

SPRACHE UND KOMMUNIKATION

INHALTSVERZEICHNIS

Impuls	Seite 8
1 Spracherwerb und Sprachförderung	Seite 11
2 Sprachliche Systemebenen	Seite 14
2.1 Phonetik/Phonologie (Lautsystem) und Prosodie	Seite 14
2.2 Lexikon (Wortschatz) und Semantik	Seite 17
2.3 Morphologie und Syntax (Grammatik)	Seite 17
2.4 Pragmatik	Seite 18
3 Spracherwerbstheorien	Seite 19
3.1 Behaviorismus	Seite 21
3.2 Nativismus	Seite 23
3.3 Kognitivismus	Seite 27
3.4 Interaktionismus	Seite 28
4 Einflussfaktoren und Voraussetzungen des Spracherwerbs	Seite 32
4.1 Physiologische Grundlagen	Seite 33
4.2 Sprachlicher Input	Seite 34
4.3 Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung	Seite 35
5 Vorsprachliche Phase	Seite 35
6 Meilensteine in der Sprachentwicklung	Seite 37
6.1 Das 1. Lebensjahr	Seite 37
6.2 Das 2. Lebensjahr	Seite 39
6.3 Das 3. Lebensjahr	Seite 40
6.4 Das 4. Lebensjahr	Seite 41
6.5 Das 5. Lebensjahr	Seite 41
6.6 Ab dem 6. Lebensjahr	Seite 42
7 Sprachliche Begleitung frühkindlicher Interaktion	Seite 44
7.1 An das Kind gerichtete Sprache (KGS)	Seite 44
7.2 Sprachförderliches Verhalten elementarpädagogischer Fachkräfte	Seite 46
Selbsteinschätzung	Seite 51
Fachbegriffe	Seite 53
Fachliteratur	Seite 56
Tipps	Seite 56

RÜCK- UND AUSBLICK: WAS BISHER GESCHAH ...

Glückwunsch – Sie haben die ersten beiden Jahrgänge im Fach „Pädagogik“ absolviert! In den letzten beiden Schuljahren haben Sie sich im Pädagogikunterricht bereits mit einigen der wichtigsten Grundbegriffe dieses Faches auseinandergesetzt: Lernen, Wahrnehmung, Erziehung und Pädagogik als Wissenschaft waren die Themen im ersten Band von „PÄDAGOGIK elementar“.

Der vorliegende zweite Band beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der Entwicklung des Kindes – einschließlich der Sprachentwicklung. Neben neuen Forschungsergebnissen zur Anlage-Umwelt-Debatte aus den Bereichen Verhaltensgenetik und Epigenetik thematisiert er außerdem gesellschaftliche Veränderungen und aktuelle Herausforderungen im Bereich der Elementarbildung in Zusammenhang mit Diversität und Lebenswelten von Kindern.

„PÄDAGOGIK elementar. Band 2“ lädt dazu ein, diese Themen mit dem (vor-)wissenschaftlichen Arbeiten in Zusammenhang zu bringen bzw. in Hinblick auf Ihre eigene Diplomarbeit weiterzudenken. Denn die vielen neuen Erkenntnisse über die Entwicklung des Kindes der letzten Jahre und Jahrzehnte stammen natürlich aus der Wissenschaft und sind deren ausgeklügelten Theorien und Methoden zu verdanken. Ob es nun entwicklungspsychologische Tests und Experimente, klinisch-psychiatrische Fallbeispiele oder pädagogische Versuchsanordnungen, linguistisch fundierte Methoden der Sprachstandserhebung oder neurobiologische Diagnoseverfahren sind: Im Zuge Ihrer Diplomarbeit werden Sie entwicklungspsychologische und (elementar-)pädagogische Fragen im kleinen Rahmen auch selbst beforschen können.



IMPULS: Gedankenexperiment

Stellen Sie sich vor, Sie ziehen als Kind mit Ihrer Familie in ein anderes Land um, in dem eine Ihnen unbekannte Sprache gesprochen wird. An Ihrem ersten Kindergarten tag spricht Ihr Pädagoge folgenden Satz aus:

Die korte Fohnerin gielte die rebsernen Bammen.

Sie bemühen sich nun, diesen Satz zu verstehen. Obwohl Sie die neue Sprache nicht beherrschen und über keinerlei Vorkenntnisse darin verfügen, erkennen Sie mit der Zeit doch einige Elemente in dem Satz, die Ihnen bei der Entschlüsselung behilflich sein können.



Analyse eines Satzes mit Nonsenswörtern (Einzel-/Partnerarbeit)

A1

- Welche Elemente in dem obigen Satz können Sie aufgrund Ihrer Kenntnis der deutschen Sprache erkennen und was bedeuten sie? Schreiben Sie jene Elemente heraus, die Ihnen eine grammatikalische Bestimmung ermöglichen (wie z. B. Wortstellung oder bekannte Wörter und Wortendungen).
 1. Bestimmen Sie, soweit möglich, Wortart, Fall, Zahl, Zeitform und Geschlecht der einzelnen Wörter.
 2. Identifizieren Sie, soweit möglich, die Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt).
 3. Beantworten Sie die folgenden Fragen:
 - a) Wen oder was gielte die korte Fohnerin?
 - b) Wer gielte die rebsernen Bammen?
 - c) Was machte die korte Fohnerin mit den rebsernen Bammen?
 - d) Welche Fohnerin gielte die rebsernen Bammen?
 - e) Welche Bammen wurden gegielt?
- Notieren Sie Ihre Ergebnisse und vergleichen Sie sie mit denen Ihres Sitznachbarn/Ihrer Sitznachbarin.

Dieses Gedankenexperiment (vgl. Tracy 2008², S. 37 ff.) soll veranschaulichen, dass Menschen – bereits als Kinder! – dazu fähig sind, aus der grammatikalischen Struktur eines Satzes einzelne Bedeutungsbestandteile zu erschließen, auch wenn sie die Wörter in dem Satz gar nicht oder nur teilweise kennen. Möglich wird das im obigen Kunstsatz durch grammatikalische Hinweise wie dem Artikel *die* oder die Endungen *-e*, *-in*, *-te*, *-en*. Mit Ausnahme von *die* besteht der Satz oben ausschließlich aus Kunstwörtern, die es im Deutschen gar nicht gibt (sogenannten **Nonsenswörtern**), die es aber theoretisch geben könnte, weil sie den Regeln des deutschen Sprachsystems entsprechen. Abgesehen von den grammatikalischen Endungen lässt uns auch die Reihenfolge der Wörter im Satz Wortarten und zusammengehörende Wortgruppen bzw. Satzglieder erkennen, sodass der Satz einer deutschsprachigen Person auf den zweiten Blick möglicherweise gar nicht mehr so fremd vorkommt:

- die korte Fohnerin (Subjekt):
die = Artikel (Singular, feminin), korte = Adjektiv (feminin), Fohnerin = Substantiv (weiblich)
- gielte (Prädikat) = Verb (Präteritum)
- die rebsernen Bammen (Objekt im 4. Fall):
die = Artikel (Plural), rebsernen = Adjektiv (Plural), Bammen = Substantiv (Plural)

Dass Sie im Beispiel oben an Ihrem ersten Kindergarten tag trotz der neuen sprachlichen Umgebung nicht auf völlig verlorenem Posten stehen, haben Sie einer Theorie des Linguisten Noam Chomsky zufolge der Grammatik – einer Art „Wundermaschine“ in Ihrem Kopf – zu verdanken (wohlgemerkt handelt es sich dabei nicht um eine bewusst gelernte Grammatik, wie Sie sie in der Schule lernen, sondern um eine angeborene „**Universalgrammatik**“, wie Noam Chomsky sie nennt). Diese „Wundermaschine“ ermöglicht Ihnen demnach Strukturelemente in Sätzen zu erkennen, auch wenn sie Ihnen das erste Mal begegnen, und daraus lexikalische Bedeutungen abzuleiten. Und das ist noch nicht alles:

Das wirklich Erstaunliche daran ist, dass dies im Prinzip bereits kleinen Kindern möglich ist – denn diese verfügen Chomskys Theorie zufolge in ihrem Kopf ebenfalls über die „**Wundermaschine**“ **Universalgrammatik** und lernen so ihre Muttersprache, oder wissenschaftlicher ausgedrückt: Sie erwerben auf diese Weise ihre **Erstsprache**. Kinder stellen beim Erstspracherwerb mit Hilfe der angeborenen Universalgrammatik unbewusst Hypothesen (Annahmen) über Sätze auf und erschließen sich die Regeln der jeweiligen Sprache(n), die die Bezugspersonen mit ihnen in der alltäglichen Interaktion verwenden. Genauso machen Sie es im eingangs erwähnten Gedankenexperiment, mit dem Unterschied, dass Sie im obigen Beispiel ja bereits über eine Erstsprache (Deutsch) verfügen, die Ihnen beim Erschließen des Satzes in der **Zweitsprache** (in diesem Fall einer erfundenen Kunstsprache) zusätzlich hilft, während das Kind beim Erstspracherwerb „nur“ auf die angeborene Universalgrammatik zurückgreift.

Auf diese Weise lassen sich u. a. folgende Informationen und Sätze aus dem Ausgangssatz oben ableiten:

- Die Fohnerin ist kort.
- Fohnerinnen gielen Bammen.
- Gielen Fohnerinnen nur rebserne Bammen?
- Bammen sind gielbar, werden gegielt.
- Die Bammen gielende Fohnerin ...

Recherche zum Wug-Test (Einzel-/Partnerarbeit)

Im Mittelpunkt des obigen Gedankenexperiments steht das Verstehen (die **Rezeption**) grammatischer Strukturen in einem Satz mit Nonsenswörtern. Das Experiment funktioniert aber auch in die andere Richtung, also wenn es um die Wiedergabe (die **Produktion**) grammatischer Strukturen in Sätzen mit einem Nonsenswort geht. Dies hat **Jean Berko Gleason**, eine US-Psycholinguistin, bereits 1958 mit dem sogenannten **Wug-Test** nachgewiesen.



- Worin besteht der Wug-Test im Detail und warum ist er berühmt geworden? Lesen Sie hierzu den folgenden Auszug aus dem Fachbuch „Spracherwerb“ von Hans Ramge (2017², S. 69 f.) in Einzelarbeit und bearbeiten Sie anschließend die folgenden Arbeitsaufträge in Partnerarbeit:
 1. Recherchieren Sie mit Hilfe der Fachbegriffe am Ende des Kapitels, eines Wörterbuches oder Lexikons die Bedeutung derjenigen Wörter bzw. Fachbegriffe im Text, die Ihnen unbekannt sind.
 2. Beschreiben Sie die methodische Vorgangsweise beim Wug-Test.
 3. Nennen Sie die Ergebnisse, die dieser Text erbracht hat.
 4. Erläutern Sie die Ergebnisse des Tests im Hinblick auf den kindlichen Spracherwerb.
 5. Recherchieren Sie Videos, die unterschiedliche Ergebnisse des Tests je nach Alter der Kinder veranschaulichen, oder nehmen Sie selbst welche auf, wenn Sie über Versuchspersonen im entsprechenden Alter verfügen (unter Einhaltung der geltenden Datenschutzbestimmungen einschließlich Einholung notwendiger Einverständniserklärungen).
 6. Entwickeln Sie durch Abwandlung des Wug-Tests einen Test für deutschsprachige Kinder und eine darauf abzielende wissenschaftliche Fragestellung für den empirischen Teil einer Diplomarbeit.
- Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Recherche (1. – 6.) in Form eines Plakates fest und stellen Sie dieses Ihren Mitschülerinnen/Mitschülern zur Ansicht und Diskussion zur Verfügung.

Textauszug:

Der Produktions-Test als Elizitationsmethode (Text in originaler Schreibung)

Das mittlerweile „klassische“ Experiment, das den Erwerb **morphologischer** Strukturen durch Kinder untersuchte, wurde von J. Berko [Gleason] (1958) durchgeführt. Mit einer Untersuchungsgruppe von 56 Kindern im Alter zwischen vier und sieben Jahren wurde u. a. auch die Pluralproduktion getestet. Das Entscheidende der Versuchsanordnung bestand darin, daß als „**Lexeme**“, die mit grammatischen Morphemen verbunden werden sollten, Unsinnsilben („nonsense words“) angeboten wurden, z. B. „wug“ [...], „gutch“, „lun“, „niz“ u. a.

Den Kindern wurden Bilder vorgelegt, auf denen Phantasietiere abgebildet waren.

Ein vogelähnliches Tier wurde den Kindern benannt: „This is a wug.“ Um die Pluralbildung zu testen, wurde ein zweites hinzugenommen, und der Interviewer kommentierte: „Now there is another one. There are two of them. There are two ____?“. Durch die fragende **Intonation** wurde das Kind motiviert, die Pluralform von „wug“ zu bilden; insgesamt wurde an zehn Unsinnsilben getestet. [...]

Während nun 91 % der Kinder den korrekten Plural (wug-s) bildeten, erschien nur in 36 % der Fälle ein richtiges [„gutch-es“]; d. h. die **Distributionsregel** für [„-s“] ist in diesem Falle **signifikant** besser erlernt als die für [„-es“] geltende. Dieses Ergebnis zeigt einmal, daß Kinder über Regeln für die Pluralbildung verfügen, denn die Pluralformen von Unsinnsilben können sie ja nicht gelernt und gespeichert haben. Diese Regeln werden zwar auf der Basis gegebener sprachlicher Daten gebildet, sind aber nicht darauf beschränkt: Sie erzeugen auch neue Pluralformen, haben also den Status von Generierungsregeln.

Quelle: Ramge, Hans (2017²): Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes. Germanistische Arbeitshefte. Berlin: De Gruyter, S. 69 f.

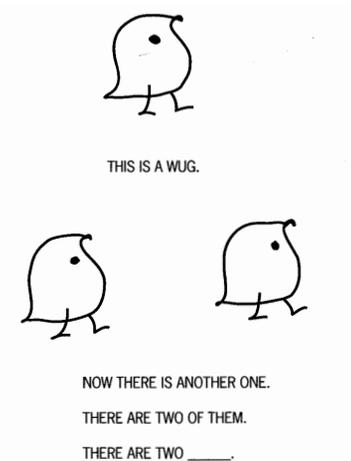


Abb. 1: Illustration zu Jean Berko Gleasons Experiment (1958)

1 SPRACHERWERB UND SPRACHFÖRDERUNG

Sprache ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung des Kindes und über das Kindesalter hinausgehend Voraussetzung für wesentliche Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse beim Menschen. Es gibt kaum einen Bereich menschlichen Lebens, der nicht sprachlich durchwirkt ist – so gesehen verwundert es nicht, dass sprachliche Bildung zu den zentralen Aufgaben elementarpädagogischer Einrichtungen zählt. So führen Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen **in Österreich** seit dem Kindergartenjahr 2019/20 **verpflichtende Sprachstandserhebungen für Kinder ab 3,5 Jahren** durch, um sich ein genaueres Bild über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder machen und ihnen im Bedarfsfall entsprechende Sprachförderung anbieten zu können. Hierfür wird in Österreich der bundesweit einheitliche Beobachtungsbogen zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK KOMPAKT) bzw. von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ KOMPAKT), verwendet (die Beobachtungsbögen samt Anleitung sind abrufbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>). Im Vordergrund steht dabei vor allem die Sorge um einen **gelingenden Übertritt vom Kindergarten in die Volksschule**, wo dem Deutschen als Unterrichtssprache besondere Bedeutung zukommt – dementsprechend erhalten die Volksschulen von den Eltern des jeweiligen Kindes die Ergebnisse der BESK-Sprachstandserhebung in Form eines Übergabeblattes, das der Kindergarten ausstellt (die Weitergabe des Übergabeblattes durch die Eltern an die Volksschule ist nicht verpflichtend).

Sprachliche Bildung bzw. **Sprachförderung** in einem **weiteren Sinn** (i. w. S.) beschränkt sich aber nicht nur auf Kinder mit Defiziten oder Entwicklungsverzögerungen, sondern unterstützt den kindlichen Spracherwerb aller Kinder aus einer **ganzheitlichen Perspektive**. Sprachentwicklung verläuft aus dieser Sicht verschränkt mit der kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Entwicklung. Sprachförderung (i. w. S.) als Überbegriff umfasst neben Sprachförderung im engeren Sinn auch Sprachbildung und Sprachtherapie. **Sprachförderung im engeren Sinn** (i. e. S.) orientiert sich an Normen, die Kinder in sprachlicher Hinsicht bis zu einem gewissen Alter zu erreichen haben (z. B. Normen nach dem **BESK**). **Ziel der Sprachförderung** i. e. S. ist, eventuelle sprachliche Entwicklungsrückstände festzustellen und durch Sprachfördermaßnahmen bei den betroffenen Kindern auszugleichen. **Sprachbildung** hingegen versteht sich als Persönlichkeitsbildung, geht nicht normierend vor und setzt für alle Kinder Angebote zur Förderung der sprachlichen Entwicklung.

Sprachförderung – Sprachbildung – Sprachtherapie



Abb. 2: Sprachförderung – Sprachbildung – Sprachtherapie

Die besondere **Bedeutung von Sprache für den Menschen** lässt sich unter anderem an den folgenden drei Punkten erkennen:

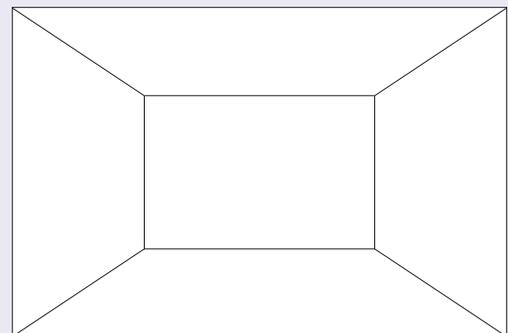
- Sprache ist ein **Mittel des Denkens** und hat als solches eine kognitive und erkenntnisleitende Funktion. Die Sprachentwicklung und die Denkentwicklung beeinflussen sich gegenseitig. Kinder, deren Sprachentwicklung verzögert ist, weisen oft auch eine verlangsamte geistige Entwicklung auf. Umgekehrt gilt: Mit zunehmendem Wortschatz steigt auch die Gedächtniskapazität. Und: Wer zwei oder mehr Sprachen beherrscht, profitiert kognitiv davon (vgl. Scharff Rethfeldt 2013, S. 48 ff.).
- Sprache ist ein **Mittel der Kommunikation**. Als solches hängt Sprache auch mit der emotionalen und sozialen Entwicklung zusammen. Menschen können durch Sprache ihre Gefühle, Gedanken und Bedürfnisse ausdrücken. Kinder, die dies bereits beherrschen, können so besser mit ihren Gefühlen umgehen, sich mitteilen und ihre Bedürfnisse befriedigen. Erwachsenen wiederum wird durch Sprache ermöglicht, Kinder zu erziehen, ihnen die Regeln des Zusammenlebens in unserer Gesellschaft zu erklären und so den Sozialisationsprozess von Kindern zu erleichtern.
- Sprache spielt eine **zentrale Rolle in der Schul- und Berufswelt**. Schulischer und beruflicher Erfolg hängen zu einem beträchtlichen Teil auch von sprachlichen Fähigkeiten ab.



Placemat (Gruppenarbeit – jede Gruppe hat vier Mitglieder)

Notieren Sie Ihre Überlegungen und Beobachtungen zu den Arbeitsaufträgen a) bis d) unten auf einem Placemat (engl. für *Platzdeckchen*): Nehmen Sie ein A3-Blatt quer zur Hand und zeichnen Sie vier Felder plus eines in der Mitte ein (siehe Abbildung). Ordnen Sie die Felder den Arbeitsaufträgen unten (a, b, c, d) zu, wobei jedes Gruppenmitglied ein Feld zugeteilt bekommt.

- **1. Phase:** Jedes Gruppenmitglied schreibt seine Gedanken in sein Feld hinein (das zuvor mit a – d beschriftet wurde).
- **2. Phase:** Die Gruppenmitglieder lesen die Notizen ihrer Mitschülerinnen/Mitschüler in den anderen Feldern, ergänzen dort eigene Überlegungen dazu und kommentieren die Antworten ihrer Mitschülerinnen/Mitschüler – aber nur in schriftlicher Form (mündliche Rückfragen sind nur bei Verständnisproblemen erlaubt)!
- **3. Phase:** Abschließend einigen sich die Gruppenmitglieder nach kurzer mündlicher Diskussion auf je einen Satz zu den vier Arbeitsaufträgen, den sie jeweils in die Mitte des Blattes schreiben.
- **4. Phase:** Die einzelnen Gruppen stellen im Plenum ihr Ergebnis vor.
 - a) Beurteilen Sie, ob Sprache etwas spezifisch Menschliches ist oder etwas, über das auch andere Lebewesen verfügen.
 - b) Analysieren Sie anhand selbst gewählter Beispiele, ob es Bereiche menschlichen Lebens gibt, in denen Sprache keine Rolle spielt, und nennen Sie diese gegebenenfalls.
 - c) Begründen Sie, warum Sprache für die Entwicklung des Kindes so wichtig ist.
 - d) Führen Sie Beispiele an, die deutlich machen, dass das Thema „Sprachentwicklung“ in elementaren Bildungseinrichtungen an Bedeutung zugenommen hat.



A3

DA

Aus **anthropologischer** Sicht stellt Sprache ein **Wesensmerkmal des Menschen** dar: Durch Sprache unterscheidet sich der Mensch vom Tier. Tatsächlich ist es auch in aufwändigen Tierversuchen bisher nicht gelungen, Tieren Sprache beizubringen – auch nicht in Form von **Gebärdensprache** bei Menschenaffen. Diese können zwar eine beschränkte Anzahl einzelner Gebärden nachahmen, lassen aber jede selbstständige Verwendung von Gebärden mit anderen Tieren ebenso vermissen wie eigene Kombinationen und Regelableitungen im Sinne der oben erwähnten „Wundermaschine“ Grammatik, über die offenbar eben nur Menschen in ihrem Kopf verfügen. Was macht nun menschliche Sprache konkret aus und wie lässt sich Sprache überhaupt definieren?



Abb. 3: Sue Savage-Rumbaugh, Kanzi und seine Schwester Panbinisha am mobilen „Keyboard“ beschäftigt

Sprache ist ein **abstraktes** Zeichensystem, das Menschen zur Kommunikation und zum Denken verwenden. Sprache als System lässt sich vom Sprechen als Tätigkeit (dem Sprachgebrauch) unterscheiden (vgl. Adler 2011, S. 32).

Sprache als System verfügt über folgende **Merkmale**:

- Sprache ist **regelgeleitet**: Sprache folgt Regeln unterschiedlicher Art (z. B. Regeln der Aussprache, der Grammatik oder der Gesprächsführung).
- Sprache ist **zweckgerichtet**: Sprache erfüllt bestimmte Funktionen (z. B. dient sie dem Erkenntnisgewinn, dem Informationsaustausch oder der Verhaltensbeeinflussung).
- Sprache ist **handlungsbezogen**: Sprache stellt eine Form menschlichen Handelns dar und ist in Handlungssituationen eingebettet (z. B. kann der Satz „Mir ist kalt!“ in einer spezifischen Situation als Aufforderung, das Fenster zu schließen, gemeint und verstanden werden).
- Sprache ist **veränderbar**: Sprachen bilden sich in historisch gewachsenen Sprachgemeinschaften aus und entwickeln sich laufend weiter (Sprachwandel), wobei sie durch den Menschen auch bewusst beeinflusst werden können (z. B. durch Regelungen des Sprachgebrauchs bspw. in Hinblick auf geschlechtergerechtes Formulieren, durch Werbung/Propaganda, durch Wörterbücher oder durch gesellschaftliche Bewegungen wie Sub- oder Jugendkulturen).

2 SPRACHLICHE SYSTEMEBENEN

Das **Sprachsystem** und dessen Erwerb lassen sich auf unterschiedlichen **Ebenen** linguistisch untersuchen und beschreiben, nämlich auf der

- **phonetisch-phonologischen** Ebene (Aussprache und Lautsystem),
- **lexikalisch-semantischen** Ebene (Wortschatz und Bedeutung),
- **morphologisch-syntaktischen** Ebene (Wort- und Satzgrammatik),
- **prosodischen** Ebene (Sprachmelodie, Intonation, Akzent und Sprachrhythmus) und der
- **pragmatischen** Ebene (situationsspezifischer Sprachgebrauch und sprachliches Handeln).

Diese Systemebenen werden von den entsprechenden Teilgebieten der Linguistik (Sprachwissenschaft) erforscht: der **Phonetik** bzw. **Phonologie** (einschließlich **Prosodie**), der **Semantik**, der **Morphologie** bzw. **Syntax** und der **Pragmatik**.

Sprachliche Systemebene	Erklärung	Beispielsatz „Ich taufe dieses Kind auf den Namen Jasmin.“
Phonetik/ Phonologie	Lautebene (Phon = Sprachlaut; Phonem = bedeutungsunterscheidender Sprachlaut)	[i] [ç] [t] [aʊ] [f] [ʔ] usw.
Lexikon/ Semantik	Wortschatz- und Bedeutungsebene	<i>ich</i> = Personalpronomen (1. Person, Einzahl), <i>taufe</i> = Verb (1. Person, Einzahl, Präsens usw.) ...
Morphologie	Wortgrammatik (Morphem = kleinste bedeutungstragende sprachliche Einheit)	{ich} {tauf-} {-e} usw.
Syntax	Satzgrammatik	<i>Ich taufe dieses Kind ...</i> Subjekt Prädikat Objekt ...
Prosodie	Intonation (Tonhöhe) und Satzmelodie/-rhythmus sowie Wort- und Satzakzent (Betonung) und Rhythmus (Tempo, Pausen)	<i>Īch táufe diéses Kind áuf dén Námen Jásmin.</i> [abfallende Tonlage am Satzende]
Pragmatik	situationsspezifischer Sprachgebrauch und sprachliches Handeln (z. B. Gesprächsregeln)	Der Satz dient zur Durchführung der performativen Handlung „Taufe“ (in diesem Fall des Kindes „Jasmin“).

Tab. 1: Überblick über die sprachlichen Systemebenen

Im Folgenden werden die einzelnen sprachlichen Systemebenen anhand von Beispielen genauer aufgeschlüsselt.

2.1 Phonetik/Phonologie (Lautsystem) und Prosodie

Aus **phonetisch-phonologischer** Sicht besteht der Beispielsatz aus Tab. 1 („Ich taufe dieses Kind auf den Namen Jasmin.“) zunächst aus **bedeutungsunterschiedenen Lauten (Phonemen)**, also den kleinsten sprachlichen Einheiten, die einen Bedeutungsunterschied bewirken können. In der deutschen Sprache unterscheiden sich beispielsweise die beiden Wörter „viele“ und „fühle“ oder auch „Beet“ und „Bett“ nur durch den Vokal in der Mitte (langes i/langes ü bzw. langes e und kurzes e) – solche **Wörter, die sich nur in einem Laut unterscheiden**, werden als **Minimalpaare** bezeichnet (viele davon

reimen sich, was in der Sprachförderung spielerisch nutzbar gemacht werden kann). Laute sollten also nicht mit den Buchstaben verwechselt werden, die zur Verschriftlichung der Laute verwendet werden. Denn Laute und Buchstaben stimmen nicht unbedingt überein: Im Deutschen gibt es rund 40 Phoneme, aber nur 26 Buchstaben – so bezeichnen z. B. die Buchstabenfolgen „sch“ [ʃ] und „ch“ [ç] jeweils nur einen Laut und für die langen und kurzen Vokale gibt es jeweils nur einen Buchstaben (z. B. [e:] in „Beet“ und [ɛ] in „Bett“ beim Buchstaben „e“). Um den Unterschied deutlich zu machen, werden Laute deshalb in eckigen Klammern geschrieben, wobei in der Lautschrift jeweils nur ein Symbol für jeden Laut steht (z. B. [ɛ] für ein kurzes „e“, [i:] für ein langes „i“, [ʷ] für ein abgeschwächtes „e“ usw.; vgl. IPA 2018).

In **prosodischer** Hinsicht lässt sich bei dem Beispielsatz zum einen der **Wortakzent** feststellen (in der Tab. 1 oben mit den Akzenten auf den betonten Silben notiert), zum anderen die Satzmelodie (unser Satz weist eine abfallende Tonhöhe am Satzende auf, im Gegensatz beispielsweise zu Fragesätzen, die im Deutschen mit einer ansteigenden Tonhöhe enden).

Das Kind lernt also im Zuge der erstsprachlichen **Lautentwicklung** sprachliche Laute auditiv zu unterscheiden (bereits im Mutterleib) und später auch selbst zu bilden (beginnend in der Lallphase). Im Laufe der Entwicklung gelingt das dem Kind immer besser und es kann schließlich Laute und Wörter verstehen und gezielt produzieren. Allerdings entsprechen die ersten Wörter, die Kinder ab dem Alter von ca. 10 bis 12 Monaten produzieren, noch nicht vollständig dem zielsprachlichen Lautsystem wie bei Erwachsenen. Stattdessen lassen Kinder während des Erstspracherwerbs schwierige Laute aus oder ersetzen sie durch andere. Dies geschieht aber nicht zufällig oder beliebig (es sind so gesehen keine sprachlichen „Fehler“). Vielmehr folgt das Auslassen und Ersetzen von Lauten einem bestimmten Regelsystem, das für den Erwerb der jeweiligen Sprache (z. B. Deutsch) gilt. Die sprachlichen Entwicklungsschritte, die diesem Regelsystem entsprechend zum Erwerb des Lautsystems führen, werden als **phonologische Prozesse** bezeichnet.

Typische Beispiele für solche phonologischen Prozesse wären

- das Auslassen von Konsonanten, insbesondere zur Vereinfachung von Konsonantenverbindungen, wie z. B. „Dachen“ statt „Drachen“;
- das Auslassen unbetonter Silben, z. B. „macht“ statt „gemacht“ oder „Nane“ statt „Banane“;
- die Ersetzung von Lauten, insbesondere durch Vorverlagerung (der Artikulationsstelle) von Lauten, wie z. B. „Tinderdaten“ statt „Kindergarten“ oder
- die Assimilation (Anpassung der Artikulationsstelle) von Lauten an benachbarte Laute (z. B. „Gra-chen“ statt „Drachen“).

Zu den ersten Konsonanten, die im Deutschen gebildet werden, zählen die mit den Lippen gebildeten Laute [b], [p] und [m] sowie die mit Beteiligung der oberen Schneidezähne gebildeten Laute [n], [d] und [t], die bereits früh mit Vokalen kombiniert werden (z. B. „Mama“, „Papa“).

Am längsten dauert bei deutschsprachigen Kindern der Erwerb des Zisch-Lautes [ʃ] (im Deutschen mit /sch/ geschrieben), den manche Kinder erst im 5. Lebensjahr erwerben. Bis zum Alter von 4 ½ Jahren haben laut einer Studie von Fox-Boyer (2016⁷) 75 Prozent aller deutschsprachigen Kinder alle Phoneme des Deutschen erworben – drei Viertel der deutschsprachigen Kinder können also bis zum Alter von 4 ½ Jahren die Laute im Deutschen an der richtigen Stelle im Wort bilden.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Phonem-Erwerb im Deutschen im Zuge des Erstspracherwerbs je nach Altersstufe. Darin ist zu erkennen, welche Phoneme 75 % oder 90 % der von Fox-Boyer untersuchten Kinder richtig gebildet haben, und zwar so, dass mindestens zwei von drei Lautbildungen korrekt waren.

Altersgruppen	Alter ¹	75 % Kriterium	90 % Kriterium
1	1;6 – 1;11	m b p d t n	m p d
2	2;0 – 2;5	v h s/z	b n
3	2;6 – 2;11	f l j ŋ ʁ g k p f	v f l t ŋ x h k s/z
4	3;0 – 3;5	ç ts	j ʁ g p f
5	3;6 – 3;11	ʃ	ts
6	4;0 – 4;5		ç
7	4;6 – 4;11		ʃ
8	5;0 – 5;5		

Tab. 2: Phonem-Erwerb im Deutschen (Fox-Boyer 2016⁷, S. 66)

Auf folgende phonologische Fähigkeiten sollten Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen im Zuge der Sprachstandsfeststellungen laut BESK-Handbuch (Breit 2011) achten:

„[...] dass Kinder spätestens mit 4 Jahren ...

- die bedeutungsunterscheidenden Laute differenzieren können (*tanne – kanne*).
- die Laute des Deutschen richtig artikulieren (aussprechen) können.
- Laute in Laut- und Silbenketten (das sind die Wörter) verbinden können.
- Rhythmus (Betonung und Längen) und die Intonation des Deutschen beherrschen.“ (Breit 2011, S. 32)



Analyse eines kindersprachlichen Beispiels in Hinblick auf die Lautentwicklung (Einzel-/Partnerarbeit)



- Hören Sie sich unter www.hpt.at/200011 die kindersprachlichen Beispiele des Kindes „Leonard“ (1;11 und 2;8) an bzw. lesen Sie die transkribierten Gesprächsausschnitte unten.²
- Untersuchen Sie, welche phonologischen Prozesse bei Leonard zu erkennen sind:
 1. Nennen Sie die jeweiligen phonologischen Prozesse und führen Sie die entsprechenden Belegstellen (kindlichen Äußerungen) an.
 2. Beurteilen Sie, inwiefern die beobachteten phonologischen Prozesse altersgemäß sind.
- Erstellen Sie eine Tabelle oder Auflistung, in der Sie die gefundenen phonologischen Prozesse den entsprechenden Belegstellen (Zitaten aus den kindersprachlichen Beispielen) zuordnen und vergleichen Sie sie mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn.

Sprachbeispiel „Leonard, Disney-Figuren“ (1;11)

Erwachsene: Und wer ist das?
 Leonard: tatse.
 Erw.: Eine Katze.
 Leonard: jaa.
 Erw.: Und das?
 Leonard: tatse auch.
 Erw.: Auch eine Katze. Mhm. Sehr gut.
 Leonard: da mini maus.
 Erw.: Ja!

Sprachbeispiel „Leonard, Lelinkonter“ (2;8)

Erw. [*ahmt Geräusch eines Helikopters nach*]: Bss.
 Leonard: [hub]sauber
 Erw.: Ja, wie heißt der Hubschrauber noch?
 Leonard: lelinkonter.
 Erw.: He li kop ter.
 Leonard: lelinkonter.

¹ Die Altersangaben in Transkriptionen von Kindergesprächen folgen der Formatierung (Jahr;Monat).

² Kindersprachliche Äußerungen werden durchgehend kleingeschrieben.

2.2 Lexikon (Wortschatz) und Semantik

Auf der Ebene des **Lexikons (Wortschatzes)** und der **Semantik** lässt sich z. B. nach der **Anzahl** unterschiedlicher **Wörter** und nach der **Bedeutung von einzelnen Wörtern** fragen. Das Wort „die“ hat im Deutschen beispielsweise nur eine grammatische Bedeutung (nämlich, dass es sich um einen weiblichen Artikel in der Ein- oder Mehrzahl handelt). Das Wort „kort-e“ aus dem Impuls am Anfang des Kapitels könnte als Adjektiv (mit der weiblichen Endung -e in der Einzahl) hingegen auch eine lexikalische Bedeutung wie z. B. „mutig-e“ haben (die in unserem Fall aber nicht ersichtlich ist, weil es sich um ein Nonsenswort handelt). Das Kind erwirbt während des Erstspracherwerbs neben **Inhaltswörtern** (Nomen, Verben, Adverbien und Adjektiven) auch **Funktionswörter** (wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen), die es benötigt, um grammatikalische Beziehungen zwischen den Wörtern innerhalb eines Satzes herzustellen.

Der Wortschatz wächst beim Menschen lebenslang an, als wichtigste Schwelle im Kindesalter gilt aber das Erreichen der 50-Wort-Schwelle im Alter von 18 bis spätestens 24 Monaten, deren Überschreitung den explosionsartigen Wortschatzanstieg bei Kindern einläutet.

2.3 Morphologie und Syntax (Grammatik)

Auf **morphologischer** Ebene besteht der Satz aus **Morphemen**, den kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten (diese werden in geschwungenen Klammern markiert). Das Wort {die} wäre ein solches Morphem, während „korte“ aus zwei Morphemen besteht: aus dem Wortstamm {kort-} und der Endung {-e}. Somit gilt: Jedes Wort besteht aus mindestens einem Morphem, aber nicht jedes Morphem ist auch gleich ein Wort. Der Begriff **„Morphologie“** (Wortformenlehre) bezieht sich also auf die „Bauweise“ von Wörtern durch Morpheme. Dazu zählt z. B. die Pluralbildung (*Kind – Kinder*) oder die Konjugation (*ich gehe, du gehst* usw.) sowie die Wortbildung (*Spiel – spielen*). Der Begriff **„Syntax“** (Satzlehre) hingegen umfasst den Satzbau und die Satzstruktur – hier geht es um die Bildung von Sätzen durch die Kombination von Wörtern. Im Deutschen lautet die Grundwortstellung Subjekt + Prädikat + Objekt für Haupt- bzw. Aussagesätze (Frage- und Nebensätze weisen hingegen eine andere Wortstellung auf).

Die Entwicklung der **Grammatik** im Sinn von Morphologie/Syntax durchläuft mehrere Phasen während des Erstspracherwerbs (nach Clahsen 1988) bzw. ist durch spezifische Meilensteine charakterisiert (nach Tracy 2008², S. 77 ff.):

Alter (Monate)	Phase/ Meilenstein	Morphologie und Syntax	Beispiele
12 – 18	1	Einwortäußerungen	<i>Ball, nein, da, weg</i>
18 – 24	2	einfache Wortkombinationen (Ein-, Zwei- und Mehrwortsätze) ohne Verben oder mit unflektierten Verben (im Infinitiv oder in der Stammform) und in meist unvollständigen Sätzen	<i>Papa weg. Mama kaufen. Opa Bus fahren.</i>
24 – 36	3	zunehmend vollständige Mehrwortsätze mit der richtigen Wortstellung (flektiertes Verb an zweiter Stelle in Hauptsätzen), erste Fragesätze, erste Kasusmarkierungen (Fallsetzungen) wie das Genitiv-s	<i>Da ist ein Baby. Das weint im Buggy. Wer ist das?</i>
36 – 48	4	komplexe Sätze, Nebensätze (flektiertes Verb an der letzten Stelle)	<i>Das ist nicht das Spiel, das ich wollte.</i>

Tab. 3: Grammatikentwicklung beim Erstspracherwerb (modifiziert nach Clahsen 1988 und Tracy 2008², S. 77 ff.)

Typischerweise treten während des Grammatikerwerbs bei Kindern **Übergeneralisierungen** wie **geht³* oder **genimmt* auf. Hierbei wird eine Regel für eine sprachliche Form auf andere Formen übertragen, für die diese Regel nicht gilt – beispielsweise überträgt das Kind Leonard im Alter von 2;8 Jahren die Regel zur Bildung des Perfekts für regelmäßige Verben auf unregelmäßige und sagt dann **reingefahrt* statt *reingefahren* und **reingegeben* statt *reingegeben*. Erst in einer späteren Phase erwirbt Leonard die Regel zur Bildung des Perfekts bei unregelmäßigen Verben, wobei er in einer Übergangsphase auch Übergeneralisierungen und korrekte Formen nebeneinander verwendet.

A5

Analyse der Grammatikentwicklung anhand von kindersprachlichen Hörbeispielen (Einzel-/Partnerarbeit)

- Hören Sie sich unter www.hpt.at/200011 die kindersprachlichen Beispiele des Kindes Leonard (1;11 und 2;8) an bzw. lesen Sie die transkribierten Gesprächsausschnitte unten.
 1. Vergleichen Sie die Äußerungen von Leonard im Alter von 1;11 und 2;8 in Hinblick auf die Grammatikentwicklung: In welcher Phase befindet sich Leonard jeweils und woran ist das erkennbar?
 2. Untersuchen Sie, ob und welche Kasusmarkierungen zu erkennen sind.
 3. Identifizieren Sie Fälle von Übergeneralisierungen und erläutern Sie, inwiefern diese Stellen einen Hinweis darauf geben, dass das Kind bestimmte grammatikalische Regeln erkannt hat und anzuwenden versucht.
- Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse stichwortartig unter Verwendung von Belegstellen (Zitaten aus den kindersprachlichen Beispielen) fest und vergleichen Sie sie mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn.

Sprachbeispiel „Leonard, Disney Figuren“ (1;11)

Erw.: Und wer ist das?

Leonard: tatse.

Erw.: Eine Katze.

Leonard: jaa.

Erw.: Und das?

Leonard: tatse auch.

Erw.: Auch eine Katze. Mhm. Sehr gut.

Leonard: da minimaus.

Erw.: Ja!

Sprachbeispiel „Leonard, Reingefahrt“ (2;8)

Leonard [*flüstert*]: den bagger.

Erw.: Was hast du auf der Baustelle gesehen?

Leonard: den bagger.

Erw.: Und was noch?

Leonard: einen is rein/reingefahrt, einer is raus gefahrt.

Sprachbeispiel „Leonard, Reingegeben“ (2;8)

Erw.: Was hast du noch gesehen?

Leonard: der bagger was reingegeben in de lastwagen.

Erw.: Was hat der Bagger hineingeschaufelt?

Leonard: sand.

2.4 Pragmatik

Auf der Ebene der **Pragmatik** geht es schließlich um die Frage der **Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung in einer bestimmten Situation**. Während die zuvor beschriebenen Ebenen sprachliche Äußerungen kontextunabhängig betrachten, fokussiert die Pragmatik auf den kontextabhängigen Sprach-

³ Mit dem Sternzeichen (*) werden ungrammatische Formen markiert.

gebrauch, also die Möglichkeiten sprachlichen Handelns je nach Situation, in der sich die Sprachverwenderinnen/Sprachverwender jeweils befinden. „Ich möchte nicht, dass du so mit mir redest“ wäre etwa ein angemessener Satz, wenn er z. B. von einer erwachsenen Person gegenüber einem Kind geäußert wird, nicht aber, wenn ihn eine Schülerin/ein Schüler gegenüber einer Lehrperson verwendet (die u. a. in der Höflichkeitsform anzusprechen wäre). Unser Satz aus dem Impuls am Anfang des Kapitels („Die korte Fohnerin ...“) stellt aus Sicht der Pragmatik in den meisten Situationen wohl keinen angemessenen Satz im Deutschen dar (außer natürlich in dem vorliegenden Schulbuch zur Veranschaulichung von Spracherwerbsprozessen). Auch Gesprächsregeln (z. B. andere zu Wort kommen zu lassen und nicht ständig zu unterbrechen) oder sogenannte performative Sprechakte (wie z. B. „Ich taufe dieses Kind auf den Namen ...“ oder „Hiermit erkläre ich X und Y zu Mann und Frau“) zählen zur Ebene der Pragmatik.

3 SPRACHERWERBTHEORIEN

Kinder erwerben ihre Erstsprache relativ rasch und offenbar mühelos in einem sehr frühen Alter: Mit **vier Jahren** beherrschen die meisten Kinder schon die Grundzüge ihrer Erstsprache so gut, dass sie problemlos **Gespräche mit Erwachsenen** führen können. Vielen Menschen erscheint das selbstverständlich – aber ist es das wirklich?

Impulse zur Reflexion (Einzel-/Partnerarbeit)

- Stellen Sie zu folgenden Punkten Vermutungen an und notieren Sie diese (Einzelarbeit). Tauschen Sie sich anschließend mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn darüber aus (Partnerarbeit).
 1. Nennen Sie Fähigkeiten, die Kinder im Alter von < 4 Jahren erwerben und die ähnlich komplex sind wie die menschliche Sprache.
 2. Entwickeln Sie Hypothesen zu der Frage, wie es möglich ist, dass Kinder etwas derartig Komplexes wie eine Sprache in einem so jungen Alter erwerben.
 3. Beurteilen Sie, ob Sie innerhalb von drei bis vier Jahren eine Fremdsprache so erfolgreich erlernen können, wie ein Kind seine Erstsprache erwirbt. Begründen Sie Ihre Antwort.
 4. Stellen Sie Vermutungen zu der Frage an, ob alle Kinder dazu in der Lage sind, Sprache(n) zu erwerben, und ob es dabei einen Unterschied macht, um welche Sprache bzw. um wie viele Sprachen es sich handelt.
 5. Schätzen Sie ein, was passiert, wenn Kinder ihre Erstsprache gar nicht oder nur unzureichend erwerben.
- Halten Sie schriftlich fest, aufgrund welcher Überlegungen oder Beobachtungen Sie zu diesen Vermutungen gelangt sind, und bei welchen Fragen Ihnen noch Informationen zur Beantwortung fehlen. Holen Sie diese bei Ihrer Lehrkraft ein oder lesen Sie weiter, um die fehlenden Informationen zu ergänzen.



Schon die Aufgliederung des Beispielsatzes aus dem Gedankenexperiment in die verschiedenen sprachlichen Systemebenen (Phonologie, Morphologie, Syntax usw.) oben zeigt, wie **komplex** das System der **menschlichen Sprache** ist. Mit der Frage, wie schon ganz kleine Kinder ein so komplexes System erlernen können, haben sich bereits unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen auseinandergesetzt. Nicht nur die Pädagogik und Psychologie, sondern auch die Philosophie, die Linguistik und die Neurowissenschaften haben jeweils auf ihre Art Hypothesen, Theorien und Modelle entwickelt, um Antworten auf diese Frage zu geben.

Zumeist werden die folgenden **vier Theorien** herangezogen, um den **kindlichen Spracherwerb** zu erklären (siehe unten):

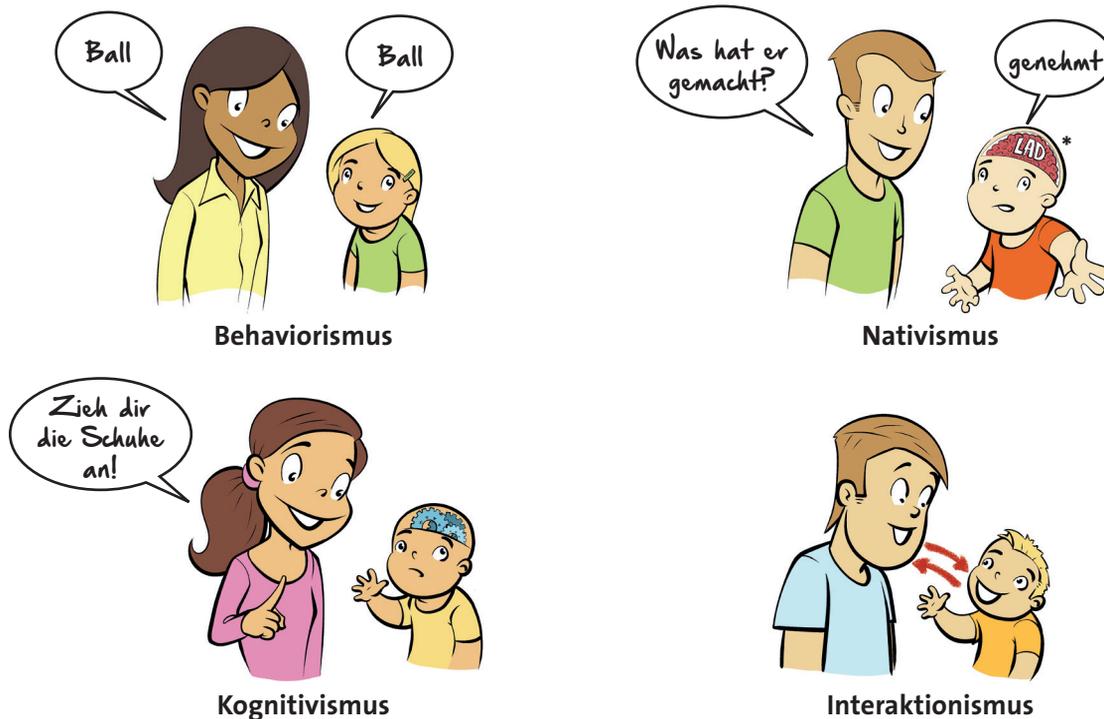


Abb. 4: Spracherwerbstheorien

* LAD = Language Acquisition Device (dt. „Spracherwerbsmechanismus“), vgl. S. 23 f.

Die meisten Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler sind sich heute darin einig, dass diese vier Theorien jeweils für sich genommen nur Teilaspekte des Erstspracherwerbs gut erklären können, während **zur Erklärung** des Gesamtphänomens auf **alle vier Theorien** zurückgegriffen werden muss. Die Komplexität des Spracherwerbsprozesses legt daher eine **Kombination** dieser Theorien nahe. Darüber hinaus gibt es in der aktuellen Forschung über **folgende Merkmale des Erstspracherwerbs** weitgehenden Konsens (die folgenden Merkmale treffen im Übrigen nicht nur auf Lautsprachen, sondern auch auf Gebärdensprachen zu, die die natürlichen Erstsprachen gehörloser Menschen darstellen und vollwertigen natürlichen Sprachen im Sinne unserer Definition in [Abschnitt 1](#) entsprechen):

- Der Erstspracherwerb erfolgt offenbar **müheless** („wie von selbst“) sehr **früh** und **vollständig**, auch wenn Erwachsene die Kinder sprachlich nicht ausbessern und ihnen keinen Sprachunterricht erteilen. Für diesen **ungesteuerten Spracherwerb** (ungesteuert heißt: ohne Unterricht) benötigen die Kinder allerdings **sprachlichen Input**, mit ihnen müssen also andere Personen sprachlich interagieren.
- Die **Perzeption** (das Wahrnehmen und das Verstehen) **geht** dabei der **Produktion** (der Hervorbringung sprachlicher Äußerungen) **voraus**. Aktuelle Studien (Moon u. a. 2013) zeigen, dass der Spracherwerb bereits im Mutterleib beginnt: Schon Embryos und Säuglinge können unterscheiden, ob es sich bei einer sprachlichen Äußerung um ihre Erstsprache oder um eine andere Sprache handelt (dies lässt sich mittels Messungen der Herzfrequenz oder der Saugbewegungsrate an Schnullern feststellen) – eben, weil schon der Embryo die sprachlichen Äußerungen seiner Mutter hört und im Sinne des Aneignungsprozesses einzuordnen beginnt.
- Der Prozess des Erstspracherwerbs ist durch **typische Phasen** charakterisiert, die im Großen und Ganzen alle Kinder durchlaufen. Daher lässt sich weitgehend vorhersagen, wie der Erstspracherwerb in Hinblick auf ein bestimmtes Phänomen verläuft (z. B. in welcher Reihenfolge oder in welchem Altersbereich bestimmte sprachliche Fortschritte oder Zwischenstufen erreicht werden).
- Beim Erstspracherwerb sind – wie bei allen Lernprozessen – **Entwicklungsfenster** zu beachten, in denen bestimmte Fähigkeiten erworben werden. Dies wird als **sensible** bzw. **kritische Phase** (auch: Periode) bezeichnet. Mit der sensiblen Phase ist gemeint, dass es ein bestimmtes Alter gibt, in dem Kinder ihre Erstsprache optimal erwerben können. Als Extremvariante der sensiblen Phase lässt sich

die kritische Phase verstehen, bei der davon ausgegangen wird, dass die entsprechenden Fähigkeiten nach dem Ende dieser Phase nicht mehr erworben werden können. Beim Erstspracherwerb wird angenommen, dass die sensible bzw. kritische Phase insbesondere für den Erwerb der Grammatik und für das **Alter von 0 bis 3 Jahren** gilt – hier werden die wichtigsten Grundlagen für den Spracherwerb (bis ins Volksschulalter) gelegt. Verpassen Kinder diese Phase (schließt sich das Entwicklungsfenster), so kann es zu Problemen (Verzögerungen oder Störungen) beim Erstspracherwerb kommen oder diesen im Extremfall verhindern. Das kann etwa der Fall sein, wenn Kinder in diesem Alter keinen ausreichenden sprachlichen Input bekommen oder aufnehmen können.

Der Begriff „**Spracherwerb**“ bezeichnet die Aneignung einer oder mehrerer Sprachen durch einen kreativen, schöpferischen Prozess der Regelkonstruktion auf Basis von Sprachdaten aus der Umwelt (dem sprachlichen Input) (vgl. Adler 2011, S. 32).

Der Spracherwerb erfolgt im **Zusammenspiel** mit folgenden **Prozessen**:

- **Lernen** (aufgrund von Wahrnehmung und Erfahrung)
- **Reifung** (aufgrund biologischen Wachstums bzw. genetisch festgelegter Entfaltung neuronaler Strukturen) sowie
- **Entwicklung** auf der **kognitiven, motorischen** und **sozial-emotionalen** Ebene.

Spracherwerb und **Sprachentwicklung** können als Begriffe synonym (gleichbedeutend) verwendet werden, allerdings weist Spracherwerb auf eine eher linguistische (sprachwissenschaftliche) und Sprachentwicklung auf eine eher pädagogische bzw. entwicklungspsychologische Perspektive hin. Ungeachtet, ob man sich ihr pädagogisch, entwicklungspsychologisch oder linguistisch annähert, lautet die Frage: Wie erwerben bzw. lernen Kinder ihre Erstsprache?

Die Antwort auf die **Frage, wie der Erstspracherwerb funktioniert**, hängt vom jeweiligen lern- bzw. erwerbstheoretischen Zugang ab. Ob zur Erklärung der Begriff „**Erwerb**“ oder „**Lernen**“ verwendet wird, gibt bereits Hinweise auf den jeweiligen theoretischen Hintergrund (sofern die beiden Begriffe nicht synonym verwendet werden): Erwerb meint dann **implizite** und unbewusste Prozesse (wie sie z. B. beim Kleinkind ablaufen oder auch bei Erwachsenen durch soziale Kontakte im Alltag oder Beruf), während sich Lernen auf bewusste und gesteuerte Prozesse bezieht (z. B. beim schulischen Lernen, im Sprachkurs, im Unterricht etc.).

Neben dem Behaviorismus und dem Kognitivismus, die Sie bereits im **ersten Band** als zwei prominente (und einander widersprechende) Theorien des Lernens kennengelernt haben, lassen sich auch der Nativismus und der Interaktionismus zur theoretischen Erklärung des Erstspracherwerbs heranziehen.

3.1 Behaviorismus

Der Behaviorismus geht davon aus, dass Lernen durch die **Assoziation von Reizen mit Reaktionen** stattfindet. Jegliches beobachtbare Verhalten von Menschen und Tieren lässt sich nach dem Behaviorismus in Form solcher Reiz-Reaktionsverknüpfungen erklären und vorhersagen.

Der US-Psychologe **Burrhus F. Skinner** (1904 – 1990) hat als Hauptvertreter des Behaviorismus die These aufgestellt, dass es sich bei **Sprache** um ein **Verhalten** handelt, das den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgt und auf die gleiche Weise erworben wird wie jedes andere Verhalten: Sprache wird demnach durch die Prinzipien der **Nachahmung** und der **Verstärkung** erlernt (Skinner 1957, S. 10). Allerdings werde sprachliches Verhalten nicht direkt durch die physikalische Umwelt verstärkt, sondern indirekt durch das Verhalten anderer Menschen. Im folgenden Beispiel wird Claras sprachliches Verhalten (Bitte nach



„Wasser“) etwa dadurch verstärkt, dass sie wie gewünscht Wasser in ihrer Trinkflasche erhält. Tatsächlich spielt die Einübung sprachlichen Verhaltens durch Nachahmung und Verstärkung vor allem für den Wortschatzerwerb in bestimmten Phasen des Spracherwerbs eine wichtige Rolle. **Bis zum zweiten Geburtstag** erreichen Kinder die **50-Wort-Grenze** (sie beherrschen bis zu diesem Alter also ungefähr 50 Wörter aktiv) und treten in den sogenannten **Vokabelspurt** ein (dieses Phänomen wird auch Wortschatzexplosion genannt). Das heißt, dass der aktive Wortschatz von Kindern ab diesem Zeitpunkt sprunghaft und rasant anwächst – Kinder lernen in dieser Phase **bis zu zehn neue Wörter am Tag** (vgl. S. 40). Möglich macht das die Fähigkeit zum „**Fast Mapping**“, womit das schnelle Zuordnen von Begriffen zu ihrer Bedeutung in Form einer mentalen Abbildung gemeint ist (vgl. Tiefenthal 2009).

Allerdings unterliegt die **behavioristische Theorie** zum Sprachenlernen starken **Einschränkungen**. Nachahmung und Verstärkung können nämlich bei Weitem nicht den gesamten Spracherwerb erklären, sondern bestenfalls nur Teilaspekte. Denn die Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass Kinder **schon im Alter von 2 oder 3 Jahren** in systematischer Weise **Wörter und Sätze produzieren**, die sie **niemals zuvor gehört** (oder im Fall von Gebärdensprachen gesehen) haben und die **nicht unbedingt verstärkt** werden (zum Beispiel, wenn sie gar nicht verstanden werden). Die folgenden Beispiele (auf die aus theoretischer Sicht im nächsten Abschnitt genauer eingegangen wird) lassen sich durch die behavioristische Theorie (Lernen durch Nachahmung und Verstärkung) nicht erklären:

Beispiel 1:

Peter (3;2): is *gegeht.
Mutter: hm, was meinst du?

Beispiel 2:

Viktoria: er hat mir das *weggenimmt!
Pädagogin: achso, was denn?
Viktoria: die drehangel (gemeint ist: Triangel).
Pädagogin: was hat er dir weggenommen? ...



Beispiel 3:

Großmutter (liest ein Bilderbuch vor): ... und manchmal ist er ungezogen. (schaut Lionel an:) Weißt du, was das heißt, ungezogen?
Lionel (3;6): anziehen.



Bringen Sie einem Papageien sprechen bei (Partnerarbeit/Diskussion im Plenum)

- Lesen Sie den unten abgedruckten Auszug aus dem Fachbuch „Papageienkunde“ (Lantermann 1999, S. 50 f.).
- Erschließen Sie, warum Papageien Laute nachahmen und inwiefern sich behaupten lässt, dass Papageien (nicht) sprechen können. Arbeiten Sie hierzu folgende Aufgabenstellungen zum Textauszug schriftlich aus:
 1. Nennen Sie diejenige/n sprachliche/n Systemebene/n, auf der bzw. auf denen der Papagei Elemente menschlicher Sprache erlernen kann.
 2. Erläutern Sie, welche sprachlichen Elemente der Papagei trotz aller Belehrungsversuche nicht erwerben kann, und wie sich das beim Papageien äußert.
 3. Erklären Sie, welche Rolle Produktion und Rezeption bei dem Versuch, dem Papageien sprechen beizubringen, spielen.
 4. Bestimmen Sie den Unterschied zwischen Sprechen und Sprache.
 5. Begründen Sie, warum die Fähigkeit, Laute nachzuahmen nicht ausreicht, um die menschliche Sprache zu erlernen.
 6. Erläutern Sie, wo der Unterschied zwischen Mensch und Tier in Bezug auf die Voraussetzungen zur Sprachfähigkeit liegt.

- Simulieren Sie einen Versuch, einem Papageien sprechen beizubringen. Eine Schülerin/Ein Schüler übernimmt die Rolle der Sprachtrainerin/des Sprachtrainers und die/der andere die Rolle des Papageien. Berücksichtigen Sie dabei Ihre Erkenntnisse zu den oben angeführten Aufgabenstellungen. Halten Sie Ablauf und Ergebnisse des simulierten Versuchs schriftlich fest. Reflektieren Sie anschließend im Plenum, wie Sie die Simulation umgesetzt haben.

Textauszug:

„Sprechende“ Papageien (Text in originaler Schreibung)

Ein häufig vorherrschendes Motiv für die Haltung von Papageien in menschlicher Obhut ist deren vielgerühmte Nachahmungsbegabung. Oft beherrscht ausschließlich diese sogenannte oder erwünschte „Sprechbegabung“ der Tiere das Bild vom Papageien im Kopf ihrer Halter. Besonders die größeren Papageienarten – allen voran der Graupapagei – sind in der Tat vielfach zu bemerkenswerten Nachahmungsleistungen fähig. Diese reichen von einfacher Lautimitation bis hin zu Zähl- und Abstraktionsleistungen sowie einer Art Basiskommunikation mit dem Menschen [...]. Formal unterscheidet Schmidt (1978) fünf Stufen der Nachahmungsleistungen von Papageien:

1. Einfache Lautimitation,
2. Transponieren und Variieren,
3. Lautäußerungen mit Situationsbezug,
4. zweckdienliches Sprechen zur Bedürfnisbefriedigung,
5. Vorwegnahme erwarteter und/oder gewünschter Ereignisse durch entsprechende Lautäußerungen.

[...]

Das vielgerühmte und oft ausgeprägte „Sprechen“ gekäfigter Stubenvögel entspricht somit einerseits den anatomischen Möglichkeiten der Papageien, deutet andererseits aber auf eine enge Mensch-Tier-Beziehung hin, die in der Regel nur durch die immer noch häufig praktizierte Einzelhaltung entsteht. Das „Sprechen“ der Papageien ist demnach als extreme Verhaltensanpassung an ein Leben in menschlicher Obhut zu bewerten. Es erlaubt den Papageien über ihre angeborenen Laute hinaus weitere Laute zu erlernen und als Mittel zur Kommunikation mit dem Pfleger oder einer anderen Bezugsperson einzusetzen. Damit unternimmt der Vogel den Versuch, die Isolation des Käfigdaseins zu durchbrechen und durch erlernte Laute Kontakt mit dem Menschen als einzig erreichbarem „Sozialpartner“ im Umfeld des Tieres aufzunehmen. Insofern signalisieren „sprechende“ Papageien meist Defizite, nämlich unzureichende Haltungsbedingungen und fehlende Sozialkontakte zu Artgenossen. – Immer wieder wird gegen diese Argumentation angeführt, daß durchaus auch paarweise gehaltene Papageien „sprechen“ bzw. Geräusche nachahmen. Hier liegt dann in der Regel der Fall vor, daß vor der Gemeinschaftshaltung einer oder beide Vögel einzeln gehalten wurden und ein bestimmtes Repertoire an Nachahmungsleistungen mit „in die Beziehung“ eingebracht haben und nun – wenn auch in geringerem Maße – Teile davon gelegentlich von sich geben. Dem Verfasser ist dagegen kein einziger Fall bekannt, in dem von Anfang an paarweise oder gruppenweise zusammenlebende Papageien bei artgemäßer Haltung von sich aus mit dem „Sprechen“ bzw. dem Nachahmen der menschlichen Sprache begonnen hätten.



Quelle: Lantermann, Werner (1999): Papageienkunde. Biologie, Ökologie, Artenschutz, Verhalten, Haltung, Artenauswahl der Sittiche und Papageien. Berlin: Parey, S. 50 f.

3.2 Nativismus

Der Begriff „**Nativismus**“ leitet sich vom Lateinischen „nativus“ für „angeboren“ ab und bezeichnet in der Psychologie die Annahme, dass **bestimmte Fähigkeiten angeboren** oder von Geburt an im Gehirn (in Form von sogenannten Modulen) **angelegt** sind. Die nativistische Annahme zum Spracherwerb besagt dementsprechend, dass die **Sprachfähigkeit** beim Menschen – aufgrund genetischer **Prädispositionen** – angeboren ist. Der wichtigste Vertreter einer nativistischen Theorie des menschlichen Spracherwerbs ist der amerikanische Sprach- und Kognitionswissenschaftler **Noam Chomsky** (geb. 1928). Ihm zufolge verfügen Menschen über einen angeborenen **Spracherwerbsmechanismus**, der im

Gehirn als Modul verankert ist (ein Modul ist eine abstrakte Einheit, die im Gehirn für bestimmte Funktionen wie eben Sprache oder auch Empathie, mathematisches Denken usw. zuständig ist). Dieser Spracherwerbsmechanismus wird in Gang gesetzt, sobald Kinder in Kontakt mit ihrer Erstsprache kommen (also sprachlichem Input ausgesetzt werden). Chomskys Theorie der **Universalgrammatik** besagt zudem, dass allen menschlichen Sprachen die gleichen grammatikalischen Prinzipien zugrundeliegen, und dass diese Prinzipien allen Menschen angeboren sind.

Sprachliche Daten (Input) → Spracherwerbsmechanismus → Grammatik (Output)

Worin liegen nun die Vorzüge der nativistischen Spracherwerbtheorie nach Chomsky? Sie kann ohne Schwierigkeiten erklären, warum schon ganz kleine Kinder etwas derartig Komplexes wie das grammatikalische Regelsystem menschlicher Sprachen erlernen können. Der nativistischen Theorie zufolge **erlernen Kinder** ihre **Erstsprache intuitiv-unbewusst**, wobei der Erstspracherwerb auch dann problemlos und vollständig erfolgt, wenn der sprachliche Input aus der Umgebung mangelhaft oder unvollständig ist und Erwachsene ihre Kinder nicht systematisch ausbessern oder ihnen gar gezielt sprachliches Wissen zu vermitteln versuchen. Aufgrund des sprachlichen Inputs aus ihrer Umgebung **stellen Kinder** – ohne es zu wissen – **eigenständig Hypothesen über sprachliche Regeln** auf. Zum Beispiel hören sie die Wörter *gemacht* und *gespielt* in Erzählungen über vergangene Ereignisse und schlussfolgern mit Hilfe der angeborenen Universalgrammatik daraus, dass die Vergangenheit bei Verben sprachlich durch die Vorsilben „ge-“ und die Endung „-t“ ausgedrückt wird. Dementsprechend verfahren sie auch mit Wörtern, die sie aus anderen Kontexten kennen, sodass Kinder in dieser Phase des Spracherwerbs **Übergeneralisierungen** wie **gegeht* oder **genehmt* produzieren (erst in einer späteren Phase werden sie die Regel zur Bildung der Vergangenheit bei unregelmäßigen Verben erwerben, wobei sie in einer Übergangsphase auch Übergeneralisierungen und korrekte Formen nebeneinander verwenden).

Die nativistische Spracherwerbtheorie betont, dass es sich bei solchen kindlichen Äußerungen nicht um zufällige Fehler oder bloße Versprecher handelt. Vielmehr zeigen sie Chomsky zufolge, wie Kinder **systematisch** bestimmte **Phasen des Spracherwerbs durchlaufen**, die in ihrem Auftreten und ihrer Reihenfolge einerseits weitgehend vorhersagbar sind, andererseits aber auch **von** einer enormen sprachlich-kognitiven **Kreativität der Kinder zeugen**. Diese Kreativität manifestiert sich unter anderem darin, dass Kleinkinder Wörter und Sätze eben nicht nur nachsprechen oder nachahmen, sondern bestimmten Regeln folgend auch selbst kreieren (ohne sie zuvor gehört oder gesehen zu haben). Diese Wörter und Sätze entsprechen eventuell (noch) nicht der zielsprachlichen Norm, folgen aber trotzdem einer inhärenten Logik (z. B. **gegeht* oder *drehangel*). Genau betrachtet handelt es sich bei Übergeneralisierungen also **nicht um Fehler, sondern um Fortschritte in der Grammatik- und Denkentwicklung** (das Kind wendet in den genannten Beispielen die Wortbildungsregel *ge+Verbstamm+t* selbstständig auf neue Wörter an oder interpretiert das neue Wort „Triangel“ anhand der ihm bekannten Lexeme „drehen“ und „Angel“, sodass es daraus den deutschen Wortbildungsregeln entsprechend das **Kompositum** „Drehangel“ kreiert).



Elterngespräch (Rollenspiel in Partnerarbeit)

A8

Stellen Sie sich vor, ein Elternteil eines Kindes in Ihrer Gruppe hat ein Kind im Alter von drei Jahren. Der Elternteil berichtet Ihnen als zuständige Pädagogin/als zuständigen Pädagogen von den sprachlichen „Fehlern“, die sein Kind immer wieder macht. Er zeigt sich besorgt und sucht nach Rat bei Ihnen als Experte/Experten für Elementarpädagogik und Entwicklungspsychologie. Sie versuchen nun dem Elternteil durch wissenschaftlich fundierte Argumente und entsprechende Beispiele zu verdeutlichen,

dass er sich keine Sorgen machen muss, und dass es sich bei den sprachlichen Äußerungen seines Kindes keineswegs um „Fehler“ handelt. Setzen Sie dieses Gespräch als Rollenspiel um.

- Teilen Sie die beiden Dialogrollen für eine szenische Umsetzung in Partnerarbeit auf.
- Sammeln Sie vorab möglichst viele glaubwürdige Gründe und Beispiele für Ihre Sorgen (als Elternteil) bzw. Argumente (als Pädagogin/Pädagoge), die Ihrer jeweiligen Rolle entsprechen, und halten Sie sie schriftlich fest.
- Setzen Sie den Dialog in Form eines Rollenspiels szenisch um.
- Holen Sie sich von Ihren Mitschülerinnen/Mitschülern im Zuge der Reflexion ein Feedback ein, um zu erfahren, wie glaubwürdig Sie Ihre Rolle gespielt haben bzw. wie stichhaltig Ihre Argumentation war.

Tipp: Bauen Sie die Äußerungen aus den Beispielen oben (**gegeht, *wegenehmt, drehangel* usw.) oder analoge Beispiele in den Dialog ein. Der Elternteil könnte diese Äußerungen beispielsweise von seinem Kind zitieren, während die Pädagogin/der Pädagoge ausführt, inwiefern diese Äußerungen einer inhärenten Logik folgen und von Fortschritten in der Denk- und Sprachentwicklung des Kindes zeugen.

Dem Nativismus zufolge muss insbesondere für den Grammatikerwerb eine **kritische Phase** angenommen werden. Kinder erwerben Sprachen (umweltbedingt) in unterschiedlicher Geschwindigkeit, aber **ungefähr bis zum Alter von 4 Jahren** haben Kinder im Normalfall die **Grundzüge ihrer Erstsprache samt Grammatik erworben** (wiewohl sich bildungssprachliche Kompetenzen und insbesondere der Wortschatz bis zum Lebensende weiterentwickeln). Voraussetzung dafür ist, dass mit diesen Kindern sprachlich interagiert wird (dass sie also sprachlichen Input bekommen).

Ist das nicht der Fall, so kann der sprachliche Rückstand im späteren Alter oftmals nicht mehr vollständig aufgeholt werden. Beobachten lässt sich dies an den mehr oder weniger gut dokumentierten Fällen von „**Wolfskindern**“ (siehe Band 1), also Kindern, die lange Zeit getrennt von ihren Eltern und anderen Bezugspersonen aufgewachsen sind und sich deshalb in ihrem erlernten Verhalten stark von Kindern unterscheiden, die unter normalen Bedingungen aufgewachsen sind und sozialisiert wurden.

Victor von Aveyron zum Beispiel wurde 1800 im Alter von ca. 12 Jahren in einem französischen Dorf im Département Aveyron gefunden und wies zu diesem Zeitpunkt eine Reihe von Entwicklungsdefiziten auf – unter anderem konnte er nicht sprechen. Trotz intensiver Bemühungen des französischen Arztes und Taubstummenlehrers Jean-Marc Gaspar Itard lernte Victor bis zu seinem Lebensende nur zwei Äußerungen zu tätigen (*lait* = dt. „Milch“ und *O Dieu* = dt. „Oh Gott“), wobei er das französische Wort für Milch nur äußerte, wenn er Milch sah, aber niemals, um Milch zu bekommen (vgl. Lightbown/Spada 2006³, S. 17). Zwar erwarb Victor mit der Zeit ein rudimentäres Sprachverständnis, Itard musste aber seine Versuche, ihm sprechen beizubringen, letztendlich aufgeben – was als Beleg für das Vorhandensein einer sensiblen bzw. kritischen Phase im Spracherwerb aufgefasst werden kann.

Ein anderes bekanntes Fallbeispiel ist **Genie** (vgl. Band 1, Kapitel 4), die im Alter von 13 Jahren gefunden wurde, nachdem sie ihr Leben bis dahin in Gefangenschaft verbracht hatte, ohne mit jemandem sprachlich zu interagieren. Obwohl nach ihrer Befreiung eine möglichst natürliche Umgebung für Genie geschaffen wurde und viele Therapeutinnen/Therapeuten versuchten, ihr bei der Aufholung ihres sprachlichen Rückstandes zu helfen, wies sie auch nach fünf Jahren noch nicht den sprachlichen Entwicklungsstand eines typischen fünfjährigen Kindes auf (vgl. Lightbown/Spada 2006³, S. 18). Die abnorme Sprachentwicklung äußerte sich bei Genie u. a. im Fehlen bestimmter syntaktischer Formen, in der Überhäufigkeit formelhafter Sprache sowie in einem nicht entwicklungsgemäßen Zurückbleiben produktiver Sprachfähigkeiten im Vergleich zur **rezeptiven** Sprachkompetenz.



Abb. 5: Genie



Abb. 6: Gebärdensprache – Mutter und Kind gebärden miteinander

Ähnliches gilt für Gehörlose und Hörbeeinträchtigte: Erhalten diese als Kleinkinder sprachlichen Input, den sie vollständig wahrnehmen und verarbeiten können (z. B. in Form der Österreichischen **Gebärdensprache**), so kann der Erstspracherwerb erfolgreich verlaufen. Wird ihnen ein solcher (gebärdensprachlicher) Input in der sensiblen Phase jedoch vorenthalten, kann es zu Störungen beim Erstspracherwerb (und infolgedessen auch beim Erwerb einer Lautsprache als Zweitsprache) kommen.

A9

DA

Recherche zu „Wolfskindern“ (Einzelarbeit)

- Recherchieren Sie Fälle von „Wolfskindern“, die sich in Hinblick auf den Erstspracherwerb dieser Kinder analysieren lassen. Wählen Sie einen Fall aus und arbeiten Sie folgende Punkte heraus:
 1. Stellen Sie dar, ob bzw. wie das Kind versuchte zu kommunizieren, als es gefunden wurde.
 2. Erläutern Sie, inwiefern sich bei dem Kind eine gestörte bzw. verzögerte Sprachentwicklung feststellen ließ, nachdem es gefunden wurde.
 3. Skizzieren Sie, inwiefern etwaige Sprachentwicklungsstörungen und -verzögerungen im Laufe der Zeit behoben bzw. wieder aufgeholt werden konnten.
 4. Beschreiben Sie, wie das Kind auf Versuche, ihm sprechen beizubringen, reagierte.
 5. Beurteilen Sie, inwiefern das Fallbeispiel die These der kritischen Phase/sensiblen Periode in Hinblick auf den Spracherwerb bestätigt oder widerlegt.
- Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Recherche zu dem Fallbeispiel fest, wobei Sie Ihre Quellen den Zitierregeln für Diplomarbeiten entsprechend anführen.

A10

DA

Recherche zu Nim Chimpsky (Einzelarbeit/Plenum)

- Papageien kann man möglicherweise nicht wirklich sprechen beibringen (vgl. A7 auf S. 22) – aber wie sieht es mit anderen Tieren aus? Recherchieren Sie, wer Nim Chimpsky ist und was er mit Noam Chomsky zu tun hat. Bearbeiten Sie folgende Aufgabenstellungen zu Nim Chimpsky:
 1. Stellen Sie dar, welchen Tieren man mit welchen Erfolgen versucht hat, menschliche Sprache beizubringen.
 2. Erläutern Sie, wodurch der Spracherwerb bei Tieren beschränkt bzw. verhindert wird.
 3. Beschreiben Sie, inwiefern Tiere menschliche Sprache verwenden können (in welchen Situationen bzw. Kontexten).
 4. Erklären Sie, wodurch sich tierische Kommunikationssysteme von menschlicher Sprache unterscheiden.
- Halten Sie Ihre Antworten schriftlich fest und präsentieren Sie sie (ggf. mit veranschaulichendem Foto- oder Video-Material) dem Plenum.

Tipp: Der Dokumentarfilm in englischer Sprache ist unter folgendem Link abrufbar:

<http://www.documentarymania.com/player.php?title=Project%20Nim>.

Letzter Zugriff am 16. Juli 2021.

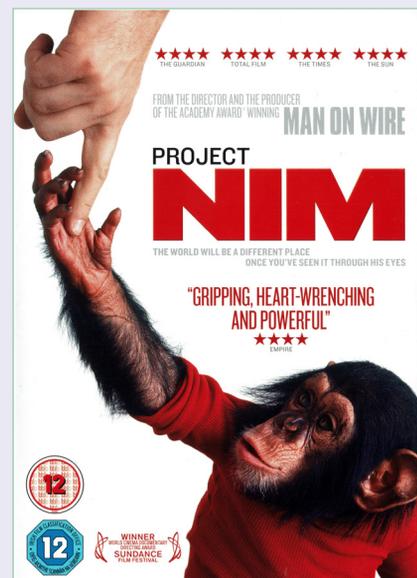


Abb. 7: Nim Chimpsky (DVD-Cover)

3.3 Kognitivismus

Der Kognitivismus stellt eine Abkehr von der behavioristischen Vorstellung vom Lernen als äußerer Reiz-Reaktionsverknüpfung dar. Mit seinem Hauptaugenmerk auf die **innerpsychischen Vorgänge** sieht der Kognitivismus Lernen als etwas an, das sich gewissermaßen zwischen Reiz und Reaktion abspielt und somit auch durch Prozesse der **Einsicht und der Erkenntnis** (und nicht bloß durch Nachahmung und Verstärkung) erfolgt.

Sprache betrachtet der Kognitivismus als **spezifische Anwendung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten**, sozusagen als Produkt der allgemeinen Denkentwicklung (während der Nativismus nach Chomsky in der Sprachentwicklung eine weitgehend autonome, d. h. von der sonstigen kognitiven Entwicklung unabhängige Fähigkeit sieht, die sich durch Reifung herausbildet). Dementsprechend betont der Kognitivismus, dass der Spracherwerb in engem Zusammenspiel mit anderen kognitiven Fähigkeiten erfolgt.

Nach **Jean Piaget** (1896 – 1980), einem bekannten Entwicklungspsychologen und Vertreter des Kognitivismus, basiert **Sprache** nicht auf einem separaten Modul im Gehirn, sondern stellt eines von mehreren symbolischen Systemen dar. Ihm zufolge wird es in der Kindheit erworben und verwendet, um Wissen auszudrücken, das die Kinder in Interaktion mit ihrer Umwelt erworben haben. Entsprechend seiner Stufentheorie der kindlichen Denkentwicklung (siehe Kapitel 2 – Entwicklung) lernt das Kind bis zum Volksschulalter, sich in seinem Denken und in seiner Sprache von konkretgegenständlichen Situationen zu lösen (ab ca. 3,5 Jahren). **Sprache wird** vom Kind in dieser Phase **zunehmend kontextunabhängig** (also losgelöst vom „Ich“, „Hier“ und „Jetzt“) verwendet, sodass eine formale, quasi wissenschaftliche Sprachverwendung möglich wird.



Abb. 8: Jean Piaget (1896 – 1980)

In dieser Phase erwirbt das Kind **metasprachliches Bewusstsein**, so dass das Kind die Fähigkeit entwickelt, über Sprache zu reflektieren und sich mit Sprache über Sprache zu verständigen (z. B. nach der Bedeutung von unbekannten Wörtern zu fragen, sprachliche Missverständnisse zu thematisieren, Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen anzustellen etc.).

Im Mittelpunkt der kognitivistischen Spracherwerbtheorie steht der Erwerb der **Semantik und des Wortschatzes**. Die kognitivistische Theorie zeigt auf, dass die Entwicklung des Wortschatzes von der Bildung entsprechender **kognitiver Konzepte** (vorsprachlicher Begriffsbildungen) und Denkopoperationen beim Kind abhängig ist. So werden jüngere Kinder mit hochgradig abstrakten oder wissenschaftlichen Begriffen (wie z. B. „Kognitivismus“) nichts anfangen können. Aber nicht nur der Wortschatz, sondern auch bestimmte grammatische Regeln kann das Kind demnach nur dann sinnvoll anwenden, wenn es die entsprechenden kognitiven Konzepte erworben hat. Beispiele für solche kognitiven Konzepte wären das **Konzept von Zeit** (Temporalität) oder das **Konzept der Zahl** (Pluralität). Erst wenn das Kind über diese Konzepte verfügt, wird es sprachlich in der Lage sein, sich entsprechend über die Vergangenheit (z. B. *gestern*, *letztes Wochenende*) oder über Zahlen und Mengen (z. B. *ein Drittel*) auszudrücken. Der Erwerb der kognitiven Konzepte geht Hand in Hand mit dem Erwerb der jeweiligen sprachlichen Fähigkeiten.

3.4 Interaktionismus

Der Interaktionismus vertritt die Theorie, dass Kinder ihre Erstsprache durch **sozialen Kontakt und interaktiven Austausch** (also durch Interaktion) mit anderen Menschen erwerben. Kinder erleben Sprache als bedeutsam und erlernen sie, weil sie die Erfahrung machen, durch Sprache handeln sowie mit anderen Menschen in Beziehung treten zu können und dadurch in ihrer Umwelt etwas zu bewirken. Je älter die Kinder werden, desto wichtiger wird diese soziale Funktion von Sprache für sie (vgl. Breit 2011, S. 22): Im Alter von 3 bis 6 Jahren eröffnen sich für Kinder neue sprachliche Handlungsmöglichkeiten, indem Gleichaltrige als Interaktionspartnerinnen/Interaktionspartner zu den bisherigen Bezugspersonen (Eltern, Geschwistern, Familie) hinzutreten. Um die neuen **sprachlichen Handlungsmöglichkeiten** ausschöpfen zu können, müssen Kinder die Fähigkeiten in ihrer Erstsprache ausbauen. Auf diese Weise eignen sie sich neue sprachliche Mittel und Sprachhandlungen an, die ihnen z. B. ermöglichen, Fragen zu stellen, längere Dialoge zu führen, sich sprachlich an Rollenspielen zu beteiligen oder komplexere Geschichten zu erzählen und ausführlicher über selbst Erlebtes zu berichten.

Ein bekannter Vertreter einer interaktionistischen Theorie des Spracherwerbs ist der sowjetische Psychologe **Lew Wygotski** (1896 – 1934). Seinem soziokulturellen Ansatz zufolge entwickelt sich Sprache allein durch soziale Interaktion. Ein **wichtiges Konzept seiner Theorie** ist die **Zone der nächsten Entwicklung**: Diese bezeichnet die Differenz zwischen dem, was ein lernendes Kind mit fremder Hilfe beherrscht, und dem, wozu es ohne solche Hilfe fähig ist. Möchte man ein Kind – zum Beispiel sprachlich – **fördern**, so sollte man sich nach Wygotski an eben dieser Zone der nächsten Entwicklung (und nicht bloß am derzeitigen Entwicklungsstand des Kindes) orientieren.

Es ist also durchaus sinnvoll, Kindern gegenüber sprachliche Mittel zu gebrauchen (zum Beispiel die Vergangenheitsform Präteritum oder Passiv- und Konjunktivsätze), wenn sie diese verstehen, aber noch nicht selbst äußern – denn so können sie lernen, sie für bestimmte Situationen selbst zu nutzen (z. B. für die Erzählung einer Geschichte). Wenig Sinn hat es hingegen, Kinder dazu aufzufordern, bestimmte Wörter oder Sätze richtig nachzusprechen oder bestimmte sprachliche Formen zu verwenden, wenn sie die entsprechende Entwicklungszone noch gar nicht erreicht haben.

A11

Analyse des Dialogs „Simone“ (Einzel-/Partnerarbeit/Plenum)

Analysieren Sie den Dialog zwischen Simone und ihrem Vater oben anhand folgender Arbeitsaufträge (in Einzelarbeit) und diskutieren Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrem Sitznachbarn/Ihrer Sitznachbarin (Partnerarbeit):

1. Charakterisieren Sie das sprachliche Verhalten von Simones Vater: Welche Absichten verfolgt der Vater offenkundig und inwiefern erreicht er seine kommunikativen Ziele (nicht)?
2. Stellen Sie dar, wie Simone auf die Kommunikationsversuche ihres Vaters reagiert und welche Strategien sie anwendet, um auf die Fragen ihres Vaters zu antworten.
3. Erläutern Sie, welche Rolle Nachahmung und Verstärkung sowie metasprachliches Bewusstsein im obigen Dialog spielen.
4. Stellen Sie Hypothesen auf, was die Gründe dafür sein könnten, dass die Kommunikation im Dialog offenbar missglückt.
5. Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus dem Dialog in Hinblick auf den sprachförderlichen Umgang mit Kindern (etwa anhand des Konzeptes der Zone der nächsten Entwicklung).
6. Präsentieren Sie die Ergebnisse Ihrer Diskussion im Klassenplenum.

Sprachbeispiel Simone (2;4) – Dialog „Löffel“:

- 1 Vater: Wem gehört der Löffel?
- 2 Simone: ich.
- 3 Vater: Wem gehört der Löffel?
- 4 Simone: ich.

- 5 Vater: Mir.
- 6 Simone: ja
- 7 Vater: Wem gehört der Löffel?
- 8 Simone: mir.
- 9 Vater: Wem gehört der Löffel?
- 10 Simone: mir.
- 11 Vater: Mir. Und das bist Du. ne?
- 12 Simone: ja. gehört mir. [...]
- 13 Vater: Wem gehört der Löffel?
- 14 Simone: ich.
- 15 Vater: Mir! Wem gehört der Löffel?
- 16 Simone: mir.
- 17 Vater: Wem gehört die Flasche?
- 18 Simone: mone.
- 19 Vater: Mone. Und wem gehört der Pullovernacht? (*Pullovernacht* = *Nachtpullover*)
- 20 Simone: ich.
- 21 Vater: Mir!
- 22 Simone: mir heißt das.
- 23 Vater: Mir heißt das. Mir heißt das.
- 24 Simone: mir.
- 25 Vater: Hast du verstanden, ne? Wem gehört die Hose?
- 26 Simone: ich.
- 27 Vater: Mir heißt das doch.
- 28 Simone: nein.
- 29 Vater: Doch.
- 30 Simone: nein.

Quelle: Miller, Max (1976): Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion. Stuttgart: Klett-Cotta; nach Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39

Wie wichtig die soziale Interaktion für den Erstspracherwerb ist, lässt sich auch daran erkennen, dass es für eine altersgemäße Sprachentwicklung beispielsweise **nicht ausreicht, Kinder Radio hören oder fernsehen zu lassen** – eben, **weil** hier der **soziale Bezug fehlt**. Als – wenn auch außergewöhnliches – **Fallbeispiel** lässt sich hierfür Jim anführen, ein hörender Bub von gehörlosen Eltern im Alter von 3;9 Jahren (vgl. Lightbown/Spada 2006³, S. 22). Ungewöhnlich ist dieser Fall deshalb, weil Jims Eltern mit ihm nicht in Gebärdensprache (American Sign Language) interagiert haben, wie es anzunehmen wäre. Auch mit Lautsprache (Englisch) sprechenden Menschen hatte Jim wenig Kontakt, stattdessen schaute er viel fern. Die Forscherinnen, die seine Sprachentwicklung untersuchten (Sachs/Bard/Johnson 1981), stellten mit Hilfe von Sprachtests fest, dass Jim auf allen sprachlichen Systemebenen einen Entwicklungsrückstand aufwies. Er versuchte zwar altersgemäße Vorstellungen auszudrücken, verwendete aber eine ungewöhnliche und ungrammatische Wortstellung auf Englisch. Als Jim allerdings begann Einzelförderstunden zu nehmen, in denen Konversation auf Englisch von Angesicht zu Angesicht im Mittelpunkt stand, verbesserten sich seine Ausdrucksfähigkeiten: Binnen fünf Monaten konnte er seinen sprachlichen Rückstand aufholen und die Struktur des Englischen rasch erwerben. Dieses Fallbeispiel kann somit als Beleg für die Wichtigkeit sozialer Interaktion für die Sprachentwicklung herangezogen werden.





Zuordnung von Sprachbeispielen zu Spracherwerbtheorien (Einzel-/Partnerarbeit)

- Ordnen Sie die folgenden kindersprachlichen Beispiele (a – d) jeweils derjenigen Spracherwerbtheorie zu, die durch dieses Beispiel am ehesten veranschaulicht bzw. unterstützt wird.
- Begründen Sie schriftlich, inwiefern das jeweilige Sprachbeispiel die von Ihnen zugeordnete Spracherwerbtheorie unterstützt bzw. einen Beleg für diese darstellt.
- Notieren Sie während Ihrer nächsten Praxistage im Kindergarten ähnliche oder andere Äußerungen von Kindern, die ebenfalls eine oder mehrere Spracherwerbtheorien veranschaulichen. Begründen Sie wiederum Ihre Zuordnung und halten Sie Ihre Beobachtung sowie Analyse in anonymisierter Form schriftlich fest.



Audio-Hinweis: Das Sprachbeispiel „Lionel baut einen Turm“ steht Ihnen als Audiodatei zum Anhören unter www.hpt.at/200011 zur Verfügung.

Sprachbeispiel „Lionel baut einen Turm“ (1;9)	Notizen/Analyse
<p><i>Der Vater baut mit seinem Sohn Lionel (1;9) einen Turm aus Bausteinen mit Tierdarstellungen. Der Sohn wächst zweisprachig in den Sprachen Deutsch und Französisch auf.</i></p> <p>a) Vater: Ein Nilpferd. Lionel: uifes Lionel: bauen turm. Vater: Wir bauen einen Turm. Lionel: ah! Vater: Ah, schau, eine Ziege. Lionel: tike. määh! Vater: Ein Schwein. Lionel: wein. [...] Vater: Schau, ein Schaf! Lionel: aaf. Vater: Ein Schaf, das macht ... mähähäh. Lionel: mähähäh. [...] Vater: Und die ... Lionel: tatze. Vater: Die Katze. [...] Vater: Wie machen die Vögel? Pieppiep. Lionel: pieppiep.</p>	
<p>Sprachbeispiele: „Simon erzählt“ (3;2 und 3;5)</p>	
<p>b) Simon (3;2): das ist *rausgeht.</p>	
<p>c) Simon (3;2): das hat uns *ausgefressen. da hat uns die krake ein aua gepiepst.</p>	
<p>d) Simon (3;5): gestern haben wir den kasperl gesehen. <i>[Tatsächlich war es aber nicht gestern, sondern am gleichen Tag am Vormittag, aber Simon hat danach seinen Mittagsschlaf gehalten, sodass es für ihn „gestern“ war.]</i></p>	

Erstellen eines Padlets (Gruppenarbeit)

- Gestalten Sie auf der Seite padlet.com eine intermediale Präsentation der vier Spracherwerbstheorien. Fügen Sie Ihrem erläuternden Text jeweils folgende Elemente zur Veranschaulichung der einzelnen Theorien bei (nach einer entsprechenden Recherche im Internet, Fachbüchern und -zeitschriften etc.):
 - a) ein Motto, das die Theorie allgemein verständlich zusammenfasst (z. B. „Sprich mir nach!“, „Die Wundermaschine im Kopf“, „Sprache ist Miteinandertun“, „Sprache ist Denken“ etc.)
 - b) ein Sprachbeispiel in Form kindersprachlicher Äußerungen zur Untermauerung der Theorie, in Form eines **transkribierten** Gesprächsausschnittes oder gegebenenfalls als Audio- bzw. Videoaufnahme
 - c) ein Bild (Cartoon, Foto, Diagramm etc.) zur Illustration der Theorie (unter Einhaltung der DSGVO/Datenschutzgrundverordnung)
- Geben Sie das Padlet für Ihre Mitschülerinnen/Mitschüler frei, sodass diese es sich ansehen und online kommentieren können.

A13

Rekonstruktion eigener kindersprachlicher Äußerungen (Einzelarbeit/Plenum)

- Erinnern Sie sich noch an Ihr erstes Wort oder Ihre ersten Wörter? Wohl kaum ..., aber Sie können dennoch versuchen, sie in Erfahrung zu bringen (oder die anderer Kinder). Befragen Sie hierfür Ihre Eltern, Bekannten und Verwandten. Sammeln Sie auf diese Weise nicht nur erste Wörter, sondern möglichst viele charakteristische kindersprachliche Äußerungen, wie zum Beispiel:
 - a) erstes Wort/erste Wörter
 - b) kindersprachliche Äußerungen, die die sprachliche Kreativität von Kindern veranschaulichen
 - c) kindersprachliche Äußerungen, die aus Sicht von erwachsenen Laien auf kindlichen Irrtümern beruhen (obwohl sie einer kindlichen Logik entsprechen) und Erwachsene deshalb zum Schmunzeln bringen
 - d) kindersprachliche Äußerungen, die nur für die Bezugspersonen verständlich sind/waren
 - e) u. Ä.
- Stellen Sie Ihre Ergebnisse Ihrer Lehrkraft sowie Ihren Mitschülerinnen/Mitschülern in geeigneter Form (je nach Beschaffenheit der Klasse entweder digital via Padlet oder analog durch Listen an Pinnwänden, auf einer Magnetwand o. Ä.) so zur Verfügung, dass sie Ihnen eine Rückmeldung zu Ihrer Sammlung geben können.

A14

Analyse kindersprachlicher Daten (Einzelarbeit)

- Recherchieren Sie **Transkriptionen** von kindersprachlichen Äußerungen (also verschriftlichte Aufnahmen), die von Kindern mit Deutsch als Erstsprache im Alter von 0 bis 6 Jahren abrufbar sind (siehe „[Fachliteratur](#)“ und „[Tipps](#)“ am Ende des Kapitels).
- Wählen Sie exemplarische Stellen aus (kopieren Sie sie in ein eigenes Textdokument) und analysieren Sie sie in Hinblick auf typische Spracherwerbsprozesse. Halten Sie Ihre Analyseergebnisse schriftlich fest.
 1. Stellen Sie dar, wie alt das Kind ist, welche Bezugspersonen mit ihm sprechen und welche Sprachen es erwirbt (ob es ein- oder zweisprachig ist). Suchen Sie ganz zu Beginn des Transkripts nach diesen **Metainformationen**.
 2. Nennen Sie die ersten Wörter des Kindes.
 3. Erläutern Sie, welche Spracherwerbstheorien sich durch die von Ihnen ausgewählten Stellen gut veranschaulichen lassen.
 4. Beschreiben Sie die Spracherwerbsstrategien des Kindes und führen Sie jeweils entsprechende Äußerungen des Kindes als Beispiel an.

A15

DA

- Erläutern Sie, welche Beobachungskriterien nach dem BESK (Version 2.0 oder BESK KOMPAKT) sich anhand des Gesprächsausschnittes beurteilen lassen (siehe Beobachtungsbögen und Anleitungen unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html>. Letzter Zugriff am 19. Mai 2021). Analysieren Sie die Sprachentwicklung des Kindes nach diesen Kriterien in den Bereichen Syntax/Morphologie, Lexikon/Semantik, Pragmatik/Diskurs.
- Nennen Sie Merkmale der an das Kind gerichteten Sprache (KGS) (siehe Abschnitt 7.1) in den Äußerungen der Erwachsenen.

4 EINFLUSSFAKTOREN UND VORAUSSETZUNGEN DES SPRACHERWERBS

Das **Gelingen des Spracherwerbs** hängt von einer Reihe von **Voraussetzungen und Faktoren** ab. Fehlende Voraussetzungen oder ungünstige Bedingungen können zu Störungen und Verzögerungen des Spracherwerbs führen.

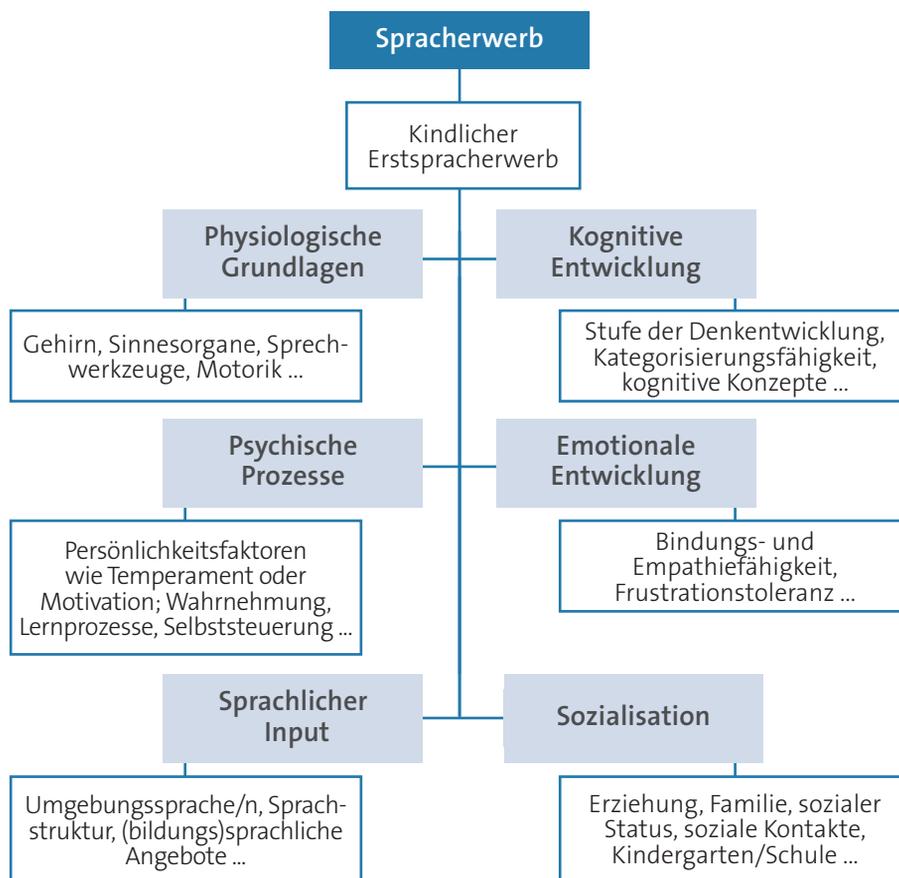


Abb. 9: Einflussfaktoren auf den Spracherwerb (modifiziert nach Adler 2011, S. 38)

4.1 Physiologische Grundlagen

Zu den Voraussetzungen des Spracherwerbs zählen zunächst die **physiologischen Grundlagen**, d. h. eine intakte Gehirnstruktur bzw. ein funktionierendes Zentralnervensystem, entsprechend ausgebildete Sinnesorgane und Sprechwerkzeuge sowie eine funktionstüchtige Motorik. Im Gehirn sind insbesondere mit dem Broca- und dem Wernicke-Areal jene Sprachzentren zu finden, die für die Sprachproduktion (**Broca-Areal**) und das Sprachverständnis (**Wernicke-Areal**) zuständig sind.

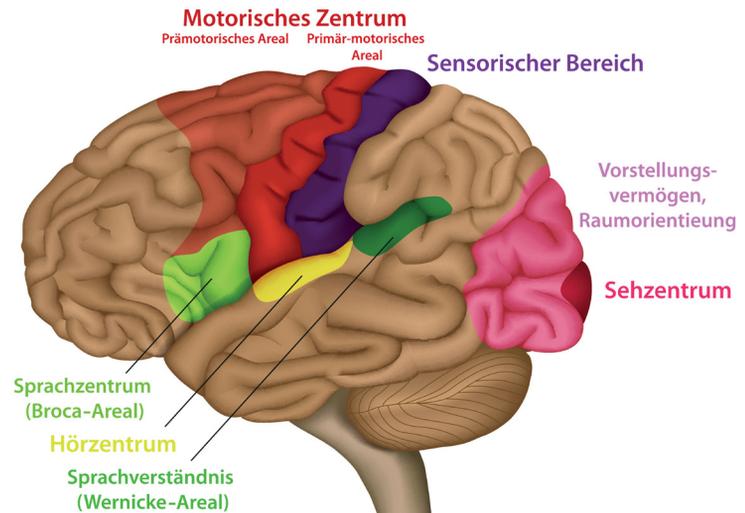


Abb. 10: Gehirnareale

Zu den Sprechwerkzeugen bzw. **Artikulationsorganen**, die für Lautsprachen wesentlich sind, zählen Zunge, Lippen, Zähne, Gaumen(-segel) und Stimmritze (dies sind gleichzeitig die wichtigsten Artikulationsstellen, nach denen sprachliche Laute unterschieden werden können). Für den Lautspracherwerb sind ein **intaktes Gehör und eine funktionierende auditive Wahrnehmung** unerlässlich. Aufgrund seiner besonderen Bedeutung für den Spracherwerb und damit der gesamten kognitiven Entwicklung wird der Hörsinn von Neugeborenen im Rahmen der Mutter-Kind-Pass¹-Untersuchung bereits in der 1. bis 7. Lebenswoche oft noch im Krankenhaus mittels Hör-Screenings überprüft (hierfür werden Klickreize eingesetzt und die Reaktionen der Sinneszellen im Innenohr des Kindes gemessen). Werden Hörstörungen festgestellt, so können medizinisches Personal und Eltern frühzeitig darauf reagieren (z. B. auf Hörgeräte oder Gebärdensprache zurückgreifen).

Im Fall von Gehörlosigkeit empfiehlt sich, dass Eltern und Kind **Gebärdensprache** erlernen bzw. verwenden (z. B. die Österreichische Gebärdensprache, ÖGS). Gebärdensprachen können Gehörlose auf natürlichem Weg ohne besondere Anstrengung (die z. B. mit Lippenlesen verbunden wäre) erwerben, wobei im Wesentlichen die gleichen Prozesse und Merkmale wie beim Lautspracherwerb zum Tragen kommen (inkl. Regelkonstruktion im Sinne des Grammatikerwerbs). Statt dem **auditiv-vokalen** Lautsystem wird in diesem Fall das **motorisch-visuelle** System von Gebärden eingesetzt, um Sprache zu produzieren und zu verstehen. Auch für Lautsprachen ist das Funktionieren der visuellen Sinneswahrnehmung wichtig, denn Kinder versuchen die Sprechbewegungen, die sie bei Erwachsenen oder anderen Kindern beobachten, nachzuahmen. Zudem verknüpfen sie Wörter mit Gegenständen, die sie sehen oder berühren (womit auch die taktil-kinästhetische Sinneswahrnehmung eine Rolle spielt). Motorische Fähigkeiten schließlich sind sowohl für Gebärdensprachen (Arm-, Hand- und Fingerbewegungen, Mimik und Gestik, Kopf- und Körperhaltung) als auch für Lautsprachen (feinmotorische Fähigkeiten wie schnelle Bewegungen des Mundes und der Zunge) von zentraler Bedeutung.

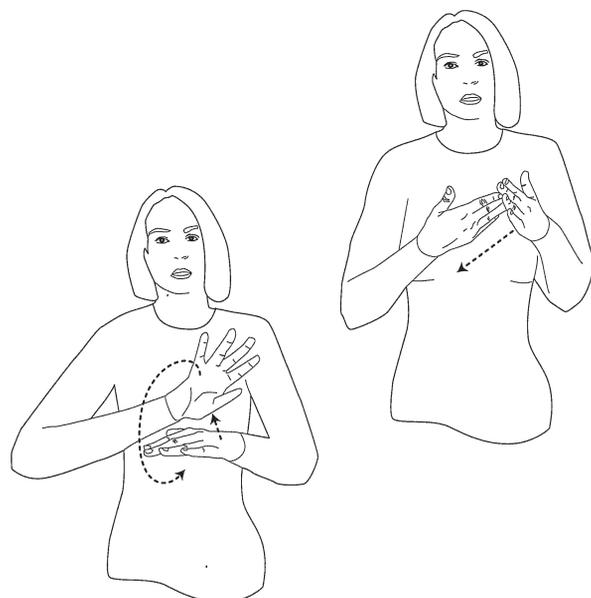


Abb. 11: Die Gebärde für „Gebärdensprache“ (aus: Jarmer 2011)

¹ Im Zuge einer Reform soll der „Mutter-Kind-Pass“ künftig als „Eltern-Kind-Pass“ bezeichnet werden.

4.2 Sprachlicher Input

Neben den physiologischen Grundlagen stellt der **sprachliche Input** die zweite wesentliche Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Wird in der Umgebung des Kindes keine (Laut- oder Gebärden-)Sprache verwendet, so wird es diese auch nicht erwerben können. **Sprache** stellt somit nicht nur den Lerngegenstand, sondern auch den **Auslöser** und das **Instrument** des Lern- und Erwerbsprozesses dar, der zur Sprachaneignung führt.



Die Sprachstruktur der jeweiligen Umgebungssprache lässt sich linguistisch beschreiben und wird von Sprache zu Sprache unterschiedlich sein (auf den Systemebenen der Phonologie, der Grammatik, des Lexikons usw.). Dennoch sind die **grundlegenden Spracherwerbsmechanismen** bei allen natürlichen Sprachen, die Menschen sprechen, die gleichen. So geht die Theorie der Universalgrammatik auch davon aus, dass allen menschlichen Sprachen die **gleichen Prinzipien** zugrunde liegen.

In pädagogischer Hinsicht relevant ist die Bedeutung bildungssprachlicher Komponenten im sprachlichen Input, um die Ausbildung von sogenannten **Literacy**-Fähigkeiten beim Kind zu fördern. Literacy (ein aus dem englischsprachigen Raum stammendes Wort, das kaum ins Deutsche übersetzt werden kann) dient als Sammelbegriff für die in unserer Gesellschaft hochrelevante Lese-, Erzähl- und Schriftkultur. Literacy-Fähigkeiten werden sichtbar, wenn es um erfolgreiche schrift- und medienbezogene Kommunikation sowie um beruflichen und schulischen Erfolg geht (vgl. BMBWF o. J.). Die **Grundsteine der Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten** werden bereits im Kindergartenalter gelegt, indem mit Kindern etwa Bilderbücher vorgelesen, Hörbücher gehört, Puppentheater gespielt oder Geschichten erzählt werden. Zu den bildungssprachlichen Komponenten der Literacy-Entwicklung zählt die zunehmende Kontextunabhängigkeit des Sprachgebrauchs, also die Verwendung von Sprache losgelöst von konkreten Handlungssituationen und vom „Ich“, „Hier“ und „Jetzt“. In sprachlicher Hinsicht schlägt sich das etwa in der Verwendung eines umfangreicheren Wortschatzes nieder, der vermehrt abstrakte Begriffe umfasst, sowie im komplexen Satzbau (Haupt- und Nebensätzen), in Passivkonstruktionen oder im Konjunktivgebrauch. Anders als die Entwicklung alltagsprachlicher Fähigkeiten, die das Kind innerhalb von vier Jahren nahezu vollständig erworben hat, dauert die **Entwicklung der bildungssprachlichen Basiskompetenzen** mindestens doppelt so lange und zieht sich somit **bis in das Volksschulalter** hinein.

A16

DA

Möglichkeiten der Literacy-Erziehung (Partnerarbeit/Plenum)

- Lesen Sie den unten abgedruckten Abschnitt aus dem Handbuch zum BESK Version 2.0 (Breit 2011, S. 56 f.).
- Sammeln Sie in Partnerarbeit Ideen für Angebote im Kindergarten, die den Kindern ermöglichen, möglichst lustvolle Literacy-Erfahrung zu sammeln.
- Ordnen Sie Ihre Angebotsideen den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen zu, die dadurch bei den Kindern gestärkt werden.
- Entwerfen Sie Ideen und Möglichkeiten, wie die Räume und Materialien im Kindergarten gestaltet werden können, um zur Literacy-Erziehung beitragen zu können.
- Stellen Sie Ihre Ideen dem Plenum in Form einer Plakatpräsentation vor.

Textauszug:

Buchkultur – Literacy

Kinder machen in der Regel schon in frühen Jahren, lange bevor sie selbst lesen und schreiben können, Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur. Der Begriff Literacy beinhaltet die Lese- und Schreibkompetenz, das Text- und Sinnverständnis, die sprachliche Abstraktionsfähigkeit, die Lesefreude,

die Vertrautheit mit Büchern und Schriftsprache sowie die Fähigkeit, sich schriftlich auszudrücken. In diesem Bereich sind somit alle Aktivitäten, in denen die Kinder mit Sprache verbunden sind, alle Situationen, in denen mit Sprache und Schrift hantiert wird, angesiedelt. Diese Erfahrungen müssen vielseitig in die alltägliche pädagogische Praxis integriert sein.

Literacy stärkt die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im

- Erzählen von Erlebnissen und Geschichten
- Interesse an Büchern und Geschichten
- Kennenlernen der Buch- und Schriftkultur
- Erkennen unterschiedlicher Sprachstile und Textarten
- Interesse am Umgang mit Buchstaben und Schrift
- Umgang mit Laut- und Sprachspielen
- Unterscheiden und Verwenden von Standardsprache und Dialekten

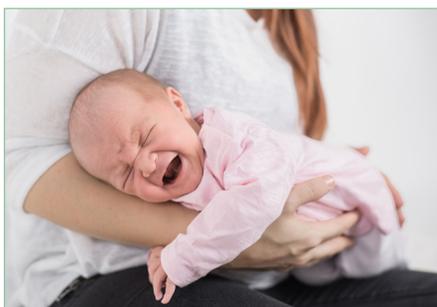
Quelle: Breit, Simone (Hrsg.) (2011): Handbuch zum BESK. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards, S. 56 f., siehe https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BESK_Version2.0_010312.pdf. Letzter Zugriff am 26. Sept. 2019

4.3 Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung

Die **kognitive Entwicklung** geht Hand in Hand mit der sprachlichen Entwicklung, sodass sich **Denken und Sprache** während des Erwerbsprozesses **gegenseitig beeinflussen**. Der Einsatz sprachlicher Mittel verbessert beispielsweise kognitive Leistungen, während umgekehrt das Vorhandensein bestimmter kognitiver Fähigkeiten (wie Zählen, Kategorisieren oder Zeitverständnis) eine Bedingung für die Ausbildung der entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten darstellt (z. B. Pluralbildung, Ober- und Unterbegriffe, Zeitformen).

Die **sozial-emotionale Entwicklung** wiederum kann insofern als Motor für die sprachliche Entwicklung gesehen werden, als dass Kinder ein zunehmendes Interesse entwickeln, mit Menschen in ihrer Umgebung sprachlich zu interagieren und ihre Erfahrungen aus der Umwelt sowie ihre sozial-emotionalen Erlebnisse gedanklich und sprachlich zu verarbeiten bzw. mitzuteilen. Somit wirkt sich auch die sozial-emotionale Entwicklung auf die Sprach- und Denkentwicklung aus. Die **Sozialisation**, zu der auch die Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule zählt, trägt in dieser Hinsicht ebenfalls einen essenziellen Teil zur sprachlichen Entwicklung bei. Durch die Eingliederung in die Gesellschaft und die Integration in Gruppen entstehen soziale Kontakte, die unterschiedlichste Interaktions- und Kommunikationsgelegenheiten schaffen. Neben den Faktoren, die den Spracherwerb im Sinne der Sozialisation von außen beeinflussen (Erziehung, Kindergarten, Schule, sozialer Status der Familie etc.), spielen natürlich auch **innerpsychische Faktoren** eine gewichtige Rolle. Zu diesen zählen **vor allem Persönlichkeitsfaktoren** wie Motivation, **Empathiefähigkeit**, Temperament (z. B. **Extravertiertheit** vs. **Introvertiertheit**), aber auch Selbststeuerungsprozesse sowie die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse (Wahrnehmungs- und Lernprozesse) des Kindes.

5 VORSPRACHLICHE PHASE



Bevor Kinder dazu fähig sind, sich sprachlich auszudrücken, können sie bereits mit **Schreien, Weinen sowie Quengeln** auf sich aufmerksam machen und so auf ihre Bedürfnisse hinweisen. Kinder schreien, weinen und quengeln vor allem aufgrund von Müdigkeit, Hunger, Schmerzen und Langweile (vgl. Lohaus/Vierhaus 2013², S. 79). Diese Signale sind nicht immer eindeutig und fallen von Kind zu Kind unterschiedlich aus, sodass sie **von den erwachsenen Bezugspersonen** erst richtig **interpretiert** werden müssen. Auch das Ausmaß des Weinens ist **interindividuell** unterschiedlich, wenngleich **intraindividuell** stabil (ein Kind, das als dreimonatiges Baby viel weint, wird dies mit hoher Wahrscheinlichkeit auch als einjähriges Kind noch tun).

Babys können sich in der vorsprachlichen Phase neben Schreien und Weinen aber auch durch **Gesten** verständlich machen. Wenn sie von jemandem hochgehoben werden möchten, strecken sie beispielsweise die Arme nach der jeweiligen Person aus, oder sie zeigen auf Gegenstände, die sie haben möchten. Tatsächlich können Kindern, die noch zu jung zum Sprechen (oder gehörlos) sind, eine Reihe von unterscheidbaren Gesten beigebracht werden, die sie dann auch aktiv verwenden. Diesen Umstand machen sich **Babyzeichensprache**-Kurse zunutze, die sich großer Beliebtheit bei hörenden Eltern und Kindern erfreuen (siehe bspw. <https://www.zwergensprache.com>). Die Babyzeichensprache (auch „Baby-Gebärdensprache“, „Zwergensprache“ oder auf Englisch „Baby Sign Language“) beruht auf der Gebärdensprache und wurde für hörende Kinder entwickelt (für Kinder mit und ohne Sprachentwicklungsverzögerung bzw. Lernschwierigkeiten). Dass die Verwendung einer solchen Babyzeichensprache **positive Auswirkungen auf die Denk- und Sprachentwicklung sowie die Eltern-Kind-Beziehung haben** kann, hat bereits eine empirische Studie festgestellt (Acredolo/Goodwyn 2009³ nach Lohaus/Vierhaus 2013², S. 161).

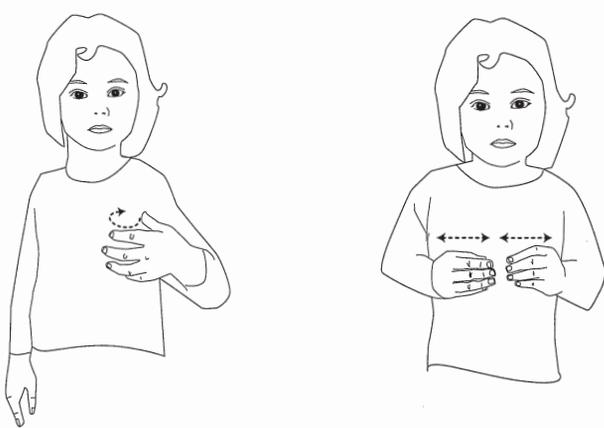


Abb. 12: Die Gebärden für „Milch“ („milk“) und „mehr“ („more“) in der Baby Sign Language (aus: Jarmer 2011, S. 42)

„Was ist die Baby Sign Language?“

Baby-Gebärdensprache (Baby Sign Language) ist eine Möglichkeit, um mit Kindern vor dem Spracherwerb zu kommunizieren. Sie wird zur Frühförderung gehörloser Kleinkinder eingesetzt, kann aber auch dazu genutzt werden, mit hörenden Kleinkindern bereits vor dem Spracherwerb zu ‚sprechen‘. Die Babys lernen dabei einfache Zeichen, um ihre grundlegenden Bedürfnisse auszudrücken. Das sind beispielsweise Hunger, Müdigkeit, mehr (von irgendetwas), das Bedürfnis zu schmuse, zu spielen oder etwas Bestimmtes zu bekommen, etwa einen Keks oder einen Teddybären. Die Basics der Babysprache können bis zu 60 Zeichen ausgebaut werden.“ (Jarmer 2011, S. 42)

Während und nach der vorsprachlichen Phase sind **Explorieren** und **Triangulieren** weitere Strategien von Kleinkindern, die insbesondere in Hinblick auf die Wortschatzentwicklung, aber auch für die kindliche Entwicklung im Allgemeinen essenziell sind.

Mit **Explorieren** ist gemeint, dass Kleinkinder ihre Umwelt spielerisch entdecken und erforschen. Im Zusammenhang damit steht das **Triangulieren** im Sinne des **triangulären Blicks**, der im Alter von ca. 9 bis 12 Monaten erworben wird und neben der **Objektpermanenz** einen Meilenstein der kindlichen Entwicklung darstellt (der Begriff „triangulär“ leitet sich von lat. „triangulum“ für „Dreieck“ ab und be-



Abb. 13: Triangulärer Blick zwischen Kind, Bezugsperson und Gegenstand („Was hältst du von diesem Gegenstand?“)

zieht sich hier auf das „Dreieck“ Ich-Du-Objekt). Beim Triangulieren wechselt der Blick in einer Interaktion abwechselnd zwischen dem Kind, der Bezugsperson und einem Gegenstand des beidseitigen Interesses, um eine gemeinsame Verständigung über diesen Gegenstand zu erzielen. Diese abwechselnde Fokussierung der Aufmerksamkeit kann anfangs nonverbal durch bloßen Blickkontakt und später durch Zeigen oder durch Äußerungen wie „brumm brumm“ erfolgen (z. B. für das Auto, welches das Kind vor sich sieht und von dem es möchte, dass es ihm der ebenfalls im Blickfeld befindliche Erwachsene gibt).

6 MEILENSTEINE IN DER SPRACHENTWICKLUNG

Kinder können bekanntlich nicht von Geburt an Sprache produzieren oder verstehen und lernen dies auch nicht von einem Tag auf den anderen. Bis sie dies können, müssen sie über mehrere Jahre eine Reihe von Entwicklungsschritten vollziehen, und sie erbringen während dieses Prozesses beachtliche Leistungen. Die wichtigsten Meilensteine, die Kinder auf diesem Weg des Spracherwerbs erreichen, werden im Folgenden dargestellt (der Fokus liegt hierbei auf dem Erstspracherwerb) (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008, S. 62 ff.; Adler 2011, S. 99 ff.).

6.1 Das 1. Lebensjahr

1. Meilenstein: Lallen

Beispiel: Das Baby Nina (7 Monate alt) liegt auf dem Rücken in seinem Gitterbett, über dem ein Mobile angebracht ist. Nina brabbelt vor sich hin und produziert dabei Laut- und Silbenketten, die wie „da-da-da“ und „ma-ma-ma“ klingen. Ihre Mama hört das, kommt zu dem Kind hin und sagt: „Ja, ich bin da! Mama ist da.“

Bereits bevor Kinder ihre ersten lautlichen Äußerungen tätigen, können sie **sprachliche Laute unterscheiden**. Bis zum Alter von ca. 6 Monaten sind sie sogar dazu fähig, zwischen allen Lauten aller menschlichen Sprachen zu unterscheiden (**universelle Diskriminationsfähigkeit**) – in den ca. 6 000 Sprachen der Welt sind das insgesamt über 100 **Phoneme** (40 davon werden in der deutschen Sprache verwendet; vgl. IPA 2018). Nach den ersten 6 Lebensmonaten verlieren Kinder diese Fähigkeit allmählich und sie beginnen stattdessen nur noch die Unterschiede zwischen den Lauten ihrer eigenen Erstsprache/n wahrzunehmen (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008, S. 63). Ein Kind, das z. B. nur Deutsch als Erstsprache hat, kann also im Alter von 3 Monaten beispielsweise noch zwischen den Anfangslauten der englischen Wörter „cheap“ (dt. *billig*) und „jeep“ (dt. *Jeep*) unterscheiden, ein halbes Jahr später allerdings nicht mehr (bei den beiden englischen Wörtern handelt es sich um ein Minimalpaar, d. h., sie unterscheiden sich nur durch einen Laut, nämlich das stimmlose [tʃ] in *cheap* und das stimmhafte [dʒ] in *jeep* – ein Lautunterschied, den es im Deutschen nicht gibt).

Und wie sieht es mit der Fähigkeit der Kinder aus, **unterschiedliche Laute zu produzieren**? Tatsächlich sind Kinder anfangs auch fähig, alle Laute aller menschlichen Sprachen zu äußern (**universelle Lautbildungsfähigkeit**). In der **Lallphase**, die den ersten merklichen Meilenstein der Sprachentwicklung darstellt, probieren Kinder diese Laute lustvoll aus. Dazu zählen alle Vokale (a, e, i, o, u ...) und Konsonanten (einschließlich „gurrende“ Laute wie h, g, ng ...) sowie deren unterschiedlichste Kombinationen.

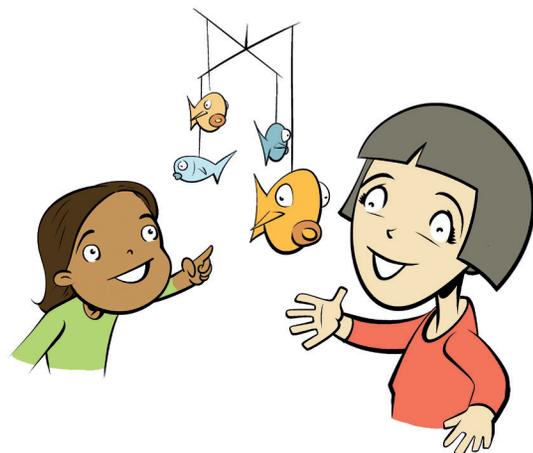
- In dieser **ersten Lallphase** (ca. 2. bis 6. Lebensmonat) klingt das **Lallen aller Kinder auf der Welt gleich**, egal welche Erstsprache/n sie haben. (Im Kapitel „Diversity“ werden Sie in einem Arbeitsauftrag den Film „Babys“ kennenlernen. Achten Sie beim Film auch auf diesen Aspekt!)
- Mit der Zeit ähneln die Laute und Silben sowie die Intonationsstruktur des Lallens aber immer mehr der Erstsprache bzw. den Erstsprachen des Kindes – dies ist das Kennzeichen der **zweiten Lallphase** (6. bis 12. Lebensmonat). In dieser Phase produzieren die Kinder sogenannte **Lallmonologe**, also an-

einandergereichte Laute und Silben, die der Struktur ihrer Erstsprache/n entsprechen (oft handelt es sich dabei um Silbenverdopplungen wie „ba-ba“ oder „am-am“). Diese Lautkombinationen werden von den Kindern variiert und wiederholt, offenbar weil es ihnen Freude bereitet, sich selbst dabei zuzuhören. Gehörlose Kinder, die in der ersten Lallphase noch normal lallen, verstummen hingegen ab ca. 6 Monaten, weil sie keine sprachlichen Laute wahrnehmen können, die sie zur Nachahmung anregen würden (weshalb ihnen stattdessen Gebärden angeboten werden sollten, damit sie eine Gebärdensprache als Erstsprache erwerben können).



Hörende Kinder üben durch die Lallmonologe den Gebrauch ihrer Sprechwerkzeuge, das Hören und die gezielte Produktion bestimmter Laute. Auf diese Weise wird das Zusammenspiel von Sprachmotorik und -wahrnehmung trainiert und entsprechende neuronale Verknüpfungen werden aufgebaut. Die Lallmonologe werden von den erwachsenen Bezugspersonen oft als Sprechversuche wahrgenommen, sodass sie darauf entsprechend reagieren, z. B. indem sie die Lallmonologe ihrer Kinder nachahmen oder aufgreifen und als Wörter interpretieren (z. B. „da-da-da“ als das deutsche Wort *da* oder „ma-ma-ma-ma“ als *Mama*). Lallmonologe können sich somit **auch zu Lalldialogen entwickeln** – also einer Art Gespräch zwischen dem Baby und den Erwachsenen (vgl. Adler 2011, S. 99). Bereits diese ersten Interaktionen stimulieren den Erstspracherwerb und ermöglichen dem Kind im Laufe der Zeit aus dem „Sprachschaal“ Laute und Wörter zu filtern, die sie allmählich mit bestimmten Bedeutungen assoziieren (z. B. mit „da“ oder „Mama“).

Beispiel „Fis-Phänomen“: Ein Kind zeigt auf seinen Plastikfisch und sagt dazu „Fis“. Ein Erwachsener, der die Aussprache des Kindes nachahmt, fragt: „Ist das dein Fis?“ Das Kind antwortet: „Nein, das ist mein Fis“. Die Frage „Ist das dein Fisch?“ bejaht das Kind jedoch. (vgl. Berko/Brown 1960 zitiert nach: Grimm/Engelkamp 1981, S. 128).



Analyse des Beispiels „Fis-Phänomen“ (Einzel-/Partnerarbeit)

Untersuchen Sie das obige Beispiel in Hinblick auf folgende Punkte, die Sie schriftlich beantworten und anschließend im Plenum vergleichen.

- Erläutern Sie, warum das Kind seinen Fisch „Fis“ nennt bzw. welche Rückschlüsse diese Äußerung auf das Alter des Kindes zulässt.
- Erklären Sie, warum das Kind die Frage „Ist das dein Fis?“ verneint, aber die Frage „Ist das dein Fisch?“ bejaht, obwohl es sich um denselben Plastikfisch handelt.
- Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus diesem Beispiel in Bezug auf den Unterschied zwischen Produktion und Rezeption beim kindlichen Spracherwerb sowie in Bezug auf die Relevanz dieses Unterschieds für die elementarpädagogische Praxis. Halten Sie diese Schlussfolgerungen in ganzen Sätzen schriftlich fest. Finden Sie ähnliche Beispiele, die Ihnen in Ihrer Praxis bekannt sind und beziehen Sie diese in Ihre Schlussfolgerung ein.

Zuordnung von Hörbeispielen – Lautproduktion von Babys (Einzel-/Partnerarbeit)

Hören Sie sich die Hörbeispiele zur Lautproduktion der Babys Lucas und Max unter www.hpt.at/200011 an.

- Schätzen Sie jeweils das Alter der Babys.
- Erläutern Sie, in welcher Phase des Spracherwerbs sich die Babys befinden.
- Halten Sie Ihre Ergebnisse stichwortartig fest und vergleichen Sie sie zunächst mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn und anschließend mit der richtigen Lösung, die Sie unten finden.

A18



Im Alter von ca. 9 bis 12 Monaten verstehen Kinder bereits erste Wörter. Allerdings ist ihr **Sprachverständnis** in diesem Alter noch stark auf die konkrete Situation der Sprachverwendung und die damit in Zusammenhang stehenden Handlungen eingeschränkt. Sagt man beispielsweise in einer entsprechenden Situation „Bring mir den Ball!“ zu einem ca. einjährigen Kind, wird es dies mit hoher Wahrscheinlichkeit verstehen und den Ball bringen. Sagt man hingegen „Klopfe auf den Ball!“ zum gleichen Kind, wird es das höchstwahrscheinlich nicht verstehen und der Aufforderung nicht nachkommen (sondern den Ball womöglich wieder nur bringen, auch weil es noch nie auf einen Ball geklopft oder dies bei jemand anderem beobachtet hat). Das heißt, das Kind versteht zwar das Schlüsselwort „Ball“, den Rest des Satzes aber nicht (die Intonationsstruktur und seine bisherigen Erfahrungen legen ihm aber nahe, dass es etwas mit dem Ball tun soll, wie z. B. bringen, werfen etc.). Mit Hilfe dieser **„Schlüsselwortstrategie“** versteht das Kind also bereits einzelne Wörter in Sätzen seiner Erstsprache/n (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008, S. 65).



6.2 Das 2. Lebensjahr

2. Meilenstein: Einwortäußerungen (12 bis 18 Monate)

12 bis 20 Monate alte Kinder verstehen bereits 100 bis 200 Wörter und beherrschen die **„pragmatische Strategie“**, das heißt: Sie können das Gehörte den eigenen Erfahrungen entsprechend verarbeiten und etwa einfachen Aufforderungen nachkommen, auch wenn das Sprachverständnis anfangs noch stark situationsgebunden ist. Ab dem Alter von ca. 2 bis 2,5 Jahren lernt das Kind sprachliche Äußerungen zunehmend unabhängig von der Situation und den Handlungen zu verstehen. Das Sprachverständnis ist dabei immer etwas weiter entwickelt als die Sprachproduktion – das gilt für die gesamte Zeit des Spracherwerbs (ebd.).



Die **ersten gezielten Laute und Wörter produzieren** Kinder ca. im Alter von **einem Jahr**. Zu den ersten Lauten deutschsprachiger Kinder zählen m, b, p und n (12 bis 18 Monate), gefolgt von w, f, t und d (bis 24 Monate) sowie k, g, ch und r (bis 30 Monate). Schwierigere Laute und Silben werden entweder ausgelassen (z. B. „Lade“ statt „Schokolade“), durch einfachere Laute ersetzt (z. B. „Kuken“ statt „Kuchen“) oder an benachbarte Laute angeglichen (z. B. „Tinderdarten“ statt „Kindergarten“).

Charakteristisch für das Alter von **12 bis 18 Monaten** sind die sogenannten **Einwortäußerungen**: Das sind Äußerungen, die nur aus einem Wort bestehen, aber die Funktion von Sätzen einnehmen. Sagt ein Kind „Ball!“, so gilt diese Äußerung als Satz und kann etwa bedeuten „Gib mir den Ball!“ oder „Da

Lösung: Max: 6 Monate; Lucas 1: 2 Monate; Lucas 2: 6 Monate; Lucas 3: 7 Monate; Lucas 4: 8 Monate; Lucas 5 und Lucas 6: 10 Monate; Lucas 7: 11 Monate

ist der Ball“, „Er hat mir den Ball weggenommen“ etc., während „Ball?“ (mit steigender Intonation) einem Fragesatz entspricht (z. B. „Wo ist der Ball?“).

Zu den ersten Wörtern gehören nicht zufällig Wörter wie „Mama“ oder „Papa“ – nicht nur, weil sie sich auf die wichtigen Bezugspersonen beziehen, sondern auch weil sie lautlich einfach zu produzieren sind (aufgrund der Abwechslung von Konsonant und Vokal). Weiters bestehen die ersten Wörter häufig aus nur einem Morphem bzw. einer Silbe (z. B. „da“) sowie aus Silbenwiederholungen (wie eben „ma-ma“ oder „pa-pa“), die oftmals auch lautmalerisch sind (z. B. „wau-wau“ oder „brumm-brumm“), also ein Geräusch wie z. B. ein Tier oder ein Fahrzeug nachahmen.

3. Meilenstein: 50-Wörter-Grenze (18 bis 24 Monate)

Der Wortschatz entwickelt sich anfangs noch vergleichsweise langsam. Bis zum Alter von 18 Monaten, spätestens 24 Monaten, überschreiten die Kinder die sogenannte **50-Wörter-Grenze**. Das heißt, dass sie bis zu diesem Alter mindestens 50 Wörter aktiv verwenden – sollte dies nicht der Fall sein, steigt das Risiko, dass eine Sprachentwicklungsstörung auftritt. Haben Kinder den „Schwellenwert“ von 50 Wörtern erreicht, ereignet sich die sogenannte **Wortschatzexplosion** (auch: Vokabelspurt). Das bedeutet, dass ab diesem Zeitpunkt der Wortschatz der Kinder rasant anwächst – in wenigen Wochen und Monaten erwerben sie überproportional viele neue Wörter. Kinder, die im Alter von 18 Monaten ca. 50 Wörter erworben haben, beherrschen mit 24 Monaten aktiv bereits ca. 300 Wörter. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnen Kinder außerdem damit, **zwei Wörter zu Zweiwortäußerungen zu kombinieren** (z. B. „Papa weg“).

Charakteristisch für die Wortschatzentwicklung sind die Prozesse der Überdehnung und Unterdehnung, die bei allen Kindern in dieser Phase auftreten. Eine **Überdehnung** liegt vor, wenn ein Kind ein spezifisches Wort (z. B. „Banane“) als Oberbegriff statt als Unterbegriff verwendet (z. B. „Banane“ als Oberbegriff für jede Art von Essen und Trinken, z. B. Reis, Milch, Brot, Apfel etc.). Die **Unterdehnung** bezeichnet den umgekehrten Prozess, bei dem ein Kind ein Wort quasi als Eigenname statt als Oberbegriff verwendet (z. B. „Platz“ nur für den Platz vor dem eigenen Haus, nicht aber für andere Plätze) (vgl. Szagun 2013⁵, S. 140 ff.).

Der Wortschatz der Kinder beinhaltet neben Inhaltswörtern (Nomen, Verben, Adjektiven, Adverbien) auch zunehmend Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Modalverben und Hilfsverben). Mit diesen Wörtern stehen den Kindern auch neue grammatikalische Möglichkeiten zur Verfügung – die Erweiterung des Wortschatzes stellt deshalb auch eine Voraussetzung für den Erwerb der Grammatik dar.

6.3 Das 3. Lebensjahr

4. Meilenstein: Mehrwortäußerungen

Ab dem dritten Lebensjahr bilden Kinder immer häufiger Mehrwortäußerungen: Zu den Zweiwortäußerungen kommen nun auch **Dreiwortäußerungen** bzw. **einfache Sätze** hinzu. Damit nutzen Kinder für ihre sprachlichen Äußerungen zum ersten Mal aktiv die Grammatik, d. h., sie beginnen von nun an die Regeln zur Kombination von Wörtern zu Sätzen (Satzbildung/Syntax) und zur Veränderung von Wörtern (Flexion/Morphologie) anzuwenden. Äußerungen wie „Papa weg“, „Puppe rein“ oder „Ich Auto fahren“ lassen sich bereits leicht als Sätze verstehen, auch wenn ihnen anfangs noch einige grammatikalische Elemente fehlen (z. B. Flexionen, Artikel oder Modalverben). Im Laufe des 3. Lebensjahres nimmt die durchschnittliche Länge der sprachlichen Äußerungen von Kindern zu.

Im Alter von ca. 2;6 bis 3 Jahren erwerben Kinder die **Hauptsatzstruktur** mit dem Verb an der richtigen Stelle im Hauptsatz (im Deutschen an 2. Stelle) und sie stimmen das Verb durch Flexion (Beugung) mit dem Subjekt überein (z. B. „Ich spiele.“ oder „Mama kommt.“) (vgl. Adler 2011, S. 100).

Kinder zwischen 30 bis 36 Monaten beginnen nun auch schwierige Lautverbindungen korrekt auszusprechen (z. B. kn, bl, gr).

Zuordnung von Baby-Audioaufnahmen (Einzel-/Partnerarbeit)

Lassen Sie sich von Ihrer Lehrerin/Ihrem Lehrer oder von einer Mitschülerin/einem Mitschüler kindersprachliche Aufnahmen von Babys und Kindern unter 3 Jahren vorspielen (siehe „Tipps“ am Ende des Kapitels).

- Transkribieren (verschriftlichen) Sie die Äußerungen des Kindes.
- Schätzen Sie das Alter der Kinder aufgrund ihrer Äußerungen ein.
- Versuchen Sie, sprachliche Meilensteine (z. B. erste/zweite Lallphase, Einwort-/Mehrwortäußerungen) sowie die Erstsprache des Kindes zu identifizieren.
- Halten Sie Ihre Ergebnisse in Form einer Tabelle/eines Exzerptes schriftlich fest und holen Sie sich hierzu anschließend eine Rückmeldung Ihrer Lehrkraft ein.

6.4 Das 4. Lebensjahr

5. Meilenstein: Kasusmarkierungen

Ungefähr ein Jahr später, also mit ca. 3;5 bis 4;6 Jahren, bilden Kinder bereits den richtigen **Kasus** (grammatikalischen Fall). Im Deutschen wird zuerst der Nominativ (1. Fall) erworben, danach der Akkusativ (4. Fall) und dann der Dativ (3. Fall). Wo sich hier der Genitiv (2. Fall) einreicht (jedenfalls nach dem Nominativ), dazu gibt es in der Forschung unterschiedliche Ansichten (vgl. Adler 2011, S. 96; S. 100).

6. Meilenstein: Nebensatzstruktur

Ebenfalls in diesem Alter erwerben Kinder die **Nebensatzstruktur**, d. h., sie stellen das finite (gebeugte) Verb an das Ende des Satzes, und sie bilden zunehmend komplexe und längere Sätze. Die Nebensätze werden hierbei auch schon durch Konjunktionen (Nebensatzeinleiter) wie „weil“, „wenn“, „ob“ oder „dass“ eingeleitet.

Im Bereich des Sprachverständnisses entwickeln die Kinder die sogenannte **„Wortreihenfolgestrategie“**, womit gemeint ist, dass sie aus der Wortordnung und den Relationen zwischen den Wörtern die richtigen Schlussfolgerungen ziehen (z. B. verstehen Kinder beim Satz „Der Hund jagt die Katze“ wer von wem gejagt wird).

Bis zum vierten Geburtstag können Kinder fast alle Laute im Deutschen aussprechen – lediglich der Erwerb von Zischlauten (z. B. *sch*) und schwieriger Konsonantenverbindungen (z. B. *kl*, *dr*) kann sich noch bis ins fünfte Lebensjahr ziehen. Zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr kommt es außerdem häufig zu **entwicklungsbedingten Sprechunflüssigkeiten** beim Kind (früher als **„physiologisches Stottern“** bezeichnet). Solche lockeren Wiederholungen von Satzteilen, Worten und Silben sind für den Spracherwerb aber normal und unbedenklich.

6.5 Das 5. Lebensjahr

7. Meilenstein: Entfaltete Sprache

Im **5. Lebensjahr** haben Kinder die **Grundzüge ihrer Erstsprache** auf allen sprachlichen Systemebenen **erworben** (Aussprache, Wortschatz, Grammatik). Somit können sie ihre Erstsprache souverän einsetzen, um ihre Gefühle und Gedanken sowie ihre Wünsche und Vorstellungen auszudrücken. In diesem Alter beherrschen Kinder also auch die Aussprache aller **„schwierigen“ Laute** (dazu zählen im Deutschen etwa Zischlaute wie *sch* oder Konsonantenverbindungen wie *dr* oder *zw*). Außerdem haben sie keine Schwierigkeiten, passende Worte zu finden, sie greifen auf einen **variationsreichen Wortschatz** zurück (einschließlich abstrakter Nomen). Auch die Grammatik beherrschen sie weitgehend (inklusive verschiedener **Zeitformen** und Regeln zur **Pluralbildung**).



Auf der Ebene der **Pragmatik**, also dem situationsadäquaten Sprachhandeln, sind Kinder im 5. Lebensjahr dazu fähig, **Geschichten nachzuerzählen**, sich über die Kommunikation zu verständigen (etwa nach der Bedeutung von unbekanntem Wörtern zu fragen) und **Gesprächsregeln** zu befolgen (etwa Fragen zu stellen, auf Fragen zu antworten, um etwas zu bitten etc.).

6.6 Ab dem 6. Lebensjahr

- Im Volksschulalter haben Kinder ihre Erstsprache in Grundzügen zwar schon erworben, lernen aber natürlich noch weiterhin **neue Wörter** dazu (das Lexikon wird lebenslang ausgebaut). Mit 6 Jahren beherrschen Kinder ca. 5 000 bis 10 000 Wörter aktiv (vgl. Bunse/Hoffschildt 2008, S. 67).
- Auch im Bereich der Grammatik ist zu beobachten, dass Kinder zunehmend **variationsreichere und komplexere** Satzstrukturen verwenden. Das Kind versteht Sätze mit Ereignisfolgen unabhängig davon, in welcher Reihenfolge die Ereignisse im Satz geäußert werden, z. B.: „Bevor du dir diese Folge im Fernsehen anschauen kannst, musst du mit uns etwas essen“ (**„Ereignisfolgestrategie“**), und bildet sie auch selbst. Spätestens im Schulalter übernehmen Kinder außerdem grammatische Phänomene wie den **Konjunktiv** (z. B. „Das wäre nicht passiert, wenn du dir mehr Zeit genommen hättest.“) oder **Passivsätze** („Das Paket wird morgen geliefert.“) in ihren aktiven Sprachgebrauch, d. h., sie verstehen sie nicht nur („grammatische Sprachverständnisstrategie“), sondern verwenden sie auch korrekt.
- Schulkinder sind auch zunehmend besser dazu in der Lage, mit Sprache über Sprache zu sprechen, weil sie in diesem Alter ein entsprechendes Sprachbewusstsein und **metasprachliche Kompetenzen** ausgebildet haben. Dadurch gelingt es ihnen auch zunehmend besser, Doppeldeutigkeiten oder **Ironie** zu erkennen – wozu jüngere Kinder meist nicht in der Lage sind (z. B. „Na, das hast du aber toll gemacht!“ als Reaktion einer erwachsenen Person auf ein Missgeschick eines Kindes).
- Von zentraler Bedeutung während des gesamten Schulalters ist der Auf- und Ausbau **bildungs- bzw. schriftsprachlicher Kompetenzen**. Die Voraussetzungen dafür werden bereits im Kindergartenalter gelegt, wenngleich die Entwicklung dieser sogenannten **Literacy Skills** (siehe Abschnitt 4.2) bis ins Schulalter hinein erfolgt.

Alter	Sprachproduktion	Sprachverständnis	Beispiele
1. Lebensjahr (bis 12 Monate)	<ul style="list-style-type: none"> • Gurren und Lallen • erste Wörter 		Produktion: grr, da-da, ba-ba, mama, mapapa, wau-wau, brumm-brumm usw.
2. Lebensjahr (13 – 24 Monate)	<ul style="list-style-type: none"> • Überschreiten der 50-Wörter-Grenze (ab ca. 18 Monaten), unmittelbar danach: Wortschatzexplosion • Zweiwortäußerungen • Fragen mit Hilfe der Satzmelodie 	„Schlüsselwortstrategie“: Verständnis einzelner Wörter „pragmatische Strategie“: Das Kind verarbeitet und versteht das Gehörte (Wortkombinationen und einfache Aufforderungen) situationsgebunden und aufgrund seiner Erfahrungen.	Produktion: „Papa? Papa weg.“ Verständnis: Aufforderung: „Klopfe auf den Ball“ Reaktion: Kind gibt den Ball. Erklärung: Das Kind versteht nur das Wort „Ball“. Verständnis (ca. 200 Wörter): Aufforderung: „Hole deine Schuhe!“ Reaktion: Das Kind holt die Schuhe.

Alter	Sprachproduktion	Sprachverständnis	Beispiele
3. Lebensjahr (25 – 36 Monate)	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrwortäußerungen • „aktive“ Grammatik: einfache Sätze • Hauptsatzstruktur (Verb an 2. Stelle) • Verneinung • Präpositionen • Wo-, Was-, Wer-Fragen 	„Wortreihenfolgestrategie“: Verständnis von Wortordnungen und Relationen; zunehmend situationsunabhängiges Verständnis	<p>Produktion: „Da ist ein Baby, das weint im Buggy. Wer ist das?“</p> <p>Verständnis: „Die Katze wird vom Hund gebissen.“ Reaktion: Das Kind zeigt auf das Bild, auf dem die Katze den Hund beißt. [Das Kind versteht den Passivsatz noch nicht richtig!]</p>
4. Lebensjahr (37 – 48 Monate)	<ul style="list-style-type: none"> • Nebensatzstruktur • Bildung komplexer Sätze (teilweise noch mit Fehlern) • Kasusmarkierungen • Warum-, Wann-Fragen 	„grammatische Strategie“: Verstehen komplexer Sätze und von Passivsätzen; situationsunabhängiges Verständnis	<p>Produktion: „Das Auto, das du mir gegeben hast, ist nicht meins.“</p> <p>Verständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstehen von absurden Aufforderungen (z. B. „Putze der Puppe mit der Gabel die Zähne“) • Verstehen von kurzen Geschichten • Verstehen von Warum-Fragen
ab dem 5. Lebensjahr (ab 49 Monaten)	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung aller Laute und Lautverbindungen (auch schwierige Laute wie „sch“, „tsch“, „kl“ oder „dr“) • Zeitformen • Pluralbildung • (Nach-)Erzählen von Geschichten • Befolgen von Gesprächsregeln • variationsreicher Wortschatz inkl. abstrakte Begriffe 	„Ereignisfolgestrategie“: Verstehen des zeitlichen Ablaufs von Ereignissen unabhängig von deren Abfolge in der sprachlichen Äußerung	<p>Produktion: „Ich gehe hinaus spielen, nachdem ich gejausnet habe.“</p> <p>Verständnis: Aufforderung: „Bevor du dir diese Folge im Fernsehen anschauen kannst, musst du mit uns etwas essen.“ Reaktion: Das Kind isst zuerst etwas und schaut danach fern.</p>

Tab. 4: Meilensteine und Strategien des Spracherwerbs (nach: Bunse/Hoffschildt 2008, S. 65 f.; Grimm 2012³, S. 37; Butzkamm/Butzkamm 2008³, S. 261)

7 SPRACHLICHE BEGLEITUNG FRÜHKINDLICHER INTERAKTION

7.1 An das Kind gerichtete Sprache (KGS)

Die Interaktionsforschung bzw. die Eltern-Kind-Forschung liefert wichtige Hinweise und empirische Befunde zur Begleitung der sprachlichen Entwicklung von Kindern unter drei Jahren. Ein allgemeines Ergebnis dieser Forschung lautet, dass Erwachsene gegenüber Kindern **intuitiv** spezifische **Interaktionsstrategien** verwenden, die an die Fähigkeiten und Bedürfnisse dieser Kinder angepasst sind. In der elementarpädagogischen Praxis können solche Interaktionsstrategien bewusst eingesetzt werden, um den kindlichen Spracherwerb zu unterstützen. Zwar ist der Erstspracherwerb nicht auf eine solche Unterstützung angewiesen, aber er kann dadurch beschleunigt werden. So haben Forscherinnen/Forscher beispielsweise festgestellt, dass der Wortschatz von Kindern anfangs schneller anwächst, wenn Mütter dem Aufmerksamkeitsfokus ihrer Kinder folgen, statt umgekehrt zu versuchen, die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken, dem Kind Themen vorzugeben oder das Kind anzuweisen, etwas zu tun (vgl. Tomasello/Todd 1983).

Den Sprachstil, den Erwachsene gegenüber Babys und Kleinkindern verwenden, nennen Sprachforscherinnen/Sprachforscher **„an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS)**, auf Englisch „child-directed speech“ (vgl. Szagun 2013⁵, S. 231). Dieser Terminus wird dem Umstand gerecht, dass **fast überall auf der Welt Erwachsene** egal welchen Geschlechts diesen **an das Kind angepassten Sprechstil verwenden** – unabhängig davon, ob diese Erwachsenen selbst Kinder haben und wie viel oder wenig Erfahrung sie im Umgang mit Kindern vorweisen können. Somit ist dem Begriff KGS auch der Vorzug zu geben gegenüber alternativen Begriffen wie motherese (auf Deutsch „Mütterisch“) oder Ammensprache. Schließlich wird KGS nicht nur von Müttern oder Hebammen verwendet und muss auch nicht erlernt werden, sondern stellt eine **unbewusste und natürliche Anpassungsleistung der Erwachsenen** dar, die sich **über Generationen hinweg herausgebildet** hat.



Die grundlegenden Erkenntnisse zur KGS stammen aus Forschungsarbeiten von Catherine Snow und Charles Ferguson (1977). Ein allgemeines **Merkmal** der KGS besteht diesen Erkenntnissen zufolge darin, dass die KGS immer ein wenig komplexer ist als das jeweilige sprachliche Niveau des Kindes, an das sich die KGS ansonsten genau anpasst. Der geringe Niveauunterschied trägt dazu bei und regt dazu an, dass das Kind seine Sprache weiterentwickelt (vgl. [das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung in Abschnitt 3.4](#)). Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die einzelnen Merkmale und Funktionen der KGS (Bunse/Hoffschildt 2008, S. 57 f.).

Merkmale der KGS	Beispiele	Funktionen der KGS
Bezug zum „Hier und Jetzt“	„Da ist der Ball.“	verständniserleichternde Funktion
Einfacher Satzbau	„Komm zur Mama!“ Die durchschnittliche Äußerungslänge liegt bei 4 bis 6 Wörtern statt normalerweise bei ca. 10 Wörtern (vgl. Zollinger 1991 ³ , S. 49).	
Langsame und deutliche Sprechweise	Pro Minute werden 34 bis 75 Wörter statt normalerweise 100 bis 170 Wörter geäußert (vgl. Zollinger 1991 ³ , S. 50).	

Merkmale der KGS	Beispiele	Funktionen der KGS
Übertriebene Sprechmelodie (Prosodie)		aufmerksamkeitszentrierende, affektive Funktion
Erhöhte Sprechstimmlage	Die Grundfrequenz ist um ca. 70 Hz erhöht.	
Großer Anteil an Fragen	„Wo ist der Hase? Ja, wo ist er denn?“	kommunikativ-interaktive Funktion
Wiederholungen	„Da schau mal, ja schau mal!“	
Erweiterungen	Kind: „Hannes Tisch“. Bezugsperson: „Ja, der Johannes sitzt am Tisch.“	

Tab. 5: Merkmale und Funktionen der KGS (Bunse/Hoffschildt 2008, S. 57 f.)

Zu betonen ist, dass die KGS nicht vorrangig dazu dient, dem Kind die Sprache der Erwachsenen beizubringen, auch wenn die KGS dazu beitragen kann. Vielmehr steht bei der KGS im **Vordergrund**, dass Erwachsene und Kinder **sich verständlich machen und miteinander austauschen** möchten (vgl. Grimm 2012³, S. 49). Dementsprechend übernimmt die KGS vor allem verständniserleichternde, affektive sowie kommunikativ-interaktive Funktionen. Die Fokussierung auf das „Hier und Jetzt“, der einfache Satzbau sowie das langsame und deutliche Sprechen erleichtern dem Kind das Verstehen der Erwachsenensprache. Die übertriebene Sprechmelodie sowie die erhöhte Sprechstimmlage wiederum tragen dazu bei, die Aufmerksamkeit des Kindes zu erregen und Zuwendung auszudrücken. Fragen, Wiederholungen und Erweiterungen mit ihren kommunikativ-interaktiven Funktionen stellen eine wesentliche Hilfestellung und Unterstützung für den kindlichen Spracherwerb dar.

Abhängig vom Alter des Kindes verändern Erwachsene ihren Sprachstil gegenüber Kindern, um sich deren Entwicklungsfortschritten anzupassen. Grimm (2012³, S. 43) unterscheidet folgende **drei Sprachstile bzw. Arten der KGS** im Verlauf der Entwicklung:

- Baby Talk (1. Lebensjahr) mit dem Fokus auf Spracherkennung (Prosodie und Lautstruktur),
- stützende Sprache (2. Lebensjahr) mit dem Fokus auf Wortschatz und
- lehrende Sprache (3. Lebensjahr) mit dem Fokus auf Grammatik.

Der **Baby Talk** zeichnet sich insbesondere durch die bereits erwähnte **erhöhte Stimmlage** und **übertriebene Sprechmelodie** (Prosodie) gegenüber Kindern im 1. Lebensjahr aus. Außerdem verwenden Erwachsene gegenüber Babys einfache, klare und deutlich betonte Aussagesätze (Subjekt-Verb-Objekt) sowie Fragen wie „Wo ist er denn?“.

Die **stützende Sprache** dient insbesondere der Worteinführung und dem Ausbau des kindlichen Wortschatzes im 2. Lebensjahr. Erwachsene verwenden in dieser Phase sprachliche Strukturen, die für das Kind eine Art Gerüst für den Wortschatzerwerb darstellen (der aus dem Englischen stammende Fachbegriff hierfür lautet **Scaffolding**). Wesentlicher Bestandteil dieses Gerüsts sind **Routinen**, also Abläufe und Dialoge, die sich im Tagesgeschehen musterartig wiederholen und so eingeübt werden. Ein Beispiel für eine solche Dialogstruktur, die von oben nach unten vorgegeben und in der die Reihenfolge der Äußerungen gleich bleibt, stammt aus Grimm (2012³, S. 46):

1. *Vokativ* [Anredeform]: „Oh, schau, was das ist!“
2. *Frage*: „Was ist das nur?“
3. *Benennung*: „Das ist ein Hühnchen.“
4. *Bestätigung*: „Ja, das stimmt, das ist ein Hühnchen“.

Die **lehrende Sprache** für Kinder fokussiert schließlich auf die **Ausbildung grammatischer Fähigkeiten** von Kindern im 3. Lebensjahr, sodass nun neben der kommunikativen Funktion zunehmend der Aspekt der formalen Korrektheit in den Mittelpunkt rückt. Nun darf man sich die lehrende Sprache aber

nicht wie im Schul- oder Fremdsprachenunterricht vorstellen, wo etwa Grammatikregeln erklärt werden. Vielmehr besteht die lehrende Sprache im Sinne der KGS darin, dass die Bezugspersonen dem Kind sprachliche Daten liefern, anhand derer die Kinder grammatikalische Elemente ihrer Erstsprache erwerben können. Wie die Erwachsenen das machen, wird in folgender Tabelle dargestellt (nach Grimm 2012³, S. 47):

Sprachlich-strukturelle Merkmale	Strategien der Interaktion
längere Äußerungen	Wiederholung der kindlichen Äußerung oder Teiläußerung
Ja/Nein-Fragen	Wiederholung mit Expansion/Korrektur
W-Fragen	Wiederholung mit Transformation

Tab. 6: Datenliefernde Funktion der lehrenden Sprache im Sinne der KGS (nach: Grimm 2012³, S. 47)

Die lehrende Sprache erleichtert dem Kind das Suchen, Finden und Anwenden von (neuen) Sprachstrukturprinzipien. Dazu tragen zunächst in sprachlich-struktureller Hinsicht die längeren Äußerungen bei, aber auch die Fragen an das Kind (z. B. „Hast du deinen Teddy gefunden?“, „Wo ist er?“), die das Kind aktiv in den Dialog einbeziehen kann. Erwachsene, die die lehrende Sprache anwenden, bringen darüber hinaus unterschiedliche Strategien der Wiederholung zum Einsatz:

- (1) die **Wiederholung** der kindlichen Äußerung oder Teiläußerung ohne Veränderung derselben: Diese Strategie dient vor allem der Aufrechterhaltung des Gesprächs, da die Bezugsperson dem Kind durch die Wiederholung seiner Äußerung eine positive Rückmeldung gibt.
- (2) die Wiederholung als **korrigierendes Feedback**: Die Wiederholung erfolgt so, dass die wiederholte kindliche Äußerung in korrigierter Form (Korrektur) und/oder in ergänzter Form (**Expansion**) wiederholt wird. Zum Beispiel: Kind: „Drehangel gebt.“ Erwachsener: „Ja, sie hat dir die Triangel gegeben.“
- (3) die Wiederholung mit vorgenommenen **Transformationen**: Die Äußerungen des Kindes werden mit veränderter Satzstruktur wiederholt (es erfolgt eine Transformation, also Umwandlung der Satzmuster). Zum Beispiel: Kind: „Brauchma das?“ Erwachsener: „Das brauchma.“

Betont werden muss: Die **lehrende Sprache** wird wie die gesamte KGS **unbewusst eingesetzt** und unterscheidet sich damit auch deutlich von bewussten Unterrichts- und Lehrstrategien wie dem Vor- und Nachsprechen korrekter Formen, dem Erklären von Grammatikregeln oder der expliziten Fehlerkorrektur. Solche bewusst eingesetzten Sprachlehrstrategien, die möglicherweise für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind, erweisen sich für den Erstspracherwerb im besten Fall als wirkungslos und im schlechtesten Fall als kontraproduktiv. Kinder, die dazu genötigt werden, bestimmte sprachliche Strukturen zu verwenden, für die sie entwicklungsgemäß noch nicht bereit sind, können dadurch leicht die Motivation und Freude verlieren, Sprache zu verwenden und weiterzuentwickeln.

7.2 Sprachförderliches Verhalten elementarpädagogischer Fachkräfte

Die oben erläuterten Formen der KGS werden von Erwachsenen unbewusst-intuitiv angewendet. Darüber hinausgehend können sich Erwachsene aber natürlich auch bewusst und gezielt sprachförderlich verhalten. Insbesondere elementarpädagogische Fachkräfte sollten über entsprechende **Strategien sprachförderlichen Verhaltens** Bescheid wissen und diese gezielt einsetzen, um die Kinder im Sinne ganzheitlicher Sprachbildung zu fördern (siehe Abschnitt 1.1). Ganz allgemein gesprochen gelingt dies am besten, indem **Sprechanlässe** für Kinder geschaffen werden, Kinder zum Sprechen ermuntert werden und ihnen aufmerksam zugehört wird.

Das **Handbuch zum BESK** (Breit 2011, S. 57) gibt einen **Überblick** über die **wichtigsten Merkmale** sprachförderlichen Verhaltens für eine gelingende sprachliche Bildung im Kindergarten:

Textauszug:**Sprachförderliches Verhalten der Pädagogin/des Pädagogen**

Die Pädagogin/der Pädagoge ist für Kinder ein Sprachvorbild im Sprachgebrauch, in der Haltung zur sprachlichen Kommunikation und auch in der Einstellung gegenüber Dialekten und anderen Sprachen. Auch nonverbale Aspekte von Kommunikation sind ein wesentliches Element von Kommunikation und Spracherwerb. Zu einer sprachfördernden „Atmosphäre“ gehört somit auch die differenzierte Wahrnehmung der nonverbalen Signale und Ausdrucksformen von Kindern.

Die Art und Weise, wie ein Erwachsener mit einem Kind spricht, nimmt erheblichen Einfluss darauf, ob ein Kind motiviert ist, sich mitzuteilen und Spaß an der Sprache entwickelt. Folgende sprachförderliche Verhaltensweisen haben sich bewährt:

- während des Sprechens Blickkontakt halten
- deutlich sprechen
- eigenes Handeln sprachlich begleiten
- Mimik und Gestik **authentisch** einsetzen
- die Äußerungen des Kindes ernst nehmen
- korrektives Feedback geben
- auf sprachliche Ansprache sofort reagieren
- Aufmerksamkeit auf das Sprechen mit dem Kind ausrichten
- offene Frageformen verwenden
- eigene Gefühle und Bedürfnisse verbalisieren

Quelle: Breit, Simone (Hrsg.) (2011): Handbuch zum BESK. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards, S. 57

Analyse der KGS in einem kindersprachlichen Beispiel (Einzelarbeit)

- Analysieren Sie den untenstehenden Dialog „Peter mit der Gans“ zwischen Simone und ihrem Vater Max in Hinblick auf die „an das Kind gerichtete Sprache“.
- 1. Untersuchen Sie, ob bzw. in welchen Äußerungen Max Baby Talk, stützende Sprache oder lehrende Sprache im Sinn der KGS einsetzt.
- 2. Identifizieren Sie in den Äußerungen von Max die jeweiligen Merkmale der lehrenden Sprache im Sinne der KGS (Ja/Nein-Frage, W-Frage, Wiederholung ohne Veränderung, Expansion, korrigierendes Feedback, Transformation).
- 3. Bewerten Sie, inwiefern sich Max sprachförderlich verhält, und führen Sie als Beleg Beispiele aus dem Dialog an. Beziehen Sie auch Überlegungen zur Literacy-Erziehung (siehe Abschnitt 4.2) ein.
- Halten Sie die Ergebnisse Ihrer Analyse schriftlich fest bzw. markieren Sie die Äußerungen in unterschiedlichen Farben.

A20

Beispiel Simone (2;10) – Dialog „Peter mit der Gans“ (Quelle: Miller 1976 nach WIFF 2011): Simone (2;10) und ihr Vater Max betrachten gemeinsam das Bilderbuch „Peter mit der Gans“.

Nr.	Personen	Äußerung	Kommentar	KGS
1	Simone	oh.		
2	Max	Oh!		
3	Simone	der peter weint ganz doll, der peter weint da.	alle drei Kinder weinen	
4	Max	Warum weint 'n der Peter so?		
5	Simone	weil er ganz doll weint. wo die/die elle/ wo die ente ist.		
6	Max	Warum weint der?		
7	Simone	weil die ente weg is(t).		

8	Max	Die is(t) weg?	Max: erstaunt	
9	Simone	mhm die wird geschlachten.		
10	Max	Hm. Die wird geschlachtet?		
11	Simone	ja.		
12	Max	Darum weint der Peter.		
13	Simone	ja.		
14	Max	Hm.		
15	Simone	guck mal, da is(t) doch die gans.	Simone: zeigt auf die Gans, ausrufend	
16	Max	Aah ja.		
17	Max	Was macht 'n die da g(e)rade?		
18	Simone	die macht heia.		
19	Max	Mhm. Was hat die denn mit dem Kopf gemacht?		
20	Simone	die legt sich einfach auf mit kopf auf (de)n rücken hin.	Simone: zeigt auf die Gans, lachend	
21	Max	Die hat den den Kopf(.). Die hat den Kopf äh zwischen Flügel und Rücken reingeklemmt. Ne? Da ißes schön warm.		
22	Simone	ja ja, ja, guck, die steh(e)n einfach auf und peter und die elli(.) der peter und die elli.	die Kinder sind im Schlafzimmer und unterhalten sich nachts	
23	Max	Peter und Elli unterhalten sich.		
24	Simone	ja.		
25	Max	Die sagen: Wir wollen nich(t), daß die Gans geschlachtet wird.		
26	Simone	nee.		
27	Max	Was können wir da nur dagegen machen? Ne? Überlegen se.		
28	Simone	ja, die ham die xxx bei nacht an.	Simone: zeigt auf Peter xxx = unverständliche Äußerung	
29	Max	Ja .		
30	Simone	die beiden, die ham die beiden nur bei nacht an.		
31	Max	Ja.		
32	Simone	das mädchen hat kein xxx nacht an und das der peter hat die xxx nacht an, der pe.	Simone: zeigt auf Peter	
33	Max	Ja. Das Mädchen hat 'n Nachthemd an.		
34	Max			

Quelle: WIFF (2011) – Zeile 1 – 18; CHILDES – Zeile 19 – 34.

Dialog zwischen Vater und elementarpädagogischer Fachkraft (Einzelarbeit/Plenum)

- Ein Vater fragt Sie als Elementarpädagogin/Elementarpädagogen, ob man Kindern gegenüber keine „Babysprache“ verwenden, sondern „normal“ sprechen sollte, da er das von einem befreundeten Elternpaar gehört hat. Antworten Sie ihm aufgrund Ihrer elementarpädagogischen Kenntnisse so, dass er Ihnen folgen kann. Nehmen Sie Ihre Erläuterungen als Audiodatei auf oder halten Sie sie schriftlich fest.
 1. Nennen Sie die korrekte fachliche Bezeichnung für den Sprachstil, den der Vater meint, und erläutern Sie seine Bedeutung.
 2. Erklären Sie dem Vater die Funktionen der KGS.
 3. Geben Sie Beispiele für die Verwendung der KGS.
 4. Beziehen Sie aufgrund Ihrer eigenen Erfahrungen und Ihres Wissens abschließend Stellung zu der Frage des Vaters.
- Stellen Sie Ihrer Lehrkraft sowie Ihren Mitschülerinnen/Mitschülern Ihre Erläuterungen für ein Feedback und eine gemeinsame Reflexion zur Verfügung.

A21

Beobachtungsauftrag zur sprachlichen Entwicklung (Gruppenarbeit)

Nehmen Sie ein Kind nach Möglichkeit einige Minuten lang z. B. auf Ihrem Smartphone auf (achten Sie dabei auf die Einhaltung der geltenden Datenschutzbestimmungen und holen Sie ggf. erforderliche Einverständniserklärungen ein). Ihnen stehen prinzipiell zwei Möglichkeiten (Settings) für die Aufnahme zur Auswahl: Nehmen Sie entweder

- a. den Sprachgebrauch des Kindes während eines pädagogischen Angebotes oder einer spezifischen Situation (z. B. Bilderbuchlesen, Aufforderung etwas nachzuerzählen, Rollenspiel etc.) auf oder
- b. den spontanen Sprachgebrauch des Kindes (ohne, dass das Kind von einem Erwachsenen dazu aufgefordert oder darin angeleitet wird).

Vorgehensweise Schritt für Schritt:

1. Schreiben Sie die sprachlichen Äußerungen auf Grundlage der Audioaufnahme auf (transkribieren Sie den aufgenommenen Gesprächsausschnitt). Transkribieren Sie auch die Äußerungen anderer Kinder oder Erwachsener, die am Gespräch beteiligt sind, beispielsweise in Form einer Tabelle wie in A20.
2. Geben Sie in der Transkription (also der Verschriftlichung des Gesprächsausschnittes) unbedingt folgende Informationen zu Beginn an:
 - Namen der transkribierenden Person (Schülerin/Schüler)
 - Anonymisierte Bezeichnung für das Kind
 - Alter des Kindes im Format (Jahr;Monat)
 - Geschlecht des Kindes
 - Situation, in der das Gespräch stattfindet (wo? wann? mit wem? was passiert gerade rundherum? ...)
 - Erstsprache(n) des Kindes
 - Bei anderen Erstsprachen als Deutsch: Seit wie vielen Monaten besucht das Kind schon den Kindergarten bzw. wie lange ist es schon in Österreich?
3. Nach der Transkription verfassen Sie eine Analyse des sprachlichen Materials, wobei Sie eine sprachliche Ebene (Aussprache, Wortschatz, Grammatik) auswählen – je nachdem, was Sie interessiert und für welche Analyseebene sich die Äußerungen des Kindes anbieten. Orientieren Sie sich dabei an der folgenden grafischen Übersicht über die Meilensteine in der Sprachentwicklung (siehe Abb. 14).

Lassen Sie sich von Ihrer Lehrkraft eine Rückmeldung zu Ihrer Transkription sowie Ihrer Analyse geben.

A22

DA

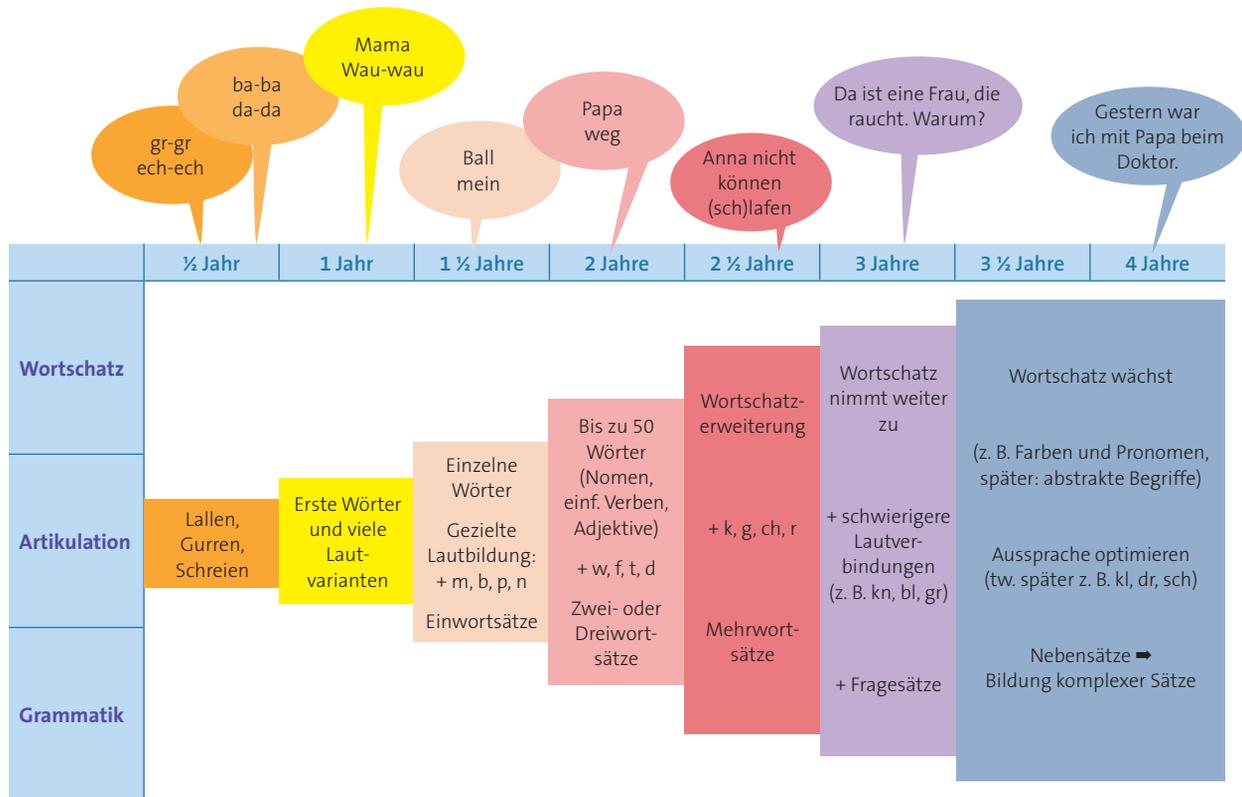


Abb. 14: Meilensteine in der Sprachentwicklung

(nach http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/img/1_2_2.gif; frei adaptiert aus: Butzkamm/Butzkamm (1999): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Franke, S. 242)

A23



Analyse im Rahmen einer Sprachstandsfeststellung nach BESK (Einzel-/Partnerarbeit)

- Analysieren Sie das kindersprachliche Beispiel „Simon-Hubschrauber“ in Hinblick auf die Grammatik- und Wortschatzentwicklung (in Einzelarbeit). Transkribieren Sie hierzu die Äußerungen des Kindes Simon (4;3) anhand der Audiodatei „Sprachbeispiel Simon-Hubschrauber“ im **Online-Zusatzmaterial** unter www.hpt.at/200011 (vgl. **Schritt-für-Schritt-Anleitung** in A 22).
- Untersuchen Sie anschließend, ob und wo die unten angeführten sprachlichen Elemente (auf syntaktischer bzw. lexikalischer Ebene) vorhanden sind, und führen Sie jeweils Belegstellen aus Ihrem Transkript an. Halten Sie Ihre Ergebnisse in Form einer Auflistung oder einer Tabelle fest.
- Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Ihrer Sitznachbarin/Ihrem Sitznachbarn (Partnerarbeit) bzw. holen Sie sich hierzu eine Rückmeldung Ihrer Lehrkraft ein.

Syntax (vgl. Breit 2011, S. 39 f.):

- Verbzweitstellung in Aussagesätzen (nach BESK ab 3;6 Jahren zu erfassen)
- Verbletzstellung in Nebensätzen (nach BESK ab 4;6 Jahren zu erfassen)
- Subjekt-Verb-Inversion (das Subjekt rückt hinter das gebeugte Verb)

Lexikon (vgl. Breit 2011, S. 42; S. 44 f.):

- Nomen: konkrete Nomen, abstrakte Nomen
- Verben: zweiteilige Verben, verschiedene Vollverben (d. h. nicht Modal-/Hilfsverben)
- verschiedene Adjektive (z. B. in Bezug auf Aussehen, Eigenschaften, Menge oder Zeit)
- Nebensätze mit Nebensatzleitern (z. B. Konjunktionen, Relativpronomen, Fragewörter) (ab 4;6)
- Raumpräpositionen (z. B. *in, auf, unter, vor, hinter, neben, zwischen*)

SELBSTEINSCHÄTZUNG

Bearbeiten Sie folgende Aufgaben über das vorangegangene Kapitel in schriftlicher Form (Einzelarbeit):

Kompetenzstufe 1

Reproduktion: definieren, nennen, benennen, skizzieren, zusammenfassen, beschreiben, wiedergeben ...

- Beschreiben Sie die Bedeutung von Sprache für den Menschen.
- Definieren Sie die Begriffe „Sprache“ und „Spracherwerb“.
- Geben Sie zentrale Merkmale des menschlichen Sprachsystems wieder.
- Nennen und beschreiben Sie die einzelnen Ebenen des Systems Sprache.
- Geben Sie die allgemeinen Merkmale kindlichen Spracherwerbs wieder.
- Skizzieren Sie die vier wichtigsten Theorien zur Erklärung des kindlichen Spracherwerbs (Spracherwerbstheorien).
- Nennen Sie die wichtigsten Einflussfaktoren und Voraussetzungen für den Spracherwerb.
- Beschreiben Sie Strategien der frühkindlichen Interaktion in der vorsprachlichen Phase.
- Skizzieren Sie die wichtigsten Meilensteine und Strategien des kindlichen Spracherwerbs im 1./2./3. Lebensjahr.
- Definieren Sie den Begriff „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS).
- Beschreiben Sie die Merkmale und Funktionen der KGS.
- Nennen Sie Merkmale sprachförderlichen Verhaltens pädagogischer Fachkräfte.

Kompetenzstufe 2

Transfer: einordnen, zuordnen, vergleichen, belegen, herausarbeiten, in Beziehung setzen, Zusammenhänge erklären, erläutern, Materialien analysieren ...

- Erläutern Sie die Bedeutung
 - des Spracherwerbs und
 - der Literacy-Erziehung
 für die Entwicklung des Kindes.
- Grenzen Sie die Begriffe „Sprachförderung“, „Sprachbildung“ und „Sprachtherapie“ voneinander ab.
- Vergleichen Sie die vier wichtigsten Theorien zur Erklärung kindlichen Spracherwerbs miteinander, indem Sie die Stärken der jeweiligen Theorien herausarbeiten.
- Arbeiten Sie heraus, welche Teilaspekte kindlichen Spracherwerbs unterschiedliche Spracherwerbstheorien jeweils zu erklären vermögen.
- Erklären Sie den Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und den anderen kindlichen Entwicklungsbereichen.
- Arbeiten Sie die Unterschiede zwischen tierischen Kommunikationssystemen und der menschlichen Sprache heraus.
- Erläutern Sie die Besonderheiten des Erwerbs von Gebärdensprachen im Vergleich zu Lautsprachen.
- Veranschaulichen Sie die wichtigsten Meilensteine und Strategien des kindlichen Spracherwerbs im 1./2./3./4./5. Lebensjahr anhand von kindersprachlichen Beispielen.
- Stellen Sie die Meilensteine der kindlichen Sprachproduktion den kindlichen Sprachverständnisstrategien im 1./2./3./4./5. Lebensjahr gegenüber.
- Erläutern Sie anhand des „Fis-Phänomens“ die Unterschiede zwischen Sprachproduktion und Sprachverständnis in der kindlichen Sprachentwicklung.

- Analysieren Sie den Dialog „Peter mit der Gans“ zwischen Simone und Max in Hinblick auf sprachförderliches Verhalten von Max.
- Arbeiten Sie heraus, wie und warum sich die „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS) während der kindlichen Entwicklung verändert.
- Vergleichen Sie die sprachlich-strukturellen Merkmale der „an das Kind gerichtete(n) Sprache“ (KGS) mit ihren interaktionalen Strategien.
- Setzen Sie die Begriffe „Baby Talk“, „stützende Sprache“ und „lehrende Sprache“ miteinander in Beziehung und erläutern Sie deren Merkmale und Funktionen anhand von kindersprachlichen Beispielen.

Kompetenzstufe 3

Reflexion: begründen, beurteilen, bewerten, erörtern, Stellung nehmen, die eigene Überzeugung und Urteilsbildung reflektieren und argumentativ darstellen, Hypothesen entwickeln, sich begründet positionieren, einen Text interpretieren, Stellung nehmen aus der Sicht von ...

- Stellen Sie argumentativ dar, inwiefern Elementarpädagoginnen/Elementarpädagogen sprachwissenschaftliche Kenntnisse über den Erstspracherwerb benötigen.
- Beziehen Sie aus spracherwerbstheoretischer Sicht Stellung zu der Frage, wie es möglich ist, dass Kleinkinder ein derartig komplexes System wie die menschliche Sprache in einem Alter erwerben können, in dem sie nichts vergleichbar Komplexes erlernen.
- Nehmen Sie aus spracherwerbstheoretischer Sicht Stellung zu der Behauptung, dass Kinder vorwiegend durch Nachahmung ihre Erstsprache erlernen.
- Nehmen Sie aus spracherwerbstheoretischer Sicht Stellung zu der Behauptung, dass Sprache angeboren sei.
- Beurteilen Sie aus elementarpädagogischer Sicht die Sinnhaftigkeit von Babyzeichensprache- bzw. Zwergensprache-Kursangeboten (Eltern-Kind-Kursen) für hörende Kinder.
- Begründen Sie, warum es sich aus spracherwerbstheoretischer Sicht bei Übergeneralisierungen in kindersprachlichen Äußerungen wie **gegeht* nicht um Fehler, sondern um Anzeichen fortgeschrittenen Denkens handelt.
- Beurteilen Sie aus elementarpädagogischer Sicht, inwiefern der Begriff „an das Kind gerichtete Sprache“ gegenüber alternativen Begriffen zu bevorzugen ist.
- Begründen Sie, warum explizites Korrigieren sprachlicher Äußerungen von Kleinkindern aus elementarpädagogischer Sicht wirkungslos ist bzw. kontraproduktiv sein kann.
- Bewerten Sie die Äußerungen von Simones Vater Max in Hinblick darauf, inwiefern sie den Merkmalen sprachförderlichen Verhaltens entsprechen (Dialog „Löffel“ und/im Vergleich mit Dialog „Peter mit der Gans“).

FACHBEGRIFFE DIESES KAPITELS

abstrakt	auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten abzielend und von Details bzw. Einzelheiten und situationspezifischen Besonderheiten absehend ↔ konkret
an das Kind gerichtete Sprache (KGS)	Sprechstil bzw. sprachliche Varietät, die Erwachsene gegenüber Kindern verwenden und intuitiv an deren sprachliche Fähigkeiten und Bedürfnisse des Spracherwerbs anpassen (z. B. durch erhöhte Stimmlage, einfachen Satzbau, übertriebene Sprechmelodie, Bezug zum „Hier“ und „Jetzt“)
anthropologisch	in Bezug auf die Anthropologie, die Lehre vom Menschen bzw. seinen Wesenszügen, Eigenschaften und Bedürfnissen
auditiv-vokal	das Hören und die Stimme betreffend
authentisch	echt, natürlich, der Wirklichkeit oder den Tatsachen entsprechend
BESK, der	Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK KOMPAKT) oder Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ KOMPAKT), der in Österreich zur → Sprachstandsfeststellung bei Kindern ab ca. 3 Jahren in elementarpädagogischen Einrichtungen verwendet wird
Broca-Areal, das	Gebiet im Gehirn, das für die Sprachproduktion zuständig ist (motorisches Sprachzentrum) und zusammen mit dem → Wernicke-Areal das Sprachzentrum im Gehirn bildet
Diskriminierung, die	allgemein: Unterscheidung (auch: Diskrimination) z. B. in Bezug auf sprachliche Laute; spezifisch: Benachteiligung durch herabsetzende Unterscheidung (z. B. aufgrund von Hautfarbe, Volks- bzw. Staatszugehörigkeit, Religion, sexueller Orientierung, des Geschlechts etc.)
Distributionsregel	Verteilungsregel (in Bezug auf Phoneme/Laute)
Empathie, die	Fähigkeit, sich in das Gegenüber einfühlen zu können bzw. seine Gedanken und Gefühle zu erkennen, zu verstehen und nachzuvollziehen
Erstsprache, die	die erste im Leben eines Menschen erworbene Sprache (im Fall von Bilingualität kann ein Mensch auch mehrere Erstsprachen haben); Synonym für den Begriff „Muttersprache“, aber neutraler als dieser (Erstsprache/n werden nicht nur von Müttern an ihre Kinder weitergegeben)
Expansion, die	hier: in ergänzter Form
extravertiert ↔ introvertiert	nach außen gerichtet, aufgeschlossen, kontaktfreudig, weltoffen (Persönlichkeitsmerkmal)
Fast Mapping	Fähigkeit zum schnellen Zuordnen von Begriffen zu ihrer Bedeutung in Form einer mentalen Abbildung
Gebärdensprache, die	Überbegriff für jene natürlichen Sprachen, die über den manuell-visuellen Kanal wahrnehmbar sind (z. B. die Österreichische Gebärdensprache, ÖGS) und vor allem von gehörlosen oder hörbehinderten Menschen benutzt werden (durch Verwendung von Gestik, Mimik, Körperhaltung und lautlos ausgesprochenen Wörtern)
implizit	indirekt (enthalten), nicht ausdrücklich, mit gemeint
Intonation, die	Tonhöhenveränderung bei sprachlichen Äußerungen (z. B. steigende Intonation bei Fragesätzen im Deutschen); Teilgebiet der → Prosodie
interindividuell ↔ intraindividuell	aus dem Lateinischen „inter“ – <i>zwischen</i> ; zwischen Individuen ablaufend, mehrere Individuen betreffend
intraindividuell ↔ interindividuell	aus dem Lateinischen „intra“ – <i>innerhalb</i> ; innerhalb eines Individuums ablaufend
introvertiert ↔ extravertiert	nach innen gerichtet, zurückhaltend, weltabgewandt, verschlossen (Persönlichkeitsmerkmal)
Intuition, die intuitiv	Eingebung, unbewusstes Erfassen von Zusammenhängen auf Eingebung beruhend, erahnend
kognitives Modul	abstrakte Einheit im Gehirn, die für bestimmte kognitive Funktionen zuständig ist (z. B. Sprache, Empathie, Logik etc.)
Kompositum, das	ein aus zwei oder mehreren Wörtern zusammengesetztes Wort
korrigierendes Feedback	Wiederholung von kindlichen Äußerungen mit Korrekturen oder Ergänzungen
kritische bzw. sensible Phase, die	Zeitfenster, in der die optimale Entfaltung einer bestimmten Erbanlage erfolgen kann
Lallphase, die (auch: kanonisches Lallen)	Phase des Spracherwerbs (im 1. Lebensjahr), in der Kinder erstmals lautliche Äußerungen hervorbringen und diese wiederholen (Vokale, Konsonanten, Silbenverdopplungen)

Lexem, das	Einheit des Wortschatzes (des → Lexikons) mit einer begrifflichen Bedeutung
Lexikon, das lexikalisch	Wortschatz, Vokabular, Bestand an Wörtern einer Sprache
Literacy, die Literacy- Fähigkeiten/Skills, die	Sammelbegriff für Lese-, Erzähl-, Schriftkultur Literacy-Fähigkeiten/Skills beziehen sich insbesondere auf die schrift- und medienbezogene Kommunikation, die Voraussetzung für den schulischen und beruflichen Erfolg ist und deren Grundsteine im Kindergartenalter gelegt werden.
Metainformation, die	Information über bestimmte Informationen bzw. Daten
metasprachliches Bewusstsein	die Fähigkeit mit Sprache über Sprache zu kommunizieren, nachzudenken und Zusammenhänge zu erkennen
Minimalpaar, das	zwei Wörter, die sich nur in einem Laut (→ Phonem) unterscheiden, z. B. „Höhle“ und „Hölle“ (langes ö vs. kurzes ö)
Morphologie, die morphologisch	linguistische Teildisziplin bzw. Teilgebiet der Grammatik (Wortformenlehre), das sich dem Morphem als Untersuchungsgegenstand widmet (der kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheit); Wortbildungs- und Formenlehre
motorisch-visuell	die Bewegung und das Sehen betreffend
Nativismus, der	Annahme in der Psychologie, dass bestimmte Fähigkeiten beim Menschen angeboren oder von Geburt an im Gehirn (in Modulen) angelegt sind, sodass sie sich danach weiterentwickeln und ausdifferenzieren können
Nonsenswort, das	Unsinnswort; Wort ohne Bedeutung
Objektpermanenz, die	bezeichnet die kognitive Fähigkeit zu wissen, dass ein Gegenstand oder eine Person auch weiterhin existiert, wenn er oder sie im Moment nicht wahrzunehmen ist
Perzeption, die	das Wahrnehmen und das Verstehen
phonologischer Prozess, der	sprachliche Entwicklungsschritte, die dem jeweiligen sprachlichen Regelsystem entsprechend zum Erwerb des Lautsystems führen (z. B. Auslassen von Lauten oder Silben, Ersetzen von Lauten bspw. durch Vor- oder Rückverlagerung, Assimilation/Anpassen der Artikulationsstelle von Lauten an andere Laute im Wort)
Phonem, das	kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in einem sprachlichen System
Phonetik, die phonetisch	linguistische Teildisziplin, die sprachliche Laute untersucht; Lautlehre
Phonologie, die phonologisch	linguistische Teildisziplin, die sprachliche Laute als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten (→ Phoneme) in Hinblick auf deren Funktion in einem Sprachsystem untersucht
physiologisches Stottern	lockere Wiederholung von Satzteilen, Worten und Silben, das häufig zwischen dem 3. und 5. Lebensjahr zu beobachten ist, aber für die Sprachentwicklung unbedenklich ist; entwicklungsbedingte Sprechunflüssigkeit
Prädisposition, die	genetisch bedingte Empfänglichkeit für die Ausbildung bestimmter Fähigkeiten (oder auch Krankheiten) bei Lebewesen
Pragmatik, die pragmatisch	linguistische Teildisziplin, die sich mit dem (angemessenen) Sprachgebrauch und dem sprachlichen Handeln in konkreten Interaktionssituationen beschäftigt die → Pragmatik betreffend
pragmatische Strategie, die	intuitive Strategie des Kindes (im 2. Lebensjahr), wahrgenommene sprachliche Äußerungen den eigenen Erfahrungen entsprechend zu verarbeiten
Produktion, die	Hervorbringung (von sprachlichen Äußerungen)
Prosodie, die prosodisch	linguistische Teildisziplin, die sich mit suprasegmentalen Eigenschaften von Sprache(n) beschäftigt, d. h. mit lautlichen Eigenschaften, die nicht an → Phoneme als kleinste Segmente gebunden sind; zu diesen Eigenschaften zählen: → Intonation (Tonhöhe) bzw. Satzmelodie, Satz-/Wortakzent (Betonung), Sprechrhythmus, -tempo, -pausen
Rezeption, die rezeptiv	kognitive Aufnahme und Verarbeitung (von sprachlichen Äußerungen) auf die → Rezeption bezogen
Scaffolding, das	(von engl. scaffold für Gerüst) bezeichnet die vorübergehende Unterstützung des (kindlichen) Lernprozesses durch ein „Gerüst“ wie z. B. eine Anleitung, eine Orientierungsstruktur oder eine Hilfestellung (in Bezug auf sprachliches Lernen z. B. als Formulierungshilfe, Bildimpuls, Satzanfang, wiederkehrende Dialogstruktur etc.)

Schlüsselwortstrategie, die	intuitive Strategie des Kindes (im 2. Lebensjahr), sich auf jene einzelnen Wörter zu konzentrieren, die es versteht
Semantik, die semantisch	linguistische Teildisziplin, die sich mit der Bedeutung von sprachlichen Zeichen beschäftigt; Bedeutungslehre
signifikant	überzufällig (in statistischer Hinsicht)
Sprache, die	abstraktes Zeichensystem, das Menschen zur Kommunikation und zum Denken verwenden; z. B. Laut- oder → Gebärdensprachen
Spracherwerb, der	die Aneignung einer oder mehrerer Sprachen durch einen kreativen, schöpferischen Prozess der Regelkonstruktion auf Basis von Sprachdaten aus der Umwelt (dem → sprachlichen Input)
Spracherwerbsmechanismus, der	beim Menschen angeborenes → kognitives Modul im Gehirn, das ihn befähigt, natürliche Sprachen zu erwerben (das die → Universalgrammatik enthält) – nach einer linguistischen Annahme der Generativen Grammatik nach Noam Chomsky
sprachlicher Input	sprachliche Daten (Äußerungen), mit denen ein Kind beim Spracherwerb konfrontiert werden muss, damit es daraus sprachliche Regeln erschließen kann
Sprachstandsfeststellung, die (auch: Sprachstandserhebung, die)	pädagogisch einsetzbare Methode zur Erfassung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen in Sprachen, die sie ungesteuert erwerben (z. B. Deutsch als Erst- oder Zweitsprache) bzw. um festzustellen, bei welchen Kindern infolgedessen Sprachförderbedarf gegeben ist (bspw. mittels Beobachtung wie → BESK, Test, Screening oder Schätzverfahren)
Syntax, die syntaktisch	linguistische Teildisziplin bzw. Teilgebiet der Grammatik (Satzlehre), das sich mit Sätzen bzw. dem Satzbau beschäftigt
Transformation, die	Umwandlung, Veränderung der (Satz-)Struktur
Transkription, die Transkript, das transkribieren	Verschriftlichung (von gesprochenen Äußerungen) verschriftlichen
triangulärer Blick, der	Blick im „Dreieck“ zwischen Ich, Du und Objekt; wechselnder Blick zwischen Kind, Bezugsperson und Gegenstand gemeinsamen Interesses
Überdehnung, die	Verwendung eines Begriffs in einer Weise, dass er sich auf mehr Exemplare bezieht, als dieser Begriff eigentlich umfasst (z. B. „Banane“ für jede Art von „Essen“)
Übergeneralisierung, die	Verallgemeinerung, bei der eine Regel für eine sprachliche Form auf andere Formen übertragen wird, für die diese Regel nicht gilt (z. B. „geht“ wie bei „gemacht“ statt „gegangen“)
ungesteuerter Spracherwerb, der	Spracherwerb nur durch alltägliche soziale Interaktion und ohne gezielten Unterricht, Sprachkurse, Lehrerinnen/Lehrer usw.
Universalgrammatik, die	linguistische Annahme (der Generativen Grammatik nach Noam Chomsky) eines angeborenen Systems grammatikalischer Regeln bzw. Prinzipien natürlicher Sprache beim Menschen, die allen Einzelsprachen zugrunde liegen (vgl. → Nativismus)
universelle Diskriminationsfähigkeit, die	Fähigkeit zwischen allen Lauten aller natürlichen menschlichen Sprachen zu unterscheiden
universelle Lautbildungsfähigkeit	Fähigkeit alle Laute aller natürlichen menschlichen Sprachen hervorzubringen
Unterdehnung, die	Verwendung eines Oberbegriffs in einer Weise, dass er sich nur auf spezifische Exemplare dieses Oberbegriffs bezieht (statt auf alle Exemplare), z. B. „Gasse“ nur für die Gasse, in der man wohnt, nicht aber für andere Gassen
Vokalspur, der (auch: Vokabel-/Wortschatzexplosion)	Phase des rasanten Wortschatzwachstums, in die Kinder nach Überschreiten der 50-Wort-Grenze treten (Erwerb von bis 10 neuen Wörtern pro Tag)
Wernicke-Areal, das	Gebiet im Gehirn, das für die Sprachwahrnehmung bzw. das Sprachverständnis zuständig ist (sensorisches Sprachzentrum) und zusammen mit dem → Broca-Areal das Sprachzentrum im Gehirn bildet
Zweitsprache, die	jede nach der Erstsprache/den Erstsprachen (ab einem Alter von 3 bis 4 Jahren) erworbene Sprache sowohl in gesteuertem Kontext (z. B. durch Unterricht bzw. als Fremdsprache) als auch im ungesteuerten/natürlichen Kontext (z. B. im Alltag oder Beruf), wobei die Zweitsprache der Umgebungssprache entspricht (z. B. ist in Österreich Deutsch eine Zweitsprache für Kinder mit anderen Erstsprachen)
Zone der nächsten Entwicklung, die	entwicklungspsychologisches Konzept nach Lew Wygotski, das die Differenz zwischen dem bezeichnet, was ein lernendes Kind mit fremder Hilfe beherrscht, und dem, wozu es ohne solche Hilfe fähig ist



FACHLITERATUR

- Bunse, Sabine/Hoffschildt, Christiane (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. Inkl. CD-ROM mit Hörbeispielen zum kindlichen Spracherwerb. München: Olzog.
- Butzkamm, Wolfgang/Butzkamm, Jürgen (2019⁴): Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Narr.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, Rosemarie (2008²): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.
- WIFF, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte/Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WIFF Wegweiser Weiterbildung, Band 1. München. Online verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_WegweiserWeiterbildung_1_Sprachliche_Bildung_Internet.pdf Letzter Zugriff am 15. Mai 2023.

TIPPS

Buch + CD-ROM:

- Bunse, Sabine/Hoffschildt, Christiane (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. Inkl. CD-ROM mit Hörbeispielen zum kindlichen Spracherwerb. München: Olzog.

Wissenschaftliche Datenbank mit kindersprachlichen Transkripten sowie Hör- und Videobeispielen:

- CHILDES: Child Language Data Exchange System. <https://childes.talkbank.org/> Letzter Zugriff am 3. Juni 2023.
z. B. bilinguales Kind Manuel im Alter von 1;9 bis 2;11 (österreichisches Deutsch und Italienisch) mit Audio-Wiedergabe und Transkripten: Klammler Corpus: <https://childes.talkbank.org/access/Biling/Klammler.html>
Hinweis: Beachten Sie beim Zitieren dieser Quelle die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz CC BY-NC-SA 3.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>).

DVD (Lehrfilme):

- Kurt Gerwig (Regie): Wie Kinder zu(m) Wort kommen – Sprachförderung im Alltag. AV1 Pädagogikfilme. Deutschland 2012. 78 Minuten.
- Michaela Ulich (Idee und Realisation): Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Herder. Deutschland 2004. 45 Minuten.

Arbeitsmaterial mit Videos und Begleitheft:

- Karl-Franzens-Universität Graz, Arbeitsbereich Elementarpädagogik, Land Steiermark (2018): 10 Schritte zur reflektierten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. <https://sprachliche-bildung.uni-graz.at/de/10-schritte>. Letzter Zugriff am 29. April 2021.

