> </ul>

### 2.1.3 Grammatikalische Entwicklung: Vom ersten Wort zum ganzen Satz

Der Weg vom ersten Wort hin zu komplexen Sätzen vollzieht sich in relativ kurzer Zeit und fällt den Kindern in der Regel leicht. In der folgenden Übersicht (siehe Tab. 3) werden die einzelnen Entwicklungsschritte schematisch aufgeführt. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass diese häufig ineinander übergehen und nicht scharf voneinander getrennt werden können.

Die Produktion erster Wörter setzt um den zwölften Lebensmonat herum ein, wobei interindividuelle Unterschiede, im Bereich einiger Monate, für den Spracherwerb normal sind (Szagun, 2006). Manche Kinder fangen schon mit circa neun Monaten an, erste Wörter zu produzieren, während andere Kinder erst mit ein- einhalb Jahren beginnen zu sprechen. Die ersten Wörter haben meist einen sozialen Verwendungszweck oder treten kontextgebunden in bestimmten Situationen auf. So verwenden Kinder Wörter wie „winke-winke“, „nein“ oder „Auto“. Die Kinder teilen also vor allem Informationen über bestimmte Ereignisse und Objekte mit. Sie bilden auf diesem Weg assoziative Verknüpfungen durch sozial-interaktive Lernkontexte. Bezeichnend für diese Phase ist das langsame Anwachsen des Wortschatzes, denn die Kinder lernen pro Woche lediglich zwei bis drei neue Wörter (Braun, 2002; Grimm & Weinert, 2008).

**Tabelle 3:** Vom ersten Wort zum ganzen Satz (vgl. Grimm, 2003; Szagun, 2006; Tracy, 2005)

Alter	Sprachproduktion	Sprachbeispiele
mit circa 1–1½ Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einwortäußerungen (überwiegend Nomen)</li> </ul>	Ball, da, nein, Auto, Mama, Papa
mit circa 1½–2 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zwei- und Dreiwortäußerungen (häufiges Fehlen von Artikeln, Präpositionen und Fragepronomen)</li> <li>Beginn der Pluralbildung</li> </ul>	Mama spielen. Pia Keks. Peter nicht ins Bett. Papa Auto fahren. Blume → Blumen
mit circa 2–3 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einfache zielsprachliche Sätze (Verbendstellung; erste Kasusdifferenzierungen)</li> <li>Erwerb des Genus</li> </ul>	Da kommt Auto rein. Wo geht der hin? Jetzt geh ich runter. <i>die</i> Katze, <i>der</i> Mann, <i>das</i> Auto
mit circa 3–4 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Komplexe Sätze (Nebensätze mit flektiertem Verb am Ende)</li> </ul>	Ich warte, bis die Ampel grün ist.
ab 6 Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metasprachliche Kompetenz (Reflexion über Sprache)</li> </ul>	Wie meinst du das? Sprich leiser!

Hat das Kind die ersten 50 Wörter im Alter von etwa 18 Monaten erworben, trifft die so genannte Wortschatzexplosion ein, das heißt, es lernt nun sehr schnell neue Wörter hinzu (Grimm & Weinert, 2008). Der Schwellenwert von 50 Wörtern kann als ein zentraler Wert zur Erkennung von Risikokindern verstanden werden. Kinder, die mit 24 Monaten diese Schwelle noch nicht erreicht haben, werden als „late talker“ bezeichnet und tragen ein beträchtliches Risiko einer Sprachentwicklungsstörung. Ungefähr die Hälfte dieser Kinder holen den Rückstand bis zum dritten Lebensjahr auf und werden deshalb als „late bloomer“ bezeichnet (Grimm, 2003). Natürlich liegt auch hier eine große Spannweite beim Anwachsen des frühen Vokabulars vor, wie Szagun und Steinbrink (2004) anmerken. Die 50-Wort-Grenze dient als Hilfe zur Einschätzung und soll die Sensitivität erhöhen, sprachlich auffällige Kinder zu beobachten, um gegebenenfalls rechtzeitig intervenieren zu können.

Nach einigen Monaten der Produktion von Einworten beginnen Kinder mit ungefähr 18 Monaten, Wörter zusammzusetzen. Mit Beginn der Zweiwortäußerungen setzt auch die produktive Grammatik ein. Die Kinder drücken in ihren kurzen Sätzen bereits verschiedene Bedeutungsrelationen aus. So bringen sie beispielsweise zum Ausdruck, welche Personen, Handlungen und Objekte an einer Situation beteiligt oder wo die Personen oder Objekte lokalisiert sind. Sie bilden



Sätze wie „Mama spielt“ und teilen dadurch mit, wer der Handlungsträger ist und welche Handlung vollzogen wird, oder sie beschreiben einen Handlungsträger und ein Objekt wie „Lia Apfel“ (Grimm & Weinert, 2008; Szagun, 2004). Meist sind die ersten Sätze korrekt in der Satzfolge, doch fehlen häufig die Beugungsformen und Funktionswörter wie Artikel, Präpositionen, Hilfwörter und Wortendungen. Aufgrund dessen wird diese Form der Äußerung auch „Telegrammstil“ genannt. Viele Sätze der Kinder sind oft nur im Kontext der Gesamtsituation zu verstehen, da sie mehrdeutig sind. „Mama spiel“ kann zum Beispiel heißen, dass das Kind mit der Mutter spielen oder aber auch, dass das Kind ein bestimmtes Spielzeug haben möchte (Grimm & Weinert, 2008). Kinder setzen die Worte nicht wahllos zusammen, sondern folgen einer regelhaften Strukturierung. Am Anfang der zweifachen Wortkombination stehen die Verben zunächst am Satzende. Mit zunehmendem Erwerb morphologischer Regelmäßigkeiten verändert sich die Verbstellung und wandert an die zweite Position. Damit ist die Grundordnung Subjekt-Verb-Objekt erreicht.

Mit Beginn der Drei- und Mehrwortäußerungen in einem Alter von etwa zwei Jahren vollziehen sich im grammatikalischen Bereich Veränderungen der Flexionsmorphologie und der Syntax. Die Kinder sind nun in der Lage, einfache zielsprachliche Sätze zu formulieren und erste Kasusdifferenzierungen zu verwenden. Der Kasuserwerb setzt früh ein (schon ab 1,6 Jahren lassen sich erste Formen finden) und erstreckt sich über eine lange Zeit, in der immer wieder Fehler auftreten, bis er korrekt gebildet wird. Eine Zunahme der Kasusmarkierung erfolgt erst im Alter von 2,3 Jahren (Szagun & Steinbrink, 2004). Die Kinder müssen lernen, wie Form und Funktion miteinander zusammenhängen. Dies ist im Deutschen eine nicht einfach zu bewältigende Aufgabe, da eine Form unterschiedliche Funktionen erfüllen kann. Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich bei der auditiven Wahrnehmung der unterschiedlichen Formen, da Artikel unbetont sind und man einige Unterschiede nur schwer hören kann, wie zum Beispiel bei den Wörtern „dem“ und „den“, so dass es zu Verwechslungen der Formen kommen kann. Einen Einfluss auf den Kasuserwerb nimmt die Häufigkeit der Kasusformen, die Erwachsene an das Kind richten (Szagun, 2006).

Die Entwicklung des Plurals (zum Beispiel: Pferd → Pferde, Ei → Eier, Fluss → Flüsse, Ballon → Ballons) erfolgt ab etwa 1,6 Jahren und entwickelt sich sehr schnell, so dass sie mit 2,6 Jahren schon weit fortgeschritten ist (Szagun & Steinbrink, 2004).

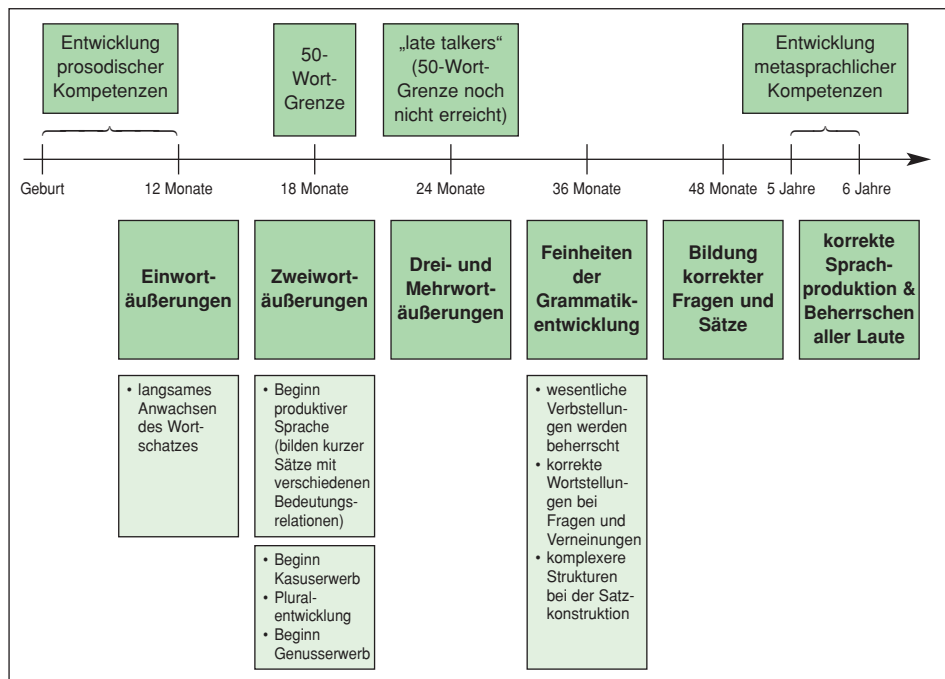
Die Entwicklung der Pluralbildung kann vor allem vor dem Hintergrund zweier Mechanismen erklärt werden. Der erste Mechanismus ist zuständig für den Umgang mit Regeln für regelmäßige Formen mit denen 80 % des Plurals gebildet werden, während der zweite Mechanismus für das Auswendiglernen von unregelmäßigen Formen zuständig ist (Behrens, 2004). Beide Mechanismen wirken separat voneinander und dadurch kommt es immer wieder zu Fehlern (= Übergeneralisation). Eine Übergeneralisation bedeutet vor diesem Hintergrund, dass

Kinder beispielsweise aus dem Wort *Computer* oft den Plural *Computers* bilden. Fehler treten beispielsweise auf, wenn das Regelsystem sich gerade neu etabliert oder wenn das Aufsuchen von abgespeicherten Formen fehlschlägt und das Kind versucht, aus einem unregelmäßigem Verb ein regelmäßiges zu machen, indem es eine reguläre Pluralendung an das Wort hängt (Marcus, 1996). Die Fehler der Kinder bei der Pluralbildung bleiben noch einige Zeit erhalten.

Der Erwerb des Genus (z. B. **der** Mann; **die** Frau) verläuft nach dem Plural relativ rasch und ohne viele Fehler. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Kinder Regelmäßigkeiten von Lautmustern nutzen, um den Genus zuzuweisen.

Der Erwerb von Verben findet schnell und ohne viele Fehler statt. Ab einem Alter von ungefähr drei Jahren beherrschen Kinder die wesentlichen Stellungen des Verbs. Ebenfalls setzen sie die korrekte Wortstellung bei Verneinungen und Fragen ein. Weiter treten komplexere Strukturen bei der Satzkonstruktion auf, wie Nebensätze und Passivformen (Szagun, 2006).

Kinder erlernen früh die grundlegenden Regeln der Grammatik, wobei sich in allen Bereichen der Sprache eine große Variabilität zeigt. Beim Beginn und der Schnelligkeit des Erwerbs von Wortschatz und Grammatik zeigen sich erhebliche Unterschiede (Szagun & Steinbrink, 2004).



**Abbildung 3:** Zentrale Schritte der Sprachentwicklung

Die grammatikalische Entwicklung ist in ihren Grundzügen im Alter von ungefähr vier Jahren abgeschlossen, was nicht heißt, dass sich die Sprache insgesamt nicht noch weiter entwickelt. Ein Leben lang erweitern Menschen ihre linguistischen Kompetenzen, indem sie beispielsweise neue Wörter und Ausdrücke lernen. Mit vier Jahren sind die Kinder zunehmend in der Lage, komplexere Sätze zu verstehen und zu bilden, bis sie schließlich kleine Geschichten erzählen. Das Kind beherrscht mit vier Jahren sämtliche Laute, nur schwierige Konsonantenverbindungen wie „kl“ und „dr“ und Zischlaute können noch Schwierigkeiten bereiten. In einem Alter von sechs Jahren werden in der Regel alle Laute beherrscht und das Kind verwendet die Sprache weitgehend korrekt. Zudem bildet sich die metasprachliche Kompetenz stetig weiter aus, das heißt Kinder sind jetzt in der Lage, über Sprache zu kommunizieren (Grimm & Weinert, 2008). Deutlich wird dies zum Beispiel an Äußerungen wie: „Wie meinst du das?“ oder „Sprich leiser!“

In Abbildung 3 werden die wesentlichen Schritte der sprachlichen Entwicklung der Kinder in einer Übersicht nochmals dargestellt.

### 2.1.4 Übergangsphänomene in der Sprachproduktion

Zu Beginn der Sprachproduktion treten immer wieder Besonderheiten beim Sprechen auf; diese „Fehler“ sind ganz normal und verschwinden nach einiger Zeit wieder.

Besonderheiten beim Sprechen erster Wörter sind Silbenwiederholungen, so wird aus dem Wort Puppe zum Beispiel „Pupu“. Weitere Besonderheiten sind das Auslassen unbetonter Silben, so dass nur die betonte Silbe zum Beispiel „Bie“, statt Biene gesprochen wird. Zudem werden Konsonantenverbindungen vereinfacht, so dass aus Blume „Bume“ wird (Grimm, 2003).

Ein weiteres Merkmal zu dieser Zeit sind Übergeneralisierungen und Überdiskriminierungen. Bei der Übergeneralisierung wird ein Wort für verschiedene Dinge oder Ereignisse verwendet. Die Kinder benennen beispielsweise alle Tiere als „Wau Wau“ oder bezeichnen alles, was süß ist, als „Bonbon“, während bei der Überdiskriminierung ein Wort eingegrenzt benutzt wird. So kann es passieren, dass nur das Auto des Vaters mit „Auto“ bezeichnet wird, dies aber nicht für andere Fahrzeuge gilt. Übergeneralisierungen und Überdiskriminierung nehmen im Laufe der Sprachentwicklung verschiedene Züge an. Ein eingeschränkter Wortbegriff wird nach und nach erweitert, so dass nicht nur Papas Auto, sondern auch das von Opa und Oma und schließlich alle Kleinwagen als Auto bezeichnet werden. Ebenfalls nehmen die weiten Bedeutungszuweisungen wieder ab. Dies geschieht dann, wenn Kinder die hierarchische Organisation des betreffenden semantischen Wortfeldes erkannt haben und feststellen, dass die vorherig gleich benannten Sachen oder Dinge nun nicht mehr dem selben semantischen Wortfeld entsprechen und deshalb mit verschiedenen Wörtern bezeichnet werden (Grimm & Weinert, 2008).

### 2.1.5 Entwicklung der Pragmatik

Bisher wurde beschrieben, wie Kinder sich sprachliche Grundbausteine, das heißt Morphologie, Syntax, Lexikon und Semantik aneignen. Das allein reicht aber nicht, um ein guter Sprecher zu sein. Ein Kind muss lernen, einwandfreie Sätze zu produzieren, die auf den Hörer und den situativen Kontext bezogen sind. Diese Regeln der Interaktion sind wichtig, um zu einem kompetenten Sprecher zu werden.

Zu Beginn gestalten vor allem die engsten Bezugspersonen den Rahmen der Interaktion mit dem Säugling und verleihen dem Verhalten des Kindes eine Bedeutung (El Mogharbel & Deutsch, 2007). Eltern gehen davon aus, dass bereits das Neugeborene mit seinem Schreien eine kommunikative Absicht verfolgt und interpretieren das Schreien des Kindes als Zeichen des Hungers. Nach einigen Wiederholungen lernt das Baby schnell, dass es etwas zu essen bekommt, wenn es in einer bestimmten Art und Weise schreit (Nußbeck, 2007). Sobald, das Kind mit dem Lallen beginnt, werden kleine Dialoge von den Bezugspersonen initiiert. Die Lalllaute des Kindes werden wieder zurückgegeben und anschließend erfolgt eine Pause, in der das Kind reagieren kann. In diesem Zeitraum macht das Kind also bereits erste Dialogerfahrungen. Zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat fangen kleine Kinder an, Gesten zu verwenden, indem sie zum Beispiel auf ein bestimmtes Objekt zeigen, um dieses zu bekommen. Die Bezugsperson greift die Geste des Kindes auf und kommentiert sie, so dass ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus (joint attention) zwischen dem Baby, der Mutter und dem Objekt hergestellt wird. Bis schließlich das Kind selbst, in einem Alter von ungefähr 16 Monaten, die ersten sprachlichen Bezüge herstellt. Das Kind fängt an, Dinge zu benennen und einfachen Fragen zu folgen oder sie zu beantworten. Je älter die Kinder werden, desto besser gelingt es ihnen, sich an ihren Gesprächspartner anzupassen. Mit drei Jahren gewinnt die Kommunikation eine soziale Qualität, indem die Kinder nun beginnen, mit Gleichaltrigen ihre Spielhandlungen zu gestalten (Grimm & Weinert, 2008). Vor allem das Rollenspiel nimmt eine besondere Bedeutung in der vorschulischen Entwicklung ein. Im Spiel können Kinder die Regeln und Konventionen von Sprache einüben. Die Sprache wird zunehmend mehr Gegenstand des Denkens und Sprechens. Die Kinder stellen fest, dass jeder aus einer bestimmten Absicht heraus handelt und dass es dafür verschiedene Beweggründe geben kann, die sich auch voneinander unterscheiden können (Andresen, 2005).

### 2.1.6 Wie Eltern mit ihren Kindern sprechen

Eltern sprechen mit ihren Kindern bis zu einem Alter von ungefähr drei Jahren anders als Erwachsene untereinander oder mit älteren Kindern. Doch nicht nur Vater und Mutter, sondern generell Erwachsene und sogar schon Fünfjährige sprechen mit jüngeren Kindern in besonderer Art und Weise (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005). Diese an das Kind gerichtete Sprache zeichnet sich durch

Unterschiede in der Sprachgestalt aus. Die wesentlichen Merkmale der kindgerichteten Sprache sind, in Bezug auf die Prosodie, eine sehr melodische, häufig ansteigende Intonation, die sich durch eine hohe Tonlage, sowie eine etwas langsamere und deutlich strukturierte Aussprache, auszeichnet. Des Weiteren sind die Sätze weniger komplex, das heißt, es werden zum Beispiel weniger Nebensätze und Vergangenheitsformen gebildet, dafür aber viele Fragen und Aufforderungen formuliert. Ein weiteres Merkmal ist die Redundanz. Äußerungen der Kinder werden aufgegriffen, wörtlich oder inhaltlich wiederholt und zum Teil erweitert. Die Erweiterungen sind eine besondere Form der Korrektur der Kinder, wenn diese fehlerhafte Äußerungen tätigen (Rüter, 2004). Der Erwachsene greift die Formulierung des Kindes auf und gibt sie in korrigierter Weise zurück (Beispiel siehe Kasten 1).

**Kasten 1: Beispiel korrigierte Rückmeldung (modifiziert nach Grimm, 2003)**

Kind: „Hattet put tetangen.“

Erwachsener: „Ja, das ist kaputt gegangen.“

Die Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind zeichnet sich weiterhin durch einen gemeinsamen Kontext aus, indem der Erwachsene die Ideen des Kindes aufgreift und einen Interaktionsrahmen absteckt. Die verwendete Sprache in solchen Kontexten ist gekennzeichnet durch einen gegenwärtigen Bezug und ist häufig in Handlungen eingebunden. Die Mutter greift beispielsweise beim Wickeln den Fuß des Kindes und ruft: „Ja, wo ist denn der Fuß?“ – „Der Fuß ist hier.“ Dies ermöglicht dem Kind, Anhaltspunkte über die Semantik in den Äußerungen Erwachsener zu finden (Rüter, 2004).

Warum sprechen Eltern in dieser besonderen Weise mit ihren kleinen Kindern? Die kindgerichtete Sprache ist, wie bereits erwähnt, einfacher und weniger komplex, also dem Niveau des Kindes angepasst und entspricht den Wahrnehmungsfähigkeiten der Kinder. Dadurch wird Kindern sowohl das Hören und Verstehen erleichtert, als auch das Interesse und die Motivation durch die besondere Intonation aufrechterhalten.

Es wurde unter anderem untersucht, ob die kindgerichtete Sprache den Spracherwerb beeinflusst. Die Beantwortung dieser Frage ist nicht eindeutig. Bestimmte Merkmale der kindgerichteten Sprache scheinen auf spezielle Bereiche der Sprachentwicklung förderlich zu wirken, auch wenn Ergebnisse und Interpretationen zum Teil unterschiedlich sind. Förderlich zeigen sich Erweiterungen, Fragen und das Aufnehmen des Themas des Kindes. Als Grund wird vermutet, dass dadurch, dass dem Kind der Inhalt bekannt ist, es seine Aufmerksamkeit auf die korrigierte Antwort der Eltern richtet und den Kontrast der beiden Aussagen vergleichen kann. Dagegen wirkt sich ein direkter Sprachstil, welcher dadurch charakterisiert ist,

dass die Mutter dem Kind viele Befehle und Anweisungen erteilt, wenig Fragen stellt und wenig Bezug auf die Themen des Kindes nimmt, sondern das Verhalten des Kindes thematisiert, eher ungünstig auf den Spracherwerb aus. Die Erklärung hierfür, dass die Eltern weniger Objekte benennen und wesentlich weniger auf die Themen des Kindes eingehen, welches dadurch weniger motiviert ist, zu sprechen (Rüter, 2004). Abschließend bleibt noch die Frage offen, ob die kindgerichtete Sprache für den Spracherwerb notwendig ist. Die an das Kind gerichtete Sprache konnte in verschiedenen Sprachen nachgewiesen werden, allerdings gibt es auch Kulturen, in denen eine an das Kind gerichtete Sprache nicht verwandt wird und auch hier lernen die Kinder ihre Muttersprache. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass kindgerichtete Sprache nicht notwendig ist oder aber Kinder solcher Kulturen Sprache vor allem aus größeren sozialen Kontexten wie der Familie oder Gemeinschaften erlernen. Im Gegensatz zu unserer Kultur, in der Sprache vor allem in Dyaden stattfindet, könnte eine an das Kind gerichtete Sprache eine größere Bedeutung einnehmen. Festhalten lässt sich zumindest, dass ohne soziale Interaktion und Handlungen mit dem Kind kein normaler Spracherwerb möglich ist (Rüter, 2004).

### 2.1.7 Positive Auswirkungen elterlicher Sprache auf die Sprachentwicklung der Kinder

Das (Sprech-)Verhalten und die Haltung der Eltern gegenüber ihrem Kind beeinflussen das Erleben und Verhalten eines Kindes in starkem Maße, vor allem wirkt sich dies auf die sprachliche Entwicklung des Kindes aus.

#### **Kasten 2: Positive Einflussfaktoren der Eltern auf die kindliche Sprachentwicklung**

- Responsivität (Einfühlsamkeit und Unterstützung der Eltern gegenüber dem Kind)
- gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen (joint attention)
- stimulierende häusliche Umgebung (Bereitstellung von Spiel- und Lernmaterialien)
- Vorlesen
- Verwendung von vielen (unterschiedlichen) Wörtern
- Fragen stellen
- Benutzen von konservationsförderlichen Ausdrücken (zum Beispiel „Erzähl mal!“)
- die Kinder anregen, selber zu sprechen.

In verschiedenen Studien (Hart & Risley, 1992; Saxon, Colombo, Robinson & Frick, 2000; Tamis-Le Monda, Bornstein & Baumwell, 2001; Terrisse, Roberts, Palacio-Quintin & MacDonald, 1998) wurden Faktoren gefunden, die einen Zusammenhang zwischen dem (Sprech-)Verhalten, der Haltung der Eltern und der



kindlichen Sprachentwicklung herstellen konnten. Dabei scheinen verschiedene Faktoren eine Rolle zu spielen (siehe Kasten 2). Es lassen sich äußere Faktoren finden, wie das Bereitstellen von stimulierenden Spiel- und Lernmaterialien, wodurch indirekt Rückschlüsse auf das Verhalten der Eltern gezogen werden können: Die Wahrscheinlichkeit ist größer, dass Eltern, die ihrem Kind ausreichend Materialien zur Verfügung stellen, sich ebenfalls mehr mit dem Kind auseinandersetzen und dieses fördern, als Eltern, die dies nicht tun. Auch direkte Kompetenzen der Eltern, wie dem Kind Liebe, Wärme und Geborgenheit entgegenzubringen, wirken sich positiv auf die sprachlichen Leistungen des Kindes aus (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo & Garcia Coll, 2001; Terrisse et al., 1998). Eindrucksvolle Ergebnisse liefert eine Studie von Hart und Risley (1992), die 40 Familien aus Kansas City während der ersten drei Lebensjahre ihrer Kinder beobachteten. Ein Mal im Monat besuchte das Forscherteam jede Familie und hielt sämtliche Aspekte des sprachlichen Umgangs der Eltern mit ihren Kindern fest. Die Sprachentwicklung der Kinder wurde zudem am zunehmenden Umfang und der Wachstumsgeschwindigkeit des Vokabulars sowie am Intelligenzquotienten im Alter von drei Jahren gemessen. Aufgrund der Ausführlichkeit konnten die Forscher jene Erziehungsstile aufspüren, die bei der Sprachentwicklung der Kinder augenscheinlich die größte Relevanz besitzen. Demnach scheint der bedeutendste Einfluss der Umfang der verbalen Interaktion zwischen Eltern und Kind zu sein. Hierbei ist besonders entscheidend, dass Kinder, deren Eltern früh im Leben häufiger mit ihnen sprachen oder ihnen antworteten, über einen größeren und schneller wachsenden Sprachschatz verfügten. Darüber hinaus schnitten diese Kinder auch besser bei einem Intelligenztest ab als Kinder, deren Eltern quantitativ weniger mit ihnen gesprochen hatten. Neben diesem quantitativen Merkmal konnten die Forscher ebenfalls auf einen qualitativen Aspekt der elterlichen Sprache schließen. Für die kindliche Sprachentwicklung ist es offenbar von großer Bedeutung, ob Eltern ihrem Kind gegenüber ein positives oder ein negatives Feedback zukommen lassen. Die Kinder, die relativ häufig die Äußerungen „nein“, „mach das nicht!“ oder „hör auf!“ und ähnliche Verbote zu hören bekamen, schnitten sprachlich schlechter ab als die Gleichaltrigen, die seltener negatives Feedback erhalten hatten. Jene Eltern, die besonderen Wert auf die positive Rückmeldung legten, förderten durch ihr Verhalten die kindliche Sprachentwicklung im besonderen Ausmaß (Hart & Risley, 1992).

Bemerkenswerterweise zeigte eine Nachuntersuchung derselben Kinder, dass die sprachlichen Unterschiede bis in die Grundschulzeit bestehen blieben. Noch in der dritten Klasse waren die Kinder, deren Eltern während der ersten drei Lebensjahre viel mit ihnen gesprochen hatten, in den verschiedensten sprachlichen Bereichen besser. So konnten signifikant bessere Ergebnisse in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Sprechen und dem Hörverständnis festgestellt werden (Walker, Greenwood, Hart & Carta, 1994).

Diese Studien deuten darauf hin, dass sich das elterliche Verhalten gegenüber dem Kind, auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirkt. Ein positives Erzie-