



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences
Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Sprachentwicklung und -förderung von Kindern im Alter von 0
bis 3 Jahren

Bachelor-Thesis
Studiengang Early Education
Modul: VBEE16

vorgelegt von
Linde, Alexandra

Datum der Abgabe: 12.08.2020
Erstprüferin: Profn. Drn. Anke S. Kampmeier
Zweitprüferin: M.A. Elisa Hofert

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2020-0248-6

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	5
2 Vorüberlegungen	6
2.1 Sprache	6
2.2 Sprechentwicklung	7
2.3 Sprachentwicklung	8
2.4 Sprachförderung.....	9
2.5 Bildungspolitischer Hintergrund in Bezug auf Sprachförderung	10
2.6 Studien zur Sprachentwicklung und -förderung.....	10
3 Sprachentwicklung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren.....	11
3.1 Der Sprachbaum	12
3.2 Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr	18
3.3 Die Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr nach den fünf Kompetenzbereichen des DJI	24
3.3.1 Sozial-kommunikative Entwicklung.....	24
3.3.2 Sprachlich-kognitive Entwicklung.....	27
3.3.3 Laut- und Prosodieentwicklung.....	32
3.3.4 Worte und ihre Bedeutung	35
3.3.5 Grammatikentwicklung.....	41
3.4 Erwachsene Sprechstile, die die Sprachentwicklung des Kindes unterstützen	45
3.4.1 Ammensprache	45
3.4.2 Stützende Sprache	46
3.4.3 Lehrende Sprache	46
4 Bezug zur Kindheitspädagogischen Praxis	47
4.1 Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf Sprachförderung	47

4.2	Alltagsintegrierte Sprachförderung im Krippenbereich	50
5	Fazit.....	53
Anhang	57
Literaturverzeichnis	61

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Sprachbaum nach Wolfgang Wendlandt	12
Abbildung 2: Zeitstrahl über die wichtigsten Meilensteine der Sprachentwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum dritten Geburtstag	23

1 Einleitung

„Sprache ist allgegenwärtig und sie begleitet uns unser ganzes Leben.“ (Leu, et.al., 2007, S.17) Betrachten wir dieses Zitat einmal genauer. Hans Rudolf Leu spricht in diesem Zitat zwei Tatsachen an. Zum einen sagt er aus das Sprache allgegenwärtig ist und da muss ich ihm zustimmen. Es stimmt, überall findet sich Sprache. Egal ob ich ein Buch lese oder ob ich mich mit meiner Familie zuhause unterhalte. Es ist lediglich das Medium was sich verändert. Im Buch ist es die Schriftsprache die mir begegnet. Zuhause mit meiner Familie ist es das gesprochene Wort. Gerade in diesem Moment denke ich über das Zitat nach, auch das ist nur mit Sprache möglich. Das Schreiben meiner Bachelorarbeit ist nur mit Sprache möglich. Kommen wir nun zum zweiten Sachverhalt des Zitates. „Sprache begleitet uns unser gesamtes Leben“. Bereits als Säugling im Mutterleib hören wir Sprache und zwar unsere Muttersprache. Nach der Geburt hören wir unsere Muttersprache weiterhin, vielleicht hören wir auch andere Sprachen, je nach dem was in unserer Umwelt geschieht. Nachdem wir uns als Kleinkinder die Sprache angeeignet haben, benutzen wir sie unser ganzes Leben hinweg, da sie uns – wie Tatsache eins aussagt – tagtäglich umgibt und allgegenwärtig ist. Nun kann es sein, das ein Kind taub, stumm oder blind ist. Selbst dann erlernt es Sprache. Es lernt die Gebärdensprache oder Blindenschrift. Egal was wir als Menschen tun, denken, fühlen oder sagen, immer ist Sprache der Schlüssel dafür. Dies zeigt die Wichtigkeit von Sprache für uns auf.

Aufgrund dieser Wichtigkeit habe ich mir die Sprachentwicklung und -förderung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren als Thema für meine Bachelorarbeit gewählt. Zudem möchte ich während der Arbeit zwei für mich grundlegende Fragen hinsichtlich des Themas beantworten. Zum einen: „Warum sollten Kinder bereits ab der Krippe im Bereich der Sprache gefördert werden?“ und zum anderen: „Wie sieht eine solche Förderung aus?“ Dafür habe ich meine Arbeit wie folgt gegliedert:

Zunächst werde ich den Lesenden in die wichtigsten Grundbegriffe meiner Arbeit einführen, um ein besseres Verständnis der Arbeit zu gewährleisten. Daran anknüpfend lege ich den Bildungspolitischen Kontext zur Sprachförderung und Studien zur Sprachentwicklung und -förderung dar, um zu verdeutlichen, warum es wichtig ist, die Sprache der Kinder zu fördern und weshalb pädagogische Fachkräfte ein umfassendes Wissen über die Sprachentwicklung des Kindes brauchen.

Nachfolgend werde ich den Erwerb der deutschen Sprache für einsprachig aufwachsende Kinder beschreiben, wobei ich mich ausschließlich auf die Sprachentwicklung bei Kindern im Alter von null bis drei Jahren beziehen werde. Als erstes werde ich den Sprachbaum nach Wendlandt skizzieren, da er eine gute Übersicht über den Spracherwerb bei Kindern gibt. Danach lege ich Meilensteine in der Sprachentwicklung eines Kindes dar. Die hier genannten Altersangaben sind ungefähre Angaben, da die Entwicklung eines Kindes und somit auch seiner Sprache individuell betrachtet werden muss. Den Großteil meiner Arbeit widme ich dem Kapitel 3.3 *Die Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten*

Lebensjahr nach den fünf Kompetenzbereichen des DJI. In diesem Abschnitt meiner Bachelorarbeit werde ich die Sprachentwicklung des Kindes untergliedern und genau auf die einzelnen Kompetenzbereiche eingehen, um zu verdeutlichen, wie komplex der Prozess des Spracherwerbs ist. Daran anschließend folgen erwachsene Sprechstile, welche den kindlichen Spracherwerb unterstützen.

Nach den sehr theoretischen Ausführungen zur Sprachentwicklung werde ich einen Bezug zur Kindheitspädagogischen Praxis herstellen. Dafür werde ich die Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf die Sprachförderung von Kindern beleuchten. Nachfolgend werde ich zwei Praxisbeispiele für eine alltagintegrierte Sprachförderung nach Anna Winner vorstellen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“. Dieses Programm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend werde ich vorstellen, da das Projekt die sprachliche Entwicklung und alltagsintegrierte Förderung von Kindern in den Fokus stellt.

Abschließend werde ich meine Bachelorarbeit resümieren und noch einmal die wichtigsten Fakten der Sprachentwicklung und -förderung von Kindern im Krippenbereich zusammenfassen sowie meine ausgangs gestellten Fragen beantworten.

2 Vorüberlegungen

Im folgenden Kapitel werde ich die Begriffe „Sprache“, „Sprechentwicklung“, „Sprachentwicklung“ und „Sprachförderung“ klären, sowie den Bildungspolitischen Hintergrund in Bezug auf Sprachförderung und Studien zu den Themen Sprachentwicklung und Sprachförderung darlegen.

2.1 Sprache

Sprache ist eine der wichtigsten menschlichen Verhaltensweisen, weil hinter unserer Sprache unser Weltbild steht. Ohne Sprache könnten wir deshalb nur ein rudimentäres Weltbild aufbauen. Abstrakte Begriffe für Gegenstände, Situationen usw. sind nur durch unsere Sprache möglich. Für unsere Kommunikation, wie auch unser Denken und für die Entwicklung der Kinder ist Sprache unerlässlich. Weiter beschreibt Giesela Szagun die Sprache der Menschen als spezielles Kommunikationssystem, welches gekennzeichnet ist durch die Willkürlichkeit der Symbole, Kontextfreiheit, kulturelle Vermittlung und ein regelhaftes kombinatorisches System (vgl. Szagun, 2007 14-17).

Ruberg und Rothweiler sind der Ansicht, dass Sprache mehr ist als ein komplexes strukturiertes Symbolsystem, mit welchem wir mit anderen Menschen kommunizieren. Sprache ist ein Teil unserer Identität und somit Teil der Kultur, in welcher wir aufwachsen. Weiter führen sie aus, Sprache erfülle eine soziale Funktion. (Ruberg/ Rothweiler, 2012, 11f.)

Mündlich als auch schriftlich gesehen ist Sprache das Kommunikationsmittel, was uns Menschen ausmacht, da wir durch Sprache komplexe Zusammenhänge und Erkenntnisse formulieren und übermitteln können. (vgl. Kieferle/ Reichert-Graschhammer/ Becker-Stoll, 2013, 9)

Karin Jampert beschreibt Sprache wie folgt: "Sprache hat eine Signalfunktion, um Nähe und Gemeinsamkeit herzustellen und ist eng verknüpft mit Emotionen und emotionaler Sicherheit." (Jampert, 2011, 32)

Leu geht davon aus, dass Sprache der Schlüssel zu unserer Welt ist, zu unserer Welt in uns und zur Welt die uns tagtäglich umgibt, ähnlich wie Szagun. Mit Sprache können wir mit anderen Menschen in Interaktion treten, ihnen mitteilen was uns bewegt. Damit können wir das Grundlegendste aller menschlichen Bedürfnisse, der Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit befriedigen. Sprache verleiht auch unserem Denken und unserer Phantasie Ausdruck. So schenkt sie uns Begriffe, mit welchen wir unsere Eindrücke, Wahrnehmungen und Empfindungen in Worte fassen können, um unser Wissen und unsere Erfahrungen miteinander zu teilen. Sie hilft uns ebenso dabei andere und uns selbst zu verstehen. Zudem können auch Blicke und Gesten Sprache sein, denn ein Blick sagt mehr als tausend Worte. Leu beendet seine Aussage zur Sprache mit den Worten: „Seit Menschengedenken ist die Aneignung von Sprache und der Umgang mit ihr ein lebenslanger und schöpferischer Prozess.“ (Leu, et. al. 2007, 17)

2.2 Sprechentwicklung

Allgemein wird nur von der Sprachentwicklung gesprochen, doch es gehört auch die Sprechentwicklung dazu. Dies wird deutlich an den kindlichen Lall- und Lautäußerungen im ersten Lebensjahr. Hier versucht das Kind sich mithilfe der "Sprechwerkzeuge" wie etwa Lippen, Zunge, Gaumen oder Kehlkopf mitzuteilen. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Also bezieht sich die Sprechentwicklung auf die Bildung von Lauten, die Sprechgeschwindigkeit, Betonung und den Stimmeneinsatz. Dafür ist die Mundmuskulatur, also das Zusammenspiel der unterschiedlichen Muskeln und die Wahrnehmung ihres Zusammenspiels (taktil-kinästhetische Wahrnehmung) von hoher Bedeutung. Der Saug- und Schluckreflex, die Kaureaktion und der Beißreflex regen die Mundmuskulatur des Säuglings an. Während des Saugens des Neugeborenen funktionieren Zungenspitze und Lippen bis circa zum vierten Lebensmonat als eine Einheit. Erst danach kann das Kind den Mund aktiv schließen. Damit ist dann auch die Voraussetzung für die Bildung von Lauten wie "m" oder "p" gegeben. (vgl. ebd.)

Ab etwa dem sechsten Lebensmonat werden die Mundbewegungen des Kindes immer gezielter. Das heißt, dass das Kind beim Saugen, Schlucken und Kauen dieselben Bewegungen ausführt wie beim Sprechen. In dem Maße wie der Säugling die Koordination von Zunge, Lippen und Kiefer trainiert, wird das Kind in der Lage sein die Bewegungen zur Bildung von Sprachlauten auszuführen. Lernt das Kind die Atmung und Stimmgebung zu koordinieren, lernt es gleichzeitig auch die Sprechgeschwindigkeit

anzupassen. Nun lernt das Kind die unterschiedlichen Vorgänge zu automatisieren, dabei kann es zu „Störungen“ im Ablaufen kommen, was meint, dass Unflüssigkeiten beim Sprechen auftreten können. Diese Unflüssigkeiten lassen sich darauf zurückführen, dass das Kind das, was es sagen möchte, während des Sprechens verändert und darüber nachdenkt, was es als nächstes sagen möchte. Dadurch wiederholt das Kind vielleicht einige Silben und Wörter. Dies tritt bei fast 80% aller Kinder im Verlauf der Sprachentwicklung zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr auf. Bis zu 10% des Gesprochenen von Kindern kann dabei unflüssig sein. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

2.3 Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung bezieht sich auf den Erwerb von Regeln des Lautsystems, des Wortschatzes, der Grammatik und der Textkompetenz (z.B. erzählen und beschreiben). Die Sprachentwicklung ist dabei Teil der kognitiven Entwicklung und wie aus einigen sprachvergleichenden Studien hervorgeht in allen Sprachen vergleichbar, das heißt „universell“. Unterschiede liegen lediglich darin:

1. Wie Kinder lernen,
2. Welche Lernmöglichkeiten Kinder haben und
3. Mit welcher Geschwindigkeit Kinder dies tun. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Dabei umfasst die Sprachentwicklung die Komponenten Prosodie (Sprechmelodie und -rhythmus), Phonetik und Phonologie (Aussprache), Morphologie und Syntax (Grammatik), Lexikon und Semantik (Wortschatz und Wortbedeutung) und Pragmatik (Sprachhandeln). (vgl. Jungmann/ Morawiak/ Meindl, 2015, 12)

Der Spracherwerb setzt mit der Entwicklung der non-verbale-Kompetenzen ein. Das Kind lernt, dass zwischen den Äußerungen seiner Bezugspersonen und Gegenständen oder Handlungen ein Bezug besteht. Bevor Kinder das erste verständliche Wort geäußert haben, verstehen sie schon viele Wörter und Aussagen, weil sie damit Erfahrung – im Spiel oder aus dem Alltag – haben und diese einordnen können. Daher ist die Entwicklung des Spiels und des Sozialverhaltens sehr wichtig für die Sprachentwicklung. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Kinder verfolgen bei diesem Prozess nicht bewusst das Ziel, sich die Sprache der Umgebung anzueignen, vielmehr lernen sie die Sprache nebenbei. Dies geschieht nicht von selbst, sondern ist ein aktiver Lernprozess, bei welchem die Kinder und ihre Bezugspersonen engagiert tätig sind. Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes entwickeln sich in Verbindung mit Wahrnehmungen und Beziehungen im Rahmen ihres tätig seins, so Jampert. Weiter wird ausgeführt, dass dies ein sehr komplexer und langandauernder Lernprozess sei, denn in den ersten drei Lebensjahren erfolgen zwar entscheidende Schritte für den Spracherwerb, diese sind dennoch noch nicht vollständig abgeschlossen und so erstreckt sich der Erstspracherwerb bis ins Schulalter hinein. Kinder brauchen genügend Zeit dafür und die Bezugspersonen der Kinder müssen bereit sein, sich dem Rhythmus der

Kinder im sprachlichen Lernprozess anzupassen. Denn der kindliche Spracherwerb vollzieht sich nicht als gleichmäßig ablaufender und kontinuierlicher Prozess. Fortschritte können auch erst einmal wie Rückschritte aussehen. Aus all den oben beschriebenen Gründen ist es wichtig für Bezugspersonen, für die Zwischenschritte und den individuellen Verlauf des Spracherwerbs eines jeden Kindes aufmerksam zu sein. (Jampert, 2011, 15)

Ziel der Sprech- und Sprachentwicklung ist die Fähigkeit zur „kommunikativen Kompetenz“. Diese meint die Gesamtheit oder Summe aller verbalen und non-verbalen Fähigkeiten, die das Kind einsetzt, um Gedanken und Intentionen auszudrücken und der Umwelt mitzuteilen. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

2.4 Sprachförderung

Bei der Förderung von Kindern im Bereich der Sprache wird zwischen der additiven und der alltagsintegrierten Sprachförderung unterschieden. Ich beziehe mich in meinen folgenden Ausführungen ausschließlich auf die alltagsintegrierte Sprachförderung.

Die alltagsintegrierte Sprachförderung gehört zu den ganzheitlichen Förderkonzepten und steht in der Tradition des situationsorientierten Ansatzes, welcher als Grundlage hat, dass Sprache und ihre einzelnen Kompetenzen nicht in punktuellen und zeitlich begrenzten Fördereinheiten erworben werden. Es spielen Dialoge mit Gleichaltrigen und Erwachsenen, jüngeren und älteren Kindern in bedeutungsvollen Situationen eine zentrale Rolle im Erwerbsprozess. Denn die alltagsintegrierte Sprachförderung greift die Interessen und aktuellen Bedürfnisse jeden Kindes auf. Dabei sollte die Sprache Mittel zum Zweck sein und somit eine Bedeutung tragen. (vgl. Jungmann/ Morawiak/ Meindl, 2015, 38f.)

Das Konzept des Ganzheitlichen Lernens stellt ein Grundprinzip der menschlichen Entwicklung dar, welches ein Zusammenspiel von Körper, Geist und Seele aufweist. Das Lernen mit allen Sinnen spiegelt dabei die pädagogische Leitidee wieder, welche sich hinter diesem Konzept verbirgt. Diese Leitidee ist entscheidend für die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten und zur Erfassung der menschlichen Umwelt. Diese Betrachtung des Lernens gehört zu den Grundideen der Pädagogik und geht zurück auf die pädagogischen Leitsätze der Reformpädagogik, wie etwa von Pestalozzi. (vgl. Zehnbauer/ Jampert, 2007, 33) „Im Heiligthum des häuslichen Lebens liegt bestimmt der ganze Umfang aller Anfangsmittel, durch welche die sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unseres Geschlechts auf eine naturgemäße Weise entfaltet werden können.“ (Friedrich, 1992, 65) Das Prinzip der Ganzheitlichkeit bezieht sich auf die Merkmale des frühkindlichen Lernprozesses und ist nicht als Methode des Vorgehens zu verstehen. (vgl. Zehnbauer/ Jampert, 2007, 33)

Ziel der alltagsintegrierten Sprachförderung ist es, alle Kinder von Anfang an beim Spracherwerbsprozess zu unterstützen und die sprachlichen Kompetenzen umfassend zu fördern. Die Vorgehensweise dieser Förderung stellt einen ressourcenorientierten Ansatz zur Förderung in den

Vordergrund, welcher im Sinne der Inklusion vollzogen wird. (vgl. Jungmann/ Morawiak/ Meindl, 2015, 39) Der Förderschwerpunkt der alltagsintegrierten Sprachförderung liegt somit auf den kommunikativen Fähigkeiten der Kinder im Alltag. Hierfür werden oftmals Bilderbücher, Lieder und Reime eingesetzt, deren Erlernen und Gebrauch gut in den Kindergartenalltag eingebunden werden können, so Jungmann und Albers. Zudem stellt die pädagogische Fachkraft das Sprachvorbild dar. (Jungmann/ Albers, 2013, 101)

2.5 Bildungspolitischer Hintergrund in Bezug auf Sprachförderung

Seit 2000 durch die Pisa-Studie festgestellt wurde, dass Schüler*innen schlechte Leistungen im Bereich der Lesekompetenz vorweisen (vgl. PISA-Konsortium, 2001, 101-131), wird immer wieder beklagt, dass sprachliche Auffälligkeiten zunehmen und mangelnde sprachliche Kompetenzen bei Kindern zu Schwierigkeiten beim Lernen führen. (vgl. Adler, 2011, 10) So wurden Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status und Kinder mit Migrationshintergrund als Risikogruppe identifiziert. Als Erklärung für dieses Phänomen werden die Sprachkompetenzen der Jugendlichen verantwortlich gemacht, wenn sie den Anforderungen der Unterrichtssprache Deutsch nicht genügen. Dies wurde bereits in den 1960er Jahren nachgewiesen. Damals hatten Forscher*innen herausgefunden, dass Dialekte und schichtspezifische Sprachcodes den Schüler*innen den Zugang zu den Inhalten des Unterrichtes erschweren. (vgl. Jungmann/ Albers, 2013, 14)

Seitdem wird eine frühzeitige sprachliche Förderung der Kinder verlangt. Den Schwerpunkt stellt die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen dar. (vgl. Adler, 2011, 10) Als bildungspolitische Konsequenz haben die Bundesländer in Deutschland unterschiedlichste schulische und auch vorschulische Förderprogramme eingeführt, um allen Kindern durch eine frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs den Zugang zu Bildungsprozessen zu gewährleisten. (vgl. Jungmann/ Albers, 2013, 15) Hierfür bieten insbesondere Kindertageseinrichtungen eine gute Möglichkeit, um dort die Förderung anzusetzen. Denn dort findet eine umfangreiche Kommunikation mit den Kindern und den Kindern untereinander statt. Es wird demnach deutlich, dass für eine präventive Förderung der Kinder gesorgt werden muss, denn Sprachstörungen bedingen oftmals sekundäre Beeinträchtigungen. (vgl. Adler, 2011, 10-11)

2.6 Studien zur Sprachentwicklung und -förderung

Seit etwa den 1960er Jahren sind Forscherteams in aller Welt intensiv mit dem Spracherwerb von Kindern beschäftigt. Diese empirischen Forschungen, beziehen sich vor allem auf die Analyse der gesprochenen Sprache von Kindern. Die Forschenden fertigen Tonaufzeichnungen der Sprache der Kinder an. Diese oft mehrstündigen Aufnahmen, werden in regelmäßigen Abständen – oft von mehreren Wochen – während des Zeitraums des grundlegenden Spracherwerbs angelegt. Der grundlegende Spracherwerb erfasst die Altersspanne von einem bis circa vier Jahren. Die Aufnahmen

werden in alltäglichen Situationen der Kinder angefertigt. Diese Sprachproben nennen die Forschenden „spontanes Sprechen“, da das Sprechen in natürlichen Situationen passiert und das Kind nicht aufgefordert wurde, die Sprachäußerungen eines Erwachsenen nachzuahmen oder zu wiederholen. Die Tonaufnahmen werden mithilfe eines computergestützten Programms verschriftlicht und bilden somit die Basis für die Analyse der Sprache der Kinder. Daraus werden die Veränderungen und Fortschritte der sprachlichen Fertigkeiten des Kindes über einen bestimmten Zeitraum für die Forschenden sichtbar. (Szagun, 2007, 11f.)

Im Deutschen gibt es laut Giesela Szagun genügend solcher Daten, um allgemeingültige Aussagen über den Verlauf der Sprachentwicklung treffen zu können. Die größte Stichprobe deutschsprachiger Kinder von einem Forschungsteam ist am Institut für Psychologie an der Universität Oldenburg entstanden. Hier wurden spontane Sprechdaten von 22 Kindern in regelmäßigen Abständen aufgenommen und erhoben. Von den 22 Kindern liegen insgesamt 212 Sprechproben vor. Die Kinder waren zwischen 1,4 Jahren und 3,8 Jahren alt. Diese Basis an Sprechdaten ist repräsentativ für deutschsprachige Kinder, so Szagun. Es gibt noch keine vollständige Antwort für den Spracherwerb eines Kindes, dennoch wurde schon vieles über den Spracherwerb in Erfahrung gebracht. (vgl. ebd.) Außerdem konnte in Studien festgestellt werden, dass frühkindliche Erfahrungen wesentlich für den Aufbau eines stabilen neuronalen Systems sind und sich dementsprechend auf den Spracherwerb und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung auswirken können. Erkenntnisse aus der Hirnforschung legen in Verbindung mit den Einsichten des Spracherwerbs nahe, dass frühzeitig günstige Erwerbsbedingungen zu schaffen sind. Dies schafft gute Voraussetzungen, welche das Ausmaß und die Folgen einschränken und den Zeitraum einer spezifischen Interventionsnotwendigkeit verringern kann. Denn durch eine frühzeitige und durchgängige Förderung der Kompetenzen der Kinder in der frühen Kindheit können Risiken in der Entwicklung des Kindes minimiert und Chancen maximiert werden. (vgl. Adler, 2011, 10-16)

Unterschiedliche Studien kommen zu dem Entschluss, dass sich sprachliche Beeinträchtigungen im frühen Kindesalter bis ins Erwachsenenalter auswirken können. (vgl. ebd.)

3 Sprachentwicklung von Kindern im Alter von null bis drei Jahren

Eine zentrale Strategie bei Kindern – für das Lernen – ist die Nachahmung. Kinder sind allgemein sehr aufmerksame Beobachter*innen – auch beim Spracherwerb – und versuchen das, was sie hören und bei anderen sehen, selbst auszuprobieren. Diese Strategie kann beim Lauterwerb, Worterwerb, bei der Übernahme von Satzteilen, der Mimik und Gestik, ebenso beim Nachspielen von vertrauten Situationen beobachtet werden. Wichtig für die Nachahmung ist für Kinder der intime Dialog mit vertrauten Bezugspersonen, aber auch die Beobachtung des sprachlichen Agierens von anderen Kindern. Denn Kinder profitieren beim Spracherwerb auch davon, dass die Bezugspersonen das

aufgreifen und wiederholen, was die Kinder selbst produzieren. Aus Forschungen geht hervor, dass Nachahmungsprozesse wechselseitig verlaufen. Auch die erwachsenen Dialogpartner greifen die nonverbalen und verbalen Äußerungen des Kindes auf und spiegeln diese. Dabei erleben die Kinder ihre Äußerungen als variantenreiches Echo beim Gegenüber und sehen und hören, was sie selbst produziert haben und entdecken sich als Verursacher sprachlichen Handelns. (vgl. Jampert, 2011, 15f.) Kinder zeigen ein breites Spektrum an sprachlichen Lernstrategien: Intensives Zuhören und Beobachten, physisches Erproben und Erfühlen beim Experimentieren mit der Stimme und der Lautproduktion, Verbindung von nonverbalen und verbalen Ausdrucksmitteln, häufiges Wiederholen und Imitieren, kreatives Variieren und Ausprobieren, Wirkung von Sprache auf andere zu erproben und sprachliche Regeln zu entdecken, anzuwenden und zu erproben. (vgl. ebd. 16)

3.1 Der Sprachbaum

Der Sprachbaum wurde von Wolfgang Wendtlandt entwickelt und soll veranschaulichen, dass sich die Sprache des Kindes nur dann entwickelt, wenn eine ganze Reihe grundlegender Fähigkeiten ausgebildet ist und Sprechmotivation und Sprachverständnis vorliegen. Ziel des Sprachbaumes nach Wendtlandt ist es, die Grundkenntnisse zu den Themen Sprache, Sprechen lernen und Sprachentwicklung zu vermitteln und das Zusammenspiel der angeborenen Fähigkeiten und den Einflüssen aus der Umwelt beim Spracherwerb zu veranschaulichen. Der Sprachbaum soll Eltern und pädagogischen Fachkräften gleichermaßen als Anschauung

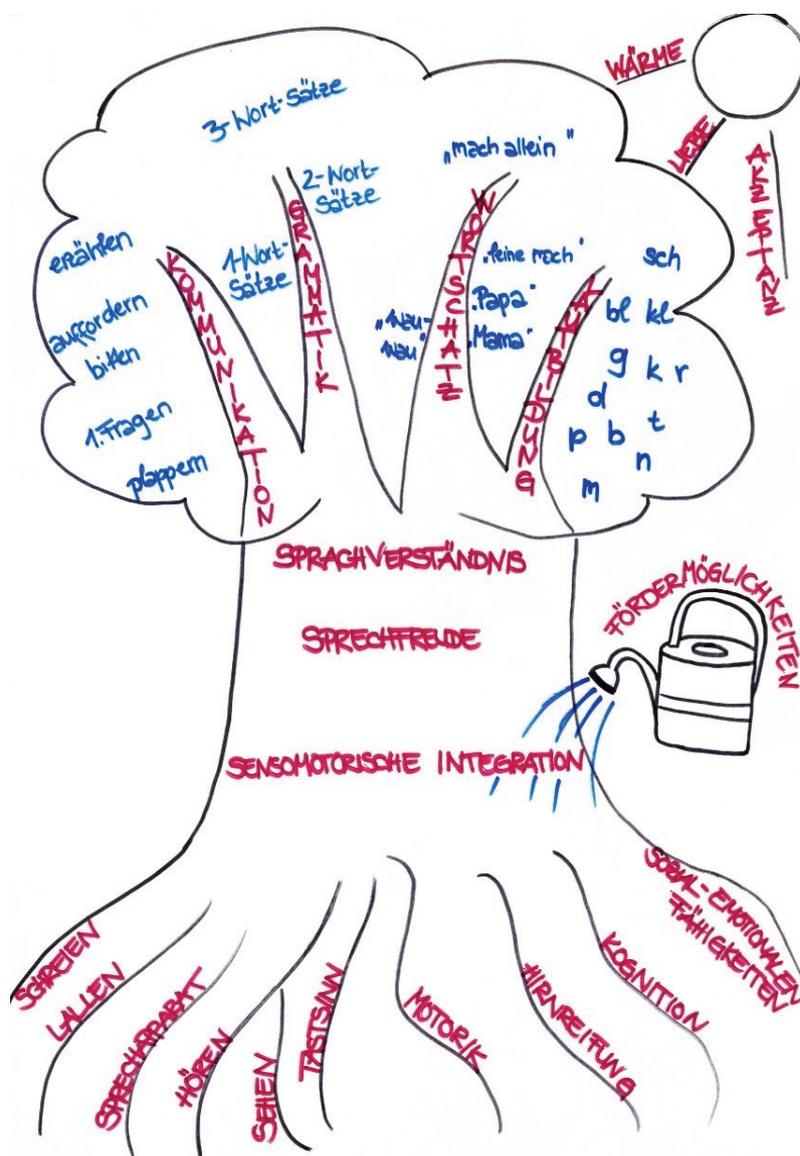


Abbildung 1: Der Sprachbaum nach Wolfgang Wendtlandt

dienen, um ihnen das Prinzip der Sprachentwicklung visuell zu vermitteln. (vgl. Wendlandt, 2006, 10)

Im Folgenden werde ich die Bereiche des Sprachbaumes näher Erläutern und erklären. Dafür werde ich zunächst theoretisch auf die Sprachentwicklung nach Wendtlandt eingehen: Wendtlandt und einige andere Theoretiker gehen davon aus, dass dem Menschen ein „schweigendes linguistisches Wissen“ angeboren sei, welches sich im Laufe der ersten Lebensjahre des Kindes entfalte. So besäße jedes Neugeborene grundsätzlich die angeborene Fähigkeit, Sprache zu erwerben und sprachlich zu kommunizieren. Damit sich die sprachlichen Fähigkeiten jedoch entwickeln können, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Diese sind zu finden in den körperlichen, geistigen und psychischen Fähigkeiten der Kinder. (vgl. ebd. 10f.)

Angewandt auf den Sprachbaum bedeutet dies also, dass die Wurzeln des Baumes die Bedingungen und Fähigkeiten des Kindes darstellen, welche es braucht, um eine Sprache erwerben zu können. Der Stamm symbolisiert die Voraussetzungen, welche gegeben sein müssen, damit sich die Sprache eines Kindes ausdifferenzieren kann. Diese Voraussetzungen sind Sprechfreude und Sprachverständnis. Die Krone des Baumes stellt die ausgebildete und ausdifferenzierte Sprache des Kindes dar. Die Krone unterteilt sich – wie der Abbildung zu entnehmen ist – in vier Bereiche: Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Kommunikation. Ein Kind und seine Sprache können sich nicht ohne liebevolle Wärme und Akzeptanz seiner Bezugspersonen und ohne Geborgenheit, Fürsorge, Schutz und Sicherheit entfalten. Dies wird durch die Sonne symbolisiert. Die Gießkanne stellt die täglichen Sprachanregungen dar. Die Erde, auf welcher der Baum wächst, soll die kulturelle und gesellschaftliche Lebensumwelt eines Kindes darstellen und aufzeigen, dass sie einen grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung des Kindes hat. (vgl. ebd., 10ff.)

Nun werde ich auf die einzelnen Bestandteile des Sprachbaumes eingehen:

Die Wurzeln des Sprachbaumes

Die Wurzeln sollen Fähigkeiten des Kindes darstellen, welche es ihm ermöglichen, Sprache zu erwerben. Die *anatomischen Voraussetzungen* umfassen das Schreien und Lallen, den Sprechapparat, das Hören und Sehen, den Tastsinn und die Motorik des Kindes: (vgl. ebd., 12)

Schreien

Die Stimme eines Kindes entfaltet sich mit seinem ersten Schrei. Die Stimmbänder des Kindes erhalten durch sein vieles Schreien eine Funktion als „Tonträger“. Das Schreien gewinnt bald an Bedeutung. Dabei lernt der Säugling, dass sein Schreien eine bestimmte Reaktion in seiner unmittelbaren Umgebung auslöst. Dadurch entwickeln das Kind und seine Bezugspersonen eine erste stimmliche Kommunikation, aus welcher sich die zwischenmenschliche Beziehung weiterentwickelt, die sogenannte sozial-emotionale Entwicklung – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. (vgl. ebd.)

Lallen

Auf die oben beschriebene Phase des Schreiens, folgt die Phase des Lallens. Der Säugling spielt mit der Zunge in seinem Mundraum und entdeckt ihn zunehmend. Dabei produziert er viele unterschiedliche Laute. Neben dem Training der Sprechwerkzeuge kommt es auch zu einem sogenannten „Kommunikationseffekt“. Dieser besteht darin, dass das Lallen des Kindes durch das Zurücklallen und Lächeln seiner Bezugsperson verstärkt wird. Es kommt zur „Lallkommunikation“, diese fördert wiederum die basalen Grundlagen der Kommunikation und die emotionale Entwicklung des Kindes – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung* und 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. (vgl. Wendlandt, 2006, 12)

Sprechapparat

Zum Sprechapparat zählen das Zwerchfell, die Lungen und Bronchien (diese sind für die Atmung zuständig), der Kehlkopf (welcher die Stimme produziert) und die Artikulationsorgane (Kiefer, Rachen, Nase, Mundhöhle, Gaumen, Zunge, Zähne und Lippen). Um ganze Sätze zu sprechen, Laute korrekt zu bilden und die Stimme variabel gestalten zu können, ist die Regulation der Atemtätigkeit von großer Wichtigkeit. Somit wird die verständliche Aussprache des Kindes garantiert. Ein Muskelgeflecht verantwortet Atmung, Stimmgebung und Aussprache des Kindes. Gesteuert und koordiniert wird dieses Muskelgeflecht von den Muskeln im Gehirn und über die Nervenleitungen im Körper des Kindes. (vgl. ebd., 12f.)

Hören

Kinder können bereits im Mutterleib hören. Nach der Geburt ab etwa dem vierten Lebensmonat wenden Kinder ihren Körper oder Kopf gezielt in die Richtung der Schallquelle. Ab circa sieben Monaten beginnen Kinder die Fähigkeit zu entwickeln, fremde und auch eigens produzierte Laute nachzuahmen. (vgl. ebd. 13)

Sehen

Ein weiteres wichtiges Fundament für den Beginn der Sprachentwicklung ist die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit. Denn Kinder entdecken mit ihren Augen ihre nähere und weitere Umgebung und können somit ihre Umwelt erobern. Sie schauen sich zudem die Mundbilder der Erwachsenen und ihr Lippenstellung beim Sprechen an und ahmen diese nach. Das Sehen nimmt somit einen hohen Stellenwert in der Sprachentwicklung ein. (vgl. ebd.)

Tastsinn

Wahrnehmung bedeutet auch zu fühlen und zu spüren. Der Tastsinn ermöglicht es dem Kind, die Unterschiede einzelner Laute zu erspüren, während es sprechen lernt, bspw. den Druck der Zunge kürzer und stärker beim „t“ zu dosieren als beim „d“. Dabei spielen das Hören und das muskuläre Empfinden eine zentrale Bedeutung. Der Tastsinn und das Bewegungsempfinden unterstützen ganz wesentlich die Wahrnehmungskanäle des Lernprozesses beim Sprechen, so Wendlandt. Dabei kann

sich das Kind voll umfänglich auf seine Fähigkeiten verlassen, die Lage sowie Bewegungsrichtung von Körperteilen zueinander ständig unterbewusst zu registrieren und zu steuern (kinästhetisches empfinden). (vgl. Wendlandt, 2006, 13)

Motorik

Zum Sprechen ist eine zielgerichtete Mund- und Zungenbewegung maßgeblich, welche geplant und willkürlich gesteuert werden muss. Die oftmals komplizierten Bewegungsabläufe verlangen eine feine Abstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen. Die Fähigkeit für diese Feinmotorik entwickelt sich mit dem oben beschriebenen Tastsinn und der visuellen Eigenkontrolle des Kindes. Gleichzeitig ist beim Kind eine gesamtkörperliche Entwicklung der Grobmotorik von essentieller Bedeutung. (vgl. ebd., 14)

Das Gehirn und damit einhergehend die geistigen Fähigkeiten reifen mit dem Wachstum des Kindes. Für das Erlernen der Sprache ist es notwendig, dass Kinder in der Lage sind, neue Sinneseindrücke wahrzunehmen, zu verarbeiten und abzuspeichern. Auf diese Abspeicherungen muss das Kind zu einem späteren Zeitpunkt zugreifen können, ansonsten kann es neu Gelerntes nicht anwenden. Die Prozesse des Erfahrens, Verarbeitens und Speicherns, also des Denkens und Lernens, sind kognitive Voraussetzungen für den Spracherwerb. (vgl. ebd.)

Die Art, wie befriedigend ein Säugling zwischenmenschliche Interaktionen wahrnimmt, ist entscheidend dafür, wie sich seine Grundhaltung gegenüber seiner Umwelt und seinen Mitmenschen entwickelt. Denn „Sprechen“ bedeutet auch immer, Beziehungen zu anderen Menschen einzugehen und sich aktiv seiner Umwelt zuzuwenden. Diese Fähig- und Fertigkeiten zum sozialen Kontakt lernt das Kind in der frühen Eltern-Kind-Beziehung, welche prägend für die Ausbildung seines Gefühlslebens ist. Die hier aufgeführten Aspekte gehören zu den *Sozial-emotionalen Voraussetzungen* des Spracherwerbs. (vgl. ebd., 14)

Alle bis hier aufgeführten Fähigkeiten und Entwicklungsprozesse stehen in enger Beziehung zueinander. Fähigkeiten, welche das Kind neu erwirbt, werden in das Spektrum der bereits vorhandenen Fähigkeiten integriert. Zunächst werden alle einzeln trainierten Sinnesbereiche mit den motorischen Fertigkeiten und den kognitiven Fähigkeiten verknüpft. So kann das Kind bald einzelne Körperteile zielgerichtet bewegen und zweckgerichtet handeln. Die gerade beschriebene Sensomotorische Integration ist Voraussetzung und ständiger Begleiter des Spracherwerbsprozesses. Die aufgeführten Entwicklungsprozesse beeinflussen maßgeblich den Umgang mit Sprache und Kommunikation das gesamte Leben über. Sie betreffen die gesamte seelische und geistige Entwicklung eines Menschen, die Ausformung seiner Persönlichkeit und die Art seiner Einbettung in die Gesellschaft. (vgl. ebd., 15)

Der Stamm des Sprachbaums

Der Stamm bildet das Fundament des Spracherwerbs und kann durch zwei verschiedene Aspekte beschrieben werden: die Entfaltung der Sprechfreude und die Entwicklung des Sprachverständnisses. (vgl. Wendlandt, 2006, 15)

Wendlandt beschreibt die Entfaltung der Sprechfreude bei Kindern wie folgt: Kinder versuchen alle Dinge in den Mund zu nehmen, so auch Worte und Laute, die sie versuchen nachzuahmen. Dabei plappern Kinder drauf los, noch ehe sie die Worte und Silben verstehen können. Kinder verhalten sich „echolatisch“, da sie vieles wiederholen, was sie hören. In den ersten zwei Lebensjahren beinhaltet dies einen aktiven Schritt zum Sprechenlernen. Die Fähigkeit der Kommunikation entwickelt sich bei Kinder in dieser Phase der Sprachentwicklung rasant. Auf dem sicheren Fundament der vorausseilenden Sprechfreude entwickeln sich die Sprache des Kindes und die Fähigkeit, Kommunikation zu gestalten. (vgl. ebd., 15f.)

Die Entwicklung des Sprachverständnisses verläuft folgendermaßen: Kinder bilden die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, eher aus, als die Fähigkeit, sie selbst zu sprechen. Ein Kind begreift die Bedeutung einzelner Worte, noch ehe es sie aussprechen kann und handelt aufgrund des Gehörten zielgerichtet. Dabei ist das Verstehen zunächst nur auf Situationen und Schlüsselwörter bezogen. Es wird zunehmend abstrakter und losgelöster vom situativen Kontext. So entwickelt sich das Sprachverständnis bei Kindern, indem sie Neugier und Interesse an ihrer Umwelt zeigen und mit ihren Mitmenschen in Kontakt treten. Es ist dabei zu betonen, dass der passive Wortschatz weitaus größer ist, als der aktive Wortschatz. (vgl. ebd., 16)

Die Krone des Sprachbaums

Die vier Bereiche der Krone entwickeln sich nebeneinander und wachsen mit beachtlichem Tempo zu einem dichten Blätterwerk. (vgl. ebd.)

In der Aussprache (Artikulation) gelingt es den Kindern zunehmend, mehr Laute der Muttersprache korrekt zu bilden. Zunächst beherrscht das Kind vor allem die Laute, welche im vorderen Mundbereich gebildet werden (m; n; p; b; t; d), dann die Laute, welche im hinteren Mundbereich gebildet werden (k; g; ng) und später dann Zischlaute (sch; ch) und Lautverbindungen (kr; schm). (vgl. ebd.)

Im Wortschatz des Kindes trifft man zunächst nur Begriffe von Dingen an, welche es anfassen kann und täglich wahrnimmt. Später benennt das Kind Dinge, welche sich außerhalb seiner unmittelbaren Reichweite befinden, welche es nicht anfassen kann oder abstrakt sind. Das Kind erkennt nun Begriffe wieder, ordnet sie zu und kann sie sich merken. Die Grammatik entwickelt sich von kurzen Wortaneinanderreihungen zu längeren Satzbildungen mit Nebensatzkonstruktionen, welche zunehmend den Regeln der Muttersprache folgen. Das Kind erkennt immer neue Regeln und kann sich diese merken und immer besser anwenden. (vgl. ebd.)

Kinder erlernen grundlegende Regeln der Kommunikation, welche für das Verstehen und Gestalten zwischenmenschlicher Beziehung von großer Bedeutung sind. Sie lernen auf Fragen zu reagieren und Aufforderungen nachzukommen. Zudem lernen Kinder, Fragen selbst zu stellen, indem sie die Stimme am Ende anheben. (vgl. Wendlandt, 2006, 16)

Auch lernen Kinder einzelne Sachverhalte miteinander zu verknüpfen, sodass diese ein sinnvolles Ganzes ergeben und beginnen Sätze zu verbinden, indem sie Bezug auf etwas Gesagtes nehmen. Allmählich entwickeln sich bei Kindern erzählerische Fähigkeiten. (vgl. ebd.)

Der Wipfel des Sprachbaums

Der Wipfel symbolisiert die Schriftsprache des Kindes, welche als Weiterführung der allgemeinen Sprachentwicklung ausgeführt wird. Die Schriftsprache, also das Lesen und Schreiben baut auf die bisherigen Sprach- und Sprechfähigkeiten des Kindes und den mehrjährigen Gebrauch von Sprache auf. (vgl. ebd.) Auf diesen Teil des Sprachbaums werde ich nicht weiter eingehen.

Die Bedeutung der Sonne für den Sprachbaum

Die Sonne in der Abbildung vom Sprachbaum soll Licht und Wärme verdeutlichen, denn der Baum würde nie von sich allein wachsen und auch Kinder brauchen Liebe und Zuneigung, um sich entfalten zu können. Bei Störungen in der Sprachentwicklung muss auch die Sonne betrachtet werden, denn zu wenig aber auch zu viel Sonne schaden der Sprechfreude des Kindes. Notwendige Lernprozesse darüber, Eigenes auszuprobieren und Fehler zu machen, bei welchem sprachliche Erfahrungen gesammelt werden, kommen zu kurz. (vgl. ebd., 17)

Die Bedeutung der Gießkanne für den Sprachbaum

Die tägliche Kommunikation mit dem Kind ist Voraussetzung dafür, dass sich die Sprache des Kindes entwickeln kann. Die Gießkanne mit dem Wasser darin soll das Symbol für sprachfördernde Anregung darstellen. Das Klima, in welchem freudig miteinander kommuniziert wird, schafft erst die Voraussetzung für die Entwicklung der angeborenen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Zu den sprachfördernden Anregungen gehören Blickkontakt, nicht nachsprechen lassen, zuhören, aussprechen lassen und Freude am Sprechen vermitteln. (vgl. ebd., 18)

Die Bedeutung des Bodens für den Sprachbaum

„So wie ein Baum im Erdreich verwurzelt ist und dort Halt und Nahrung findet, so ist auch das heranwachsende Kind eingebettet in seine unmittelbare Lebensumwelt: Kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse vermitteln sich von früh auf in der familiären und außerfamiliären Erziehung, prägen die Denkgewohnheiten und das Kommunikationsverhalten des Kindes, formen seine Einstellung und innere Haltungen der Welt gegenüber.“ (Wendlandt, 2006, 18) Die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle. Sie vermittelt Werte und Normen, gibt Gefühlen einen Namen, lässt ästhetischen Empfindungen Worte zu kommen, schafft Schubladen für Ideenräume der Zukunft. Die gesellschaftlich vorgefundene Sprache gibt den Kindern eine Identität, verhilft ihnen zu sicheren Standorten, einem

Boden, auf welchem sie sich in der Welt verankern können und von welchem sie aus die Welt betrachten und mitgestalten können. (vgl. Wendlandt, 2006, 18)

3.2 Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr

Nach der Geburt ist die wichtigste Art sich mitzuteilen das Schreien. Im Laufe der ersten Wochen entwickeln sich beim Säugling Unterschiede beim Schreien. In wachen und auch zufriedenen Phasen blickt das Kind aufmerksam zu seinen Bezugspersonen. Dieser Blickkontakt kann schon für längere Zeit gehalten werden, so drückt der Säugling Interesse für sein Gegenüber aus, wenn auch noch nicht absichtlich und nicht bewusst. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

In den ersten Wochen verfeinern Säuglinge die Fähigkeit, Stimmen und Sprachmelodien voneinander zu unterscheiden. Das Kind hört hin, wenn gesprochen wird und reagiert auf diese Melodien. So lassen sie sich von tieferen, fallenden Sprachmelodien beruhigen, während steigende oder erst steigende und dann fallende Sprachmelodien die Aufmerksamkeit des Säuglings erregen können. Vor allem verstehen Kinder Gefühle, Zärtlichkeiten und Liebkosungen, welche über den Körperkontakt, Körperwärme und sprachliche Äußerungen vermittelt werden können. (vgl. ebd.)

Etwa zwischen der sechsten und achten Lebenswoche beginnt das Kind andere stimmliche Laute, sogenannte Vokalisation, zu produzieren. Das Gurren, auch als erste Lallphase zu bezeichnen, kann bei Kindern aller Sprachen und Kulturen beobachtet werden, auch taube Kinder gurren. Dies passiert, weil Kinder sich noch nicht selber zuhören können. Die Laute entstehen zufällig durch Muskelbewegungen im Mund-, Hals- und Kehlkopfbereich. Mit der Zeit sind die Muskelbewegungen immer besser kontrollierbar. (vgl. ebd.)

Ein weiteres wichtiges Ereignis für die Bezugspersonen, aber auch für die Kinder selbst, ist das erste Lächeln. Bereits vorher konnten Bezugspersonen beobachten, wie Kinder ihren Mund zum sogenannten „Engellächeln“ verziehen, jedoch ist dies ein rein zufälliges Zusammenziehen der Muskeln. Das echte Lächeln ist dagegen eine Reaktion auf die Zuwendung der Bezugspersonen, da sie sich dem Kind nähern, Blickkontakt mit ihm aufnehmen und liebevoll mit ihm sprechen. Das Kind antwortet mit einem Lächeln. (vgl. ebd.)

Um den dritten Lebensmonat werden die zufälligen Bewegungen des Kindes immer weiter kontrollierbarer. Das Kind fängt an, mit dem zu spielen, was es im Mundraum fühlt. Dabei entstehen Laute, welche sich ab und an wie Gurren anhören, manchmal wie „r“-ähnliche Laute. Dieser Umstand hängt damit zusammen, dass die Zunge ein Stück nach hinten rutscht, wenn das Kind auf dem Rücken liegt. Das Kind bewegt seine Zunge und so entstehen hinten an der Zunge sogenannte Kehllaute. Kehllaute sind Laute, welche im hinteren Mundbereich entstehen. (vgl. ebd.)

Bei Gesprächen zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen, achtet das Kind vermehrt auf Mund- und Lippenbewegungen. Es beginnt zu verstehen, dass Mundbewegungen und Sprechen der

Bezugspersonen zusammenhängen, dennoch beobachtet das Kind auch weiterhin aufmerksam die Gesichter der Bezugspersonen. Das Kind hat gelernt, dass Sprachmelodien, mit welchen es angesprochen wird, mit seinen eigenen Befindlichkeiten in Zusammenhang stehen. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Circa ab dem vierten Lebensmonat wird die Stimme zum Lachen und Jauchzen eingesetzt, da das Kind ständig mit seiner Stimme experimentiert und spielt. Durch kräftige und eindeutige Reize ist dieses Verhalten auslösbar, beispielsweise durch spielerisches Erschrecken und Kitzeln. Kinder lernen durch Üben und Erfahrung sammeln mit den Bezugspersonen, dass die Umgebungsereignisse mit der Umgebungssprache in Verbindung stehen. Also können Kinder nun Sprachmelodien und Geräusche in Verbindung bringen. (vgl. ebd.)

Die Individualität und die Eigenheiten der Kinder in ihrer Entwicklung werden bereits ab dem fünften Lebensmonat sichtbar. Einige Kinder üben weiter und probieren verschiedenste Bewegungsmöglichkeiten aus, andere Kinder „pausieren“ und produzieren weniger Laute. (vgl. ebd.)

Ab circa dem sechsten Lebensmonat lassen die Bewegungen der Mundmuskulatur neue Laute (Konsonanten) der Muttersprache des Kindes immer ähnlicher werden. Kinder beginnen, die Laute miteinander zu verbinden. Es entstehen erste Silben. Dabei reiht das Kind die Silben kettenförmig aneinander, dies wird auch als zweite Lallphase bezeichnet. Silbenketten können in Tonhöhe und Lautstärke vom Kind variiert werden. Kinder spielen mit Lippen- und Zungenbewegungen und hören sich dabei selbst zu. Möglicherweise haben Kinder zwischen dem Gurren und der zweiten Lallphase eine Pause gebraucht, um sich bewusst zu werden, dass ein Zusammenhang zwischen den eigenen Bewegungen und dem Höreindruck besteht. (vgl. Adler, 2011, 99)

Der Blickkontakt gilt als Zeichen für die wechselseitige Aufmerksamkeit zwischen Bezugspersonen und Kindern. Kinder achten dabei auf den Gesichtsausdruck und „verstehen“ die Gesichtszüge ihres Gegenübers. Dabei setzen Kinder den Gesichtsausdruck mit dem Tonfall in Verbindung. Kinder können nun auch zwischen vertrauten und fremden Gesichtern unterscheiden. Der Gesichtsausdruck, der Stimmklang und die Sprechweise des Kindes sind Kanäle, die der Gesprächspartner hat, um in die Interaktion mit dem Kind zu treten. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Mit der Entwicklung des Greifens von Dingen hat sich das Interesse des Kindes von der Bezugsperson auf Gegenstände erweitert. Auch die Verarbeitung der Sehreize ist darauf vorbereitet, dass das Kind sich seiner weiteren Umgebung zuwendet. Das beginnende Sitzen verändert nun zunehmend den Blickwinkel des Kindes. (vgl. ebd.)

Zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat erweitern Kinder ihr Lautrepertoire. Sie erschließen sich immer mehr neue Laute und produzieren so auch neue und mehr Silbenketten. Gleichzeitig reift die Kontrolle über die eigene Sprache, sodass Kinder nun auch nur Doppelsilben bilden können. Diese Silben können wie ganze Sätze oder einzelne Worte klingen. Der Unterschied zu

echten Worten besteht darin, dass Kinder noch keine Verbindung zwischen den Silben und Personen oder Gegenständen herstellen. Kinder müssen erst noch entdecken, dass sie mit dem, was sie sagen, auch etwas mitteilen oder meinen können – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodientwicklung*. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Kinder haben bis zum jetzigen Zeitpunkt viele Erfahrungen mit Gegenständen sammeln können. Die Bezugspersonen haben diese Gegenstände benannt und so konnten Kinder ihr erstes Wortverständnis aufbauen. Diese Worte sind für Kinder Bezeichnungen für einen bestimmten Gegenstand oder einen Gegenstand in einer bestimmten Situation. Das Wort kann nicht losgelöst vom Gegenstand betrachtet werden. Die Wechselseitige Imitation und Wiederholung spielt eine zentrale Rolle in der Entwicklung des Kindes, denn entweder wiederholen die Bezugspersonen die Silben des Kindes oder andersherum. Genauso wichtig ist das Benennen von Gegenständen und das Kommentieren von Situationen. Die Gesten des Kindes spielen eine wichtige Rolle in der Verständigung und das Kind lernt durch Zeigen oder Lautieren, dass es ausdrücken kann, was es begehrt. Wenn die Bezugspersonen verstehen, was das Kind möchte, dann werden sie dies sprachlich begleiten und dem Kind geben. (vgl. ebd.)

Um den ersten Geburtstag äußern Kinder ihr erstes Wort. Diese Altersangabe ist höchst individuell, einige Kinder sprechen ihr erstes Wort bereits mit neun Monaten aus, andere vielleicht erst mit dreißig Monaten, die meisten Kinder allerdings zwischen dem zwölften und achtzehnten Monat. Dabei sind die ersten Worte meist „Mama“ oder „Papa“, da die Bezugspersonen wichtig für die Kinder sind und diese Worte einfach auszusprechen sind, weitere Worte werden meist noch in vereinfachter Weise ausgesprochen. In dieser Phase der Sprachentwicklung hat jede Familie ihren eigenen Wortschatz, Näheres dazu ist zu finden in Kapitel 3.3.4 *Wörter und ihre Bedeutung*. Für die Kinder ist es jetzt wichtig, die Macht der Worte zu entdecken und zu lernen, was sie mit ihnen tun können. (vgl. ebd.)

Um den 15. Lebensmonat herum beginnen Kinder, ihren Wortschatz aufzubauen. Dabei tauchen immer wieder neue Worte auf, welche noch nicht vollständig und fehlerfrei sind. Zudem ist kaum feststellbar, welche Worte die Kinder gerade lernen. Dies wird am Beispiel des Kinderwortes „tut-tut“ recht deutlich. So kann das Wort als Verb gemeint sein, indem es sich auf die Fortbewegung eines Autos bezieht oder das Auto selbst bezieht, dann ist das Wort als Substantiv zu verstehen. (vgl. ebd.)

Kinder nutzten ungefähr die ersten sechs Monate nach ihrem ersten Geburtstag, um Worte auszuprobieren, zu verändern, ihre Bedeutung zu erweitern oder zu präzisieren. Sie lernen dadurch den Gebrauch von Worten. Kinder können die Worte bereits als Frage, Aufforderung, Kommentar oder Beschreibung nutzen. Diese Worte werden als 1-Wort-Sätze beschrieben, da sie als ganzer Satz gebraucht werden und im Zusammenhang mehr ausdrücken, als auf den ersten Blick ersichtlich. (vgl. ebd.)

Mit dem circa 18. Monaten rückt die genaue Bestimmung des Wortschatzes in den Vordergrund. Dabei sind Unterschiede zwischen Kindern festzustellen. Denn einige Kinder legen nach ihren ersten Worten eine Pause ein, sie hören dann intensiv zu und sammeln so Worte, ohne sie zu gebrauchen. Nach wenigen Wochen oder Monaten überraschen diese Kinder ihre Bezugspersonen mit vielen neuen Worten. Diese sind dann meist schon vollständig und „richtig“ ausgesprochen, bis auf schwierige Lautverbindungen. Andere Kinder hingegen plappern darauf los. Schritt für Schritt erlernen sie neue Worte, diese werden oftmals noch undeutlich ausgesprochen. Es scheint so, als wäre den Kindern wichtiger, dass sie sprechen, als was und wie sie sprechen. So probieren sie alle Möglichkeiten aus und lernen durch Versuch und Irrtum. Die meisten Kinder nutzen die nächsten sechs Monate bis zum zweiten Geburtstag dafür, um genügend Worte für ihren nächsten Entwicklungsschritt zu sammeln. Dabei scheint diese Grenze circa 50 Worte zu beinhalten. (vgl. Adler, 2011, 99)

Nun fangen Kinder an, ihre Worte zu kombinieren, zu sogenannten 2-Wort-Sätzen. Dies ermöglicht den Kinder eine viel größere Ausdrucksmöglichkeit als bisher. Zudem beginnt auch das erste Fragealter der Kinder, sie beherrschen schon das Nein-Sagen und wenn sich die Kinder im Spiegel erkennen, dann sagen sie ihren Namen. Kinder verstehen im Zeitraum vom circa 12. bis zum 24. Lebensmonat immer mehr, weil ihr Wortschatz in dieser Zeit stark anwächst. Ihr Verstehen wird nach und nach flexibler, da Worte und Äußerungen nicht mehr so stark an bestimmte Abläufe gebunden sind. Die Worte des passiven Wortschatzes wecken nun die gedanklichen Vorstellungen des Kindes, im Kopf entsteht also eine Art Abbild, auch geistige Repräsentation genannt, mit welcher dann bestimmte gedankliche Handlungen vom Kind durchgeführt werden können, ohne die Handlung in Wirklichkeit durchführen zu müssen. (vgl. dbl.de, 20.04.2020)

Ab dem 24. Lebensmonat erfindet das Kind Worte, dies zeigt die Kreativität mit welcher sich das Kind seine Sprache aneignet und wie sie sich entfaltet. Die Sätze des Kindes werden länger, es kann nun drei oder mehr Worte aneinanderreihen. Verben werden in ihrer Grundform gebraucht und die Reihenfolge in Kindersätzen folgt der Wichtigkeit der Aussage und nicht den eigentlichen grammatikalischen Regeln. Die Aneignung der Laute der Muttersprache vollzieht sich Schritt für Schritt. In dieser Phase der Sprachentwicklung lernt das Kind die Laute im hinteren Mundbereich – k; g; ch; r – zu bilden. Viele Kinder benötigen Zeit zum Bilden der Rachen- und Zischlaute sowie von Lautverbindungen bis ins Kindergartenalter hinein. Kinder verstehen längere Aufforderungen, denn die Worte werden im Kopf der Kinder nun Wirklichkeit, ohne dass sie in der Wirklichkeit existieren. Auch das Verständnis von Zukunft und Vergangenheit ist erst dann möglich, wenn die Worte selbstständige gedankliche Vorstellungen wecken. Dennoch können abstrakte Zeitbegriffe wie morgen oder vorgestern erst ab etwa dem vierten Lebensjahr entschlüsselt werden. (vgl. ebd.)

Die Bedeutung von Worten werden denen Erwachsener immer ähnlicher, die Sätze länger und grammatikalisch vollständiger, was meint, dass einfache Sätze richtig gebildet werden können.

Vereinzelt bilden Kinder sogar schon Nebensätze. Das Kind eignet sich nun auch die schwierigen Lautverbindungen, wie bl; br; kl; gl an. Ein weiteres Merkmal der Entwicklungsstufe bis zum 36. Lebensmonat ist das zweite Fragealter. Kinder gebrauchen in Fragen nun Fragewörter. Oft fragen Kinder wegen des Fragen willens, um sich zu vergewissern, dass ihre Vorstellungen richtig sind. Die Zusammenhänge, welche Kinder verstehen können, werden zunehmend komplexer. Kinder können Geschichten verfolgen, wenn diese durch passende Bilder unterstützt werden. (vgl. dbl.de,20.04.2020) Im Folgenden sind noch einmal die wichtigsten Meilensteine in der Sprachentwicklung eines Kindes von der Geburt bis zu seinem dritten Geburtstag anhand eines Zeitstrahls zusammengefasst.



Abbildung 2: Zeitstrahl über die wichtigsten Meilensteine der Sprachentwicklung eines Kindes von der Geburt bis zum dritten Geburtstag

¹ LM = Lebensmonat; die Monatsangaben sind von Kind zu Kind unterschiedlich und dienen lediglich als Eckpunkte zur Einordnung der Sprachentwicklung

3.3 Die Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr nach den fünf Kompetenzbereichen des DJI

3.3.1 Sozial-kommunikative Entwicklung

Sprache und vor allem Sprechen wecken von Anfang an die Aufmerksamkeit des Kindes, wobei vertraute Stimmen eindeutig vorgezogen werden. Deshalb ist die Stimme für Bezugspersonen ein wichtiges Mittel zur Anbahnung von Kommunikation und zur Steuerung der Aufmerksamkeit. Eltern binden von Beginn an ihr Neugeborenes durch Blickkontakte, Berührungen sowie Worte und melodisches Sprechen in sprachliche Interaktionsrituale ein, an denen das Kind bald durch Laute, Gurren, Brabbeln, Lallen und Quieken mitwirken kann. Mit der Ammensprache drücken Eltern ihre ganze Zuneigung, Zärtlichkeit und Liebe dem Säugling gegenüber aus, genaueres dazu im Kapitel 3.4.1 *Ammensprache*. Säuglinge suchen bereits im ersten Lebensmonat die Stimmen ihrer Bezugspersonen, indem sie den Kopf in Richtung der Stimme drehen und sprechende Gesichter intensiv beobachten. Der „tönende“ Mund und mit ihm der gekoppelte Höreindruck fesseln früh die Aufmerksamkeit des Kindes. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 32f.)

In den ersten Lebensmonaten bilden Säuglinge elementare Verhaltensweisen in gemeinsamen Interaktionen aus: So reagieren sie durch Innehalten und Aufhorchen, suchen Blickkontakt zur Bezugsperson und entwickeln eine erwartende Haltung, denn sie haben unzählige Male erlebt, dass ihre stimmlichen Signale Reaktionen bei den Bezugspersonen hervorrufen. Für Kinder verknüpfen sich frühe sprachliche Erfahrungen mit den elementaren Situationen von Versorgung und Pflege zu einer emotionaler Beziehung zu den wichtigsten Menschen in ihrer Umgebung. So sind Sprache und emotionale Sicherheit der Kinder eng miteinander verbunden. Kinder verfügen von Geburt an über kommunikative und interaktive Fähigkeiten, um Kontakt mit Bezugspersonen aufzunehmen. Sie lächeln, drehen den Kopf oder wenden den Blick ab, sie schauen mit großen Augen und offenem Mund, verziehen das Gesicht oder strampeln mit den Armen und Beinen. Auch das Schreien und Weinen der Kinder kann je nach Gefühlslage zu Variationen der Stimmlage führen. (vgl. ebd., 39)

Wesentlich für die Kommunikation von Säuglingen ist der Blickkontakt – wie oben bereits beschrieben. Den Blickkontakt herzustellen, gelingt Kindern ab circa dem zweiten Lebensmonat, etwas später können sie den Blick halten und ihr Gegenüber mit dem Blick verfolgen und den Blick anderer lenken. In dieser Phase der Entwicklung eröffnen hauptsächlich die Erwachsenen die Dialoge mit dem Kind. Erst später initiieren Kinder von sich aus Gespräche mit der Bezugsperson. Die Sprache gewinnt in dieser Zeit auch für die Selbstwahrnehmung des Kindes an Bedeutung, denn es hört und spürt seine eigene Lautproduktion, etwa durch Kitzeln im Rachen, Vibrieren im Brustkorb oder Spuckebläschen bilden, siehe Kapitel 3.2 *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr*. (vgl. ebd., 34)

Im Laufe der ersten Monate stabilisieren sich die frühen, noch überwiegend von der Bezugsperson regulierten Interaktionserfahrungen weitgehend, so dass das Kind eine immer aktivere Rolle in den wechselseitigen Abstimmungshandlungen und -spielen einnimmt. Eine besonders wichtige und grundlegende Voraussetzung für die gelungene Interaktion ist die gegenseitige Abstimmung der Handlungen. Diese Kompetenz steht in einem engen Zusammenhang mit der Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit. Durch die Fähigkeit der geteilten Aufmerksamkeit erweitert sich das Kommunikationsfeld des Kindes enorm, denn Zeigegesten, Laute und Worte werden zum Werkzeug innerhalb der Beziehung. Dadurch eröffnen sich dem Kind neue Entdeckungen und Möglichkeiten. Die sprachlichen Äußerungen der Erwachsenen sind nicht mehr länger nur musikalische oder emotionale Botschaften, sondern Äußerungen, welche sich auf etwas außerhalb der Zweierbeziehung beziehen. Bald gelingt es dem Kind, von selbst dieses Blickdreieck zu bilden. Es ist noch häufig an Zeigegesten gebunden und geleitet von lautlichen Äußerungen oder Benennungen dessen, was das Kind wahrnimmt und erkennt. Das Kind handelt dann von selbst, mit der Absicht, die Aufmerksamkeit der Bezugsperson auf etwas zu lenken und damit die gemeinsame Aufmerksamkeit herzustellen. Das Kind eröffnet somit den Dialog. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 35f.)

Geben-Nehmen-Spiele sind erste Spielformate, in welchen Kinder mit Hilfe eines Objektes einen gemeinsamen Mittelpunkt der Aufmerksamkeit in einem Dialog einführen. Wenn das Kind etwas austauschen oder rüberreichen will, tauscht es sich gleichzeitig über etwas aus. Das Spielformat legt einen Grundstein für den kommunikativen Rollentausch im dialogischen Handeln. Kinder erleben solche Situationen von Sprache als bedeutungsvoll und als Ausdrucksmittel. So beobachten sie genau das sprachliche Handeln der Bezugspersonen und erschließen sich ein neues Spektrum an handelnden und sprachlichen Verhaltensweisen. Während ihres ersten Lebensjahres erfahren Kinder, dass Reden im Zusammenhang mit Dingen und Ereignissen steht, dass jede lautliche Äußerung kommunikative Absichten verfolgt und dass das Kind selbst lautliche Abfolgen mit gleichen kommunikativen Absichten äußern kann. (vgl. ebd., 36)

Nachahmung wird zur primär wichtigen Lernstrategie non-verbaler und verbaler Lernprozesse. Kinder ahmen demnach Erwachsene in Tonfall und Gestik oftmals nach. Besonders Ermahnungen oder stark betonte Worte, welche ausdrucksstark mit viel Mimik und Gestik formuliert werden. So werden oftmals Worte wie „heiß“; „da“; „aus“ und „nein“ im frühen Wortschatz von Kindern entdeckt. Der Gesichtsausdruck der Bezugspersonen, die Intonation ihrer Stimme und die Körperspannung geben Kindern Hinweise über ihr eigenes emotionales Wohlbefinden und ihre Gefühle. Zudem erhalten sie viele Informationen über die Bedeutung von Worten – siehe Kapitel 3.3.4 *Wörter und ihre Bedeutung*. Im sozialen Austausch erfahren Kinder bereits mit 1-Wort-Sätzen, dass unterschiedliche Reaktionen und Antworten hervorrufen können, je nachdem wie das Wort betont wird – siehe Kapitel 3.2

Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 37)

Kleinkinder erobern zusätzlich zu ihren non-verbalen Fertig- und Fähigkeiten auch die passenden Wörter für den sozialen Kontakt in den ersten Lebensmonaten und -jahren, um mitzuteilen, was sie sich wünschen und was sie wollen. Häufig benutzen Kinder in Gruppensituationen nun das Wort „ichau“ oder „iauu“. Auch für ihr eigenes Empfinden und dafür, was ihnen widerfährt, finden Kinder ihre „eigenen Worte“. Bei den ersten Worten findet man auch das Wort „nein“, welches für Kinder ein mächtiges Wort darstellt, da es ihrem Nicht-Wollen Ausdruck verleiht. Kinder können damit einen Standpunkt beziehen. Sprache wird somit zum wichtigsten Medium für die weitere Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes. Auch wenn sich Kinder schon einige sprachliche Mittel angeeignet haben, sind es immer noch die Erwachsenen, welche Dialoge und Gespräche aufrecht erhalten und strukturieren. Kinder entwickeln erst zunehmend die Fähigkeiten, sich an Gesprächen zu beteiligen und auf sprachliche Aufforderungen angemessen in vertrauten Situationen zu reagieren. Die Kommunikation zwischen den Kindern selbst verläuft meist noch auf non-verbaler Ebene und zielt häufig darauf ab die Reaktionen der anderen Kinder auf das eigene Handeln zu beobachten. Oftmals werden kleinere oder größere Provokationen beobachtet, in welchen ein Kind dem anderen etwas wegnimmt. Dabei geht es dem Provokateur um die Reaktion des geschädigten Kindes. Reagiert das Kind? Bewirke ich etwas damit? Welche Emotionen äußert das Kind? Dies ist oft der erste Schritt, um die Kontaktaufnahme zu anderen Kinder zu üben und um die Gefühls- und Erlebniswelt sowie soziale Handeln anderer Kinder zu erschließen. (vgl. ebd., 37ff.)

Im weiteren Verlauf seiner Entwicklung widmet sich das Kind der Ich-Entwicklung. Durch Sprache können sich Kinder nun auch selbst benennen. Zunächst nur mit ihrem Rufnamen. Damit ist der Anfang zur Ausbildung des sprachlichen Selbstbildes gemacht. Ein weiterer wichtiger Meilenstein ist gegen Ende des zweiten Lebensjahres die Einführung des Personalpronomens „ich“ in den kindlichen Wortschatz. Wenn Kinder anfangen, sprachlich auf sich selbst aufmerksam zu machen, dann möchten und wollen sie einen Großteil ihres Alltags selbst bewältigen. Häufig benutzen sie die Worte „leine machen“ dafür. Bezugspersonen sollten das zulassen und ermöglichen, denn dieser Schritt trägt einen großen Teil zur Entwicklung der Kinder bei. Dieser Entwicklungsschritt bedeutet auch sich zu behaupten und eine eigene Position innerhalb einer Gruppe zu finden. Dies erfolgt nun nicht mehr gänzlich auf non-verbaler Ebene, sondern wird immer durch verbale Aussagen wie „meins“ oder „meiner“ begleitet. Dabei sind die Worte handlungs- und situationsbezogen und nicht als Besitzansprüche anzusehen. (vgl. ebd., 39-42)

Im dritten Lebensjahr beginnen Kinder verstärkt, verbal-sprachlich miteinander zu kommunizieren. Dafür müssen Kinder Fähigkeiten ausbilden, um Interaktionen mit anderen Kindern zu initiieren, um so Missverständnisse und Signalstörungen zu beheben. Besonders die Formen des Zusammen-spielens

fördern die Ausbildung solcher Fähigkeiten, da Kinder auf die Aktivitäten des Spielpartners reagieren, sich abstimmen und anpassen müssen. Das sind wichtige Fähigkeiten, welche Kinder einüben müssen. Bald treten diese kommunikativen Kompetenzen in Dialogen und Rollenspielen überwiegend auf sprachlicher Ebene auf. Auch die weitere Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit nimmt einen großen Stellenwert für drei-jährige Kinder ein. Begleitet wird der „Ich-Findungsprozess“ von neuen Themen wie Kleidung und Besitztümern. Wenn sich Kleinkinder mit ihrer eigenständigen Person so intensiv befassen, dann gehört auch die Auseinandersetzung zwischen Groß und Klein dazu. Diese sind eng verbunden mit dem Wunsch, selbst zu den „Großen“ zu gehören. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 43f.)

Mit der Relevanz der Thematik des Ich, beginnt auch das Interesse für das Du zu wachsen. Die Beschäftigung mit dem Du eröffnet dem Kind eine ganz neue Welt, denn auch andere Personen haben eigene Wünsche, Bedürfnisse, Gefühle, sehen anders aus und verhalten sich auch anders. Es ist zunächst spannend und komisch zugleich für Kinder, denn es ist ein großer Schritt, sich vom seinem eigenen Empfinden zu distanzieren und andere, von sich unabhängige Erlebniswelten zu erkennen und sein eigenes Handeln darauf zu beziehen. Der Erwerb der Fähigkeit zum sozialen Perspektivwechsel wird das Kind noch lange Zeit beschäftigen, siehe Kapitel 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. (vgl. ebd., 44)

Gegen Ende des dritten Lebensjahres verändert die Thematik des Du das Handeln der Kinder zunehmend, denn Du kann Kinder oder Erwachsene symbolisieren. Die spielerischen Handlungsmöglichkeiten verändern sich, das bedeutet für Kinder neue kommunikative Herausforderungen und Anforderungen zu bewältigen, denn Spiele mit anderen gemeinsam zu gestalten, erfordert Abstimmung und Kooperation. Dabei helfen am Anfang vor allem noch Spiele mit Erwachsenen, mit ihnen kann das Kind einüben, was es später im Spiel mit Gleichaltrigen alleine können muss. Bis Ende des dritten Lebensjahres wird die Sprache dank des zunehmenden Wortschatzes und der wachsenden grammatikalischen Gestaltungsmittel zum wichtigsten kommunikativen Mittel. Bei der Partizipation im sozialen Alltag, als auch bei der Gestaltung des Miteinanders läuft sehr viel über den Einsatz von Sprache. (vgl. ebd., 45-49)

3.3.2 Sprachlich-kognitive Entwicklung

Nach der Geburt orientieren sich Säuglinge an möglichst nahen und visuell prägnanten sinnlichen Reizen. Kontraste wie hell – dunkel oder bewegt – unbewegt ermöglichen Kindern erste Unterschiede zwischen visuellen Eindrücken zu erfahren. Dabei kommen klare Abgrenzungen und deutliche Akzente den sinnlichen Bedürfnissen des Neugeborenen entgegen. Somit finden Neugeborene besonders Gesichter mit ausdrucksstarker Mimik ansprechend. Damit erklärt sich auch die Vorliebe für betonte, kontrastreiche und rhythmische Ansprachen durch die Bezugsperson – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodieentwicklung*. Säuglinge haben also ein Bedürfnis nach sinnlichen Reizen, welche ihnen eine

erste grundlegende Orientierung ihrer Umwelt aufzeigen. Zudem spielen täglich wiederkehrende Erlebnisse in dieser Entwicklungsphase eine bedeutende Rolle für die Erkenntnisprozesse des Kindes. Früh können sie daher schon spezifische Höreindrücke wiedererkennen, z.B. treten so körperliche Reaktionen durch das Schütteln der Flasche oder das Rascheln der Windel auf. Diese immer wiederkehrenden Erlebnisse durch die Bezugsperson sind entscheidende Orientierungshilfe für das Kind. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 53)

Besonders der Mund ist eine erste Erlebnis- und Erforschungsregion für Neugeborene und Kleinkinder, welche oft noch vor der Erkundung der Umgebung durch Hände und den Blick zum Einsatz kommt. Der Mund dient dabei als Instrument zum Erschmecken, Erkunden und Erspüren von sich selbst und anderen Personen und Objekten. Ein halbes Jahr später erlangen Säuglinge ganz neue Eindrücke durch das visuelle und manuelle Erkunden von Objekten. Dann werden Dinge und Gegenstände hin- und her bewegt, gewendet und betrachtet. Daher sind es zunächst noch Personen und Gegenstände, welche sich im Gesichtsfeld des Kindes bewegen und die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die Empfindungen des Kindes sind durch Emotionen, Affekte und körperlich-sinnliche Wahrnehmungen geprägt. Sie stellen dabei die bleibende Grundlage für die spätere sprachliche Entwicklung dar. (vgl. Largo, 2004, 23-34)

Kinder erkunden nicht nur mit ihrem Mund, sondern produzieren und variieren damit auch Laute und Töne – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodieentwicklung*. Kinder genießen die anregenden Dialoge mit ihren Bezugspersonen und interessieren sich dafür, sich bei Lautmonologen zu erspüren und zu hören. Dies kann bei vielen Kindern bis ins zweite Lebensjahr beobachtet werden. In Dialogen mit Bezugspersonen erfahren Kinder die Wirkung ihrer Stimme und die sprachliche Zuwendung auf ihr körperliches und emotionales Wohlergehen. Beispielsweise beruhigen sich Kinder beim Hören von Wiegenliedern. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 53f.)

In dieser frühen Phase ist das emotionale Erleben von hoher Bedeutung für den Erwerb der Erstsprache. Dadurch verbindet sich ihre erste Sprache sehr eng mit der Bezugsperson und den elementaren sinnlichen Eindrücken und Erfahrungen. Somit entsteht eine emotionale Verankerung mit dieser Sprache, welche lebenslang bestehen bleibt. Dies stellt die Basis dar, mit welcher Kinder die zukünftige intellektuelle Relevanz ihrer Erstsprache aufbauen. Wie oben bereits angesprochen, helfen Wiederholungen Kindern beim Spracherwerb, denn so prägen sie sich Situationen ein und erwerben sogenannte Formate. Was meint, dass Kinder mit der Zeit über Erfahrungen zum Verlauf regelhafter und geordneter Ablaufstrukturen verfügen und sich aktiv an deren Gestaltung beteiligen können – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung* (vgl. Bruner, 1987, 241-256). Es bedeutet auch, Personen und Gegenstände nicht gleich aus dem Sinn zu verlieren, wenn das Kind sie nicht mehr sieht und hört, sondern die grundlegenden Eindrücke zu sichern. Dies wird sichtbar bei „Guck-Guck-Spielen“. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 54)

Personen und Gegenstände in der Umgebung von Kindern sind an immer reichhaltigere und aktivere Erfahrungen geknüpft, da Kinder immer aufmerksamer beobachten und sich durch ihre wachsenden körperlichen Kompetenzen aktiver damit auseinandersetzen. Auf der Grundlage der Formate entwickeln Kinder Erinnerungen an vertraute Situationen, Personen, Gegenstände und Handlungsabläufe und können sich daher die Beständigkeit von Personen und Objekten erschließen. Durch Wahrnehmungen und Tätigkeiten entsteht eine bildhafte Vorstellung ihrer Umgebung. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Kinder ins Verstehen kommen, auch Objekt- und Personenpermanenz genannt. Ab diesem Zeitpunkt in der Entwicklung suchen Kinder nun nach Personen und Gegenständen. Die Entwicklung der Objektpermanenz ist ein Prozess, bei welchem Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen bestätigt werden, dass Personen und Objekte beständig sind und nicht einfach verschwinden können. Es ist ein zentrales Thema frühkindlicher Erkenntnisprozesse. Es bewirkt auch eine Veränderung im kindlichen Bezug zu seiner Umgebung, denn es entsteht die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit. Kinder beobachten immer mehr, was andere Erwachsene oder Kinder mit Dingen und Gegenständen tun. Kinder sorgen nun dafür, dass Bezugspersonen aufmerksam für etwas werden, was das Kind tut, also für seine eigenen Wahrnehmungen und Aktivitäten. Besonders interessant für Kinder ist die wechselseitige aufmerksame Beachtung von Kind und Bezugsperson beim Umgang mit Objekten. Dadurch eröffnet sich für das Kind Lernen durch Nachahmung und das Erleben, dass Handeln für andere Bedeutsam ist. In Situationen geteilter Aufmerksamkeit erhält die Sprache für Kinder eine Bedeutung, denn sie erleben sie zunehmend in bezeichnender und hinweisender Funktion. Mit Worten kann gezielt die Aufmerksamkeit für verschiedenste Dinge, Personen und Phänomene hergestellt werden. Worte erweisen sich als ein Mittel, mit welchem Wichtiges in Situationen bezeichnet werden kann, denn durch gemeinsames Handeln sowie sprachlichen Bezug aufeinander erleben Kinder sich als aktiv eingebunden in einen sinnvollen Handlungsablauf. Die entscheidende Funktion von Sprache ist dabei, dass Kinder mit sprachlichen Bezeichnungen von Objekten die Aufmerksamkeit gezielt von anderen steuern können und Worte hilfreiche Begleiter in solchen Situationen sind. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 55-59.)

Zudem erfahren Kinder in diesen Situationen, dass zwischen Worten und Objekten Zusammenhänge bestehen, welche sie gemeinsam mit der Bezugsperson im Blick haben. Sprache ist also ab jetzt nicht mehr an Personen gebunden, sondern mit der dinglichen Welt. Deshalb werden Worte für Kinder immer interessanter, weil sie nun auch Dinge benennen können. Die Entdeckung, dass Worte eine Bezeichnung für etwas sind, ist ein komplexer geistiger Lernprozess von Kindern. Kinder beschäftigen sich nun über langen Zeitraum damit, dass Worte und die Welt der wahrnehmbaren Objekte zusammengehören – siehe Kapitel 3.3.4 *Worte und ihre Bedeutung*. Mittlerweile können Kinder krabbeln oder laufen, dabei entdecken sie die Herausforderungen und Gelegenheiten um körperliche Erfahrungen zu sammeln und zu erproben, was man mit Gegenständen machen kann. Diese

Entwicklungsphase ist gekennzeichnet durch Freude und Begeisterung am Tun um seiner selbst willen. Kindern erweitern ihre körperlichen Fähigkeiten und erwerben weitere Kenntnisse darüber, wie Dinge funktionieren. Kinder erwerben so ein Wissen über Abläufe und Funktionen. Gleichzeitig sorgt dieser Entwicklungsschritt dafür, dass Kinder eine zunehmend stabilere und konstantere geistige Vorstellung von Aktivitäten und Dingen entwickeln. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 59f.)

Sprache hat hinter dem Hintergrund des Vorrangs von Handlung und Wahrnehmung eine bedeutsame Funktion für Kinder, denn Wahrnehmungen, Handlungen und Ereignisse, welche Kinder gefangen nehmen, erhalten ein sprachliches Kleid. Kinder probieren mit Gegenständen viel aus, nehmen wahr, was sie alles mit ihnen anstellen können, erleben sich als selbstwirksam und erfahren gleichzeitig die Eigendynamik des Gegenstandes. Sie sind also emotional gefangen und engagieren sie. Sprich sie lernen. Fähigkeiten, welche Kinder dabei ausbilden, liegen primär im Bereich der Handlungskompetenz, aber auch Sprache spielt dabei eine wichtige Rolle. Gleichzeitig zur wachsenden Handlungskompetenz beginnen Kinder auch mit dem Ausbau von Worterwerb und Wortverständnis. Während dieser Entwicklungsphase beginnt auch das in Kapitel 3.2 *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr* angesprochene Fragealter. Die Fragehaltung signalisiert, dass Kinder verstanden haben, dass jeder Gegenstand, jede Situation und jede Wahrnehmung ein eigenes spezifisches Wort hat. Dennoch kann die Art und Weise, wie sich dieses Verständnis äußert, bei jedem Kind auf unterschiedliche Art und Weise bemerkbar machen. Bei einigen ist die Fragehaltung sehr ausgeprägt, bei anderen zeigt sich dieser Sachverhalt im nonverbalen Verhalten. (vgl. ebd., 60)

Kinder verwenden ihre ersten Worte als Kategoriebezeichnung. Damit ist gemeint, dass „Wau-Wau“ groß oder klein, schwarz oder weiß sein kann und immer „Wau-Wau“ bleibt. Dabei wird verdeutlicht, dass das Kind eine stabile Vorstellung vom lautmalerischen Wort „Wau-Wau“ entwickelt hat und nun dabei ist, die Vorstellung ausdifferenzieren. Es wird sichtbar, dass Kinder ganz nebenbei an der Erkenntnis arbeiten, dass „Wau-Wau“ nicht nur ein Hund ist, sondern sich als Bezeichnung auf alle Hunde dieser Welt bezieht. Die Eroberung des Wortes als Kategorie oder Schublade macht sich auch im Spielverhalten der Kinder bemerkbar. So wie sie mit ihren Worten ihre Umgebung ordnen, tun sie dies auch auf der Ebene der Handlung und sortieren Objekte nach Zugehörigkeit. Kinder beschäftigen sich in dieser Phase auf der Ebene der Wahrnehmung, Handlung und sprachlich-geistigen Erkenntnis intensiv mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Spiel- und Alltagsgegenständen und erweitern somit ihre geistigen Konzepte und ihr Verständnis von Dingen und Objekten. (vgl. ebd., 61)

Durch den rasanten Anstieg des Wortschatzes erschließen sich Kinder eine neue sprachliche Perspektive ihrer Umgebung. All das, was sie wahrnehmen können, wird durch eine sprachliche Fassung ergänzt. Was meint, dass mehrere Worte neue kognitive Einsichten des Kindes zum Ausdruck bringen. Mit diesen Wortkombinationen drückt das Kind aus, was es wahrnimmt und entdeckt. Und

zwar Zusammenhänge zwischen Dingen oder zwischen Dingen, Personen und Zuständen, z.B. „Alex Blume“ (wem etwas gehört) oder „Alex da“ (Feststellung ob jemand da ist) – siehe Kapitel 3.3.5 *Grammatikentwicklung*. Diese Fähigkeit hängt mit dem ausdifferenzierten und wachsenden Wortschatz des Kindes zusammen. Dass hierbei Zusammenhänge erkannt werden, hängt damit zusammen, dass Erinnerungen des Kindes eine immer wichtigere Rolle für das Denken und Handeln spielen. So wird deutlich, dass das Kind in 2-Wort-Äußerungen und später in Mehr-Wort-Äußerungen gerade Wahrgenommenes mit Erfahrungen kombiniert. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 62f.)

Neue kognitive Leistungen – also dass Wahrgenommenes mit Erfahrungen verbunden wird – lassen sich in vielen Situationen beobachten. Kinder werden für neue Dinge in der Umgebung aufmerksam und entwickeln dadurch neue Interessen und Aktivitäten. Erinnerungen werden in dieser Phase der Entwicklung noch durch aktuell Wahrgenommenes aktiviert, d.h. das Kind erinnert sich, wenn es einen Anhaltspunkt im aktuellen Geschehen dafür hat. So sind sprachliche Äußerungen des Kindes, welche geistige Aktivitäten zum Ausdruck bringen, nur in Verbindung mit aktuellen Situationen und der Kenntnis korrekter Erfahrungen oder Erlebnisse des Kindes nachvollziehbar. Ausnahmen bilden besonders prägende emotionale Erfahrungen, bei welchen die Kinder darüber sprechen ohne aktuellen Bezug. Die Bedeutung der Worte wird durch situative Zusammenhänge und sinnliche Wahrnehmungen deutlich. Worte brauchen in dieser Entwicklungsetappe noch immer den wahrnehmbaren Kontext. Anschauung und Handlung sind die Grundlage für Kinder, auf welcher die sprachlichen Äußerungen an Bedeutung und Relevanz erlangen. Der wachsende Wortschatz in Verbindung mit den geistigen Fähigkeiten von Kindern führt zur Veränderung des Spielverhaltens und Handelns. Es kommt zum Übergang von der Lust am tätig sein hin zu ergebnisorientiertem Handeln. Das Kind entwickelt einen interessierten Blick für das Resultat seiner Aktivität. Es entdeckt, dass beim Handeln etwas entsteht, das bekannt und vertraut ist, z.B. beim Spiel mit der Puppe wird diese auf ein Töpfchen gesetzt, weil die Puppe „kaka“ muss. Handeln hat nun eine Bedeutung für das Kind und deshalb teilt es gern mit, was es gerade tut oder gestaltet hat. Bedeutsam für diese Phase ist, dass das Kind sensibel wird für seine eigenen Spuren: Hand- und Fußabdrücke, Produkte seiner Person, welche ein Zeichen sind für Einzigartigkeit und Besonderheit – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. Diese Entdeckung, dass Handeln und Aktivitäten eine Bedeutung haben, ist die Grundlage für zunehmend intentional motivierte Spiele. Sie gestaltet den Übergang zu gezieltem und planerischem Handeln. Spiele der Kinder sind nun eine Aufeinanderfolge zusammenhängender Spielsequenzen, bei welchen eine Handlung aus einer vorherigen Aktivität folgt. Jede Handlung verfolgt dabei ein Ziel. Zudem sind die täglichen Erfahrungen und Situation eine Quelle für die Spiele der Kinder, welche sie möglichst realistisch nachspielen. So beeinflussen etwa Erfahrungen zunehmend das Spiel der Kinder. Das imitierende Nachspielen der Kinder auf der Handlungsebene

sorgt dafür, dass ihre geistigen Erinnerungen gefestigt und stabilisiert werden. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 62ff.)

Das frühe Symbol- und Rollenspiel des Kindes lebt von konkreten Erfahrungen und Handlungswissen. Dabei legt das Kind viel Wert darauf, dass der Spielverlauf auf konkrete Art und Weise erfolgt oder, anders ausgedrückt, die Spielobjekte des Kindes über bestimmte Merkmale verfügen. Hieran wird deutlich, dass die Vorstellungswelt der Kinder und ihr entstehendes Wortverständnis durch bestimmte Merkmale geprägt sind. Daran lässt sich der sprachlich-kognitive Entwicklungsfortschritt der Kinder erkennen. Sie nutzen die Sprache nun auch auf ihrer kommentierenden und klärenden Ebene. Außerdem erproben Kinder nun den Perspektivwechsel. Kinder erkennen die Deutungsmacht der Sprache, denn mit Sprache haben Kinder nun die Möglichkeit, die Spielumwelt und Rollenspiele in ihrem Sinne zu gestalten und zu verändern. Sie verlassen somit die Grenzen von Wahrnehmung und Realität und interpretieren ihr Handeln auf kreative Art und Weise. So entdecken Kinder, dass durch Sprache Realität außer Kraft gesetzt werden kann und man fantasievolle Abenteuer bestreiten kann. So formulieren Kinder Handlungen, von denen sie wissen, dass diese nicht ausführbar sind. Kinder erproben so den Unterschied zwischen Realität und Fantasie. Dies geschieht erst, wenn Kinder eine gewisse Sicherheit mit ihren geistigen Vorstellungen und ihrem Wortverständnis entwickelt haben. Auf der Grundlage ihres stabilen Wortbedeutungserwerbs gelingt es den Kindern, sprachlich mit Wissen zu spielen. (vgl. ebd., 64-67)

Sprache und Denken sind nun eng miteinander verbunden und sind gegenseitiger Antrieb für die weitere Entwicklung. Neue Themen wie Zeit und Raum gewinnen zunehmend an Bedeutung. Kinder beginnen zu erzählen, wo sie waren und was sie gemacht haben. Mit dem Wort „Ich“ bringen Kinder zum Ausdruck, dass sie wissen, dass sie eine eigene Persönlichkeit besitzen und damit verknüpft gelingt es Kindern immer mehr Gefühle, Bedürfnisse und Vorstellungen von anderen wahrzunehmen, sprachlich zu erfassen und festzuhalten – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. Zu dem oben genannten einsetzenden Perspektivwechsel des Kindes gehört das Erleben von anderen im Unterscheid zum eigenen Erleben und auch immer mehr komplexere räumliche Perspektiven wahrzunehmen. Herauszufinden und auszuprobieren wie man anderen was Gutes, aber auch was Böses tun kann und wie die Personen darauf reagieren, sind neue und spannende Entdeckungen für drei-jährige Kinder. Der Perspektivwechsel stellt Kinder vor neue sprachliche Herausforderungen. Sie müssen sprachlich versuchen, das „Du“ und „Ich“, „Mich“ und „Dich“ abzugrenzen und den Unterschied sprachlich zu äußern. Dies wird die Kinder auf sprachlich-kognitiver Ebene noch lange Zeit beschäftigen. (vgl. ebd., 67ff.)

3.3.3 Laut- und Prosodieentwicklung

Bereits im Mutterleib kommt es zur Wahrnehmung von umgebenden Lauten, Sprachmelodien und Geräuschen. Nach der Geburt sind die Neugeborenen dann besonders hellhörig für sprachliche Laute

und die mütterliche Stimme. Zudem können sie fast alle Laute von allen Sprachen der Welt unterscheiden. Daraus lässt sich folgender Grundsatz ableiten: „Alle Kinder dieser Welt sind unabhängig von der Nationalität ihrer Eltern und ihrem Geburtsland in der Lage, jede Sprache der Welt zu erlernen.“ (Jampert et.al, 2011, S.75) Gleichzeitig hören sich Kinder in die Laute ihrer Umgebungssprache ein. Dabei sind sie hochsensibel für betonte Einheiten im kontinuierlichen Lautstrom. Im Verlauf der ersten sechs Monate können Kinder allein über die Sprachmelodie und den Rhythmus ihre Umgebungssprache von anderen Sprachen unterscheiden. (vgl. ebd.)

Der Schrei gehört zum ersten lautlichen Moment im Leben eines Menschen. Über das Schreien können sich Kinder ihrer Bezugsperson mitteilen. Schon wenige Wochen nach der Geburt setzen Säuglinge ihr Sprechwerkzeug erstmals aktiv ein. Dabei entstehen Gurr-laute, welche besonders häufig in Wohlfühlsituationen zu beobachten sind. Nach kurzer Zeit beginnt das Kind mit seiner Stimme zu spielen. Der Stimmtrakt wird erkundet, Kinder entdecken ihre Stimme als interessantes Instrument und experimentieren kreativ mit allem, was ihre Stimme zu bieten hat. In dieser Phase der Sprachentwicklung sind Lautspiele mit Lippen sowie Fingern und Gegenständen im Mund des Kindes zu entdecken. (vgl. ebd., 76)

Im Bereich der Sprachwahrnehmung steht im Verlauf des ersten Lebensjahres eine entscheidende Veränderung bevor, denn Kinder spezialisieren sich zunehmend auf ihre Umgebungssprache. Sie bilden den sogenannten Lautfilter aus, welcher sie nur noch feine Unterschiede zwischen den Lauten ihrer Umgebungssprache heraushören lässt. Dadurch werden sie auf Laute und Lautunterschiede ihrer Umgebungssprache geprägt. Gleichzeitig werden Lautdifferenzierungen anderer Sprachen vernachlässigt. Auf die typischen Sprachmelodien sind Kinder mittlerweile so gut eingestimmt, dass sie nun Wortgrenzen typischer Wortbestimmungsmuster erkennen. Dies ist eine wichtige Fähigkeit für den Worterwerb – siehe Kapitel 3.3.4 *Worte und ihre Bedeutung*. Das Kind beginnt nun auch unbetonte Einheiten wie Funktionswörter, z.B. Artikel oder Verhältniswörter zu erkennen. Diese geben Ausschluss über die grammatischen Strukturen und sind für die grammatische Entwicklung essentiell – siehe Kapitel 3.3.5 *Grammatikentwicklung*. (vgl. ebd., 76f.)

Danach beginnt die Produktion von Lauten und Lautkombinationen, denn es geht darum, Laute miteinander zu verbinden, so dass erste Silben entstehen. Typisch dabei ist die Aneinanderreihung zu Silbenketten wie „bababa“ – auch kanonisches Babbeln genannt. Es folgen „buntes“ und „wildes“ Babbeln. Hierbei werden verschiedene Silben in Silbenketten vereint, wie „badadaba“. Kinder babbeln, um Bezugspersonen aufmerksam zu machen, Dialoge zu beginnen und die Rolle als Gesprächspartner*in zu erproben – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. Kinder babbeln gerne, wenn sie sich wohlfühlen oder sich konzentriert mit etwas beschäftigen. Das Babbeln ist ein wichtiger Schritt im Spracherwerb, denn Kinder üben die Lautbildung und Lautübergänge. Schritt für Schritt spezialisieren sie sich auf die umgebungssprachlichen Laute. Durch das Erproben und

Ausprobieren von Lauten gewinnen sie zunehmend die Kontrolle über ihre Sprechwerkzeuge und bereiten sich auf die Wortproduktion vor. Das babbeln dient außerdem dazu, sich melodische Muster wie Stimmhöhenvariationen, unterschiedliche Lautstärken und Tempi anzueignen. Somit üben Kinder die typische Satzprosodie ihrer Umgebungssprache. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 77f.)

Mit circa dem neunten Lebensmonat erlangen Kinder die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit, welche sich maßgeblich auf die sprachliche Entwicklung ausübt. Kinder entdecken, dass sich Sprache auf etwas bezieht. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch bei Lauten und Prosodie wieder. Losgelöst von den Silbenketten verwenden Kinder in dieser Phase der Sprachentwicklung einzelne Lautkombinationen, um einen Bezug herzustellen. Lautkombinationen wie diese füllen Kinder mit Bedeutung – siehe Kapitel 3.3.4 *Worte und ihre Bedeutung*. Zunächst sind sie sehr eng an die Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder gebunden und auf verschiedene Gegenstände übertragbar. Lautkombinationen können zudem lautlich unterschiedlich gestaltet sein. Der Lauterwerb und die Aneignung von Worten ist nicht einfach, denn in der nächsten Phase der Entwicklung geht es um die gezielte Produktion von Lauten an bestimmten Stellen innerhalb eines Wortes. Zudem müssen einzelne Laute innerhalb eines Wortes erst einmal differenziert wahrgenommen werden, bevor die Aussprache eines Wortes folgen und gelingen kann. Zudem entwickeln Kinder erst noch bestimmte motorische und wahrnehmende Fähigkeiten, welche für die Bildung von Lauten und Lautabfolgen erforderlich sind. (vgl. ebd., 78f.)

Im frühen Wortschatz von Kindern finden sich viele Eigenkreationen, welche von den Familienmitgliedern aufgegriffen und gebraucht werden. Deshalb nennt man diese Worte auch „Familienworte“ – näheres dazu im Kapitel 3.3.4. *Worte und ihre Bedeutung*. Neben den eigenen Lautkreationen finden sich im Wortfundus auch Worte, die das Kind schon fast wie ein Erwachsener aussprechen kann. Kinder tasten sich an lautliche Strukturen der Worte immer mehr heran. Dafür gebrauchen sie neben ihren oben beschriebenen Fähigkeiten auch Strategien, um die lautliche Struktur der Worte anzupassen und sich der Erwachsenenaussprache anzunähern. Dabei vereinfachen sie Worte, indem sie Laute oder Silben auslassen, sie hinzufügen oder durch andere Laute ersetzen. Somit weisen die Worte schon eine große Ähnlichkeit mit denen Erwachsener auf. Eine zentrale Rolle dabei spielt auch die Lautwahrnehmung, welche sich fortlaufend weiterentwickelt und ausdifferenziert. Zu den frühen Aussprache-Vereinfachungen gehören die Lautangleichung – „bebe“, die Silbenverdopplung – „baba“ und das Auslassen von Lauten am Ende eines Wortes – Weg wird zu „we“. (vgl. ebd., 80f.)

Kinder nehmen aber nicht nur einzelne Worte in ihren Wortschatz auf, sondern auch ganze Prosodische Phrasen, welche die Kinder mit eigenen Lautstrukturen auffüllen. Dies ist auch eine Strategie, um sich mitzuteilen und verständlich zu machen. Babbeln und erste Worte können dabei noch lange Zeit nebeneinander auftreten. Kinder arbeiten auch gleichzeitig an der prosodischen

Struktur ihrer Worte. Sie beginnen Worte mit unterschiedlichen Melodien zu unterlegen, z.B. indem sie die Stimme am Ende anheben (steigende Melodie) ist diese sprachliche Äußerung als Frage gemeint – siehe Kapitel 3.3.5 *Grammatikentwicklung*. In den nächsten beiden Entwicklungsschritten beschäftigen sich Kinder mit der Stabilisation und dem Ausbau ihres Lautrepertoires. Zu den vorderen Lauten kommen nun auch hintere Laute und schwierige Laute wie Zischlaute – siehe Kapitel 3.2. *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr*. Kinder haben nun viel mehr Laute zur Verfügung für die Produktion ihrer Worte und sie sind geübter in der Kombination von Lauten. Das stellt eine gute Voraussetzung für den nachfolgenden Vokabelspurt dar. Damit die Aneignung neuer Worte schneller passiert, vereinfachen Kinder die Aussprache vieler Worte konsequent und systematisch. Neben den oben genannten Strategien kommen weitere hinzu. Zum einen das Auslassen unbetonter Silben – aus Banane wird „nane“, die Vereinfachung von drei- und mehrsilbigen Worten – aus Schokolade wird „lade“, die Vereinfachung von Konsonantenballungen – aus Brille und Blume werden „bille“ und „bume“ und die Vorverlagerung von Lauten – so wird aus Kuchen „tuchen“. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 81ff.)

Kinder sind ständig dabei, ihre bereits erworbenen Laute zu festigen und ihr Lautsystem zu erweitern. Die eben genannten Strategien passen sich Schritt für Schritt an das neue Lautrepertoire an. Somit verändern sich die vereinfachten Lautstrukturen der Worte im Laufe ihrer Entwicklung und nähern sich stetig der Erwachsenenaussprache an. Zu betonen ist, dass nicht alle Kinder dieselben Strategien verwenden, um sich die lautliche Struktur eines Wortes zu erarbeiten. Von Kind zu Kind sind sehr unterschiedliche Strategien zu beobachten. Hinzu kommt, dass die Aussprache von Worten bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren variieren kann. Bei ein und demselben Wort wird ab und zu ein Laut ersetzt oder ausgelassen, denn Kinder sind in der Aussprache ihrer Worte noch nicht gefestigt. „Von Moment zu Moment, von Situation zu Situation und je nach kindlicher Tagesform kann die Aussprache einzelner Wörter beträchtlich verändert werden.“ (ebd., 2011, 84)

Bis zum dritten Geburtstag haben sich Kinder ein großes Lautrepertoire angeeignet. Sie üben jetzt vor allem die Artikulation schwieriger Einzellaute und von Lautkombinationen (br; bl; bk), welche sie innerhalb von Worten durch Vereinfachungsstrategien der Aussprache umgehen. Die Aussprache weicht von denen Erwachsener noch ab, besonders deutlich wird dies bei längeren und schwierig auszusprechenden Worten wie „Strumpfhose“ oder „telefonieren“. Hier üben Kinder noch meist bis in die Kindergartenzeit an der Feinabstimmung ihrer Sprechwerkzeuge. (vgl. ebd., 86)

3.3.4 Worte und ihre Bedeutung

In der ersten Entwicklungsstufe beschäftigen sich Kinder mit den ersten Versuchen der Lautproduktion und sie hören sich in die Melodie, die Betonungsmuster und die für ihre Umgebungssprache typischen Laute und deren Kombination ein – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodieentwicklung*. Es scheint, als würden sich Säuglinge schon jetzt für die ersten Worte

vorbereiten. Denn über die Sprachprosodie können Neugeborene den Lautstrom in einzelne Teile gliedern. Damit ist es ihnen möglich, Wortgrenzen zu erfassen und dadurch einzelne Worte aus dem Redestrom Erwachsener herauszulösen. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Worten dar. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 93)

Im nächsten Entwicklungsschritt entdecken die Kinder, dass sie selbst mit Lauten und ihrem non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten auf die Umwelt einwirken und dass sich auch die sie umgebenden Laute und sprachlichen Äußerungen auf die Umwelt beziehen. Die Fähigkeit zur geteilten Aufmerksamkeit oder der triangulärer Blick sind entscheidend für diese Erkenntnis. Diese Fähigkeit erlangen Kleinkinder um den ca. achten oder neunten Lebensmonat herum – siehe Kapitel 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. Somit können Kinder nun mit einem Objekt beschäftigt sein und dennoch in den Dialog mit einer Bezugsperson treten. Es ist den Kindern gelungen, eine Verbindung herzustellen zwischen der sie umgebenden Sprache und ihrer Umwelt. Kinder lassen sich in ihrer weiteren Entwicklung ganz von den neuen Entdeckungen leiten und versuchen einen ersten Zusammenhang zwischen Personen, Dingen und Gegenständen ihrer Umwelt herzustellen. Am Anfang setzten sie dafür noch ihre non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten ein. Nach und nach ergänzen Kinder diese mit lautlichen und später mit sprachlichen Äußerungen. Somit bahnen also die non-verbalen Äußerungen den ersten Worten ihren Weg. (vgl. ebd., 93)

Den Bezug zur Umwelt teilen Kindern den Erwachsenen auf unterschiedlichste Art und Weise mit. Zu Beginn können Kinder die Aufmerksamkeit einer Bezugsperson allein durch ihren Blick auf einen Gegenstand lenken. Ihre Blicke unterstützen die Kleinkinder schon bald durch Gesten. So halten sie einen Gegenstand hoch oder übergeben Bezugspersonen Objekte, damit diese Personen etwas damit tun. Mit Gesten können Kindern ihren Bezugspersonen Handlungen und auch Sprache entlocken. Kinder erleben, was die Erwachsenen mit den Gegenständen tun und was sie dazu sagen. Eine bekannte Geste, welche oft beobachtet werden kann, ist die Zeigegeste. Mit dieser Geste kann das Kind ganz ohne Worte auf Personen, Gegenstände, Dinge und Handlungen verweisen. Zu den Gesten kommen nach und nach erste sprachliche Äußerungen hinzu. Dadurch erfahren sie, was sie bewirken können, wenn sie mit Worten auf Personen, Gegenstände und Ereignisse in ihrer Umwelt Bezug nehmen. Über dieses Zusammenspiel von Gesten und Lauten können Kinder ihre Absichten verdeutlichen. Lautlich begleitete Gesten bieten den Kindern aber noch einen Vorteil und zwar können sie auf sich selbst aufmerksam machen, sollten die Erwachsenen das Kind gerade nicht im Blick haben. Somit ist diese Strategie besonders in lauten Gruppensituationen hilfreich, um die Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft auf sich zu lenken. (vgl. ebd., 93-96)

Mit Ende des ersten Lebensjahres kann vermehrt beobachtet werden, wie Kinder mit ihren lautlichen Äußerungen, ihrem Blick und ihren Handlungen einen Bezug ausdrücken. Kinder können während dieser Entwicklungsetappe schon gezielt Lautkombinationen auswählen und ihnen

Bedeutung geben, indem sie diese Lautkombinationen auf etwas Bestimmtes beziehen. Ein Kind beobachtet, nimmt wahr und ordnet die Umgebungswelt sehr aufmerksam. Sie lassen sich Kinder bei der Verwendung der ersten Lautkombinationen durch ihre Wahrnehmung leiten. Die Bedeutung der jeweiligen Lautkombinationen entsteht für Kinder in der Situation und ist mit ihren Handlungen und Wahrnehmungen verbunden. Um zu verstehen, was das Kind der Bezugsperson mitteilen möchte, ist es umso wichtiger, das Kind zu beobachten und den Situationskontext zu kennen. (vgl. Bates, et.al., 1995, 96-151.)

Die immer wiederkehrenden Lautkombinationen sind ein weiterer wichtiger Schritt für die Kinder hin zu ihren ersten Worten. Kinder sind sich nun sicher, dass sie mit ihrer Sprache einen Bezug zu ihrer Umwelt herstellen können. Diese bedeutsame Entdeckung spiegelt sich zugleich in der Produktion der ersten Worte der Kinder wieder. Oftmals sind die ersten Worte in ihrer lautlichen Form derer Erwachsenenworte sehr ähnlich – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodieentwicklung*. Wann Kinder ihre ersten Worte äußern ist dabei von Kind zu Kind sehr unterschiedlich – siehe Kapitel 3.2 *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr*. Der Erwerbsprozess der ersten Worte vollzieht sich langsam, denn Kinder brauchen viel Übung und Wiederholung derselben Erfahrung in Interaktion mit ihren Bezugspersonen, um die Verknüpfung zwischen dem Wort und seiner Bedeutung herzustellen. Die ersten Worte eines Kindes beziehen sich vor allem auf seine unmittelbare Erfahrungsumwelt, so beziehen sich die Worte also auf das, was es direkt sieht, hört oder greifen und fühlen kann. (vgl. Jampert, et.al., 2011, S.97)

Die ersten Worte im Wortschatz eines Kindes weisen eine „Brückenfunktion“ für den Worterwerb auf, denn unter den ersten Worten finden sich Lautmalereien, sogenannte Onomatopoeika. Oftmals findet man im frühen Wortschatz Lautmalereien wie, „brumm-brumm“; „tut-tut“ oder „wau-wau“. Dabei wird ersichtlich, dass die Lautmalerei die Bedeutung eines Wortes mit sich trägt. Ein Hund macht „wau-wau“ und deshalb ist der Hund ein „wau-wau“. So können Kinder das Wort schnell aktiv verwenden, da sie sofort wissen, welches Wort gemeint ist. Diese Lautmalereien sind für Kinder in der frühen Phase des Worterwerbs essentiell, da sie den Weg ebnen, willkürliche Worte, bei welchen Bedeutung und Laut nichts miteinander zu tun haben, zu verwenden. Worte, welche gleich den Lautmalereien eine Brückenfunktion aufweisen, sind die sogenannten „Familienwörter“. Sie entstehen, wenn die Bezugspersonen des Kindes seine wiederkehrenden Lautkombinationen aufgreifen und diesen eine Bedeutung geben. Durch das ständige Wiederholen dieser Lautkombinationen bilden sich Worte heraus, welche für sehr lange Zeit in der Familie verweilen und spezifisch für die Familie sind. So wird der Staubsauger zu „nono“, der Schnuller zu „nulli“. Meist kann nur die Familie verstehen, was mit diesen Worten gemeint ist, da sie innerhalb der Familie entstanden sind und dort benutzt werden. Weitere Worte, die im frühen Wortschatz eines Kindes zu finden sind, sind: (siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*)

- Worte für wichtige Dinge und Personen (meist Hauptwörter und Namen),
- Soziale Worte (z.B. „ja“ und „nein“) und
- Relationale Worte (Ausdrücke des Auftauchens und Verschwindens, z.B. „da“ und „weg“). (vgl. Jampert, et.al., 2011, 98-101)

Im nächsten Entwicklungsschritt, so etwa ab dem zweiten Lebensjahr, machen Kinder einen weiteren Fortschritt bei der Bedeutung von Worten. Die Willkürlichkeit der Bedeutung von Worten wird reduziert, was bedeutet, dass Kinder nun Worte stabiler im jeweiligen Bezug auf Dinge und Personen benutzen, da sie viele sprachliche Erfahrungen sammeln konnten. So ist die pädagogische Fachkraft in der Kindertageseinrichtung immer wieder auf die Äußerungen des Kindes beim Spielen mit dem Auto eingegangen, weshalb das Kind verinnerlichen konnte, dass der Begriff „Auto“ zu seinem Spielzeug gehört. Im nächsten Entwicklungsschritt gehören für Kinder alle Fahrzeuge mit vier Rädern zu diesem Begriff. So stellen Kinder einen Bezug zwischen dem Begriff „Auto“ und dem lautmalerischen Ausdruck „brumm-brumm“ zu allen Objekten, welche zur Kategorie der Fahrzeuge gehören, her. Diese Erfahrungen und die Rückmeldungen der pädagogischen Fachkraft tragen dazu bei, dass Kinder eine konstantere Vorstellung bekommen, welche Begriffe sich zu welchen Objekten zuordnen lassen. Dadurch lässt sich der Entwicklungsfortschritt der Kinder erklären, zudem helfen ihnen dabei auch ihre eigenen „Kinderworte“. (vgl. ebd., 101)

Bei Kindern lässt sich auch in dieser Entwicklungsstufe beobachten, dass sie mit ihren ersten Worten sehr großzügig umgehen, so Jampert. So können beispielsweise fremde Frauen mit langen Haaren als „Mama“ bezeichnet werden. Oftmals sind es prägnante Merkmale von Personen und Dingen, an welchen sich Kinder orientieren, für die Wahl ihrer Worte. Diese Strategie zum Sprach- und Worterwerb bei Kindern wird auch Überdehnung genannt. Denn hierbei wird das Kind unterstützt, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn ihnen nur wenige Worte zur Verfügung stehen. So ziehen Kinder in diesen Situationen Worte heran, welche ihnen passend vorkommen. Im Kontrast zur Überdehnung steht die Strategie der Unterdehnung bei Kindern, bei welcher sie ein bestimmtes Wort nur für den bestimmten Gegenstand benutzen. So wird nur ihr Schnuller als „nulli“ bezeichnet und nicht alle Schnuller oder das Kind bezeichnet nur seine Lieblingspuppe als „puppi“. Unterdehnungen fallen schwieriger auf als Überdehnungen, denn aus dem Situationskontext ist nicht so leicht ersichtlich, dass das Kind nur seine Puppe als „puppi“ bezeichnet. Dieser Gegenstand fällt meist dann auf, wenn das Kind Puppen anderer Kinder nicht als „puppi“ bezeichnet. (vgl. ebd., 101f.)

Wie bereits kurz im Kapitel 3.2 *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr* angesprochen, beschäftigen sich Kinder mit ihren ersten Worten sehr intensiv und lernen allmählich und langsam neue Worte hinzu. Doch sobald Kinder die 50-Wort-Grenze erreicht haben verändert sich ihr Worterwerb. Diese scheinbar „magische“ 50-Wort-Grenze erreichen die meisten Kinder zwischen dem 18. und dem 24. Lebensmonat. Dabei steht die Zahl 50 für die Worte, welche ein

Kind aktiv gebraucht. In der Forschung wird dieser Grenze eine hohe Bedeutung beigemessen. Kinder, welche bis zu ihrem zweiten Geburtstag keine 50 Worte sprechen, werden oft als sogenannte „Late-Talker“ bezeichnet. Sie weisen ein erhöhtes Risiko auf, im späteren Entwicklungsverlauf eine Sprachentwicklungsstörung vorzuweisen. Mit 50 Worten und mehr lassen sich nun mehrere Worte miteinander kombinieren und Zusammenhänge darstellen, deshalb wird diese Grenze als wichtige Voraussetzung für die weitere Grammatik- und Wortschatzentwicklung eines Kindes gesehen. Mit Erreichen der 50-Wort-Grenze vollzieht sich der weitere Worterwerb schneller als zuvor. Forschende sprechen in diesem Zusammenhang auch von einem Vokabel- oder Wortschatzspurt. Dieser kann von Kind zu Kind sehr unterschiedlich und individuell verlaufen. So zeigen einige einen treppenförmigen Verlauf, andere Kinder hingegen einen explosionsartigen Wortschatzanstieg. Die Gemeinsamkeit von allen Kindern ist jedoch, dass sie Worte, welche sie erst ein paar Mal gehört haben, schnell aufgreifen können. Oftmals arbeiten Kinder noch an den lautlichen Formen der neuen Worte und ihrer Bedeutungen, ehe sie „richtig“ ausgesprochen werden. In der Forschung erklärt man sich den Vokabelspurt mit verschiedenen Aspekten, z.B. das Kinder herausgefunden haben, dass zu jedem Gegenstand und zu jeder Person eine Bezeichnung gehört – siehe Kapitel 3.2.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. In dieser Phase ihrer Entwicklung erweitern Kinder ihren Wortschatz fast jeden Tag. Im Durchschnitt lernt ein Kind zwölf neue Worte im Monat. So steigt ihr Wortschatz stetig an. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 102f.)

Mit dem Wortschatzspurt erschließen sich Kinder nicht nur neue Worte, sondern auch eine neue Wortart, und zwar die der Verben. Die Schwierigkeit beim Erwerb von Verben liegt für Kinder darin, dass sich Verben auf Tätigkeiten und Handlungen beziehen, welche oftmals schnell vorbei sind, wie z.B. das Verb „umfallen“ zeigt. Beim Erwerb der Verben können pädagogische Fachkräften in Kindertageseinrichtungen oft Kinder dabei beobachten, wie Kinder Verben einsetzen und dazu die passende Bewegung benutzen. Zu den ersten Verben von Kindern gehört auch das Wort „haben“. Kinder zeigen nun sehr aktiv auf Gegenstände und Dinge und sagen das Wort „haben“ dazu. Zudem lernen Kinder Verben, welche Veränderungen anzeigen, z.B. „geben“ oder Bewegungen aufzeigen, z.B. „gehen“. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres lernen Kindern nun auch Verben, die eine vielschichtigere Bedeutung haben können, wie z.B. „tun“ und „machen“. Denn jemand kann etwas tun, indem er spielt, putzt, kocht, oder singt. Für Kinder wird die Bedeutung dieser Verben erst dann verständlich, wenn sie diese Verben auf die Handlungen von sich selbst beziehen, sprich auf das eigene spielen und singen. Verbbedeutungen, welche Handlungen von anderen Personen beinhalten, können Kinder meist erst im Verlauf des dritten Lebensjahres erwerben. Gegen Ende des zweiten Lebensjahres erschließen sich Kinder nun auch die Wortart der Adjektive, auch Eigenschaftswörter genannt. Im Verlauf der 2-Wort-Sätze – siehe Kapitel 3.3.5 Grammatikentwicklung – werden Kinder vermehrt aufmerksam für bestimmte Eigenschaften von Gegenständen und Objekten, welche sie sprachlich

begleiten, z.B. „Puppi müde“ oder „Puppi aua“. Nachdem Kinder viele Erfahrungen mit ihren Worten sammeln konnten, sind sie nun dabei, ihre Worte mit eben diesen Erfahrungen, Erlebnissen und Wahrnehmungen zu füllen und somit deren Bedeutung zu stabilisieren. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 104f.)

Wie im Eingangstext zum dritten Kapitel bereits erwähnt, ist die Nachahmung eine zentrale Strategie der Kinder im Wort- und Spracherwerb, welche sich besonders gut im zweiten und dritten Lebensjahr beobachten lässt. Wenn Kinder nun Worte wiederholen und nachahmen, zeigt uns das, dass sie sensibel für diese Worte geworden sind und sie wahrgenommen haben. Dennoch kann nicht angenommen werden, dass Kinder diese Worte lautlich korrekt aussprechen und deren Wortbedeutung erfasst haben, denn Nachahmung von Worten kann nicht als unmittelbarer zentraler Entwicklungsschritt in der Laut- und Wortschatzentwicklung aufgefasst werden. Denn wie so oft betont, ist der Spracherwerb ein langandauernder Prozess. (vgl. ebd., 106)

Während des dritten Lebensjahres wird der Wortschatz des Kindes immer weiter ausdifferenziert und erweitert. Zu den konkreten Inhaltsworten kommen nun auch abstrakte Inhaltsworte und Funktionsworte dazu. Im Wortschatz des Kindes spiegeln sich nun auch seine wachsenden kognitiven und grammatikalischen Fähigkeiten wieder. Was bedeutet, das Kinder ihre Zusammenhänge und Bedürfnisse nun in ein sprachliches Gewand kleiden wollen, um sich ihrem Gegenüber mitzuteilen. Dazu gebrauchen Kinder im dritten Lebensjahr Modalverben, vor allem das Wort „wollen“ wird dabei ausgiebig erprobt. Denn durch dieses Wort können Kinder ihre Bedürfnisse und Wünsche mitteilen. Außerdem kann es mit diesem Wort auch ein „Nicht-Wollen“ ausdrücken und seinen Standpunkt gegenüber anderen Kindern und auch pädagogischen Fachkräfte behaupten – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. Auf das Wort „wollen“ folgt zumeist das Wort „können“ bei Kinder in dieser Entwicklungsstufe. Durch dieses Wort können Kinder anderen aufzeigen was sie können und was nicht. Durch die Ausdifferenzierung des Wortschatzes im Laufe des dritten Lebensjahres bei den Kindern erschließen sie sich auch die Wortgruppen der Artikel, Pronomen und Verhältniswörter. Da diese Worte keine eigenständige Bedeutung tragen, ist der Erwerb dieser Worte für Kinder schwieriger. Hauptwörter werden nun zunehmend durch ihre Artikel, wie „ein“, „eine“ oder „der“, „die“, „das“ begleitet – siehe 3.3.5 *Grammatikentwicklung*. Auch Pronomen werden für Kinder immer wichtiger und werden im Wortschatz integriert. Mit zunehmender Persönlichkeitsentwicklung der Kinder werden besonders die Pronomen „ich“ und „du“ essentiell für Kinder – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. (vgl. ebd., 106ff.)

Mit weiterem Voranschreiten der Grammatikentwicklung erschließen Kinder sich nun auch die Felder der Verhältniswörter und der abstrakten Inhaltswörter. Dabei drücken Verhältniswörter aus, wie die einzelnen Inhaltswörter (z.B. Personen und Gegenstände) innerhalb eines Satzes zueinander stehen. Erst im Zusammenhang mit den anderen Worten im Satz entfaltet sich deren Bedeutung.

Kinder sind bis ins Kindergartenalter damit beschäftigt, sich Verhältniswörter zu erschließen und zu erproben. Abstrakte Inhaltswörter beinhalten Worte, welche nicht direkt gefühlt, geschmeckt oder gesehen werden können, denn sie umfassen Worte, mit welchen das Kind Gefühle und Beziehungen ausdrücken kann. Zudem verwenden Kinder nun erstmals auch Begriffe für Zeit und Raum. Doch oftmals verstehen Kinder in diesem Alter die Bedeutung solcher Worte noch nicht. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 108)

Dennoch sind Kinder auch in diesem Alter sehr kreativ im Umgang mit ihrer Sprache. Wenn Kindern ein Wort spontan nicht einfällt, dann bilden sie ein neues Wort, eine sogenannte Wortschöpfung. Diese beruhen auf den Wahrnehmungen, Erfahrungen und dem sprachlichen Wissen des jeweiligen Kindes. Ab dem dritten Lebensjahr kombinieren Kinder dann zwei Hauptwörter zu einem, so wird aus einer Erzieherin eine Kinderfrau, da sie mit Kindern arbeitet und eine Frau ist und aus einem Gärtner wird ein Blumenmann. Eine weitere Strategie, die bei Kindern zum Tragen kommt, ist, dass sie Wörter von anderen Worten ableiten. So beschreibt Jampert folgendes Beispiel zu dieser Strategie: „So verwendet der dreijährige Max das Wort ‚vorbeivögeln‘, als er seine Erzieherin darauf aufmerksam machen will, dass vor dem Fenster ein Vogel vorbeifliegt. Denn abgeleitet aus dem Hauptwort Vogel ergibt sich nicht ‚fliegen‘, sondern ‚vögeln‘“. (ebd., 109)

Vielfach lässt sich bei Kindern beobachten, dass sie in einem bestimmten Themenbereich über einen sehr differenzierten und beachtlichen Wortschatz verfügen. Dieser Sachverhalt ist typisch für Kinder im Spracherwerb und wird sich in der Zeit im Kindergarten weiter ausbilden, denn Kinder lernen Worte besonders schnell, wenn sie sich intensiv dafür begeistern und beschäftigen. Zudem lässt sich erkennen, dass sich die Bedeutung von Worten, an welchen Kinder schon lange Zeit arbeiten, denen der Erwachsenensprache immer weiter annähern. Wie so oft betont, ist der Wort- und Spracherwerb von Kindern von sehr individuellen Erfahrungen, Erlebnissen und Interaktionen mit seinen Bezugspersonen geprägt. Somit lässt sich erkennen, dass jedes Kind für sich an seinem Worterwerb und der Bedeutung von Worten arbeitet. Daraus kann abgeleitet werden, dass Kinder zu Anfang des Spracherwerbs nicht eine bestimmte Bedeutung für ein oder mehrere Worte haben. (vgl. ebd., 110f.)

Während des Kindergartens bauen Kinder ihren Wortschatz weiter aus und gruppieren Worte in Ober- und Unterkategorien. Zudem löst sich nun die Bedeutung eines Wortes von konkreten Situationen, Personen und Handlungen, sowie Erlebnissen. Zu den Worten, welche eine konkrete Bedeutung für Kinder haben, gesellen sich zunehmend auch Worte mit abstrakter Bedeutung, bspw. „gestern“ und „witzig“. Um zu lernen, was diese Worte bedeuten und aussagen, bedarf es den Kindern noch lange Zeit an Übung. (vgl. ebd., 113)

3.3.5 Grammatikentwicklung

Bevor Kinder ihre ersten Worte sprechen, sind sie intensiv dabei, sich die Grammatik ihrer Umgebungssprache, über Wahrnehmungen während der ersten Lebensmonate, anzueignen. Als

besonders hilfreich erweist sich dabei die Sprachmelodie – siehe Kapitel 3.3.3 *Laut- und Prosodieentwicklung*. So entnehmen Kinder intuitiv Schlüsselinformationen der grammatischen Struktur von dem, was sie gehört haben. Sie entschlüsseln also typische Betonungsmuster von Wort- und Satzgrenzen. Dies stellt die Weichen für den Einstieg in die aktive Verwendung grammatikalischer Regeln, welche im zweiten Lebensjahr beginnt. Auch durch gemeinsame Handlungen werden Kinder in ihrer Grammatikalischen Entwicklung unterstützt, denn sie erfahren zunächst auf der Handlungsebene, dass ein Handelnder (also das Subjekt) etwas mit Gegenständen (also das Objekt) oder Personen tun kann. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 117)

Aus kommunikativer Sicht handelt es sich bei den ersten Worten des Kindes bereits um komplexe Botschaften. Somit sprechen wir in der Grammatikentwicklung von sogenannten 1-Wort-Sätzen, in welchen ein Wort als ganze Äußerung betrachtet wird. Durch die 1-Wort-Sätze realisieren Kinder mithilfe von Mimik, Gestik und Betonung unterschiedliche kommunikative Botschaften: So können Kinder uns auffordern, etwas zu tun, sie können etwas benennen mithilfe von Zeigegesten, sie weisen uns durch einen Aufruf auf etwas hin oder sie formulieren eine Frage. Das Zusammenspiel von Stimme, Körpersprache und ersten Worten liefert dem Erwachsenen die notwendige Grundlage, die kindlichen Botschaften mithilfe der Situation zu entschlüsseln. Bereits jetzt beginnen einige Kinder damit, Worte wiederholt aneinanderzureihen. (vgl. ebd., 118f.)

Forscher*innen haben herausgefunden, dass Kinder bevor sie 2-Wort-Sätze formulieren, durch Gesten-Wort-Kombinationen Zusammenhänge herstellen. Circa drei Monate nach dem Auftreten dieser Kombinationen treten die ersten 2-Wort-Sätze auf. Hände bahnen also der Sprache auch in der Grammatikentwicklung den Weg – siehe Kapitel 3.3.4 *Worte und ihre Bedeutung*. (vgl. ebd.)

Im Laufe des zweiten Lebensjahres sammeln Kinder Wörter. Sobald sie ihre ersten Worte gesammelt haben, beginnen sie diese miteinander zu kombinieren. Hieran wird deutlich, wie eng die Grammatikentwicklung und die Wortschatzentwicklung aneinander gekoppelt sind. Sobald der Vokabelsprung einsetzt äußern Kinder häufig 2-Wort-Sätze. Je mehr Kinder sich aneignen, desto größer wird die Vielfalt der Wortkombinationen im dritten Lebensjahr. In dieser Phase kombinieren Kinder Hauptwörter mit Verben (z.B. Alex singen) oder Hauptwörter mit Verbpartikeln (z.B. Hose an). Der Ausdruck „nicht“ ermöglicht den Kindern etwas grammatikalisch korrekt zu verneinen. Die sprachlichen Handlungsmöglichkeiten werden auch durch das Wort „auch“, in vereinfachter Form „au“ in 2-Wort-Sätzen erweitert. Kinder greifen mit den ersten Kombinationen Zusammenhänge und Themen auf, welche momentan für sie sprachlich-kognitiv relevant sind – siehe Kapitel 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. 2-Wort-Äußerungen dienen den Kindern dazu, ihre sozial-kommunikativen Interessen sprachlich zu verwirklichen. Dieser Ausdruck wird noch nicht mit dem entsprechenden Modalverb „wollen“ markiert, aber für Kinder in dieser Phase ist es genauso wichtig, anderen mitzuteilen, dass ihnen etwas gehört. So wird deutlich, dass Kinder im Kontakt mit anderen

neben den non-verbalen Strategien auch sprachliche Äußerungen einsetzen, um ihre Bedürfnisse mitzuteilen – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung*. Mit den 2-Wort-Äußerungen hat das Kind nun die Möglichkeit mitzuteilen, was mit Personen oder Dingen passiert oder wer etwas tut. In dieser Phase versprachlicht das Kind eine Bandbreite an Beobachtungen, Zusammenhängen und Bedürfnissen. Das Kind unterstreicht Wortkombinationen mit körpersprachlichen und stimmlichen Signalen. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 119)

Ab dem dritten Lebensjahr werden Äußerungen zunehmend länger. Das Kind teilt den Bezugspersonen Bedürfnisse mit und stellt Zusammenhänge her. Hinter diesen Äußerungen stecken beachtliche gedankliche Leistungen. So werden hauptsächlich Inhaltswörter – teils auch vereinfacht – welche selbst eine Bedeutung tragen, aneinandergereiht. Neben den Handelnden (Wer?), werden nun auch die Handlungsgegenstände (Wen?) in den sprachlichen Aussagen der Kinder beleuchtet. Zudem werden Verben gebraucht, die verdeutlichen, was getan wird. So gelingt es dem Kind, einen Großteil seiner Aussage sprachlich zu transportieren. Diese Phase der Grammatikentwicklung wird auch Telegramstil genannt, da der Erwachsene noch Kenner der Situation sein muss, um sie vollständig zu verstehen, da Kinder die grammatischen Mittel noch sehr sparsam einsetzen. Es wird also nur das Wichtigste ausgesprochen. Funktionswörter, welche eine Beziehung zwischen Inhaltswörtern darstellen, werden noch weggelassen. (vgl. ebd., 122f.)

In der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres werden die gerade genannten Funktionswörter für Kinder wichtig. Entsprechend der weiteren Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Interessen werden weitere sprachliche Fähigkeiten relevant. Da Kinder eine Vorliebe für Versteckspiele und ein größeres Interesse an räumlichen Zusammenhängen entwickelt haben, tauchen in der Grammatik der Kinder immer mehr Verhältniswörter – also Präpositionen – aus, z.B. „Der Hund ist auf dem Tisch.“; „Der Ball liegt neben mir.“. Die Sätze der Kinder werden zunehmend komplexer und die Sprache entfaltet so ihre ganze Kraft und wird nuancenreicher und ausdifferenzierter. So verwenden Kinder häufig Modalverben, die Vergangenheitsform und Artikel, z.B. „Wollen wir uns auf den Tisch setzen und dann trinken?“; „Ich habe gegessen.“. Die sichere V2-Stellung ist ein besonderes Merkmal dieses Entwicklungsschrittes. V2-Stellung bedeutet, dass bei normalen Hauptsätzen das Verb an zweiter Stelle steht. Beispiel: Die Kinder gehen zum Zoo. (vgl. ebd., 124)

Die grammatikalischen Fähig- und Fertigkeiten gehen mit der sozial-kommunikativen und der sprachlich-kognitiven Entwicklung Hand in Hand in der Sprachentwicklung, denn in diesem Entwicklungsabschnitt spielt die verbale Sprache in der Kommunikation mit anderen Kindern oder Erwachsenen eine bedeutende Rolle. Für Fantasienspiele oder das Reden über gemeinsame Erinnerungen wird eine komplexe Sprachverwendung unabdingbar – siehe Kapitel 3.3.1 *Sozial-kommunikative Entwicklung* und Kapitel 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. (vgl. ebd., 125)

Wie bereits oben beschrieben werden die Äußerungen des Kindes mit zunehmendem Alter immer komplexer. In der 1-Wort-Phase verwenden Kinder Worte, welche im Normalfall am Ende eines Satzes stehen, da sie aus der Sprache der Erwachsenen gut herauszuhören sind. Bei den 2-Wort-Sätzen werden Worte in die notwendige Reihenfolge gebracht und aufeinander bezogen (Satzbau). Dabei stehen Verben oder Verbpartikel am Ende eines Satzes in der sogenannten Verbend-Position z.B. „Hose an.“ oder „Alex Mimi drücken.“. Beim Telegramstil wird die Satzstruktur weiter aufgefüllt und geübt, denn erst wenn sich Verben an das Subjekt anpassen, wird dafür die Verbzweit-Position gebraucht, z.B. „Alex drückt Mimi.“. Dieser Aufbau von Satzende zu Satzbeginn ist systematisch und in der Phase in welcher der komplexe Satzbau beginnt, haben sich Kinder bereits alle Positionen im Satz angeeignet. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 126f.)

Während dieser letzten Entwicklungsetappe entfaltet sich auch der Bereich der Wortbildung, denn Kinder entdecken, dass Worte verschiedene Formen haben können. So überarbeiten Kinder die Form einzelner Worte und deren Abstimmung aufeinander. Zum Beispiel verändern und passen Kinder Verben an. So kann das Kind noch besser betonen, wer etwas tut. Das Kind selbst (ich spiele) oder jemand anderes (du spielst). Das Ich des Kindes grenzt sich nun auch grammatikalisch vom Du des anderen ab. Kinder passen auch Eigenschaftswörter an, indem sie sie vor das Hauptwort stellen (Der große Baum.). Diese Prozesse beschreiben die Flexion, also das Anpassen und Überarbeiten von Worten an deren Satzumfeld. Die kindliche Sprache ist jetzt grammatikalisch feinabgestimmt. Zudem beschäftigen sich Kinder in dieser Zeit auch mit der Vergangenheitsform von Verben und der Mehrzahlbildung. Beide Bereiche bürden gewisse Regeln und Ausnahmen gleichermaßen. Kinder erschließen sich diese Regeln und Ausnahmen wieder Schritt für Schritt. Zuerst nehmen Kinder Worte und Wortformen als Ganzes aus der Erwachsenensprache wahr. Sie benutzen somit die korrekten Partizip-Formen, wie „getrunken“; „gespielt“; usw. Im nächsten Entwicklungsschritt sind Kinder sensibel dafür, dass Verben gebeugt werden und sich damit ihre Wortform verändert, z.B. tanzen – ich habe getanzt; spielen – ich habe gespielt. Sie erkennen eine gewisse Regelhaftigkeit in der Wortbildung. Sie übertragen dieses Muster auch auf die unregelmäßigen Verben, z.B. „getrinket“ oder „gesinget“. Diese Strategie wird auch Übergeneralisierung genannt und ist ein Fortschritt in der Grammatikentwicklung, auch wenn es auf den ersten Blick nicht den Anschein macht. Durch diese Prozesse zeigen Kinder, dass sie aktiv an den Wortbildungsregeln arbeiten. Das kann auch bei der Mehrzahlbildung beobachtet werden. Kinder tendieren nämlich dazu, die Mehrzahl mit -s und -e zu bilden. Später bilden sie Mehrzahlformen, bei denen die Vokale verändert werden, z.B. „Mütter“; „Väter“ und „Kühe“. In einem weiteren Entwicklungsschritt wird dem Kind bewusst, wann es die Regeln anwenden muss und wann nicht, erst dann produzieren sie Formen wie „getrunken“ und „gesungen“. (vgl. ebd., 127f.)

Während der Kindergartenzeit eignen sich Kinder die Besonderheiten des deutschen Satzbaus an und können somit ihr Wissen erweitern, auf dessen Grundlage sie in der Lage sind, komplexe Sätze zu bilden. Sie erschließen sich nun die Struktur von Nebensätzen und verwenden dementsprechend Bindewörter, z.B. „weil“ und „ob“. Dadurch können sie Sätze miteinander verbinden und kombinieren und so längere Erzählungen produzieren. Zudem kommt die Frageform hinzu und Kinder bilden Mehrzahlformen sicherer. Sie interessieren sich für Steigerungsformen und weitere Zeitformen der Verbbeugung. Ein wichtiges Thema dieser Entwicklungsstufe sind die grammatikalischen Fälle. Es tauchen nun auch erste Passivsätze auf, welche aber erst richtig beherrscht und verwendet werden können, wenn sich die Kinder im späten Grundschulalter befinden. Damit wird deutlich, dass die Grammatikentwicklung ein Prozess ist, welcher sich bis in die Schulzeit erstreckt. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 131)

3.4 Erwachsene Sprechstile, die die Sprachentwicklung des Kindes unterstützen

3.4.1 Ammensprache

Bis zu einem Alter von circa zwölf Monaten konzentrieren sich Kinder auf das Verstehen von Sprache, das damit einhergehende Identifizieren von Wortgrenzen und den Erwerb von Lauten – wie bereits im Kapitel 3.2. *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr* beschrieben. Dadurch ist das Sprachverhalten der erwachsenen Bezugspersonen durch Hervorhebungen von prosodischen und lautlichen Sprachmerkmalen bezeichnend. Diese Art des Sprechens wird auch Ammensprache oder babytalk genannt. Charakteristische Merkmale des Sprechstils sind eine erhöhte Stimmlage, eine übertriebene Betonung, Pausen an sogenannten Phrasengrenzen, ein verlangsamtes Sprechtempo, die Verwendung von kurzen, einfach strukturierten Sätzen sowie die Verwendung eines kindgerechten Wortschatzes. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 64f.)

Eine übertriebene Satzmelodie dient dazu die lautlichen Kontraste zu verdeutlichen. So können laut Karzon bereits vier Monate alte Kinder durch eine übertriebene Satzmelodie bestimmte lautliche Kontraste wahrnehmen. (vgl. Karzon, 1985, 326ff.) Durch eine Erhöhung der Stimmlage auf 400 – 600 Hertz wird die Aufmerksamkeit des Kindes besonders auf die sprachlichen Äußerungen der Bezugsperson gelenkt. Untersuchungen konnten aufzeigen, dass Mütter die Tonhöhe in Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit des Kindes verändern. Die Mutter senkt die Tonhöhe ihrer Äußerung, wenn das Kind auf diese sprachliche Äußerung reagiert. Sie hebt die Stimme, wenn das Kind seine Aufmerksamkeit abwendet. (vgl. Niwano/ Sugai, 2003, 481ff.) Ein vereinfachter und kindgerechter Wortschatz hilft den Kindern ebenfalls beim Erwerb von Worten, Lauten und Silbenstrukturen. Wenn Bezugspersonen mit Kindern in Ammensprache sprechen, verwenden sie oftmals einfache Silben, welche aus einem Konsonant und einem Vokal bestehen. Weitere Merkmale der Ammensprache bestehen darin, einfache Sätze mit einer Satzgliedreihenfolge von Subjekt – Verb – Objekt zu bilden.

Dazu kommt, dass Bezugspersonen Kinder beim Sprechen direkt anschauen. Zu bemerken ist, dass dies in einem Abstand von 25 cm zum Gesicht des Kindes passiert. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 65)

3.4.2 Stützende Sprache

Um den ersten Geburtstag herum äußern die meisten Kinder ihre ersten Worte. In der darauffolgenden Zeit steht vor allem der Aufbau des Wortschatzes im Zentrum der kindlichen Sprachentwicklung, siehe Kapitel 3.2 *Meilensteine der Sprachentwicklung vom ersten bis zum dritten Lebensjahr*. Das Sprachverhalten der Bezugspersonen passt sich auch in dieser Phase an die neuen Aufgaben des Kindes an. Dieses Sprachverhalten wird stützende Sprache oder scaffolding genannt. Im Vordergrund des erwachsenen Sprachverhaltens steht dabei die Einführung neuer Worte in den Wortschatz des Kindes. Besonders oft setzen Erwachsene dafür Nomen ein, dies hat den Grund, dass häufig Objekte benannt werden, was erhebliche Auswirkungen auf den Aufbau des nominalen Wortschatzes des Kindes mit sich bringt. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 66)

Um einen Bezug zwischen Worten und ihrer Bedeutung herzustellen, bedürfen Kinder in dieser Phase ihrer Entwicklung noch besondere Hilfe durch die Interaktion mit ihren Bezugspersonen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die geteilte Aufmerksamkeit zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson, siehe Kapitel 3.3.2 *Sprachlich-kognitive Entwicklung*. Die geteilte Aufmerksamkeit, im Englischen joint attention, wird auch Triangulation genannt und ist durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet, welche die Aufmerksamkeit des Kindes auf die sprachliche Äußerungen und Handlungen in Bezug aufeinander lenken. Eine weitere zentrale Rolle für den frühen Spracherwerb spielen auch standardisierte Interaktionsmuster mit einer festgelegten, wiederkehrenden sprachlichen Handlungsabfolge. Solche Handlungsabfolgen finden sich bei der Betrachtung von Bilderbüchern oder Geben-Nehmen-Spielen. (vgl. Bruner, 1981, 35-66) Da diese Handlungsabfolgen eine geringe Komplexität aufweisen, sind sie besonders für Kinder in dieser Phase der Sprachentwicklung geeignet und helfen beim Erwerb der Satzstruktur. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 67)

3.4.3 Lehrende Sprache

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres setzten sich Kinder vermehrt mit dem Erwerb der Grammatik auseinander. Damit einhergehend ändert sich wieder das Sprachverhalten der Bezugspersonen gegenüber den Kindern. Die sprachlichen Äußerungen der Bezugspersonen werden zunehmend länger und komplexer. Dazu kommt, dass die Erwachsenen zunehmend intuitiv Strategien einsetzen, welche nun auch, neben dem Wortschatz und seiner Bedeutung, sprachliche Strukturelemente betrachten, so Snow 1977. Dieses Sprachverhalten wird lehrende Sprache und auf Englisch motherese (Mutterisch) genannt. Die wichtigsten Merkmale der lehrenden Sprache sind das korrektive Feedback, die Expansion, die Transformation, die Extension und die offene Frage – eine genaue Erklärung mit Beispielen findet sich im Anhang (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 68)

4 Bezug zur Kindheitspädagogischen Praxis

In diesem Kapitel möchte ich zunächst auf die Anforderungen der pädagogischen Fachkraft eingehen in Bezug auf Sprachförderung. Dabei möchte ich herausarbeiten, welche Qualifikationen die pädagogische Fachkraft mitbringen muss, um eine qualitativ hochwertige Sprachförderung in der Kindergruppe anbieten zu können.

Basis für die Sprachförderung ist die Befähigung der Bezugspersonen zu einer beobachtungsorientierten und -basierten sowie alltagsintegrierten Förderung vom Krippenbereich bis hin zum Schulalter. Die Förderung sollte an den individuellen sprachlichen Fähigkeiten und Entwicklungsverläufen orientiert sein. Die Förderung der Sprache muss in die gesamte Entwicklung des Kindes eingebettet sein, da sie einen essentiellen Teil der Entwicklung eines Kindes darstellt. Es gilt den Spracherwerb durch eine sprachfördernde Gestaltung des kindlichen Umfelds zu unterstützen. Dazu gehören auch kindgerechte Kommunikationsangebote mit einer hohen spracherwerbsfördernden Qualität. (vgl. Adler, 2011, 11-13)

Oft richten sich Förderprogramme derzeit an Kinder, welche unmittelbar vor dem Schuleintritt stehen oder einen Migrationshintergrund vorweisen. Dies ist ein wichtiges Ziel, welches allerdings nicht ausreicht, um Kinder nachhaltig zu fördern, wenn es um die Erhöhung der sprachlichen Kompetenzen, um Chancengleichheit und Befähigung zu einer adäquaten Kommunikation geht. Daher sollte Sprache von Anfang an gefördert werden. (vgl. ebd.)

In diesem Kapitel werde ich zunächst auf die Anforderungen der pädagogischen Fachkraft in Bezug auf Sprachförderung eingehen, um im Anschluss eine an der Praxis orientierte Sprachförderung vorzustellen.

4.1 Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf Sprachförderung

Die Frage nach einer adäquaten Sprachförderung in außerfamiliären Einrichtungen für Kinder unter vier Jahren gewinnt zunehmend an Bedeutung, denn die Zahl der Kinder, welche in diesem Alter eine Kindertageseinrichtung besuchen, steigt stetig an. Winner ist der Ansicht, dass es nach wie vor in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte nur wenige Angebote gibt, welche sich auf die Sprachentwicklung und -förderung von Kleinstkindern in Kindertagesstätten beziehen. Pädagogische Fachkräfte sind demnach häufig auf Qualifizierungsangebote, Fort- und Weiterbildungen sowie Projekte in diesem Bereich angewiesen. (vgl. Winner, 2007, 9) Zudem haben Pädagogische Fachkräfte mehr und mehr die Verantwortung, ihr Wissen entsprechend neuer Erkenntnisse zu vernetzen und kreativ auf die sich ständig verändernden Situationen zu reagieren. So auch im Bereich der Sprachförderung. (vgl. Adler, 2011, 15) Frühpädagogische Fachkräfte müssen in Weiter- und Fortbildungen oftmals alte Verhaltensweisen überdenken und Neues dazu lernen, hinzu kommt, dass man die bestehenden Sprachförderkonzepte aus dem Kindergartenbereich nicht einfach für den

Krippenbereich übernehmen kann, da diese den Entwicklungsaufgaben der Kleinkinder nicht entsprechen und angepasst werden müssten. Erkenntnisse aus den Gebieten soziales Lernen, Spiel, Bewegungsentwicklung, Konfliktbewältigung, der ästhetischen und kognitiven Entwicklung sollen auch für die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen genutzt werden, denn auf diesem Gebiet ist die Unsicherheit bei Fachkräften groß, da Sprache, anders als soziale und emotionale Fähigkeiten, noch als defizitär aufgefasst wird, so Winner 2007. Es erfordert daher großes Fachwissen und viel Handlungskompetenz, wenn Kinder professionell sprachlich begleitet werden sollen. Da das sprachliche Verständnis und das passive Sprachvermögen der Kinder weiter fortgeschritten ist, als das was sie spontan und selbstständig zum Ausdruck bringen können, profitieren die Kinder davon, wenn die Fachkräfte sie nicht nur sprachlich spiegeln, sondern den Kindern sprachlich auf dem Niveau ihres Verstehens begegnen, welches dem der nächsten Entwicklungsstufe der Sprache der Kinder entspricht. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 15)

Es gehört zu den Aufgaben pädagogischer Fachkräfte, Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess so zu unterstützen, dass sie möglichst schnell in der Lage sind, die Sprache so zu nutzen und so in die Gruppe zu finden, dass sie selbstbestimmt am sozialen Leben der Gruppe teilhaben können, so Wendtlandt 2006. Pädagogische Fachkräfte benötigen nach Winner folgende Schlüsselkompetenzen für die Sprachförderung von Kindern:

- „Sie brauchen die Fähigkeit, die sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu entdecken und nicht nur die Defizite zu sehen,
- Sie brauchen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit die Gedanken anderer zu lesen und sich in andere hineinzusetzen, deren Absichten zu verstehen und alle denkbaren Verständigungsquellen zu nutzen,
- Sie brauchen Mut und eine hohe Risikobereitschaft in der Interaktion und Kommunikation mit Kindern, denn Missverständnisse gehören zum Alltag dazu,
- Fachkräfte müssen den Kindern signalisieren, dass es nicht beschämend ist, jemanden nicht zu verstehen,
- Fachkräfte müssen aktiv die Verständigung suchen, egal welche Sprache das Kind spricht und wie es sich momentan äußert.“ (Winner, 2007, 31)

Die Sprachförderung erfordert eine Veränderung des sprachlichen Verhaltens. Die pädagogischen Fachkräfte müssen basierend auf dem entsprechendem Wissen um Entwicklungsprozesse und über die Aneignungsstrategien der Kinder, ihr Verhalten den Kommunikationsbedürfnissen in besonderer Weise anpassen. So sollten pädagogische Fachkräfte Kommunikationssituationen motivierend gestalten, sodass Kinder Gespräche führen, in denen sie bestimmen, welche sprachlichen Strukturformen sie anwenden können und müssen. Die Fachkraft muss die sprachlichen Äußerungen so gestalten, dass die Struktur der Sprache für die Kinder wahrnehmbar wird. Die Intensität und vor

allem auch die Qualität der Sprachangebote muss an kindlichen Verarbeitungsstrategien und -kapazitäten und an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes anknüpfen, um so eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. (vgl. Adler, 2011, 11-15)

Bei der Beobachtung kindlicher Sprache ist es wichtig zu erkennen, welche Strategien die Kinder einsetzen. Mit den Strategien gelingt es Kindern, die komplexe Umgebungssprache an ihre sprachlichen Möglichkeiten anzupassen, denn so vollziehen sie sprachliche Lernfortschritte. Kinder verändern dabei die Sprache nach dem Prinzip „nicht zu viel auf einmal“. So werden Laute, Wörter, Sätze und sprachliche Regeln verändert, zudem kommunizieren sie zunächst über Mimik und Gestik. Frühpädagogische Fachkräfte sollten erkennen, für welche sprachlichen Aspekte Kinder in einer bestimmten Phase sensibler empfänglich sind. (vgl. Jampert, et.al., 2011, 15)

Deshalb reicht im Bereich der sprachlichen Frühförderung kein Alltagswissen mehr aus, um effektive Prozesse zu gestalten und Kindern bei der Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu unterstützen. Fachkräfte müssen also weitergebildet werden – wie oben bereits mehrfach angesprochen – so dass sie sowohl über ein wissenschaftlich fundiertes Wissen verfügen und gleichzeitig über Methoden zu dessen Umsetzung in der Praxis. Es muss, laut Adler, eine Wissensvermittlung, ein Verhaltenstraining, ein Methodentraining, eine Entwicklung von Beobachtungskompetenzen sowie Supervision und Beratung beinhalten, um eine an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Weiterbildung zu gewährleisten. (vgl. Adler, 2011, 16)

Kinder sind von Geburt an mit individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen ausgestattet. Pädagogische Fachkräfte sollten Kindern eine umfassende Sprachentwicklung ermöglichen. Dies gelingt allerdings nur durch einen gleichrangigen und wertschätzenden Dialog. (vgl. Winner, 2007, 31)

Eine qualitative Sprachförderung, welchen Kleinkindern gerecht werden kann, zeichnet sich durch einen bewussten Umgang mit der autonomen Kindersprache aus. Denn Kinderworte sind keine subjektiven Vereinbarungen oder Verniedlichungen, welche sich zwischen Bezugspersonen und Kindern entwickeln, sondern nationalsprachliche oder regional definierte Vokabeln. Dies erfordert von den Fachkräften eine besonders hohe Sensibilität, da häufig ähnliche Silbenkombinationen in unterschiedlichen Sprachen verschiedenste Dinge bedeuten können. In manchen Kindertageseinrichtungen erstellen frühpädagogische Fachkräfte zusammen mit den Eltern sogenannte Wortlisten für einzelne Kinderworte und wie diese in der jeweiligen Sprache der Bezugspersonen heißen. So erfahren die Fachkräfte auch viel über ihre eigene Sprache. Zudem haben Kinder das Recht auf eine autonome Kindersprache und dennoch müssen pädagogische Fachkräfte nicht in Kindersprache sprechen, wenn sie sich unwohl oder unprofessionell fühlen. Viel wichtiger ist es, die Äußerungen der Kinder zu verstehen und wertschätzend darauf zu antworten. Bezugspersonen genauso wie Fachkräfte unterstützen Kinder im hohen Maße, wenn sie mit ihnen so sprechen, wie es ihrer intuitiven Vorstellung entspricht. (vgl. ebd. 60-62)

Daher ist es notwendig, dass sich pädagogische Fachkräfte intensiv mit dem Erwerb der Sprache durch Kinder auseinandersetzen. Denn nur so gelingt es, Kinder effektiv dabei zu unterstützen. Gerade im Alter zwischen dem zweiten und vierten Lebensjahr durchlaufen Kinder dynamische Phasen des Spracherwerbs. Es erfordert zudem entsprechende Angebote von Seiten der Fachkräfte an die Kinder, welche bereits vor dieser Zeit greifen müssen, in welcher Kinder sprachlich produktiv werden. Die Angebote sollten dabei so gestaltet sein, dass das Kind angeregt wird, die sprachlichen Strukturen zu erkennen und ihre Sprache zu gebrauchen. Dies sollte interessenorientiert und handlungsbegleitend stattfinden. Kenntnisse kognitiver und sprachlicher Entwicklung sind essentiell für eine entwicklungsgerechte Gestaltung der Angebote. (vgl. Adler, 2011, 12)

4.2 Alltagsintegrierte Sprachförderung im Krippenbereich

Wie im Kapitel 2.4 *Sprachförderung* bereits beschrieben, orientiert sich die alltagsintegrierte Sprachförderung oder auch alltagsintegrierte Sprachbildung an den Kompetenzen, der Entwicklung und der Lebenswelt von Kinder. Zudem ist sie eingebettet in bedeutungsvolles Handeln und auch feinfühliges Beziehungsarbeit durch die pädagogischen Fachkräfte. Somit kann alltagsintegrierte Sprachförderung an alle Kinder der Gruppe, eine kleinere Gruppe und auch einzelne Kinder gerichtet sein und in alltäglichen Routinesituationen, aber auch innerhalb von geplanten und freien Spiel- und Bildungssituationen und außerhalb der Kindertageseinrichtung stattfinden. Ausgangspunkt der alltagsintegrierten Sprachförderung ist das professionelle Interesse an den Themen und Fragen der Kinder, ihrer Lebensumwelt und ihren Entwicklungsfortschritten. Hierfür wird die Entwicklung der Kinder systematisch beobachtet und dokumentiert sowie fachlich reflektiert. (vgl. sprach-kitas.fruhechancen.de, 15.06.2020) Dazu bedarf es die in Kapitel 4.1 *Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf Sprachförderung* aufgezeigten Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkraft.

Warum nun soll eine sprachliche Förderung im Krippenbereich angeboten werden? Dies habe ich kurz schon einmal in den Kapiteln 2.5 *Bildungspolitischer Hintergrund in Bezug auf Sprachförderung* und 2.6 *Studien zur Sprachentwicklung und -förderung* angerissen. Aus der Pisa-Studie und weiteren Forschungen geht hervor, dass Kinder sprachliche Auffälligkeiten und schlechte Leistungen im Bereich der Lesekompetenz vorweisen. Seither wird eine adäquate sprachliche Förderung von Kindern gefordert, welche bereits in Kindertageseinrichtungen beginnen soll. Denn dort finden Kommunikationsprozesse zwischen Kindern untereinander und mit den pädagogischen Fachkräften statt, welche eine frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs für Bildungsprozesse gewährleisten. (vgl. Jungmann/ Albers, 2013, 15; Adler, 2011, 10f.) Ruberg und Rothweiler ergänzen, dass Sprache ein zentraler Teil unserer Identität ist, was natürlich auch für Kinder gilt. Sie ist Teil unseres täglichen Lebens, da wir durch Sprache mit anderen Menschen in Interaktion und Kommunikation treten. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 11) Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend weist

darauf hin, dass sich bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren die Aneignung des Wortschatzes und der Grammatik schneller und leichter vollzieht als in den darauf folgenden Jahren. Dabei beruft sich das Ministerium auf Untersuchungen von wissenschaftlichen Studien, welche ergaben, dass eine frühe Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs sehr hohe Erfolgschancen aufweist. (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016, 7) Prof. Dr. Bernhardt Kalicki äußerte sich in diesem Zusammenhang folgendermaßen: Alltagsintegrierte sprachliche Bildung ist wichtig, „weil Sprache den Schlüssel zum Aufbau von Welt- und Selbstverständnis darstellt und allgegenwärtig ist. Es mag bewegungs-, musik- oder naturfreie Momente in der kindlichen Lebenswelt geben – sprachfreie Momente aber gibt es faktisch nicht.“ (Kalicki, 2016, 16)

Anschließend an die theoretischen Ausführungen über alltagsintegrierte Sprachförderung und warum diese im Krippenbereich angeboten werden sollte, möchte ich einige praktische Beispiele aufzeigen, wie eine solche Förderung im Krippenbereich aussehen kann. Dafür werde ich zwei Praxisbeispiele der Autorin Anna Winner vorstellen.

Anna Winner orientiert sich in ihrem ersten Praxisbeispiel besonders an dem Spiel der Kinder. So benennt sie „Guck-Guck-da-Spiele“ oder auch „Knireiter-Spiele“ als Grammatikspiele. Denn in diesen Spielformaten wird die Gedächtnisleistung von ganzen Sätzen geübt. Dies wiederum trainiert die Aufmerksamkeitsspanne, was zur Folge hat, dass Grammatik als Mittel für die Erzeugung von Wirkungen erlebt wird. Diese Spiele lassen sich hervorragend in den Alltag einer Kindertageseinrichtung integrieren. Denn sie sind kurzweilig und in fast allen Bereichen auffindbar. Was meint, dass Kinder sich draußen beim Spielen hinter Bäumen und Ähnlichem verstecken können. Beim Wickeln und An- und Ausziehen können Körperteile gesucht werden oder bodenlange Vorhänge vor den Fenstern laden ein, ein „Guck-Guck-da-Spiel“ zu initiieren. Fingerspiele, wie „Himpelchen und Pimpelchen“², welche sich auf die ganze Gruppe beziehen, können diese Art der Spielformate ergänzen. „Knireiter-Spiele“ und Kinderverse weisen eine ähnliche Funktion auf wie „Guck-Guck-da-Spiele“, denn sie kombinieren Sprache mit Empfindungen und Bewegungen. Sie vermitteln Nähe und Geborgenheit. Die Wiederholung solcher Spielformate gibt den Kindern Sicherheit, denn der Spruch oder das „Guck-Guck-Spiel“ bleiben in ihrer Abfolge immer gleich. Winner betont zudem, dass in diesen Spielen uraltes Wissen über Sprachförderung verankert ist. (vgl. Winner, 2007, 78-83) Diese Sprachförderbeispiele eignen sich für alle Altersgruppen in der Krippe.

Das zweite Praxisbeispiel von Anna Winner bezieht sich auf den Wortschatzerwerb. Hierbei werden Gegenstände benannt, welche die Kinder zusammen mit den pädagogischen Fachkräften aufräumen. Hierbei wird durch Wiederholung der Wortschatz erweitert und ausdifferenziert. Das Aufräumen wird als Ritual jeden Tag mit den Kindern gemeinsam praktiziert. So wird am Ende eines jeden Angebotes gemeinsam aufgeräumt, indem die Gegenstände in kleine Säcke und Kisten sortiert

² Der Ablauf dieses Spiels findet sich im Anhang.

werden. Die Fachkräfte bitten die Kinder dabei, den jeweiligen Gegenstand zu ihnen zu bringen: „Heute fangen wir mit den Bällen an. Bitte bringt mir alle Bälle“ oder „Nun brauchen wir die Bauklötze. Bitte bringt mir alle Bauklötze“. Sollte ein Kind einmal einen „falschen“ Gegenstand bringen, dann sagt die pädagogische Fachkraft dem Kind folgendes: „Ohje, das ist ein Auto, das muss noch warten.“ So werden den Kindern auf spielerische Art und Weise die Bezeichnungen der Gegenstände näher gebracht und das Aufräumen innerhalb der Gruppe geübt. Dieses Sprachangebot richtet sich an alle Kinder der Gruppe und kann bereits zu Anfang der Krippe mit den Kindern erprobt werden. (vgl. Winner, 2007, 84f.)

Im Folgenden werde ich das Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ kurz vorstellen, da es pädagogische Fachkräfte dabei unterstützt, eine Sprachförderung in den Alltag zu integrieren, die an den Bedürfnissen der Kinder orientiert ist. Das Bundesprogramm baut auf die Erfahrungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“ auf, welches von 2011 bis 2015 durchgeführt wurde. Das jetzige Bundesprogramm läuft von 2016 bis 2020 und wurde mit ca. einer Milliarde Euro gefördert. Von diesen Geldern können und konnten insgesamt ca. 7.000 zusätzliche halbe Fachkraftstellen in den Kindertageseinrichtungen und den Fachberatungsstellen geschaffen werden. Zu erwähnen ist, dass Kitas gefördert werden, in welchen viele Kinder mit einem potenziell höheren Sprachförderbedarf betreut werden. Im Zentrum des Programms „Sprach-Kitas“ stehen die alltagsintegrierte Sprachbildung, die inklusive Pädagogik sowie die Zusammenarbeit mit Familien in Kindertagesstätten. So soll es sich positiv auf die sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken, wenn die Familie des Kindes stärker in den pädagogischen Alltag der Einrichtung einbezogen wird, Vielfalt anerkannt wird und sich Eltern, pädagogische Fachkräfte, wie auch die Kinder mit Vorurteilen auseinandersetzen. (vgl. Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, 2016, S.7ff.)

Um diesen Handlungsfeldern mehr Raum im Kindheitspädagogischen Alltag zu schenken, erhalten die jeweiligen Einrichtungen je eine zusätzliche Fachkraft und eine zusätzliche Fachberatung durch das Bundesprogramm. Die zusätzliche Fachkraft soll dabei die Fachkräfte in der Kindertagesstätte qualifizieren und dem Team beratend und begleitend zur Seite stehen. Die zusätzliche Fachberatung hingegen qualifiziert die Partnerschaft aus Kita-Leitung und zusätzlicher Fachkraft innerhalb eines Verbundes von bis zu 15 Sprach-Kitas und steht ihnen ebenfalls unterstützend und begleitend zur Seite. (vgl. ebd., 8)³

³ Weiterführende Informationen zu den Inhaltlichen Schwerpunkten des Bundesprogramms „Sprache-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ finden sich im Anhang.

5 Fazit

Zu Beginn der Arbeit habe ich mir zwei Fragen gestellt. Zum einen „Warum sollten Kinder bereits ab der Krippe im Bereich der Sprache gefördert werden?“ und zum anderen „Wie sollte eine solche Förderung aussehen?“. Abschließend werde ich beide Fragen zusammenfassend beantworten:

Da Sprache Teil unserer Identität und damit auch unserer Persönlichkeit ist, spielt sie eine zentrale Rolle im Leben aller Menschen und somit auch aller Kinder. Pädagogische Fachkräfte sollten Kinder beim Erwerb ihrer Sprache unterstützen, da Kinder sonst nur spärlich am sozialen Leben ihres Umfeldes teilnehmen können. Des Weiteren ging aus Forschungen hervor, dass Schüler*innen sprachliche Auffälligkeiten und schlechte Leistungen im Bereich der Lesekompetenz vorweisen. Seitdem wird seitens der Politik und von Experten gleichermaßen eine frühe sprachliche Förderung gefordert. Dabei setzte die Politik ein besonderes Augenmerk auf Kindertageseinrichtungen, da sie die zweite Bildungsinstanz im Leben eines Kindes, nach den Eltern, sind. Es wurde klar formuliert, dass sich bereits Kindertageseinrichtungen für eine sprachliche Frühförderung eignen, da im Alltag Kommunikationsprozesse zwischen Kindern und ihren pädagogischen Fachkräften und zwischen den Kindern untereinander stattfinden. Diese Kommunikationsprozesse gewährleisten eine frühzeitige Unterstützung des Spracherwerbs für spätere Bildungsprozesse des Kindes. Dies, so die Politik, ist ein erster Versuch, um die Chancengleichheit im Bildungssektor zu stärken. Durch diese Forderungen wird deutlich, dass für eine präventive Förderung der Kinder gesorgt werden muss, da Sprachstörungen oftmals sekundäre Beeinträchtigungen bedingen. Demnach muss eine sprachliche Förderung bereits ab der Krippe gewährleistet sein. (vgl. Adler, 2011; Zehnbauer/ Jampert, 2007; Szagun, 2007; PISA-Konsortium, 2001; Jungmann/ Morawiak/ Meindel, 2015; Jungmann/ Albers, 2013)

Bei der Beantwortung der zweiten Frage stieß ich auf viele Förderkonzepte und -möglichkeiten. Doch für mich ist die alltagsintegrierte Förderung die ideale Förderung im Krippenbereich. Denn sie orientiert sich an den Kompetenzen, der Entwicklung und der Lebensumwelt der Kinder. Zudem wird auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen eines jeden Kindes eingegangen und geachtet. Diese Art der Förderung kann sich an alle Kinder der Gruppe, eine Kleingruppe oder auch einzelne Kinder richten. Denn Ziel ist es, alle Kinder von Anfang an beim Spracherwerb zu unterstützen und ihre sprachlichen Kompetenzen umfassend zu fördern. Diese Kompetenzen umfassen nach dem DJI die sozial-emotionale Entwicklung, die sprachlich-kognitive Entwicklung, die Entwicklung von Lauten, Prosodie und Grammatik sowie die Entwicklung von Worten und ihrer Bedeutung. Bei dieser Art der Förderung stellt die pädagogische Fachkraft das Sprachvorbild der Kinder dar. Dabei sollten pädagogische Fachkräfte immer auch ihr eigenes sprachliches Handeln reflektieren. Ausgangspunkt für die alltagsintegrierte Sprachförderung ist das professionelle Interesse an den Themen und Fragen der Kinder sowie das Beobachten, Dokumentieren und Reflektieren der kindlichen Entwicklung. (vgl. Winner, 2007; Adler, 2011; Jungmann/ Albers, 2013; Ruberg/ Rothweiler, 2012)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Sprachentwicklung von Kindern einen hoch komplexen und höchst individuellen Prozess darstellt. Kinder brauchen qualifizierte Fachkräfte, welche sie auf diesem Weg begleiten und fördern. Dafür braucht die pädagogische Fachkraft ein umfassendes Wissen über die Sprachentwicklung des Kindes und die im Kapitel 4.1 *Anforderungen an die pädagogische Fachkraft in Bezug auf Sprachförderung* aufgezeigten Kompetenzen, um eine adäquate Sprachförderung anbieten und durchführen zu können. Für mich beinhaltet die alltagsintegrierte Förderung von Sprache alle wichtigen Aspekte, um Kindern auf dem Weg zur Sprache zu begleiten und zu unterstützen. Denn diese Art der Förderung orientiert sich an den Bedürfnissen und Voraussetzungen eines jeden Kindes.

Ich fand es sehr interessant herauszufinden, dass schon vermeintliche „Kleinigkeiten“ wie Kinderreime und „Guck-Guck-da-Spiele“ die Sprachentwicklung von Kindern fördern können und dass somit eine sprachliche Förderung in den meisten Kindertageseinrichtungen gegeben ist. Dennoch finde ich es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte Weiterbildungsangebote in diese Richtung wahrnehmen, da sie ein Sprachvorbild der Kinder sind und ein umfassendes Wissen über die sprachliche Entwicklung von Kindern brauchen. Denn die Entwicklung der Sprachlichkeit ist ein hoch komplexer und individueller Prozess, diesem müssen pädagogische Fachkräfte mit einem Mindeststandard gerecht werden.

Leidenschaftlich interessiert hat mich bei der Erarbeitung der Bachelorarbeit, wie Kinder zur Sprache kommen und wie sich Sprache in all ihren Facetten entwickelt. Da Sprache ein universelles Werkzeug ist, um seine Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse zu äußern und anderen Menschen mitzuteilen. Um die Sprachentwicklung zu erklären habe ich drei Ansätze gewählt. Zum einen den Sprachbaum nach Wolfgang Wendlandt, um einen ersten Überblick über die sprachliche Entwicklung zu bekommen und diesen visuell zu begleiten. Zum anderen habe ich die Meilensteine der Sprachentwicklung dargelegt, um einen Überblick über die zeitliche Abfolge und Einordnung der Entwicklung der Kinder zu bekommen. Wobei gesagt werden muss, dass die Altersangaben lediglich Eckpunkte zur Orientierung sind, da sich jedes Kind individuell entwickelt. Als letzten Ansatz habe ich die Kompetenzbereiche nach dem DJI genutzt, da sie einen detaillierten Ablauf der Entwicklung in allen fünf Kompetenzbereichen darlegen und meine vorherigen Erkenntnisse miteinander verknüpfen. So kann man zwar alle Kompetenzbereiche getrennt voneinander betrachten, doch wurde mir schnell deutlich, dass eine verknüpfende Betrachtung mehr Sinn ergibt. Da alle Entwicklungsbereiche miteinander verzahnt sind und sich abhängig von einander entwickeln.

Ich habe viele „Aha-Momente“ beim Schreiben der Bachelorarbeit erlebt. Denn ich konnte das erlangte Wissen mit Situationen aus der Kindheitspädagogischen Praxis verknüpfen. Da ich während des vierten und fünften Semester Praktikas in der Kinderkrippe absolviert habe und somit Kinder beim Sprechen

lernen beobachten konnte. Ich finde es immer noch faszinierend wie schnell sich Kinder ihre Umgebungssprache aneignen und wie selbstsicher sie dabei sind. Es war schön zu sehen wie Kinder, die zu Anfang der Krippe noch kein Wort gesprochen haben, sich nach einem halben Jahr einen kleinen Wortschatz erarbeitet haben und eifrig dabei waren diesen zu erweitern. Oder wie Kinder von den 1-Wort-Sätzen über die 2-Wort-Sätze zu den 3-Wort-Sätzen gelangen und sich dadurch viel offener mitteilen konnten. Durch die intensive Beschäftigung mit der Sprachentwicklung der Kinder, kann ich Kinder nun besser verstehen und sie besser bei ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen. Ich weiß nun worauf ich zu achten habe und welche Möglichkeiten ich als pädagogische Fachkraft habe die Kinder sprachlich zu fördern und zu fordern.

Abschließend möchte ich meinen Erarbeitungsprozess der Bachelorarbeit reflektieren. Nachdem ich mein Thema gefunden habe, habe ich die Gliederung erarbeitet. Dabei bin ich sehr feingliedrig vorgegangen, um einen Überblick zu erhalten, was ich alles in der Bachelorarbeit behandeln möchte. Im Bearbeitungsprozess, habe ich die Gliederung viele Male überarbeitet. Ein wichtiges Augenmerk lag dabei auf dem dritten Kapitel, da ich drei Ansätze gewählt habe, um die Sprachentwicklung zu erklären und ich alle Ansätze miteinander verknüpfen wollte. Letztendlich habe ich mich dafür entschieden, jedem Ansatz sein eigenes Unterkapitel zu widmen, da jeder Ansatz essentiell ist. Eine Verknüpfung wurde erreicht, indem ich die Kapitel untereinander wiederholt benannt und darauf hingewiesen habe, dass ähnliche oder weiterführende Informationen im jeweiligen anderen Unterkapitel zu finden sind. Die Beantwortung meiner zwei Fragen viel mir relativ leicht, da die Bachelorarbeit so aufgebaut ist, dass beide Fragen schon während des Lesens beantwortet werden. Die erste Frage spiegelt sich im ersten Teil meiner Arbeit wieder, bis zum Kapitel 3.3.5 *Grammatikentwicklung*. Die zweite Frage nach der Art der Förderung wird teilweise im ersten Teil der Arbeit in den Kapitel 2.4 *Sprachförderung* und im Kapitel 3.4 *Erwachsene Sprechstile die die Sprachentwicklung des Kindes unterstützen*, sowie im zweiten Teil meiner Bachelorarbeit im Kapitel 4 *Bezug zur Kindheitspädagogischen Praxis* beantwortet.

Während der Erarbeitung der Bachelorarbeit kamen bei mir neue Fragen auf. Ich habe in dieser Arbeit nur die Sprachentwicklung und -förderung von einsprachig aufwachsenden Kindern beschrieben. Wie aber verläuft die Sprachentwicklung bei zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern? Welche Besonderheiten tun sich hier auf? Gibt es überhaupt Besonderheiten? Wie können pädagogische Fachkräfte diese Kinder beim Erwerb ihrer Sprachen unterstützen und fördern? Gibt es spezielle Konzepte zur Förderung mehrsprachig aufwachsender Kinder? Ist es förderlich für die Gesamtentwicklung eines Kindes mehr als eine (Mutter-)Sprache zu erlernen? Müssen Fachkräfte mehrere Sprachen sprechen können, um allen Kindern in der Gruppe gerecht zu werden? Wie verhält es sich bei Kindern mit einem Migrations- oder Fluchthintergrund? Sollten pädagogische Fachkräfte neben dem gesprochenen Wort noch auf andere Kommunikationsmittel zurückgreifen? Wie

entwickelt sich unsere Sprache in Zukunft? Ist Gebärdensprache förderlich für die sprachliche Entwicklung von Kindern? Ist es hilfreich Sprache mit Bewegung zu verknüpfen? Diese Fragen würde ich gerne mit in mein Masterstudium nehmen und dort nach Antworten suchen. Das Thema der Sprachentwicklung und -förderung von Kindern im Krippenbereich hat mich außerordentlich fasziniert und beschäftigt mich weiterhin. Gern möchte ich meine wissenschaftlichen Erkenntnisse in diesen Themengebieten erweitern, um ein tiefer greifenderes Verständnis zu erlangen, wie sich Kinder ihre Sprache aneignen und wie ich sie als zukünftige pädagogische Fachkraft auf diesem Weg adäquat begleiten kann. Denn „Sprache ist allgegenwärtig und sie begleitet uns unser ganzes Leben lang.“ (Leu, et.al., 2007, S.17)

Anhang

Anhang 1: Merkmale der lehrenden Sprache mit Beispielen

Sprachlehrstrategie	Beispiel
	K = Kind; FK = Fachkraft
Korrektives Feedback	<u>Morphosyntaktische Ebene:</u> K: Der Junge holt der Ball. FK: Stimmt. Der Junge holt den Ball. <u>Phonetisch-phonologische Ebene:</u> K: Das is eine Tatze . FK: Ja. Das is eine Katze . <u>Semantisch-lexikalische Ebene:</u> K: Da is ein Wauwau . FK: Ja, da is ein Hund
Expansion (Erweiterung)	K: Da ist ein Hund. FK: Oh ja. Da ist ein ganz kleiner Hund.
Transformation (Umformung)	K: Da ist ein Hund. FK: Hm. Ein Hund ist das.
Extension	K: Hundi belle. FK: Ja, der Hund hat Angst.
Offene Frage	FK: Was macht denn der Junge da? K: Der spielt mit Ball.

Von einer Wiederholung wird gesprochen, wenn die sprachliche Äußerung des Kindes oder Teile davon unverändert wiederholt werden. Es handelt sich wiederum um ein *korrekatives Feedback*, wenn kindliche Äußerungen durch formalsprachliche und lexikalische Merkmale korrigiert oder hinzufügend in eine korrekte Form überführt werden. Der Inhalt der kindlichen Äußerung bleibt dabei unverändert. Diese Form des Feedbacks kann sich auf die morphosyntaktische, also die grammatikalische Ebene, die phonetisch-phonologische oder die semantisch-lexikalische Ebene beziehen. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 68)

Wird der Äußerung des Kindes noch weitere Elemente hinzugefügt, die jedoch für die grammatische Ebene einer Äußerung nicht notwendig sind, wird von einer *Expansion (Erweiterung)* gesprochen. Diese Expansion ist oftmals durch das korrektive Feedback verbunden. (vgl. ebd.)

Werden Äußerungen eines Kindes mit einer veränderten Satzstruktur, aber ohne inhaltliche Änderungen, wiederholt, wird in der Fachsprache von einer *Transformation* gesprochen. Wird eine kindliche Äußerung hingegen inhaltlich oder thematisch fortgeführt, wird dies als *Extension* beschrieben. Extensionen treten oftmals in Kombination mit Expansionen auf. Besonders offene Fragen regen Kinder an aktive ihre Sprache zu gebrauchen. (vgl. Ruberg/ Rothweiler, 2012, 69f.)

Anhang 2: „Himpelchen und Pimpelchen“

Text des Fingerspiels	Anleitung für das Fingerspiel
Himpelchen und Pimpelchen, die stiegen auf einen hohen Berg.	→ beide Daumen nach oben strecken → Daumen nach oben bewegen
Himpelchen war ein Heinzelmann Und Pimpelchen ein Zwerg.	→ mit dem linken Daumen wackeln → mit dem rechten Daumen wackeln
Sie blieben lange dort oben sitzen Und wackelten mit ihren Zipfelmützen.	→ mit den Händen eine Zipfelmütze auf dem Kopf andeuten
Doch nach vielen langen Wochen Sind sie in den Berg gekrochen.	→ Daumen in die Fäuste stecken
Schlafen dort in guter Ruh. Seid mal still und hört gut zu! Ch ch ch ch ch ...	→ *flüstern* → *schnarchen*
Heiße, heiße, hopsassa, Himpelchen und Pimpelchen sind wieder da	→ Daumen wieder zeigen und mit ihnen tanzen

Quelle: <https://www.heilpaedagogik-info.de/fingerspiele/zwerge-wichtel/29-himpelchen-und-pimpelchen.html>

Anhang 3: Weitere inhaltliche Ausführungen zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“

Wichtige Merkmale der alltagsintegrierten Sprachbildung nach dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ sind die Bedürfnisorientierung der Förderung an den Kindern, der Dialog mit den Kindern und das Reflektieren der pädagogischen Fachkräfte über ihr eigenes Sprachhandeln. So nutzen die Fachkräfte alltägliche Situationen, um mit den Kindern ins Gespräch zu kommen. Dabei

orientieren sie sich an den Interessen und Themen der Kinder und nehmen Rücksicht auf die individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes. Dialoge mit den Kindern zu führen, meint in diesem Zusammenhang, neue Ausdrucksmöglichkeiten zu erwerben und zu verbessern und sich demnach die grammatikalischen Regeln zu erschließen und zu erproben. Fachkräfte sind Sprachvorbilder für Kinder. Um dies zu verbessern, wird von den Fachkräften verlangt, ihr eigenes Sprachhandeln zu reflektieren, dies geschieht durch das Begleiten des eigenen Handelns und durch die Korrektur und Erweiterung der kindlichen Aussagen. Dadurch können Kinder ihr Sprachverständnis weiter ausbauen. Da alle Kinder gleichermaßen gefördert werden, handelt es sich bei dem Bundesprogramm „Sprach-Kitas“ um einen stärkenorientierten Ansatz, da er die natürliche Sprachentwicklung kindgerecht und systematisch unterstützt. Aus der Evaluation des Vorgängerprogramms ging hervor, dass eine höhere Qualität der Angebote einen unterstützenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. (vgl. Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, 2016, 9f.)

Die inklusive Pädagogik der Sprach-Kitas soll Kinder, pädagogische Fachkräfte und Eltern dazu befähigen Vorurteile, Benachteiligung und auch Diskriminierung kritisch zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu sollen alle Beteiligten gestärkt werden, eigene Gefühle und Gedanken zu äußern. Dazu sollen pädagogische Fachkräfte den Stärken und Gemeinsamkeiten aller Kinder Aufmerksamkeit schenken und das Thema Vielfalt in den Fokus rücken und wertschätzend behandeln. Unterstützt werden die pädagogischen Fachkräfte dabei durch eine zusätzliche Fachkraft und eine Fachberatung in Zusammenarbeit mit der Kita-Leitung. Somit bezieht sich die inklusive Pädagogik auf alle Tätigkeitsfelder des pädagogischen Alltags. Es soll erreicht werden, dass alle Kinder an allen Angeboten teilnehmen können und es normal ist, dass alle verschieden und individuell sind. (vgl. Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, 2016, S.11f.)

Für eine intensivere Unterstützung der Familien und Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder durch die pädagogische Fachkraft hilft das Bundesprogramm insofern, als dass die zusätzliche Fachkraft und die Fachberatung dem Kita-Team Wissen in diesem Bereich an die Hand geben. Zudem werden genaue Maßnahmen für die jeweilige Kindertageseinrichtung erprobt. Es soll damit das Ziel verfolgt werden, eine Willkommensstruktur in der Kindertagesstätte zu etablieren. Dafür werden Gespräche mit den Familien und Eltern geführt, Elterncafés eingerichtet und Informationsveranstaltungen sowie gemeinsame Projekte geplant. Dabei erlangen die pädagogischen Fachkräfte immer mehr Sicherheit, Eltern zu beraten und ihnen somit bei der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes zu helfen, indem sie den Eltern erklären, wie sie ihr Kind auch zu Hause unterstützen können. Die pädagogischen Fachkräfte erhalten auch weiterhin Unterstützung durch die Fachberatung wie sie eine wertschätzende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit allen Familien in der Einrichtung aufbauen können.

Die Evaluation aus den Schwerpunkt-Kitas ergab, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft eine positive Wirkung auf die sprachliche Entwicklung des Kindes hat. (vgl. Bundesprogramm „Sprach-Kitas“, 2016, 11)

Literaturverzeichnis

- Adler, Yvonne. (2011): *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer
- Bates, Elisabeth/ Dale, Philip S./ Thal, Donna (1995): Individual differences and their implications for theories of language development. In: Paul Fletcher/ Brian MacWhinney (Hrsg.): *Handbook of child language*. Oxford, S.96-151
- Beller, Simone (2014): *ESIA – Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern*. Berlin: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften
- Bruner, Jerome (1981): The pragmatics of acquisition. In: Werner Deutsch (Hrsg.): *The child's construction of language*. S.35-36, New York: Academic Press
- Bruner, Jerome (1987): The role of dialogue in language. In: Anne Sinclair/ Robert J. Jarvella/ Willem J.M. Levelt (Hrsg.): *The child's conception of language*. S. 241-256, Berlin: Springer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *Alltagintegrierte sprachliche Bildung*. Abgerufen am 15.06.2020 von URL: <https://sprach-kitas.fruehechancen.de/themen/sprachliche-bildung/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung/>
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend: *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Abgerufen am 24.06.2020 von URL: https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCre_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf
- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.: *Deutsche Gebärdensprache*. Abgerufen am: 15.06.2020 von URL: [https://www.gehoerlosen-bund.de/faq/deutsche%20geb%C3%A4rdensprache%20\(dgs\)](https://www.gehoerlosen-bund.de/faq/deutsche%20geb%C3%A4rdensprache%20(dgs))
- Deutscher Logopädie Verband: *Meilensteine der Sprachentwicklung*. Abgerufen am: 20.04.2020 von URL: <https://www.dbl-ev.de/logopaedie/normale-entwicklung/sprach-und-sprechentwicklung/>
- Deutscher Logopädie Verband: *Sprach- und Sprechentwicklung*. Abgerufen am: 20.04.2020 von URL: <https://www.dbl-ev.de/logopaedie/normale-entwicklung/sprach-und-sprechentwicklung/>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich

- Fried, Lilian/ Briedigkeit, Eva (2008): *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor
- Friedrich, Leonhard (1992): Pestalozzis Beitrag zu einer Theorie der frühkindlichen Entwicklung. In: Birgitta Fuchs/ Waltraud Harth-Peter (Hrsg.): *Alternativen frühkindlicher Entwicklung. Von Rousseau zu Montessori*. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Hellrung, Uta (2006): *Sprachentwicklung und Sprachförderung. Beobachten – verstehen – handeln*. (4. Auflage), Freiburg im Breisgau: Herder
- Heilpädagogik-info.de: *Fingerspiel „Himpelchen und Pimpelchen“*. Abgerufen am 05.07.2020 von URL: <https://www.heilpaedagogik-info.de/fingerspiele/zwerge-wichtel/29-himpelchen-und-pimpelchen.html>
- Huppertz, Monika / Huppertz, Nobert (2015): *Sprachbildung und Sprachförderung in Kindergarten und Krippe – Lebensbezogen und alltagintegriert*. Oberried: PAIS-Verlag
- Jampert, Karin/ Best, Petra/ Guadatiello, Angela/ Holler, Doris/ Zehnbauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Maßnahmen*. (2. Auflage), Weimar, Berlin: das netz
- Jampert, Karin/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Sens, Andrea/ Leuckefeld, Kerstin/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Kinder-Sprache entdecken: die Orientierungsleitfäden. Kinder-Sprache stärken!*. (Heft 4), Berlin, Weimar: das netz
- Jampert, Karin/ Thanner, Verena/ Schattel, Diana/ Sens, Andrea/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Schritt für Schritt in die Sprache hinein. Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten*. (Heft 1), Berlin, Weimar: Verlag das netz
- Jampert, Karin/ Thanner, Verena/ Schattel, Diana/ Sens, Andrea/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Überall steckt Sprache drin. Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten*. (Heft 2), Berlin, Weimar: Verlag das netz
- Jampert, Karin/ Thanner, Verena/ Schattel, Diana/ Sens, Andrea/ Zehnbauer, Anne/ Best, Petra/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2009): *Wie kommt das Kind zur Sprache? Kinder-Sprache stärken!*. (Heft 1), Berlin, Weimar: Verlag das netz
- Jungmann, Tanja/ Albers, Timm (2013): *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München: reinhardt

- Jungmann, Tanja/ Morawiak, Ulrike/ Meindel, Marlene (2015): *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: reinhardt
- Kalicki, Bernhard (2016): „Sprache ist allgegenwärtig“: Interview mit Prof. Bernhard Kalicki zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung.“ In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Abgerufen am 24.06.2020 von URL: https://sprach-kitas.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCRe_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf
- Leu, Hans R. (2007): Die Bildungsdebatte in Deutschland – heute und vor dreißig Jahren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Karin Jampert/ Petra Best/ Angela Guadatiello/ Doris Holler/ Anne Zehnbauer: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Berlin, Weimar: das netz
- Niwano, Katsuko/ Sugai, Kuniaki (2003): *Maternal accommodation in infant-directed speech during mother's and twin-infants' vocal interaction*. Psychological Reports, 92, S.481-487
- Karzon, R. Gottlieb (1985): *Discrimination of polysyllabic sequences by one- to four-month-old infants*. Journal of Experimental Child Psychology, 39, S.326-342
- Kieferle, Christa/ Reichert-Graschhammer, Eva/ Becker-Stoll, Fabienne (2013): *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Snow, Catherine E. (1977): *Mother's speech to children learning language*. Children Development, 43, S.549-565
- Szagun, Giesela (2007): *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind sprechen*. Weinheim, Basel: Beltz
- Tracy, Rosemarie/ Lemke, Vytautas (2009): *Sprache macht stark*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor
- Ruberg, Tobias/ Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer
- Ward, Sally (2008): *Babysprache, Babytalk. Wie Eltern die Intelligenz ihrer Kinder fördern können*. Frankfurt am Main: Fischer

Wendlandt, Wolfgang (2006): *Sprachstörungen im Kindesalter*. (5. Auflage), Stuttgart: Thieme

Winner, Anna. (2007): *Kleinkinder ergreifen das Wort. Sprachförderung von 0 bis 4 Jahren*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Scriptor

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Alexandra Linde, Neubrandenburg, 10.08.2020,

Name, Ort, Datum, Unterschrift