

„Familien früh stärken in Südtirol“

Modul: Familien stärken



Die kindliche Sprachentwicklung

Marion Brandl



FREIE UNIVERSITÄT BOZEN
LIBERA UNIVERSITÀ DI BOLZANO
FREE UNIVERSITY OF BOZEN · BOLZANO

AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
Abteilung 24 – Familie und Sozialwesen



PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Ripartizione 24 – Famiglia e politiche sociali

Herausgeber	Autonome Provinz Bozen-Südtirol Abteilung 24 - Familie und Sozialwesen Familienservicestelle Kanonikus-Michael-Gamper-Str. 1 39100 Bozen Tel. 0471/418207, Fax 0471/418249 familienservicestelle@provinz.bz.it www.provinz.bz.it/sozialwesen
Projektleitung	„Familien früh stärken in Südtirol“ – ein Projekt der Freien Universität Bozen im Auftrag der Autonomen Provinz Bozen - Südtirol Projektleitung Prof. Dr. mult. Dr. h.c. mult. Wassilios E. Fthenakis ProjektmitarbeiterInnen: Marion Brandl, Umberta Dal Cero, Johannes Huber
Mitglieder der Steuerungsgruppe	Eugenio Bizzotto, Wassilios Fthenakis, Gerlach Barbara, Günther Mathà, Gudrun Schmid, Michaela Stockner, Gerwald Wallnöfer, Weis Barbara
Mitglieder der Fachkommission	Alexandra Adler, Beatrix Aigner, Irmgard Bayer-Kiener, Giorgio Bissolo, Eugenio Bizzotto, Renza Celli, Erwin Demichiel, Astrid Di Bella, Liliana Di Fede, Gerhard Duregger, Stefan Eikemann, Alexa Filippi, Toni Fiung, Brigitte Froppa, Wassilios Fthenakis, Tanja Hofer, Doris Jaider, Christa Ladurner, Eva Margherita Lanthaler, Irmgard Lantscher, Luigi Loddi, Giuseppe Maiolo, Fernanda Mattedi, Christa Messner, Klara Messner, Vinzenz Mittelberger, Klaus Nothdurfter, Edith Ploner, Gudrun Schmid, Arnold Schuler, Josefine Tappeiner Ludwig, Katia Tenti, Monica Turatti, Gabriella Vianello Nardelli, Rosmarie Viehweider, Deborah Visintainer, Stefan Walder, Barbara Weis, Stefan Zublasing
Lektorat	Eva Killmann von Unruh, München
Layout	Dipl. Mediendesignerin (BA) Cornelia Kocher, www.cokodesign.de
Fotos	Jochen Fiebig, Familie Huber
Dank	Prof. Dr. Otto Schober, Christiane Müller
Stand	Mai 2010

Inhalt

Einleitung

1 Die Komponenten der Sprache

- 1.1 Prosodie – Sprechausdrucksmerkmale
- 1.2 Phonologie – Lautstruktur der Sprache
- 1.3 Morphologie – die Regeln der Wortbildung
- 1.4 Syntax – Bau und Gliederung von Sätzen
- 1.5 Lexikon – aktiver und passiver Wortschatz
- 1.6 Semantik – das inhaltliche Sprachverständnis
- 1.7 Pragmatische Kompetenz – der kommunikative Gebrauch der Sprache

2 Der kindliche Spracherwerb

- 2.1 Von der Geburt bis zum Schuleintritt – die sprachensible Entwicklungsphase
- 2.2 Vor der Geburt
- 2.3 Das erste Lebensjahr
 - 2.3.1 Kommunikation ohne Worte
 - 2.3.2 Erste phonologische Laute und Wörter
- 2.4 Das zweite Lebensjahr – Erste Hälfte
- 2.5 Das zweite Lebensjahr – Zweite Hälfte
- 2.6 Das dritte Lebensjahr
- 2.7 Vier bis sieben Jahre
- 2.8 Das Schulalter

3 Die Rolle der Eltern beim Spracherwerb

- 3.1 Geteilte Aufmerksamkeit und Dialog
- 3.2 Von der Gestik zur Sprache
- 3.3 Die Bedeutung der Exploration für den Spracherwerb
- 3.4 Ammensprache/Babytalk
- 3.5 Stützende Sprache/Scaffolding
- 3.6 Lehrende Sprache/Motherese
- 3.7 Spiele mit Sprache
- 3.8 Bilderbücher betrachten, Vorlesen und Geschichten erzählen
- 3.9 Literacy-Förderung
- 3.10 Der Einsatz moderner Medien

4 Zwei- und mehrsprachige Kinder

- 4.1 Wie kann Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gelingen?
- 4.2 Mehrsprachigkeit in Südtirol
- 4.3 Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

5 Sprachstörungen frühzeitig erkennen

- 5.1 Sprachstörungen ernst nehmen
- 5.2 Test- und Screeningverfahren
 - 5.2.1 Beurteilungsverfahren zum frühen Spracherwerb beim Kinderarzt
 - 5.2.2 Test- und Screeningverfahren für die logopädische Praxis
- 5.3 Störungsbilder – ein Überblick
 - 5.3.1 Sprachentwicklungsstörungen und kindliche Sprach- und Sprechauffälligkeiten
 - 5.3.2 Sprechstörungen
 - 5.3.3 Lese-Rechtschreibschwäche

6 Präventions- und Interventionsangebote

- 6.1 Angebote für Eltern
 - 6.1.1 Präventive Angebote für alle Eltern
 - 6.1.2 Angebote für Eltern sprachauffälliger Kinder und für Eltern mit Migrationshintergrund
 - 6.1.3 Angebote für Eltern im anglo-amerikanischen Raum
- 6.2 Förderprogramme für Kindergärten
- 6.3 Kooperative Sprachförderung

Resümee & Ausblick

Literatur



Hintergrundinformationen



Merksätze



Erfahrungsort Praxis



Lese- und Internet-Tipps

Einleitung

Eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Kindes ist der Erwerb der Sprache. Die Sprache ist nur dem Menschen vorbehalten und sein wichtigstes Kommunikationsmittel. Mithilfe der Sprache wird ein Kind Teil seiner Umwelt und partizipiert an der vorherrschenden Kultur (Franke 2001). Die menschliche Sprache ermöglicht es dem Einzelnen, Denkprozesse zu vermitteln (Böhme 2003), sozial zu handeln und mit anderen zu interagieren. „Reden lässt Beziehungen mit anderen entstehen, setzt Abläufe in Gang, hilft die Welt zu verstehen und wird ein Denkwerkzeug, dessen Bedeutung man nicht hoch genug einschätzen kann, egal welche Sprache verwendet wird“ (Whitehead 2007, S. 32).

Der Mensch ist im Gegensatz zu den Tieren mit einer biologischen Anlage zur Sprachentwicklung ausgestattet. Ein Kind kommt bereits mit angeborenen Sprachmechanismen zur Welt, die es ihm ermöglichen, Sprache zu entwickeln (Böhme 2003). Die Sprachfähigkeit scheint wie in das Gehirn „eingätzt“ (Chomsky 1957). Diese biologische Anlage des Säuglings muss jedoch durch Lernprozesse ergänzt bzw. in Gang gesetzt werden. Das Kind entwickelt Sprache nur in einer sprechenden Umwelt und ist deshalb auf den sprachlichen „Input“ seiner Bezugspersonen angewiesen (Dux & Sievert 2008). Die Eltern sind die ersten und wichtigsten „Sprachlehrer“ der Kinder. Aus diesem Grund ist es wichtig, Eltern für die Bedeutung der Sprachentwicklung zu sensibilisieren und sie in ihren Kompetenzen zu stärken.

Sprache nimmt im Bildungsprozess eine Schlüsselrolle ein. Kinder, die Sprachdefizite aufweisen, haben häufig Schwierigkeiten in der Schule und im Umgang mit Gleichaltrigen. Aus diesem Grund ist es unumgänglich, Kinder von Geburt an in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Die frühe Sprachfähigkeit gilt als bester Indikator für den späteren Schulerfolg (Rosetti 1996). Auch im heutigen Berufsleben kommt Sprache eine entscheidende Rolle zu. Beruhten zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur etwa 10 Prozent aller Berufe überwiegend auf kommunikativen Fähigkeiten, sind es heute bereits über 80 Prozent – mit steigender Tendenz (Ruben 2000). Wer heute Erfolge im Beruf erzielen möchte, muss sich gut ausdrücken können. Hinzu kommt die zunehmende Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen. In der globalisierten Welt von heute sind immer mehr Unternehmen und Organisationen auf Mitarbeiter/innen mit Fremdsprachenkenntnissen angewiesen. Die EU verzeichnete im Jahr 2008 insgesamt 23 offizielle Sprachen.

Gute Sprachfähigkeiten in der Muttersprache und Fremdsprachenkenntnisse gelten heute als entscheidender Wettbewerbsfaktor. Aus diesem Grund schenkt die Landesregierung in Südtirol dem Thema Sprachen große Aufmerksamkeit und fördert diverse Programme und Initiativen. Bereits 2003 wurde ein Maßnahmenkatalog zur Sprach(en)förderung beschlossen. Die Schwerpunkte lagen in der Vergangenheit auf der italienischen Sprache und auf der Einführung des Englischen im Kindergarten. Im Jahr 2008 startete der Schwerpunkt Deutsch mit Ausstellungen und Veranstaltungen (Duregger 2008). Zwei Südtiroler Projekte, die in diesem Kapitel noch ausführlicher beschrieben werden, sind „Bookstart“

und das Projekt „Sprachliche Bildung im Kindergarten“. „Bookstart“ unterstützt die frühe Sprachförderung, indem Eltern bereits nach der Geburt für Sprachförderung sensibilisiert werden und bei den Kindern die Freude an Büchern geweckt wird. Hierzu erhalten Eltern kostenlose Buchpakete. Das Projekt „Sprachliche Bildung im Kindergarten“ stellt ein Kooperationsprojekt zur Sprachförderung in den Kindergartendirektionen Bozen und Neumarkt dar. Erste Konzepte und Praxisbeispiele wurden ab Mai 2009 präsentiert. Das Projekt zeigt, wie vielfältig und lebendig Sprache in Kindergärten gefördert werden kann.

Sprache ist eine wichtige Voraussetzung, um soziale Kontakte zu pflegen und im heutigen Schul- und Berufsleben erfolgreich bestehen zu können. Aus diesem Grund ist es notwendig, das Thema Sprache im Rahmen des Projektes „Familien früh stärken in Südtirol – Bildungsangebote für Familien in Südtirol“ als eigenständiges Thema zu behandeln und auf diesem Weg Eltern und Fachkräfte dafür zu sensibilisieren, um langfristig die Kinder Südtirols in ihrer Sprachkompetenz zu fördern und zu unterstützen.



1

Die Komponenten der Sprache

Die menschliche Sprache besteht aus verschiedenen Wissens- und Regelsystemen. Fachleute unterscheiden in der Regel zwischen folgenden Aspekten: prosodische, phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalisch-semantische Regularitäten einer Muttersprache. Darüber hinaus spielt der kontextangemessene handlungsorientierte Gebrauch der Sprache, die sogenannte pragmatische Kompetenz, eine wichtige Rolle bei der Kommunikation mit anderen (Weinert & Grimm 2008). Ein angemessener sprachlicher Ausdruck setzt die Kombination dieser komplexen Komponenten voraus. Da Sprachstörungen häufig eine dieser Komponenten betreffen, ist es für ein besseres Verständnis der Komplexität von Sprache sinnvoll, die einzelnen Regularitäten zuerst einmal getrennt voneinander zu betrachten (a. a. O.).

1.1 Prosodie – Sprechausdrucksmerkmale

Die prosodische Strukturierung der Sprache bezieht sich auf Sprechausdrucksmerkmale wie die Sprachmelodie, den Sprachrhythmus, die Dynamik, den Stimmklang und die Dauer (Franke 2001). Abhängig von der jeweiligen Sprache werden Worte bzw. Sätze unterschiedlich betont, gedehnt oder variieren in den Höhenkonturen. Eine ansteigende Sprachmelodie weist im Deutschen beispielsweise auf eine Frage hin (a. a. O.).



Die Prosodie als Mittel der Bedeutungszuweisung

<i>Fahren Sie heute nach Berlin?</i>	Nein.
<i>Fahren Sie heute nach Berlin?</i>	Nein, ich fliege.
<i>Fahren Sie heute nach Berlin?</i>	Nein, meine Kollegin.
<i>Fahren Sie heute nach Berlin?</i>	Nein, erst morgen.
<i>Fahren Sie heute nach Berlin?</i>	Nein, nach München.

(nach: Kany & Schöler 2007, S. 32)

1.2 Phonologie – Lautstruktur der Sprache

Die Phonologie beschäftigt sich mit der Lautstruktur der Sprache und der Organisation der Sprachlaute bzw. Phoneme, welche die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache darstellen. So unterscheiden sich zum Beispiel die deutschen Wörter „Bein“ und „Pein“ (Franke 2001). Jede Sprache basiert auf unterschiedlichen Sprachlauten. Je nachdem in welcher sprachlichen Umgebung der Mensch aufwächst, baut er ein sprachspezifisches Repertoire unterschiedlicher Phoneme auf (Buchner 2007).

1.3 Morphologie – die Regeln der Wortbildung

Die Morphologie ergründet die Regeln der Wortbildung. Morpheme stellen die kleinsten für eine Sprache bedeutungsvollen grammatikalischen Einheiten dar. Das Wort Katzen enthält beispielsweise zwei Morpheme: das Stammmorphem *Katze* und das Pluralmorphem *n* (Weinert & Grimm 2008).

1.4 Syntax – Bau und Gliederung von Sätzen

Die Syntax beschäftigt sich mit dem Bau und der Gliederung von Sätzen. So kann beispielsweise zwischen Haupt- und Nebensätzen unterschieden werden (Franke 2001). Je nachdem, in welcher Reihenfolge Wörter verwendet werden, kann sich der Inhalt eines Satzes stark unterscheiden. Die Sätze „Paul liebt Maria“ bzw. „Maria liebt Paul“ bringen völlig unterschiedliche Sichtweisen zum Ausdruck (Weinert & Grimm 2008). Der folgende Satz drückt, je nachdem wie die Kommas gesetzt werden, unterschiedliche Inhalte aus: „Tobi, sagt Anna, ist nett“ und „Tobi sagt, Anna ist nett“. Im ersten Satz ist Tobi derjenige, der als nett bezeichnet wird. Im zweiten Satz ist Anna diejenige, die als nett bezeichnet wird.

1.5 Lexikon – aktiver und passiver Wortschatz

Mit dem Lexikon ist die Gesamtheit aller bedeutungssprachlichen Einheiten gemeint. Das Lexikon enthält den gesamten aktiven und passiven Wortschatz einer Sprache (Franke 2001). Das Lexikon des Kindes entspricht seinem individuellen Wortschatz.

1.6 Semantik – das inhaltliche Sprachverständnis

Die Semantik beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Sache und bezieht sich somit auf das inhaltliche Sprachverständnis. Es wird zwischen Satz- und Wortsemantik unterschieden. Die Satzsemantik ist die Lehre von der Satzbedeutung und die Wortsemantik die Lehre der Wortbedeutung (a. a. O.). So steht das Wort Kirsche für eine kleine rote Frucht, die süß ist und einen Kern hat. Dagegen ist eine Pflaume eine etwas größere nicht ganz runde Frucht, die bläulich ist und ebenfalls einen Kern besitzt. Schwieriger wird es bei Wörtern, die zwei Bedeutungen haben. So steht das Wort Bank für ein Kreditinstitut oder auch für ein Sitzmöbel.

1.7 Pragmatische Kompetenz – der kommunikative Gebrauch der Sprache

Die pragmatisch-kommunikative Ebene bezieht sich auf den Gebrauch der Sprache in zwischenmenschlichen Situationen und den angemessenen Einsatz von Sprache in unterschiedlichen Kontexten. Ein Kind muss beispielsweise lernen, sozial akzeptierte Kommunikationsformen wie „Bitte“ und „Danke“ einzusetzen, wenn es etwas haben möchte, oder Erwachsene höflicherweise mit „Sie“ anzusprechen (Böhme 2003). Kommunikation basiert auf Wechselseitigkeit („turn-taking“). Wenn zwei Menschen miteinander sprechen, tauschen sie in einer sozialen Interaktion wechselseitig Informationen aus. Um sich als kompetenter Gesprächspartner zu erweisen, benötigt der Sprecher ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz, um bei seinem Gegenüber etwas bewirken zu können (Schwarz-Friesel 2007).

Wer sich sprachlich korrekt auszudrücken weiß, verfügt über prosodische, linguistische und pragmatische Kompetenz. Der Erwerb der Sprache ist eng verbunden mit der Fähigkeit, Kategorien und Regularitäten wahrzunehmen und anzuwenden, um Gesagtes zu verstehen und selbst nachvollziehbare Sätze zu bilden.



Weissenborn (2003) teilt den Spracherwerb im Hinblick auf den zeitlichen Verlauf in drei Schritte ein:

1. Das Kind muss die Laute der Muttersprache wahrnehmen.
2. Durch die Symbolfunktion verbindet es Laute mit Bedeutungen und versteht Wörter.
3. Durch das Zusammenfügen von Wörtern entstehen selbstständig produzierte Sätze.

Im folgenden Kapitel wird deutlich, dass diese drei Komponenten eine wichtige Rolle spielen und der Spracherwerbsprozess auf einer komplexen Entwicklung basiert.



2

Der kindliche Spracherwerb

Wie es Kindern gelingt, innerhalb weniger Jahre ein so umfassendes System wie die menschliche Sprache zu erlernen, ist seit langer Zeit ein komplexes und beliebtes Forschungsthema, an dem verschiedene Wissenschaftszweige beteiligt sind (Weinert & Grimm 2008). Als wichtigste Disziplinen bei der Erforschung der Sprachentwicklung sind die Linguistik und die Psychologie zu nennen. Dabei beschäftigt sich die Linguistik bzw. Sprachwissenschaft mit der Sprache an sich und die Psychologie mit den zugehörigen kognitiven Funktionen (informationsverarbeitende Prozesse wie Problemlösen, Wissen und Gedächtnis).

Will man den menschlichen Spracherwerb analysieren, so kann dies nicht unabhängig von Denkprozessen (Kognitionen) geschehen. Spricht eine Person, so vermittelt sie ab einem gewissen Entwicklungsstand Bedeutungsinhalte, die im Gehirn gespeichert sind. Sprache und Kognition stehen in enger Wechselwirkung zueinander und können deshalb nicht getrennt voneinander betrachtet werden (Kegel 2000). So sind kognitive Fortschritte häufig die Folge der sprachlichen Entwicklung und umgekehrt ist sprachliche Kompetenz das Ergebnis neu erworbener kognitiver Fähigkeiten. Sprache basiert demzufolge auf kognitiven Prozessen und dient dem Ausdruck bzw. dem Austausch von Gedanken, Vorstellungen etc. (a. a. O.). Der kindliche Spracherwerb ist darüber hinaus eng verbunden mit Motorik, Wahrnehmung und Emotionen. Um Sprechen zu lernen, müssen Kinder sich bewegen und aktiv ihre Umgebung und deren Objekte erkunden. Emotionale Sicherheit stellt hierbei eine wichtige Voraussetzung dar.

Sprache ist ein vielschichtiger Entwicklungsprozess, der folgendermaßen gekennzeichnet werden kann:

1. Das Kind ist mit einem biologischen Mechanismus zum Spracherwerb ausgestattet (Böhme 2003). Die Sprachentwicklung folgt im Allgemeinen gewissen zeitlichen und inhaltlichen Gesetzmäßigkeiten. Neurobiologen betonen das Vorhandensein sensibler Phasen, während der der Organismus besonders empfänglich für bestimmte Lerninhalte ist (Szagun 2004). Die Zeit zwischen der Geburt eines Kindes bis etwa zum Eintritt in die Grundschule kann generell als sprachensible Entwicklungsphase bezeichnet werden. Wird diese Zeitspanne nicht optimal genutzt, können Defizite nur schwer bzw. gar nicht mehr behoben werden (Kiese-Himmel 2004).
2. Das Kind verfügt über die Fähigkeit der Imitation und ist lernfähig. Beim Erwerb der Sprache spielen Lernprozesse (z. B. Verstärkungslernen) eine wichtige Rolle (Weinert & Grimm 2008).
3. Um menschliche Sprache zu erwerben, muss das Baby über ein gut funktionierendes Gehör verfügen (a. a. O.).
4. Kognitive Fähigkeiten müssen ausreichend ausgebildet sein. Der Erwerb der Sprache erfolgt durch einen aktiven Induktionsprozess. Hierbei werden einzelne sprachliche Daten im Gedächtnis bearbeitet und unbewusst sprachliche Regelmäßigkeiten erkannt, die für die weitere Anwendung gespeichert werden. Das Lernen erfolgt implizit, d. h. ohne eine bewusste Reflexion des Gelernten (Grimm 1999).
5. Das Kind wächst in einer sprachlich anregenden Umgebung auf. Ohne Bezugspersonen, die mit dem Kind sprechen, kann sich Sprache nicht entwickeln (Böhme 2003).

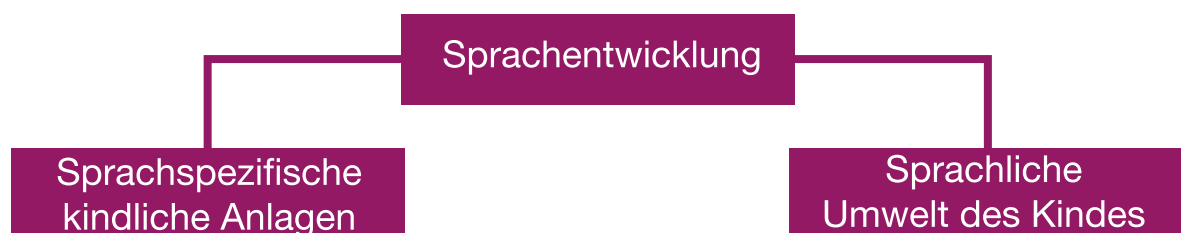
2.1 Von der Geburt bis zum Schuleintritt – die sprachensible Entwicklungsphase

Generell ist die Sprachentwicklung nur in einem bestimmten Zeitfenster möglich. Die Zeit zwischen der Geburt eines Kindes bis etwa zur Grundschulzeit kann als sprachensible Entwicklungsphase bezeichnet werden. In diesem Zeitfenster ist das Gehirn des Kindes besonders empfänglich für sprachliche Informationen (Szagun 2007a). Wird diese Phase nicht optimal genutzt, können Defizite kaum mehr aufgeholt werden (Kiese-Himmel 2004). Spätestens im Alter von 13 Jahren ist die Sprachentwicklung nahezu vollständig abgeschlossen. Danach können zum Beispiel bestimmte grammatikalische Regeln nicht mehr vollständig erlernt werden (Szagun 2004).

Damit ein Kind in der Schule erfolgreich sein kann, sind gute Sprachkenntnisse unabdingbar. Der Schulerfolg kann zum Beispiel durch den Wortschatzerwerb vorhergesagt werden. Kinder mit einem größeren Lexikon haben signifikant häufiger Erfolg in der Schule als Kinder, die nur wenige Wörter kennen (Toppelberg & Shapiro 2000). Je größer der Wortschatz eines Kindes ist, desto besser sind die verbale Kommunikation, die Lernbereitschaft und die Gedächtnisleistungen. Darüber hinaus erleichtert ein größerer Wortschatz den Aufbau sozialer Beziehungen (Kiese-Himmel 2004). Je größer das Lexikon, desto besser kann sich ein Kind mit Gleichaltrigen austauschen. Fehlen dem Kind häufig die richtigen Worte, ist es ein schlechter Gesprächspartner.

Die menschliche Sprache ist humanspezifisch und biologisch angelegt. Das neugeborene Kind ist durch seine Anlagen bestens auf den Spracherwerbsprozess vorbereitet. Ohne das Vorhandensein von sprechenden Bezugspersonen (sprachliche Umwelt), die mit dem Kind interagieren, ist der Spracherwerb jedoch keinesfalls möglich. Damit sich Sprache optimal entwickeln kann, müssen innere und äußere Faktoren mit dem Ziel einer bestmöglichen Passung zusammenwirken (Weinert & Grimm 2008).

Szagun (2007a) weist jedoch mehrfach auf die Variabilität beim kindlichen Spracherwerb hin. „Normal ist nicht eine festgesetzte Norm. Normal sind Vielfalt und Unterschiedlichkeit“ (S. 130). So ist es durchaus normal, dass der Sprachstand von Zweijährigen um bis zu zwölf Monate variieren kann.



Basierend auf diesen beiden Strängen werden zwei große Theorien unterschieden:

1. Inside-out-Theorien konzentrieren sich auf die Bedeutung angeborener sprachspezifischer Mechanismen.
Laut Chomsky (1957) kommen Kinder als „Sprachgeneralisten“ zur Welt (Nativismus).
2. Outside-in-Theorien betonen den starken Einfluss der sprachlichen Umwelt (z. B. Nachahmungslernen) und den Einfluss der kognitiven Entwicklung auf den Spracherwerb.

Outside-in-Theorien

Annahme genereller Lernmechanismen

Angeborene sprachspezifische Voraussetzungen werden nicht angenommen

- Zwei Varianten:
- Kognitive Theorien
 - Sozial-interaktive Theorien



Inside-out-Theorien

Sprachlernen unterscheidet sich zumindest zum Teil von anderen Lernprozessen

Das Kind ist mit angeborenem Sprachwissen oder angeborenen sprachspezifischen Fähigkeiten ausgestattet

- Zwei Versionen:
- Starke Version: Universalgrammatik
 - Schwache Version: basierend auf empirischen Ergebnissen der Säuglingsforschung

Um den Spracherwerb vollständig erklären zu können, eignen sich am besten interaktionistische Theorien. Danach kann der Spracherwerb nur dann erfolgreich funktionieren, wenn das Kind mit biologisch fundierten Anlagen zur Welt kommt, das Bedürfnis nach Interaktion mit anderen hat und in einer sozialen und kommunikativen Umwelt aufwächst, in der dieses Bedürfnis ausreichend befriedigt wird. Da Kinder über unterschiedliche angeborene Fähigkeiten verfügen und in verschiedenen Umwelten aufwachsen, treten individuelle Unterschiede beim Spracherwerb auf (Berk 2005). Der Anspruch von Eltern und Fachkräften sollte es deshalb sein, Kindern seitens der Umwelt eine bestmögliche sprachliche Förderung zukommen zu lassen, um ihnen einen guten Start ins Leben zu ermöglichen.

Lese- & Medientipps:

- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- D'Odorico, L. (2005). *Lo sviluppo linguistico del bambino*. Bari: Laterza.
- Szagun, G. (2007a). *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind Sprechen*. Weinheim: Beltz. *Elternratgeber*
- Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz. *Lehr- und Praxisbuch für Eltern und Fachkräfte*
- Ulich, M. (2004). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder. *Video*





Internet-Tipps:

- Deutscher Verband der Logopäden e.V.: www.dbl-ev.de
Informationen für Eltern und Fachkräfte, z. B. Meilensteine der Sprachentwicklung
- Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, Diagnostik und Intervention e.V.: www.bielefelder-institut.de
Informationen für Eltern, Fachkräfte zum Spracherwerb

Im Folgenden wird die Sprachentwicklung in Anlehnung an Kegel (2000) genauer dargestellt. Die Sprachentwicklung erfolgt in fünf Stadien, wobei für jede Entwicklungsphase die typischen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten thematisiert werden. Zwischen einzelnen Stufen sind die Übergänge als fließend zu betrachten. Die Altersangaben sollten als grobe Orientierung gelten. Abweichungen von den vorgegebenen Stufen weisen nicht zwingend auf eine Sprachentwicklungsstörung hin (a. a. O.). Schließlich sind Kinder Individuen, die sich nur schwer miteinander vergleichen lassen. So treten bei der Sprachentwicklung zum Beispiel geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Mädchen erwerben in der Regel früher einen größeren Wortschatz als Jungen (Fenson et al. 1994). Es ist davon auszugehen, dass sich aufgrund einer schnelleren biologischen Reifung die linke Hirnhälfte bei Mädchen rascher entwickelt und deshalb der Aufbau des Lexikons schneller erfolgt. Möglicherweise werden Mädchen von ihren Müttern zudem unbewusst stärker beim Spracherwerb gefördert (Leaper 1998). Auch kindliche Anlagen wie das Temperament beeinflussen die Sprachentwicklung. Vorsichtige und reservierte Kinder fangen häufig später an zu sprechen (Nelson 1973).



Allen Kindern ist gemeinsam, dass sich Sprache nur entwickeln kann, wenn bereits der Säugling in einer sprachlichen Umwelt aufwächst, in der Bezugspersonen die kindliche Sprachentwicklung unterstützen und fördern.

2.2 Vor der Geburt

Der Säugling verfügt von Geburt an über eine gewisse „Grundausrüstung“, ohne die eine sprachliche und kognitive Entwicklung nicht möglich wäre. Diese Ausstattung wird während der pränatalen Entwicklung gebildet. Zu diesen Anlagen gehören zum Beispiel Sinneswahrnehmungen wie das Hören, durch das bereits der Fötus zwischen Geräuschen der Umwelt und menschlichen Stimmen unterscheiden kann (Kegel 2000). Im Allgemeinen stellt das Hören eine der wichtigsten Voraussetzung für den Spracherwerb dar. Bereits drei bis vier Monate alte Föten verfügen über ein funktionsfähiges Gehör. Geräusche aus der Umwelt und die Stimme der Mutter werden gedämpft, aber nachweislich ab der 20. Schwangerschaftswoche wahrgenommen (a. a. O.). Am Ende des zweiten Drittels der Schwangerschaft hat sich ein Großteil der Nervenzellen im Gehirn des ungeborenen Kindes gebildet. In dieser Phase

zieht das ungeborene Kind (vgl. DeCasper & Spence 1986) den Ton und Rhythmus der mütterlichen Sprache anderen Geräuschen vor. Wenige Tage alte Säuglinge erkennen einen Text, der ihnen vor der Geburt mehrfach vorgelesen wurde, eindeutig wieder (a. a. O.). Die für den Spracherwerb wichtigen prosodischen und phonologischen Kompetenzen liegen demzufolge bereits beim Fötus vor. Ohne diese vielseitige „Grundausstattung“ ist der Spracherwerb nicht möglich.

2.3 Das erste Lebensjahr

2.3.1 Kommunikation ohne Worte

Bereits Babys kommunizieren mit ihren Bezugspersonen. Um ihre momentane Befindlichkeit auszudrücken, stehen ihnen verschiedene Symptom- und Signalfunktionen wie zum Beispiel das Schreien zur Verfügung. Damit sich im Laufe der Entwicklung Sprache herausbilden kann, ist das Kind mit sozial-kognitiven und sprachlich-kognitiven Vorausläuferfähigkeiten ausgestattet. Angeborene prosodische und phonologische Fähigkeiten bilden sich weiter heraus und können durch zahlreiche Experimente nachgewiesen werden. Sie sollen im Folgenden noch differenzierter erklärt werden.

Symptom- und Signalfunktionen

Bereits ein neugeborenes Kind verfügt über Symptom- und Signalfunktionen, um sich seiner Umwelt mitzuteilen. Durch Bewegungen, Mimik, Weinen, Schreien etc. kommuniziert der Säugling sein aktuelles Befinden an die Bezugspersonen (Kegel 2000). Das Schreien eines Babys ist sicherlich das offensichtlichste Mittel, um andere auf seine Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Feinfühlige Eltern differenzieren zwischen verschiedenen Arten des Schreiens und können so in der Regel problemlos die Ursache dafür ableiten. Häufigste Gründe für kindliches Schreien sind Hunger, ein Temperaturwechsel und Schmerzen. Schreit ein Baby, so haben Bezugspersonen das Bedürfnis, das Kind möglichst schnell zu beruhigen. Die Symptom- und Signalfunktion des Kindes und das Bedürfnis Erwachsener, sich um ein schreiendes Baby zu kümmern, ergänzen sich optimal und sichern das Überleben des Säuglings, der ohne die Fürsorge anderer nicht überleben könnte (Berk 2005). Feinfühlige Eltern sind in der Lage, die Signale des Kindes wahrzunehmen, zu entschlüsseln und prompt und angemessen darauf zu reagieren. Dies hat den Aufbau einer sicheren Bindung zur Folge.

Eine sichere Bindung wirkt sich auf die Sprachentwicklung und die Kommunikation positiv aus (Grossmann & Grossmann 1991).



Sozial-kognitive Vorausläuferfähigkeiten

Neugeborene reagieren auf die Anwesenheit von Personen und schenken der Kommunikation von Eltern und Geschwistern viel Aufmerksamkeit. Säuglinge achten neugierig auf Stimmen, betrachten Gesichter

und schauen ihrer Bezugsperson in die Augen. Das Bedürfnis, mit anderen Menschen in Kontakt zu treten, ist angeboren und wird „automatisch“ von den Bezugspersonen gestillt. Eltern kommunizieren von Anfang an mit ihrem Baby. Diese Kommunikation ist nonverbaler und verbaler Natur und durch folgende Verhaltensweisen gekennzeichnet: Eltern erwidern den Blick ihres Kindes, lächeln das Baby an, nicken zustimmend und sprechen mit dem Säugling, als ob dieser die Inhalte bereits verstehen könnte (Whitehead 2007). Daraus resultierende Momente sogenannter „geteilter Aufmerksamkeit“ sind sehr wichtig für den weiteren Spracherwerb des Kindes (Locke 1994). Je häufiger es einer Mutter gelingt, eine Episode geteilter Aufmerksamkeit mit ihrem Baby herzustellen, desto größer ist beispielsweise der produktive Wortschatz des Kindes mit 21 Monaten (Grimm 1999).



Babys sind von Geburt an kommunikative und soziale Wesen. Sie verfügen über vielerlei Möglichkeiten, Aufmerksamkeit zu gewinnen. Achten Sie darauf, wie Babys Kontakt mit Ihnen herstellen, indem sie den Kopf neigen, mit den Zehen wackeln, Ihnen in die Augen schauen, einen Gegenstand hochhalten, lächeln und Laute von sich geben. „Gespräche“ mit Babys finden durch körperliche Nähe, Blickkontakt, Berührungen und den richtigen Einsatz der Stimme statt. Gehen Sie so auf Ihr Baby ein, dass es sich verstanden fühlt, wenn es hungrig, müde, glücklich, traurig oder einsam ist und sprechen Sie das wahrgenommene Gefühl bewusst an (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Trevarthen (1993) konnte nachweisen, dass Babys nicht nur auf die Anwesenheit von Personen reagieren, sondern auch Gestik und Mimik ihrer Bezugspersonen nachahmen. Sie öffnen den Mund, zwinkern mit den Augen, bewegen ihre Augenbrauen, öffnen und schließen die Hand (Whitehead 2007). Gestik und Mimik gelten ebenfalls als Vorausläuferfunktionen der menschlichen Sprache.

Die Fähigkeit des Säuglings, seine Aufmerksamkeit auf Gesicht und Stimme anderer zu lenken und die daraus resultierende geteilte Aufmerksamkeit sowie die Anlage, Gestik und Mimik der Bezugspersonen zu imitieren, gelten als sogenannte sozial-kognitive Vorausläuferfähigkeiten, ohne die sich die menschliche Sprache nicht entwickeln kann.

Sprachrelevante Kognition

Damit sich Sprache entwickeln kann, bedarf es zudem sprachlich-kognitiver Vorausläuferfähigkeiten. Um Objekte später einmal mit Wörtern benennen zu können, muss der Säugling erst einmal die Fähigkeit entwickeln, Begriffe und Kategorien zu bilden (mentale Repräsentationen).



Mentale Repräsentationssysteme stellen im Gehirn verankerte Informationen über Objekte aus der Umwelt dar (Schwarz-Friesel 2007).

Hierbei kommt den Erkundungsaktivitäten in der vorsprachlichen Phase eine große Bedeutung zu. Kinder, die in der Lage sind, eigenständig ihre Umwelt zu erkunden, erfahren eine ganze Menge über die Objekte ihrer Umgebung. Motorische Fähigkeiten hängen folglich eng mit kognitiven und sprachlichen Leistungen zusammen. Eine optimale Sprachentwicklung setzt Exploration voraus (Dux & Sievert 2008). Erkundet das Kind Objekte, werden diese als Erkenntniseinheiten im Gedächtnis gespeichert (Objekt Konstanz), wo sie jederzeit abgerufen werden können. Kegel (2000) weist darauf hin, dass die kognitiven Leistungen des ersten Lebensjahres zwar nicht sprachlich sind, aber das Erkunden der Umwelt als wichtige Voraussetzung für die Verbindung von Sprache und Kognition gilt. Eine sichere Bindung erleichtert es dem Kind, zu explorieren.

Prosodische und phonologische Fähigkeiten des Säuglings

Im ersten Lebensjahr entwickeln sich die angeborenen Fähigkeiten, prosodische (z. B. Sprachmelodie, Sprachrhythmus) und phonologische Merkmale (Lautstrukturen) wahrzunehmen. Diese Fähigkeiten zählen ebenfalls zu den angeborenen Vorausläuferfunktionen, welche für den Spracherwerb notwendig sind (Höhle 2004). Längsschnittstudien belegen beispielsweise den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb. Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwäche haben oft mangelnde phonologische Kompetenzen (Schneider & Näslund 1993).

Durch experimentelle Untersuchungen (vgl. Weinert & Grimm 2008) können prosodische und phonologische Fähigkeiten von Säuglingen nachgewiesen und erforscht werden. Zu den zentralen Ergebnissen der Studien zählen:

1. Säuglinge unterscheiden zwischen hörbaren Reizen (Eimas et al. 1971) und nehmen sehr feine Unterschiede zwischen Sprachlauten wahr (Szagun 2007a).
2. Sie ziehen neue Reize bereits bekannten Reizen vor (Weinert & Grimm 2008).
3. Bereits Neugeborene nehmen unterschiedliche Sprachmelodien, Sprachrhythmen und Lautstrukturen verschiedener Sprachen wahr (Morgan & Demuth 1996).
4. Vier Tage alte Babys unterscheiden eine Fremdsprache von ihrer Muttersprache und präferieren die Muttersprache (Mehler et al. 1988).
5. „Babys haben das Potenzial, jede Sprache der Welt zu lernen“ (Szagun 2007a, S. 34).

Eine ausgeprägt prosodische Sprache kann von Kindern besser verarbeitet und gespeichert werden. Aus diesem Grund präferieren Kinder generell Personen, deren Sprache eine besonders ausgeprägte Prosodie aufweist (Fernald & Kuhl 1987). Die Aufmerksamkeit eines Babys kann durch Babytalk, eine intuitiv angewendete Babysprache mit deutlicher Gliederungsstruktur, hoher Tonlage und übertriebener Intonation erregt werden. Säuglinge ziehen zum Beispiel nur dann die Stimme der Mutter einer fremden Stimme vor, wenn die prosodischen Merkmale der mütterlichen Stimme klar wahrgenommen werden können (Gerschenfeld 1978).



Babys verfügen über Symptom- und Signalfunktionen, um sich ihrer Umwelt mitzuteilen, und kommen als kommunikative Wesen zur Welt. Das Schreien eines Babys ist sicherlich das offensichtlichste Mittel, um andere auf aktuelle Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Feinfühligere Eltern können an der Art des Schreiens das Bedürfnis des Säuglings zuverlässig ableiten und angemessen reagieren. Als Folge davon entwickeln Kinder eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen. Im ersten Lebensjahr beginnen sie aktiv Objekte zu erkunden, um erste Symbolkategorien im Gehirn abzuspeichern. Eine sichere Bindung erleichtert Kindern das Explorieren und damit das Kennenlernen neuer Objekte und Wörter. Prosodische und phonologische Fähigkeiten bilden sich weiter heraus und können durch Babytalk, der meist intuitiv angewendet wird, gefördert werden. Die beschriebenen Anlagen des Kindes und das Verhalten der Eltern legen den Grundstein für das erste Wort des Kindes.

2.3.2 Erste phonologische Laute und Wörter

Laute sind die Bausteine jeder Sprache. Indem das Kind die typischen Sprachlaute seiner Muttersprache immer wieder hört, lernt es diese zu unterscheiden und später auch selbst einzusetzen. Der Erwerb der Sprachlaute erfolgt über verschiedene Stufen. Zuerst erwerben Kinder beispielsweise „einfachere“ Laute wie „b“ oder „d“, bevor „schwierigere“ Laute wie „f“ und „s“ folgen (Kany & Schöler 2007). Auf dem Weg zum ersten Wort durchläuft das Kind verschiedene Sprachentwicklungsphasen. Bereits wenige Wochen alte Babys gurren, bevor sie lachen und Laute bilden und schließlich zu lallen beginnen.

Gurren: Bereits ab dem Alter von etwa sechs Wochen beginnt der Säugling zu gurren (Weinert & Grimm 2008). Gurr-laute sind helle, vokalähnliche, in der Tonhöhe modulierte Laute, welche verstärkt zwischen der 12. bis 16. Woche auftreten (Franke 2001). Durch das Gurren übt der Säugling erstmals seine Stimme gezielt einzusetzen.

Lachen und Lautbildung: Etwa zwischen dem Alter von zwei und vier Monaten ist das Kind fähig, erste Laute zu bilden und Vokale nachzuahmen (Weinert & Grimm 2008). Der Säugling beginnt nun mit seinen Sprechorganen zu experimentieren. Laute sind kleinste wahrnehmbare Einheiten der gesprochenen Sprache (Franke 2001).

Lallstadium: Frühestens ab dem sechsten Monat kann der Säugling Lalllaute bilden. Er äußert Konsonant-Vokal-Laute wie „baba“, „lala“, „dada“, die ihm sichtlich Freude bereiten (Weinert & Grimm 2008). Die Lalllaute weisen bereits deutliche Merkmale der Muttersprache auf (Penner 2000). Lallen hat zwei wichtige Funktionen: Das Kind übt die Lautproduktion für seine ersten Wörter und zieht die Aufmerksamkeit seiner Bezugspersonen auf sich. Es entsteht eine soziale Interaktion, bei der der Säugling seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen kann (Weinert & Grimm 2008). Bleibt das Lallen aus oder treten im Lallstadium Auffälligkeiten auf, so sollte das Gehör des Kindes überprüft werden.

Gehörlose Kinder können keine Lallsequenzen bilden. Kinder, die nicht oder erst spät lallen, bilden häufiger Sprachentwicklungsstörungen aus (Oller et al. 2001).

Achten Sie darauf, welche Töne Babys einsetzen, wenn sie kommunizieren. Babys schreien nicht nur, sondern glucksen, plappern und quieken. Fungieren Sie als Vorbild und sorgen Sie für ausreichend Sprachinput. Nutzen Sie Alltagssituationen, wie das Anziehen, das Wickeln oder das Füttern/Stillen, um mit Babys zu sprechen. Darüber hinaus können Sie die Vielfalt der Töne und Geräusche interpretieren und sie als Echo zurückgeben (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Erste Worte: Etwa zwischen zehn und 14 Monaten kann das Kind durch das Lallen alle Vokale artikulieren. Häufig ist ein fließender Übergang von den Lalllauten zum ersten Wort zu beobachten (de Villiers & de Villiers 1978).

Checkliste: Ende des ersten Lebensjahres – Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9*
Sprachverstehen

- Das Kind reagiert auf seinen Namen, indem es sich dem Sprecher zuwendet
- Es reagiert auf die Aufforderung „komm her“ und kommt

Gesten

- Das Kind ahmt kulturabhängige Gesten wie „winke-winke“ nach
- Es zeigt auf Gegenstände, die es haben möchte
- Kopfschütteln und Nicken werden als Ausdruck für Nein und Ja verwendet

Sprachproduktion

- Das Kind produziert mehrsilbige Lautketten wie „maba“, die bereits an die Muttersprache angepasst sind
- Es spricht erste Wörter wie z. B. Ball, Auto
- Alterstypische Vereinfachungen wie „Baba“ für Ball oder „Nane“ für Banane treten auf

**U-Untersuchungen (U1 bis U10) sind in Deutschland regelmäßige Vorsorgeuntersuchungen für Kinder, deren Kosten von den Krankenkassen übernommen werden.*



Bevor ein Kind sein erstes Wort spricht, produziert es erste Laute. Aufeinander aufbauend gurrts das Kind, lacht und bildet Laute und geht schließlich zum Lallen über. Bereits im Lallstadium können erste Sprachstörungen diagnostiziert werden.

2.4 Das zweite Lebensjahr – Erste Hälfte

Zu Beginn des zweiten Lebensjahres oder kurz vorher ist die phonetisch-phonologische Entwicklung so weit fortgeschritten, dass Kinder ihr erstes Wort sprechen (Kany & Schöler 2007). Hierbei kommt

der Imitation elterlicher Wörter eine große Bedeutung zu. Durch das häufige Wiederholen bestimmter Begriffe unterstützen Eltern die Nachahmung. Spricht das Kind sein erstes Wort, so kann es bereits circa 60 Wörter verstehen (rezeptiver Wortschatz). Um Wörter später einmal in ihrer eigentlichen Bedeutung einsetzen zu können, muss sich das symbolische Verständnis der Kinder weiterentwickeln. Die bisher zentralen Symptom- und Signalfunktionen werden allmählich durch die kommunikative Symbolfunktion ergänzt (vgl. Bühler 1965).

Imitation

Zu Beginn der Sprachentwicklung imitiert der Säugling erst vorgesprochene Laute, später Wörter (Echosprache) (vgl. Kegel 2000). Der Erwerb neuer Wörter erfolgt vergleichsweise langsam und setzt häufige Wiederholungen seitens der Eltern voraus. Wichtig ist dabei, dass Eltern einen Bezug zwischen Wort und Objekt herstellen. Eltern deuten in Interaktionen mit ihrem Kind beispielsweise häufig auf Mutter oder Vater und betonen dabei immer wieder, dass es sich um „Mama“ oder „Papa“ handelt. Durch diese sozialen Interaktionen bilden Kinder assoziative und kontextgebundene Verknüpfungen und imitieren Wörter. Kegel (2000) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Lernvorgängen (operantes Konditionieren) hin: „Durch unbewusste, aber doch zielorientierte Intervention führt der Erwachsene das Kind zu den Artikulationsnormen der Umgebungssprache und zu einem stabilen Wortgebrauch“ (S. 6). Wird anfangs noch jeder Lautäußerung Beachtung geschenkt, so wird im Laufe der Zeit nur noch der richtige Wortgebrauch bekräftigt (Verstärkungslernen) (vgl. Skinner 1957). Mit zunehmendem Alter können Kinder nun Laute bedeutungsdifferenzierend einsetzen, lernen demzufolge erste Wörter zu artikulieren und in ihrer tatsächlichen Bedeutung einzusetzen.

Um jedoch eine Sprache vollständig zu erlernen, reicht die Fähigkeit, Gehörtes zu imitieren, keinesfalls aus. Zusätzlich müssen Kinder jene abstrakten Regeln, die einer Sprache zugrunde liegen, wahrnehmen, abspeichern und anwenden, um selbstständig Sätze bilden zu können. Dieser Lernprozess verläuft implizit, d. h. ohne bewusste Reflexion (Kegel 2000).



„Im Alter von zehn Monaten sagte meine Enkelin Natalie ihr erstes Wort und das war „book“. Es klang wie „boo“ und ein Außenstehender hätte die Vielfalt der Erfahrungen nicht ermessen können, die sich hinter dieser einen Silbe verbarg. Tatsächlich stand diese Silbe wie die meisten ersten Worte sehr kleiner Kinder für einen ganzen Satz. Sie verwies auf ein „Komm-und-lies-mir-vor“-Ritual, das daraus bestand, mit einem Stapel Bilderbücher das Sofa zu erklimmen, sich an den auserwählten Erwachsenen zu kuscheln und dann mit ihm gemeinsam auf Bilder zu zeigen und sie zu benennen und Gedichte und Geschichten zu hören“ (Whitehead 2007, S. 18).

Die ersten Wörter

Oftmals können die ersten Worte nur von den primären Bezugspersonen identifiziert werden, die nach wiederholtem Einsatz des Wortes darüber Bescheid wissen, was ihr Kind mit dem „Geplapper“ zum Ausdruck bringen möchte (a. a. O.).

Die ersten Worte von Kindern bezeichnen in der Regel Familienmitglieder, tägliche Abläufe, Essen, Fahrzeuge, Spielsachen oder Tiere – all jenes, was ihnen im täglichen Leben wiederholt begegnet (Weinert & Grimm 2008). Mit den ersten 20 bis 30 Wörtern kann ein Kind bereits relativ viele Sachverhalte zum Ausdruck bringen. Die Bedeutung eines Wortes erschließt sich den Bezugspersonen dabei aus der Betonung (z. B. appellierend, fragend). Durch die enge Bindung zum Kind können Eltern den ersten Wörtern Bedeutungen zuschreiben (Kegel 2000).

Position	Wort	Prozent
1	Mama	66
2	Papa	63
3	Nein	23
4	Hund	15
5	Ball	14
6	Danke	12
7	Baby	8
8	Puppe	7
9	Auto	7
10	Bitte	7



Ebenfalls im Anfangsstadium der Sprachentwicklung lernen Kinder die beiden überaus wichtigen Worte „nein“ und „ja“. Der Einsatz der Wörter „nein“ und „ja“, die häufig auch in dieser Reihenfolge gelernt werden, ist die Voraussetzung dafür, sich selbst zu behaupten und Kooperationen einzugehen (Berk 2005).

Ein Nein des Kindes signalisiert Ihnen die wachsende Selbstständigkeit Ihres Kindes und sollte Sie nicht frustrieren oder ärgern. Unterstützen Sie diesen Prozess und lassen Sie Kinder, wann immer es möglich ist wählen, was sie anziehen möchten, womit sie gerne spielen etc. (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Etwa bis zum Alter von 16 Jahren erlernen Heranwachsende durchschnittlich insgesamt rund 60.000 Wörter. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Einjährige in den folgenden Jahren täglich circa neun neue Wörter hinzulernen (Carey 1978). Dies gelingt Kindern durch das sogenannte „fast mapping“. Das bedeutet: Das einmalige Hören eines neuen Wortes reicht aus, um es dem Wortschatz hinzuzufügen (Weinert & Lockl 2008). Die lexikalische Entwicklung kann als komplexer Lernprozess bezeichnet werden, bei dem phonologischen Sequenzen Bedeutungen zugeschrieben werden. Neue Wörter lernen wir unser ganzes Leben lang hinzu. Die Leistung des Arbeitsgedächtnisses beeinflusst dabei den Wortschatzerwerb. Je besser das Arbeitsgedächtnis, desto leichter können neue Wörter hinzugelernt werden (Weinert 2004).

Rezeptiver Wortschatz

Die Fähigkeit, Wörter zu imitieren, wird durch die Funktion der Wortwahrnehmung ergänzt. Das Kind kann nicht nur erste Wörter sprechen, sondern versteht auch den Sinn von Wörtern (Wortverständnis). Die Imitation und die Wortwahrnehmung gelten als Voraussetzung für die Aneignung von Sprache (Kegel 2000). Damit sich die kindliche Sprache entwickeln kann, reicht es jedoch nicht aus, Gehörtes zu verstehen, Wörter zu imitieren und dabei von den Eltern positiv verstärkt zu werden. Um Wörtern tatsächlich Bedeutungen zuschreiben zu können, müssen Kinder die Symbolfunktion erwerben bzw. weiter ausbauen.

Der Erwerb der Symbolfunktion

Auf kognitiver Ebene bildet sich in dieser Phase die sogenannte Symbolfunktion bzw. der Objektbegriff heraus. Im Gegensatz zur bereits bestehenden Symptom- und Signalfunktion, über die auch Tiere verfügen, ist die Symbolfunktion nur dem Menschen vorbehalten. Durch die Zunahme von Erkundungsaktivitäten ab dem neunten Monat wird die kognitive Entwicklung des Kindes weiter gefördert und damit auch die Symbolfunktion gebildet. Im Spiel macht das Kind Erfahrungen mit realen Gegenständen. Dinge werden entdeckt, bewusst wahrgenommen, betastet und häufig in den Mund genommen (vgl. Bühler 1965; Kegel 2000). Indem das Kind zahlreiche Objekte erkundet und kennenlernt, bilden sich auf kognitiver Ebene symbolische Repräsentationen der Objekte heraus. Der Gebrauch von Symbolen ist grundlegend für die Sprache als ein System von Symbolen. Wörter sind Symbole, die sich auf im Gehirn abgespeicherte Konzepte und nicht auf vorhandene Objekte beziehen. Hat sich das symbolische Verständnis entwickelt, so steht das Wort „Auto“ nicht mehr nur für den aktuell beobachtbaren Pkw des Vaters, sondern für alle Autos, selbst für Spielzeugautos. Die Symbolfunktion ermöglicht es dem Menschen – vorausgesetzt, er kann sprechen – sich mit anderen über ein Auto zu unterhalten, auch wenn keines aktuell zu sehen ist. Durch die Symbolfunktion können sich die Gesprächspartner das Auto bildlich vorstellen und sicher sein, dass beide die gleiche Objektkategorie meinen (vgl. Zollinger 2000; Piaget 1991).

Generell bestehen Objektkonzepte aus den folgenden drei Elementen: Objektkonstanz, Objektpermanenz und Objektidentität (vgl. Piaget 1991). Gemäß der Objektkonstanz muss ein Kind lernen, dass ein Objekt unabhängig von der Entfernung etc. immer dasselbe ist. Die Objektpermanenz beschreibt den Aspekt, dass Objekte in Raum und Zeit existieren, also auch dann noch vorhanden sind, wenn sie das Kind nicht mehr sehen kann. Diese Fähigkeit gilt als Voraussetzung, um Wörter symbolisch zu verwenden, d. h. sich nicht auf ein spezielles Objekt zu beziehen, das gerade vorhanden ist. Erst wenn sich Objektpermanenz und Objektkonstanz herausgebildet haben, kann die Objektidentität folgen. Sie bringt zum Ausdruck, dass ein Objekt unabhängig von Zeit und Ort dasselbe ist.

Prototypische Merkmale eines der ersten Oberbegriffe: das „Auto“

- Körper (Karosse) mit je Seitenansicht mindestens zwei Rädern in bestimmtem Abstand
- Körper mit Fenster/Öffnung/Tür
- rollt auf Rädern, gelangt bei Bewegung an einen anderen Ort
- nicht „schienengebunden“
- erzeugt beim Rollen/Fahren Geräusch

(aus: Reimann 2008, S. 1)



Dass die Fähigkeit zur Symbolisierung eine wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb ist, belegen diverse Studien. Wörter sind gesellschaftlich verbindliche Symbole. Demzufolge haben Wörter gesellschaftlich bedingte Bedeutungen (Szagun 2006). Das Kind lernt, Bekanntes durch Worte zu repräsentieren.

Kiese-Himmel (2008) konnte zeigen, dass eine rezep tive Sprachstörung (Probleme beim Aufnehmen und Verstehen von Sprache) in Zusammenhang mit einer defizitären Symbolfunktion steht. Wie gut Kinder symbolisieren können, kann durch die Anfertigung von Zeichnungen überprüft werden. Kinder, die Schwierigkeiten beim Anfertigen einer Menschenzeichnung haben, verfügen nur über eine schwache nonverbale Symbolisierungsfunktion und weisen signifikant häufiger Sprachauffälligkeiten auf als Kinder mit einer gut ausgebildeten Symbolfunktion. Generell sind Sprache und Kognition verzahnte, jedoch voneinander zu trennende Systeme. So gibt es Kinder, die kognitive Defizite aufweisen, aber sprachlich gut entwickelt sind und Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen ohne kognitive Auffälligkeiten (Weinert 2000).

Die Entwicklung der Symbolfunktion

1. Objekte aktiv erkunden und abspeichern
2. Gehörte Wörter mit Objekten in Verbindung bringen
3. Objekte aktiv mit Wörtern benennen





Zollinger (2000) weist zudem auf die Triangulärheit der Sprache hin: Sprechen beinhaltet einen Sprecher, der sich über ein Objekt mit einem Empfänger unterhält. Um verbal kommunizieren zu können, muss das Kind zwischen dem Ich, dem Du und dem Objekt unterscheiden können. Über den triangulären Blick lernt das Kind im Alter zwischen 12 und 18 Monaten neue Objekte kennen und baut so ein Sprachverständnis auf. Im Kontakt mit der Bezugsperson wechselt der Blick zwischen Person und Objekt. Indem die Bezugsperson die Objekte benennt, lernt das Kind Wörter kennen. Ist der trianguläre Blick gestört, führt dies zu Sprachverzögerungen wie zum Beispiel Wortschatzarmut (Zollinger 2000).

2.5 Das zweite Lebensjahr – Zweite Hälfte

Aussprache

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres können Kinder alle Vokale und einen Großteil der Konsonanten aussprechen (Kegel 2000). Die Symbolfunktion bildet sich weiter aus und mündet in der Wortexpansion. Durch den erweiterten Wortschatz folgen Zweiwortkombinationen und damit verbunden die Anwendung erster Grammatikregeln. Im Zusammenhang mit der Symbolfunktion sind die Phänomene der Übergeneralisierungen/Überdiskriminierungen und das Induktionsproblem ein Hinweis auf die Fähigkeit zur Kategorienbildung.

Wortexplosion

In dieser Phase werden Sprache und Kognition durch die Symbolfunktion weiter verknüpft (vgl. Wygotski 1971). Kinder in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres haben gelernt, dass jedes Objekt mit einem Wort benannt werden kann (Goldfield & Reznick 1990) und ordnen Wörtern relativ schnell Bedeutungen zu. Ungefähr mit 18 Monaten erreichen sie die sogenannte magische „50-Wörter-Marke“ und beherrschen rezeptiv rund 200 Wörter. Man spricht vom „Benennungsspur“ bzw. der „Wortexplosion“, durch die Kinder nun wesentlich schneller als bisher neue Wörter hinzulernen. Bereits im Alter von 20 Monaten können Kinder circa 170 Wörter selbst produzieren. Dabei gibt es jedoch gravierende interindividuelle Unterschiede (Bates et al. 1996). Die wissenschaftliche Auswertung von 1.062 FRAKIS-Fragebögen bestätigt dies: Während der Wortschatz der „untersten“ 10 Prozent der Kinder maximal aus 46 Wörtern besteht, verfügen die „oberen“ 10 Prozent bereits über 458 Wörter. Durchschnittlich umfasst der Wortschatz in dieser Altersklasse 214 Wörter (Szagun 2007b).

Kinder, die mit zwei Jahren die „magische 50-Wort-Grenze“ nicht erreicht haben, werden als „Late Talker“ bezeichnet. Etwa 15 bis 19 Prozent der Zweijährigen zählen zu dieser Gruppe von „Spätentwicklern“ (Grimm 1999), die nach Langzeitstudien (Grimm 2003) ein erhöhtes Risiko für spätere Sprachentwicklungsstörungen aufweisen.

Wortkombinationen

Mit 20 Monaten verfügen Kinder über einen rezeptiven Wortschatz von 100 bis 200 Wörtern. In dieser Phase beginnen sie erstmals Wörter zu kombinieren. Der Übergang vom Einwortsatz zum Zweiwortsatz setzt den Einsatz verinnerlichter Kombinationsregeln (Satzsyntax) voraus. Die Fähigkeit, Wörter sinnvoll zu kombinieren, wird als Beginn der produktiven Grammatik betrachtet (vgl. Szagun 2007a).

Aus der Syntax der Zweiwortsätze entwickeln sich im Laufe der Zeit die vielschichtigen Grammatikregeln der Muttersprache (Kegel 2000). Bereits in diesem Alter unterscheiden sich die formal-grammatikalischen Strukturen von Kindern unterschiedlicher Muttersprachen (de Villiers & de Villiers 1992). Mit zunehmendem Alter verinnerlichen Kinder die Grammatik ihrer Muttersprache und sind in der Lage, Wörter sinnvoll zu kombinieren und dadurch andere komplexe Bedeutungsinhalte zu vermitteln (Whitehead 2007). Auch hier können große individuelle Unterschiede beobachtet werden: 10 Prozent der Zweijährigen sprechen keine Sätze, 10 Prozent dagegen formulieren bereits komplexe Sätze (Szagun 2007b).

Durch die Kombination zweier Wörter drücken Kinder dieser Altersgruppe über Bedeutungsrelationen ihre Bedürfnisse aus. Zum Beispiel: „Tür auf“, „Papa Arm“, „mehr Saft“ ... (vgl. Grimm 1999). Da systematisch Wörter weggelassen werden, bezeichnet man diesen Sprachstil als telegrafisch. Der telegrafische Sprachstil kann bei Kindern weltweit beobachtet werden (Berk 2005).

Beim Erwerb der Syntax kommt dem Modelllernen große Bedeutung zu (Kegel 2000). Äußert ein Kind beispielsweise „Ball Peter“, so antwortet die Mutter erweiternd mit „Ja, der Ball gehört Peter“ und fungiert auf diese Weise als Modell für ihr Kind. Motherese und Babytalk – zwei typische intuitive Kommunikationsmuster der Bezugspersonen – unterstützen diesen Prozess.

Kinder ab eineinhalb Jahren verwenden Ein- und Zweiwortsätze, um Ihnen Dinge mitzuteilen. Staunen Sie über die Kreativität, die Kinder hierbei an den Tag legen. Kinder sind stolz über ihre Wortkombinationen. Loben und bewundern Sie diese Leistungen und stärken Sie so die kindliche Lernfreude (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Verben und Funktionswörter

Ende des zweiten Lebensjahres setzen Kinder erstmals Verben ein. Meist handelt es sich dabei um einfache Tätigkeiten wie Essen, Trinken, Baden etc., die das Kind bereits ausführen kann (Kiese-Himmel 2004). Ab etwa 400 Wörtern kommen Funktionswörter (z. B. Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Modalwörter) hinzu (Weinert & Grimm 2008). Der Ausdruck von Gefühlen ist etwa ab dem Alter von

22 Monaten möglich. Zuerst werden einzelne Wörter freudig, traurig etc. ausgesprochen. Ab dem Alter von rund drei Jahren können Kinder Gefühle wie „traurig“ oder „lustig“ benennen (Bloom 1998).

Übergeneralisierung und Überdiskriminierung

Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Symbolfunktion treten in dieser Phase der Sprachentwicklung die Phänomene „Übergeneralisierung“ und „Überdiskriminierung“ auf. Bei der Übergeneralisierung handelt es sich um den Einsatz eines Wortes für verschiedene Dinge. So verwenden Kinder häufig das Wort „Hund“ für alle Tiere mit vier Beinen. Eine Überdiskriminierung liegt dagegen vor, wenn Kinder den Bedeutungsbereich eines Wortes stark einschränken und deshalb zum Beispiel das Wort „Bebe“ nur für eine spezielle Stoffpuppe einsetzen (Weinert & Grimm 2008).

Laut Berk (2005) spiegelt vor allem die Übergeneralisierung die Empfänglichkeit des Kleinkindes für Kategoriebildungen wider. Obwohl Kinder die Begriffe Katze, Maus oder Hase gemäß ihrem Sprachverständnis unterscheiden können, bezeichnen sie bei der Wortproduktion alle Tiere als „Wauwau“ und bilden damit eine Kategorie Tiere.



Übergeneralisierung/Überdiskriminierung

Nicholas unterscheidet zwischen folgenden vier Tieren: Nunu steht für Hunde und andere kleinere Tiere, moo bezeichnet Kühe und andere große Tiere, du sind Enten und Vögel und turtle steht für seine Plastikschildkröte. Im Laufe der Zeit dehnte sich der Begriff „turtle“ auch auf lebende Schildkröten aus (perzeptuelle Erweiterung). Es wurden jedoch auch andere Plastiktiere plötzlich als „turtle“ bezeichnet (funktional motivierte Erweiterung).

(nach: de Villiers & de Villiers 1992)

Übergeneralisierung und Überdiskriminierung treten so lange auf, bis das Kind ein semantisches Wortfeld hierarchisch organisieren kann und verinnerlicht hat, dass die gleiche Sache mit verschiedenen Wörtern bezeichnet werden kann (Weinert & Grimm 2008).



Semantisches Wortfeld „Tiere“



Induktionsproblem

Im Zusammenhang mit dem schnellen Wörterwerb stellt sich die Frage, wie es Kindern gelingt aus einer Vielzahl von möglichen Bedeutungen die richtige herauszufiltern (Induktionsproblem). Beobachtet ein Kind beispielsweise einen Hund, der einen Knochen frisst, und jemand sagt „Schau mal, der Hund hat einen Knochen“, dann stellt sich die Frage, woher das Kind weiß, dass der Knochen nicht die Bezeichnung für die Ohren, den Schwanz etc. des Hundes ist. Kinder nutzen verschiedene Quellen, um die Bedeutung eines neuen Wortes zu erfassen. Hierbei spielen Verhaltensweisen des Interaktionspartners (z. B. auf ein Objekt deuten), formal-sprachliche Hinweise und die Erwartungen des Kindes („Constraints“) eine entscheidende Rolle. Kinder verfügen beim Erlernen von Wörtern über sogenannte angelegte „Constraints“, die als „Vorannahmen“ betrachtet werden können. Man unterscheidet das Ganzheits- und das Taxonomieconstraint. Das Ganzheitsconstraint besagt, dass Kinder beim Hören eines neuen Wortes davon ausgehen, dass sich das Wort auf ein ganzes Objekt bezieht. Darüber hinaus nehmen sie an, dass Wörter Objekte desselben Typs (z. B. verschiedene Hunde) und nicht verbundene Objekte (z. B. Knochen) bezeichnen (Taxonomieconstraint). Damit Kinder auch Teile von Objekten oder Eigenschaften von Objekten benennen können, muss eine weitere Entwicklung durchlaufen werden. Gemäß des Disjunktionconstraints kann jedes Objekt nur eine Bezeichnung haben. Kennt das Kind bereits die Bezeichnung eines Objektes, so kann es davon ausgehen, dass sich ein neues Wort auf einen Teil des Objektes oder auf eine Eigenschaft bezieht (vgl. Markman 1994; Woodward & Markmann 1998).

Checkliste: Zweites Lebensjahr – Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9

Sprachverstehen

- Der passive Wortschatz umfasst circa 200 Wörter
- Das Kind versteht einfache Aufforderungen wie „hol den Ball“

Sprachproduktion

- Die Aussprache verfeinert sich
- Wortschatzexplosion
- Funktionswörter, erste Verben
- Zweiwortäußerungen wie „Ball haben“
- Negationswörter



2.6 Das dritte Lebensjahr

Im dritten Lebensjahr verschmelzen Sprache und Kognition endgültig. Als Folge davon können Kinder erstmals Wörter indirekt erwerben. Darüber hinaus benutzen Dreijährige zunehmend die Ich-Form und begegnen ihren Bezugspersonen mit einer Vielzahl von Fragen. Die Übergeneralisierung von Grammatikregeln macht die Fähigkeit, abstrakte Regeln zu verinnerlichen, deutlich.

Verschmelzung von Sprache und Kognition/Indirekter Worterwerb

Kinder im dritten Lebensjahr stellen bereits ernst zu nehmende Gesprächspartner dar. „Wörter kennzeichnen nun eindeutig Begriffe, also kognitive Konzepte“ (Kegel 2000, S. 10). Darüber hinaus gelingt es Kindern in diesem Alter zunehmend Oberbegriffe zu nennen, indem sie beispielsweise Kühe und Hunde der Kategorie „Tiere“ zuordnen (Kasten 2006). Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung setzt der indirekte Worterwerb ein.

In dieser Phase können Kinder erstmals nicht nur direkt, sondern auch indirekt Worte erwerben. Muss beim direkten Worterwerb das Objekt real erfahrbar sein, werden beim indirekten Worterwerb Begriffe erlernt, die nicht greifbar sind. Mithilfe bereits erworbener direkter Konzepte kann dem Kind ein unbekannter nicht greifbarer Begriff verdeutlicht werden. Ein Beispiel ist der Begriff „Eskimo“. Je nach Vorkenntnissen können bereits vorhandene Konzepte wie Eis, Schnee, Jäger, Pelz, Iglu etc. von den Eltern aufgegriffen werden, um ein neues Konzept aus bekannten zusammensetzen (Kegel 2000). Eltern erklären den Kindern dann, dass ein Eskimo ein Mensch ist, der im Schnee lebt, in einem Iglu wohnt und von der Jagd lebt.

Ich-Bewusstsein

Durch die Entwicklung des Ich-Bewusstseins drückt das Kind ab dem dritten Lebensjahr erstmals Absichten und Wünsche in der Ichform aus. Nun heißt es nicht mehr „Paul will Eis“, sondern „Ich will Eis“. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur Einsicht bereits entwickelt (Kegel 2000).

Fragealter

Ebenfalls im dritten Lebensjahr setzt das Kind seine bisher erworbenen Fähigkeiten aktiv ein, um neue Wörter zu lernen. „Was ist das?“ ist die häufigste Frage (Kegel 2000). Kinder fragen ihren Eltern in dieser Phase buchstäblich „ein Loch in den Bauch“. Durch das aktive Sprechen mit dem Kind steigt der Wortschatz stark an.



„Was ist das?“ fragen Kleinkinder häufig und halten Ihnen dabei erwartungsvoll einen Gegenstand entgegen. Sorgen Sie dafür, dass das Kind interessante Gegenstände zum Explorieren vorfindet und beantworten Sie ihm die Frage, auch wenn es anstrengend ist (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).

Anwendung von Grammatikregeln

Im dritten Lebensjahr kann die Anwendung erster Wort- und Satzbildungsregeln deutlich beobachtet werden (Kegel 2000). Kinder imitieren nicht nur Sätze von Erwachsenen, sondern wenden bei der

Satzproduktion selbstständig Grammatikregeln an. Diesen Fortschritt kann man an der Übergeneralisierung von Regeln beobachten. Verinnerlichte Plural- und Vergangenheitsregeln werden kontinuierlich angewendet. Die deutsche Sprache verfügt über acht verschiedene Pluralmöglichkeiten (Behrens 2004). Eine dieser Varianten ist ein angefügtes „s“. Beispiele hierfür sind: Schal – Schals, Auto – Autos, Papa – Papas. Kinder, die diese Regel einmal verinnerlicht haben, hängen häufig an alle Nomen ein „s“ an, wenn sie den Plural zum Ausdruck bringen möchten. Das Ergebnis sind „Fehler“ wie „Kinders“, „Büchers“, „Kleiders“ etc.

Die Übergeneralisierung ist ein Zeichen für die Verinnerlichtung abstrakter Grammatikregeln und stellt somit einen großen Fortschritt in der Sprachentwicklung dar (Kegel 2000). Je mehr Grammatikregeln verinnerlicht werden, desto seltener treten dann Übergeneralisierungen auf (Bowermann 1982).

Betrachten Sie die Übergeneralisierung von Grammatikregeln Ihres Kindes und weisen Sie nicht ständig auf sogenannte Fehler hin, sondern freuen Sie sich, dass Ihr Kind die Regeln seiner Muttersprache allmählich erprobt und schrittweise abspeichert.



Checkliste: Drittes Lebensjahr – Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9

Sprachverstehen

- Das Kind versteht Zweifachaufträge wie „Leg den Löffel auf den Teller!“
- Es versteht einfache Präpositionen

Sprachproduktion

- Das Kind spricht nahezu alle Laute korrekt (Ausnahme: Zischlaute)
- Erste Konsonantenverbindungen
- Alterstypische Vereinfachungen
- Wortschatz beträgt circa 450 Wörter
- Korrekte Verbzweitstellung, z. B. „Lisa trinkt Wasser“
- Fragealter



Nach Böhme (2003) sind die Kernbereiche der Grammatik und der Wortschatz eines Kindes nach dem Alter von drei Jahren weitestgehend ausgebildet.



Sprachentwicklung zwischen 8 und 28 Monaten

- 8-10 Monate Wortverständnis
 - 10-13 Monate Wortproduktion
 - 18-20 Monate Wortexplosion
 - 20-24 Monate Wortkombination
 - Ab 28 Monate Grammatik
- (nach: Grimm 2003)



Lesetipp:

Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

2.7 Vier bis sieben Jahre

Vier- bis Siebenjährige verfügen über einen breiten Wortschatz, verfeinern ihre Aussprache und bilden zunehmend komplexe, grammatikalisch korrekte Sätze. Im Gespräch beweisen sie zunehmend pragmatische Kompetenz. Vor allem beim Spielen kann jedoch häufig noch die alterstypische egozentristische Sprache beobachtet werden.

Wörter und Sätze

Mit vier bis fünf Jahren verfügen Kinder über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit einfachen Sätzen gut verständigen zu können. Die Komplexität der Sätze nimmt laufend zu (Weinert & Grimm 2008). Es gelingt Kindern zunehmend, Rangreihen (schnellstes Tier, zweitschnellstes etc.), Untergruppen (Raubtiere werden in Raubvögel und Raubkatzen unterteilt) und Querverbindungen (Relationen) zu bilden (Kasten 2006).

Aussprache

Etwa zum Schuleintritt sind Kinder in der Lage, alle Vokale und Konsonanten korrekt zu formulieren und in Kombination richtig auszusprechen (vgl. Kany & Schöler 2007). Artikulationsprobleme treten nur noch bei besonders schwierigen Wörtern auf (Kegel 2000).

Grammatikerwerb

Bis zum Schuleintritt verfeinert sich die Grammatik. Schwere Grammatikverstöße sind eher die Ausnahme (Weinert & Grimm 2008).

Pragmatische Kompetenz

Gesellschaftliche Normen bestimmen zunehmend die Entwicklung von Kognition und Sprache. Eltern fordern von ihren Kindern zunehmend die Anwendung von Höflichkeitsformeln wie „Bitte“ und „Danke“, Begrüßungs- und Abschiedsfloskeln etc. (Kegel 2000). Pragmatische Kompetenz meint das Wissen, in welchem sozialen Kontext man wem, was, in welcher Weise sagt. Ist die pragmatische Kompetenz zu wenig ausgebildet, treten Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen und Erwachsenen auf.

Schaffen Sie für Kinder möglichst viele Gelegenheiten, mit anderen Menschen zum Beispiel beim Einkaufen oder am Telefon in Kontakt zu kommen. So können Kinder in realen Situationen pragmatische Kompetenz einüben und stärken (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Die egozentristische Sprache

Bis zum Schuleintritt spielt das egozentristische Sprechen eine große Rolle. Hierunter werden Äußerungen, die nicht an einen Dritten gerichtet sind, sondern das Handeln des Kindes begleiten, gefasst. So kommentieren Kinder beim Spielen ihre eigenen Handlungen. Bei Vorschulkindern kann das egozentristische Sprechen bis zur Hälfte des Gesprochenen ausmachen. Die egozentristische Sprache dient nach Wygotsky (1971) der kognitiven Selbststeuerung des Verhaltens. Sie erhält dadurch zusätzlich zur Kommunikation mit anderen und der Regulation von sozialen Interaktionen eine weitere Funktion, nämlich die der Selbstregulation (Holodynski 2007). Zu einem späteren Zeitpunkt wird das Handeln dann nur noch in Gedanken kommentiert und reguliert. Denken ist demnach verinnerlichtes Sprechen und dient auch bei Erwachsenen noch der Handlungsleitung (Kany & Schöler 2007).

Checkliste: Sechstes Lebensjahr – Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9

Sprachverstehen

- Das Kind befolgt Dreifachaufträge wie „Nimm das kleine Pferd und stelle es hinter das große Haus!“

Sprachproduktion

- Das Kind spricht alle Laute – bis auf „s“ – korrekt aus
- Einsatz von Oberbegriffen (z. B. Fahrzeuge) und abstrakten Begriffen (z. B. Glück)
- Das Kind setzt korrekte Pluralformen ein
- Es erzählt kleine Geschichten nach



2.8 Das Schulalter

Mit dem Eintritt in die Schule muss das Kind seine egozentristische Sprache aufgeben. Das Schulkind kann sich gut ausdrücken und erwirbt den „echten Begriff“ und explizites Sprachwissen.

Das Ende egozentristischen Sprechens

Durch den Besuch der Schule muss die handlungsbegleitende Sprache unterdrückt werden. Schließlich ist es im Schulunterricht unerwünscht, Handlungen laut zu kommentieren. Das egozentristische Sprechen geht in eine innere Sprache über. Nun werden Handlungen nur noch im Geiste kommentiert (Kegel 2000).

Der echte Begriff

Erst im Schulalter gelangt der Mensch zum „echten Begriff“. Begriffe sind dem Sprecher bewusst, können reflektiert und definiert werden. „Der echte Begriff ist das sprachlich-kognitive Werkzeug des Menschen zur Beherrschung der Welt“ (Kegel 2000, S. 15). Wort und Gegenstand können gedanklich voneinander getrennt werden. Diese Fähigkeit stellt eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb dar (Andresen 2005).

Das Drei-Phasen-Modell expliziten Sprachwissens (Karmiloff-Smith 1992)

Etwa bis zum achten Lebensjahr erfolgt ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt – der Erwerb der metalinguistischen Bewusstheit (d. h. Wissen über Sprache). Zuvor verfügt das Kind über ein implizites, also „angelegtes“ bzw. automatisch funktionierendes Sprachwissen, welches nicht reflektiert werden kann (Phase 1). Kinder wenden bis zu diesem Alter Sprache meist korrekt an, können diese allerdings nicht überdenken. Durch einen Reorganisations-Prozess (Phase 2) werden interne Repräsentationen neu organisiert und so explizites Sprachwissen (Phase 3) gebildet. Etwa mit acht Jahren verfügt ein Kind über explizites Sprachwissen, kann daher die Sprache überprüfen und betrachten (Reflexion). Ein Achtjähriger kann beispielsweise begründen, warum der Satz „zwei Hunde spielt zusammen“ falsch ist, wohingegen ein Fünfjähriger zwar einen Fehler bemerkt und korrigiert, seine Handlung aber nicht begründen kann.



3

Die Rolle der Eltern beim Spracherwerb

Das Gehirn eines Neugeborenen ist mit Milliarden von Nervenzellen und Synapsen, den Verbindungen zwischen den Nervenzellen, ausgestattet. Durch Lernprozesse aller Art verstärken sich diese Synapsen. „Je vielfältiger die Anregungen durch Lernvorgänge sind, desto komplexere Hirnstrukturen bilden sich“ (Böhme 2003, S. 23). Hiervon profitiert natürlich auch die Sprachentwicklung. Wie gut sich die Sprachkompetenz eines Kindes entwickelt, hängt maßgeblich von der kommunikativen Zuwendung der Bezugspersonen ab. Von Vorteil ist dabei, dass Erwachsene im Umgang mit Kindern meist intuitiv richtig handeln (Weinert & Grimm 2008).

Ähnlich den angeborenen Vorausläuferfähigkeiten des Kindes sind auch Bezugspersonen mit einem intuitiven sprachlichen Verhaltensprogramm im Umgang mit Babys ausgestattet. Das oberste Gebot für Bezugspersonen lautet: „Sprechen Sie vom ersten Tag an so viel wie möglich mit Ihrem Kind.“ Je mehr Eltern in der Familie sprechen, desto besser sind die Literacyleistungen ihrer Kinder. Studien von Hart und Risley (z. B. 1995, 1999) belegen diesen Zusammenhang mehrfach. Dabei ist es völlig egal, worüber Eltern mit ihren Babys sprechen (Buchner 2007). Je mehr sprachlichen Input ein Kind von Anfang an von seinen Eltern erhält, desto besser kann es zum Beispiel dann später im Alter von sechs Monaten Laute unterscheiden und desto besser lernt es im Grundschulalter lesen (Weinert & Grimm 2008).

Familien unterscheiden sich sehr stark in der Häufigkeit, in der gesprochen wird. Aus sprachaktiven Familien gehen sprachaktive Kinder hervor (Risley 2008). Babys von sprachaktiven Eltern weisen mit drei Jahren einen höheren IQ auf und einen größeren Wortschatz mit neun Jahren (a. a. O.). Eltern Vierjähriger, die komplexe Satzstrukturen verwenden, fördern die Komplexität der Sprache ihres Kindes (Huttenlocher et al. 2002).

„What we need to do is focus on chattiness, on talking, on talking aloud, commenting what the child is doing, commenting on what you're thinking“ (Risley 2008, S. 16). Sprechen Sie mit Kleinkindern über das, was Sie gerade tun oder tun wollen – etwas holen, jemanden begrüßen, das Essen zubereiten – sodass Wörter Ihre Handlungen begleiten (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Eine gute Möglichkeit, um mit Kindern zu sprechen, liefert das gemeinsame Mittag- oder Abendessen mit der ganzen Familie. Hier ist Zeit, um von Erlebnissen zu berichten, Dinge zu erklären etc. Eine amerikanische Studie belegt einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Gesprächen beim Essen mit Kindern zwischen drei und fünf Jahren und guten Literacyfähigkeiten bei Fünfjährigen (Beals 2001).



Unterstützung des frühen Spracherwerbs

Empfehlung

Reagieren Sie auf Gurren und Brabbeln mit Sprechlauten

Bauen Sie eine geteilte Aufmerksamkeit auf

Spielen Sie soziale Spiele wie Backe-Backe-Kuchen oder Guck-Guck-da-Spiele

Setzen Sie Als-Ob-Spiele ein

Binden Sie Kinder in Unterhaltungen ein

Lesen Sie Bücher vor und schauen Sie Bilderbücher an

(nach: Berk 2005)

Folgen

Ermutigt die Kinder zum Experimentieren mit Lauten

Unterstützung des frühen Sprechbeginns und schnellere Entwicklung des Wortschatzes

Erste Erfahrungen mit Dialogen

Dialogerfahrungen

Schnellere Sprachentwicklung

Förderung der Wortschatzerwerbs, des Grammatikerwerbs, der Fantasie und der Aufmerksamkeit



Kommunikations-Tipps für Eltern

- Nehmen Sie sich täglich Zeit für Gespräche
- Lassen Sie das Kind Gesprächsthemen auswählen
- Beantworten Sie die Fragen des Kindes
- Sprechen Sie über Absichten und Motivationen
- Versuchen Sie Fragen interaktiv zu beantworten
- Führen Sie Kinder stets an neue Wörter heran
- Erzählen Sie Erlebnisse aus Ihrem Alltag
- Ermutigen Sie das Kind, seine Erlebnisse, z. B. aus dem Kindergarten, zu schildern
- Unterbrechen Sie Ihr Kind nicht unnötig
- Lassen Sie Kinder mitreden, wenn Sie Planungen, z. B. für das Wochenende, machen

(nach: Beals 2001)

Lesetipps:

- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) (2006). Wach, neugierig, klug – Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. *Tipps zur Förderung des Spracherwerbs bei unter Dreijährigen*
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). Wach, neugierig, klug – kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern. Konzeption und Text: Renate Niesel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. *Anschaungsmaterial für Fortbildungen, Selbststudium, Elternabende*
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: www.dgs-ev.de
Informationsbroschüre zur Förderung des Spracherwerbs bei Kindern
- Dickinson, D.K. & Patton, O.T. (2001). Beginning Literacy with Language. Baltimore: Brookes. *Studie zum frühen Spracherwerb*
- Maiucchi, M. (2004). Le filastrocche del clown. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2007). Keiner ist so schlau wie ich. Ein Förderprogramm für Kinder: Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht. *Evaluiertes Denk- und Sprachförderprogramm, das auch von Eltern durchgeführt werden kann*
- Mehr Zeit für Kinder e.V. (2004). Sprich mit mir. Tipps, Ideen, Informationen und viele Spiele zur Förderung der Sprachentwicklung. Proost: Mehr Zeit für Kinder e.V. *Gut verständliche Informationen für Eltern zur Sprachentwicklung, zum Mehrsprachenerwerb, Kinderlieder, Musikspiele, Geschichten*
- Murcio Maghei, A. (2006). Il filo dei discorsi. Bambini e adulti dialogano. Roma: Carocci. *Wie Eltern und Fachkräfte die Sprachentwicklung fördern können*



3.1 Geteilte Aufmerksamkeit und Dialog

Bereits Neugeborene zeigen ein ausgeprägtes Interesse an Gesichtern und deren Ausdrücken. Buchner (2007) empfiehlt Eltern auf die ersten Kommunikationsversuche des Säuglings stets positiv mit einem Lächeln zu reagieren, damit sich das Kind verstanden fühlt und motiviert ist, seine Kommunikationsversuche auszubauen.

Gehen Sie so auf Babys ein, dass sie sich verstanden fühlen, wenn sie hungrig, müde, glücklich, traurig oder einsam sind und sprechen Sie das von Ihnen wahrgenommene Gefühl bewusst an (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Sagen Sie zum Beispiel: „Du bist aber ungeduldig, du hast Hunger“ oder „Da lachst du, wenn der Papa dich herumträgt“.



Fühlt sich das Baby von seinen Eltern verstanden, entstehen bedeutende Episoden geteilter Aufmerksamkeit (joint attention), in denen Bezugsperson und Kind den Fokus der Aufmerksamkeit teilen (Weinert

& Grimm 2008) und ein Dialog zwischen beiden entsteht (Grimm 1999). Dialog und geteilte Aufmerksamkeit gelten als wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Sprache.



Es ist Aufgabe der Eltern, das kommunikative Verhalten des Säuglings wahrzunehmen, feinfühlig zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren, indem sie die Kommunikation dem Entwicklungsstand des Kindes anpassen (Weinert & Grimm 2008).

Bereits kurze Zeit nach der Geburt gewinnt die Bezugsperson häufig den Eindruck, sie könne sich mit ihrem Baby unterhalten. „Damit wird das mütterliche Sprechen zu einem emotional angereicherten System, das geeignet ist, die kindliche Aufmerksamkeit auf die Kommunikation zu lenken“ (Ritterfeld 2005, S. 10).

Das Kind lernt in diesen vertrauten Situationen der geteilten Aufmerksamkeit nicht nur zu kommunizieren, sondern lernt auch Objekte kennen. Hören Kinder ein neues Wort, so leiten sie von der Blickrichtung der Mutter/des Vaters zuverlässig ab, welches Objekt gemeint ist. Bereits Eltern von vier Monate alten Babys gelingt es, die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt zu lenken und so dem Kind zu vermitteln, wie das Objekt benannt wird (Cole 1982). Das Kind ist über diesen Prozess sogar selbst in der Lage, einen Gegenstand zu fokussieren und das zugehörige Wort einzufordern (Kegel 2000).

Der Erwerb erster Wörter erfolgt vergleichsweise langsam über Imitation und setzt häufige Wiederholungen und Verstärkungen seitens der Eltern voraus. Durch diese soziale Interaktion mit den Eltern bilden Kinder Verknüpfungen zwischen Objekten und Wörtern. „Durch unbewusste, aber doch zielorientierte Intervention führt der Erwachsene das Kind zu den Artikulationsnormen der Umgebungssprache und zu einem stabilen Wortgebrauch“ (Kegel 2000, S. 6). Wird anfangs noch jeder Lautäußerung Beachtung geschenkt, so wird im Laufe der Zeit nur noch der richtige Wortgebrauch bekräftigt (vgl. Skinner 1957). Mit zunehmendem Alter können Kinder nun Laute bedeutungsdifferenzierend einsetzen, lernen demzufolge erste Wörter zu artikulieren und in ihrer tatsächlichen Bedeutung einzusetzen. Je häufiger es Müttern und Vätern gelingt, eine geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, desto mehr imitieren die Kinder elterliche Sprachlaute und desto größer ist ihr Wortschatz mit 21 Monaten (Locke 1994). Die geteilte Aufmerksamkeit fördert den Erwerb neuer Wörter durch Nachahmen.



Nutzen Sie Informationsfragen, um das Kind zum Sprechen anzuregen und einen Dialog aufzubauen und vermeiden Sie Fragen, die mit Ja oder Nein zu beantworten sind. Die Frage „Was macht der Hund gerade?“ eignet sich besser für einen Dialog als „Frisst der Hund gerade?“. Greifen Sie des Weiteren Themen auf, für die sich das Kind interessieren und begeistern kann (vgl. Rüter 2004).

3.2 Von der Gestik zur Sprache

Bevor Kinder Wünsche sprachlich ausdrücken können, setzen sie präverbale Gesten ein, um ihre Absichten zu kommunizieren. Zeigt ein Kind beispielsweise auf das Bilderbuch, so bringt es mit dieser Geste den Wunsch zum Ausdruck, gemeinsam mit der Mutter die Geschichte anzuschauen. Über präverbale Gesten lernen Kinder Kommunikation aktiv einzusetzen, um gewisse Dinge zu erreichen. Kinder, die bereits früh Gesten benutzen, werden früher zu sprechen beginnen als Kinder, die als späte Gestenbenutzer bezeichnet werden können (Grimm 1999). Die Bezugsperson unterstützt diesen Prozess, indem sie dem Wunsch nachkommt und die Absicht des Kindes verbalisiert und zum Beispiel sagt: „Ich verstehe, was du mir sagen möchtest. Du möchtest das Buch und ich soll dir vorlesen.“ Mit zunehmendem Alter äußern Kinder gemeinsam mit den Gesten erste Wörter, bis Gesten allmählich die Sprache begleiten (Namy & Waxman 1998).

3.3 Die Bedeutung der Exploration für den Spracherwerb

Bereits Säuglinge interessieren sich für ihre Umgebung und erkunden mit viel Freude Spielsachen und Dinge ihrer Umwelt. Für Eltern wird das Bedürfnis offensichtlich, wenn Kinder Dinge selbstständig erkunden, weil sie zu krabbeln bzw. zu laufen beginnen.

Kinder erkennen die Welt durch die Motorik und ihre Sinne und bauen so sensomotorisches Wissen über Objekte ihrer Umgebung auf. „So wissen sie über einen Ball, dass er rund ist, rollt und man ihn werfen kann. Um das zu wissen, muss man nicht das Wort Ball kennen. Man muss Bälle gesehen und angefasst, mit ihnen hantiert und beobachtet haben, was andere Menschen mit ihnen tun“ (Szagun 2007a, S. 169).



Einer sicheren Bindung zwischen Bezugsperson und Kind kommt hierbei eine entscheidende Bedeutung zu. Damit Kinder sorglos ihre Umwelt explorieren können, müssen sie über eine sichere Basis verfügen, zu der sie bei Angst oder Frustration jederzeit problemlos zurückkehren können. Kann das Kind auf eine sichere Basis vertrauen, wird es seine Umwelt erkunden, viele Objekte kennenlernen und sie mit zunehmendem Alter mit Wörtern benennen können.

Kleinkinder lieben es, wenn Dinge, die sie erkunden, benannt werden. Wiederholen Sie die Bezeichnungen der Dinge, mit denen das Kind gerade spielt, und fördern Sie so die Entwicklung der Symbolfunktion (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Zusätzlich zu ihren Spielsachen lieben es Kinder, Alltagsgegenstände aus der Erwachsenenwelt zu erkunden.



Eine aktive Exploration, die von den Eltern feinfühlig begleitet wird, fördert die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes. Darüber hinaus kommt auch der elterlichen Spielfeinfühligkeit eine große Bedeutung zu. Spielen Eltern mit ihren Kindern, so ist es wichtig, feinfühlig auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen und es nicht zu überfordern (Grossmann & Grossmann 2004). Dies kommt auch dem Spracherwerb zugute.



Kriterien der Spielfeinfühligkeit

- Bei Ängstlichkeit Zuversicht vermitteln („Du kannst das und ich helfe dir, wenn es nicht gelingt“)
- Neugierde und Interesse in kompetentes Handeln verwandeln
- Während der Kooperation im Spiel neue, für das Kind machbare Ideen anbieten
- Werke des Kindes durch Bezeichnung ihrer Bedeutung aufwerten
- Loben, aber nur, was wirklich neu gekonnt war
- Lehren und vormachen, was das Kind begreifen kann
- Erreichbare Ziele setzen
- Angemessene Verhaltensregeln erwarten und einfordern

(nach: Grossmann & Grossmann 2004)

3.4 Ammensprache/Babytalk

Damit Kinder ihre sprachlichen Anlagen von Geburt an entfalten können, ist eine kindgerechte Kommunikation seitens der Bezugspersonen unabdingbar. Eltern haben den Wunsch, von ihren Kindern verstanden zu werden und setzen intuitiv eine kindgerechte Sprache ein. Diese intuitive Elternsprache kann kulturunabhängig weltweit beobachtet werden (Ferguson 1977). Die sogenannte Ammensprache bzw. Babytalk wird im ersten Lebensjahr des Kindes angewendet: Die Bezugspersonen konzentrieren sich auf das Kind, sprechen gefühlsbetont, wählen eine hohe, an die Hörfähigkeit des Kindes angepasste Tonlage, überzeichnen die Satzmelodie, sprechen deutlich, machen eindeutige Pausen, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken, wiederholen wichtige Satzelemente und wählen eher einfache Sätze (vgl. Kegel 2000).

Vor allem der Prosodie wird dabei ein hoher Stellenwert eingeräumt. Eine ausgeprägt prosodische Sprache kann von Kindern besser wahrgenommen, verarbeitet und gespeichert werden. Bereits Babys bevorzugen Personen, deren Sprache eine besonders ausgeprägte Prosodie aufweist (Fernald & Kuhl 1987; Cooper & Aslin 1994). So ziehen Säuglinge nur dann die Stimme der Mutter einer fremden Stimme vor, wenn die prosodischen Merkmale klar wahrgenommen werden können (Gerschenfeld 1978). Die langsame und deutliche Sprechweise setzt zudem deutliche Grenzen zwischen einzelnen Wörtern und verdeutlicht die rhythmische Struktur der Sprache (Szagun 2007b). Durch den Einsatz der Ammensprache werden die Spracherkennung und die prosodischen Fähigkeiten des Säuglings trainiert. Darüber hinaus

speichert das Kind mit zunehmendem Alter Wörter ab und erwirbt erste syntaktische Muster und Regeln (Kegel 2000).

3.5 Stützende Sprache/Scaffolding

Während des zweiten Lebensjahres verändert sich die Sprache der Bezugspersonen in Anlehnung an den Entwicklungsstand des kindlichen Sprachverständnisses. Die sogenannte stützende Sprache bzw. „Scaffolding“ fördert die geteilte Aufmerksamkeit und kommt vor allem im daraus resultierenden Dialog zur Geltung (Weinert & Grimm 2008). Im Gespräch begrenzt die Mutter/der Vater die Informationen, sodass das Kind nicht überfordert ist und ein Dialog entstehen kann:

- „Was ist denn da?“ (Mutter zeigt auf ein Spielzeugauto)
- „Was ist das denn?“ (Mutter hält das Spielzeugauto hoch)
- „Ein Auto.“ (Mutter nennt das Objekt beim Namen)
- „Ja, tatsächlich ein Auto.“ (Mutter wiederholt das Wort)



Ziel von Scaffolding ist es, die Aufmerksamkeit des Kindes zu gewinnen, um einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus zu schaffen, in dessen Rahmen das Kind sehr überschaubar Objekte seiner Umwelt kennenlernen kann. Durch die Wiederholung wird das Abspeichern von Wörtern unterstützt (Rüter 2004). Spricht das Kind erste Wörter, so fordert die Mutter die Verwendung von Wörtern durch die stützende Sprache ein. Primär dient diese Sprachstrategie der Erweiterung des Wortschatzes. (Weinert & Grimm 2008).

Aufbauend auf Scaffolding entwickelten Whitehurst und Kollegen (1988) die Methode des Dialogischen Lesens. Dialogisches Lesen beschreibt die spezielle Methode, über das Betrachten/Vorlesen eines Buches mit dem Kind in einen altersgemäßen Dialog zu treten.

Schritte des Dialogischen Lesens

1. Der Vorleser ist anfangs aktiv und wird zunehmend passiver.
 2. Das Kind wird zunehmend aktiver.
 3. Es entsteht eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind.
 4. Beiträge des Kindes sind erwünscht.
 5. Beiträge des Kindes werden bewusst aufgegriffen, integriert und erweitert.
- (nach: Whitehurst et al. 1999)



Studien (Whitehurst et al. 1998) belegen die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens. Kinder, deren Sprachentwicklung rückständig ist, gleichen innerhalb von sechs Wochen ihr Defizit durch eine dialogische Leseförderung aus. Wortschatz und Grammatikkenntnisse werden signifikant erweitert.



Um positive Effekte auf die Sprachentwicklung zu erzielen, eignet sich die Methode des Dialogischen Vorlesens in der Familie (von Suchodoletz 2007b).



Lesetipps:

Rosbach, H.G. & Weinert, S. (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf
Murcio Maghei, A. (2006). Il filo dei discorsi. Bambini e adulti dialogano. Roma: Carocci.

3.6 Lehrende Sprache/Motherese

Ab dem dritten Lebensjahr des Kindes unterstützen die Bezugspersonen den Spracherwerb durch die Sprachlehrstrategie „Motherese“. Unter Motherese wird die sprachliche Strategie der Mutter, sich an das Sprachverständnis des Kindes anzupassen, verstanden (Zollinger 1997). Sagt das Kind einen noch nicht korrekten Satz, so wiederholt die Bezugsperson diesen Satz mit identischem Inhalt, aber grammatikalisch richtig, ohne das Kind offensichtlich zu verbessern. Diese Vorgehensweise wird an folgendem Beispiel von Grimm (1999) deutlich. Der Sohn sagt: „Hatter put tetangen“ und die Mutter antwortet: „Ja, das ist kaputt gegangen.“ Dadurch bietet die Mutter ihrem Sohn eine korrekte Erweiterung an, indem sie den Satz nochmals ausspricht und die richtige Grammatik anwendet. Diese Modellierungstechnik beruht auf Wiederholungen, Erweiterungen und Korrekturen kindlicher Äußerungen (Grimm 1999). Generell eignen sich Erweiterungen besser als Korrekturen, um den Spracherwerb spielerisch zu fördern (Rüter 2004), ohne das Selbstbewusstsein des Kindes zu gefährden.

Die Lehrende Sprache ist jedoch nur dann wirksam, wenn der Unterschied zwischen dem vom Kind produzierten Satz und dem von der Mutter korrigierten Satz nicht zu groß ist (Grimm 1999). Motherese unterstützt vorrangig den Erwerb von Grammatikregeln, wie zum Beispiel den korrekten Einsatz von Pluralformen und Hilfsverben (Rüter 2004), und fördert insgesamt einen schnelleren Spracherwerb und damit verbunden bessere Schulleistungen (Walker et al. 1994).

Motherese-Regeln

- Sprechen Sie mit Kindern langsam, deutlich und natürlich.
- Um dem Kind die Sprechfreude nicht zu nehmen, sollten Sie es nicht verbessern, wenn es spontan etwas sagt.
- Korrigieren Sie Kinder niemals vor anderen. Wiederholen Sie Gesagtes beiläufig in korrekter Form.
- Unterstützen Sie Rollenspiele.

(nach: Dux & Sievert 2008)



Mit zunehmender Kommunikationsfähigkeit des Kindes können Eltern Unterhaltungen mit ihm führen und dadurch die Sprachfähigkeit fördern. Vor allem der Einsatz sogenannter W-Fragen (Wer, Wo, Was, Wann ...) regt die Kommunikation an. Einfache Anweisungen dagegen hemmen die Kommunikation (Weinert & Lockl 2008). Für die Kommunikation mit Kindern ist es wichtig, authentisch zu bleiben und den Einfluss der Körpersprache nicht zu unterschätzen (vgl. Rosenbusch & Schober 2004).

Die Sprachlehrstrategien – Babytalk, Scaffolding und Motherese –, die in der unmittelbaren, „naiven“ Interaktion von Eltern und Kindern beobachtet werden können, gelten als Königsweg des Spracherwerbs. Die Anwendung dieser Strategien erfolgt intuitiv. Folglich ist es sinnvoll, diese Strategien bei Eltern zu fördern und bereits richtig angewendete Strategien zu verstärken sowie – im Falle von noch unzureichender Sprachunterstützung – diese Strategien im Rahmen von therapeutischen Interventionen oder durch Präventionsprogramme zu fördern. Feinfühligkeit und Responsivität des Erwachsenen hinsichtlich der kindlichen Voraussetzungen stellen die grundlegenden Voraussetzungen für ein förderliches Sprachangebot dar (Ritterfeld 2005).



3.7 Spiele mit Sprache

Traditionelle Spiele unterstützen die Sprachentwicklung. Ihren Nutzen für den kindlichen Spracherwerb sollten Eltern keinesfalls unterschätzen. Typische Spiele wie „Kuckuck“ oder „Fallenlassen und Wiederaufheben von Dingen, die dabei benannt werden“ legen den Grundstein für das erste Wort des Kleinkindes. Über Sprachspiele tasten sich Kinder in den ersten Lebensjahren an ihre Muttersprache heran. Whitehead (2007) fordert, Kinderliedern, Reimen, Gedichten, Sprechgesängen, Witzen, Wortspielen etc. in der Familie und in frühpädagogischen Einrichtungen und Kindergärten wieder mehr Beachtung zu schenken. Ganz nach dem Motto: „Sprache soll Spaß machen!“

Bereits im ersten Lebensjahr begeistern sich Kinder für Sprachspiele. Bei sogenannten Finger-Krabbel-Kniereiter-Spielen genießen sie den körperlichen Kontakt zu ihren Bezugspersonen und erlernen spielerisch die Sprache. Typisch für diese Spiele sind die ständige Wiederholung von Wörtern und der Einsatz von Augen, Händen und des gesamten Körpers. Diese Spiele orientieren sich an dem

Grundgedanken, dass bei der Sprachentwicklung auch Motorik und Wahrnehmung eine wichtige Rolle spielen (Dux & Sievert 2008) und die Prosodie durchweg wichtig ist.



Die Sprachförderung erfordert ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen: Sprache Motorik und Sinneswahrnehmung sind voneinander abhängig. Fingerspiele, Verse, Reime und Gedichte wecken die Lust an der Sprache (Näger 2007).



Anregungen für Sprachspiele

Abzählreime:

Ich und du,
Müllers Kuh,
Müllers Esel,
der bist du.

Ene meine miste,
es rappelt in der Kiste,
ene meine meck,
Und du bist weg.

Fingerspiele:

Das ist der Daumen (Daumen zeigen)
Der schüttelt die Pflaumen (Zeigefinger zeigen)
Der sammelt alle auf (Mittelfinger zeigen)
Der bringt sie alle nach Haus (Ringfinger zeigen)
Und der kleine, der isst sie alle auf (Kleinen Finger zeigen)

Bewegungsspiele:

Wer will fleißige Handwerker sehn,
der muss zu uns Kindern gehn.
Stein auf Stein, Stein auf Stein
Das Häuschen wird bald fertig sein.
Seht wie fein, seht wie fein,
der Glaser setzt die Fenster ein.
Wisch, wisch, wisch, wisch, wisch, wisch,
der Maler malt die Wände frisch.
Zisch, zisch, zisch, zisch, zisch, zisch,
der Tischler hobelt glatt den Tisch.
Rühret fein, rühret fein,
der Bäcker rührt den Kuchen ein.
Stich, stich, stich, stich, stich, stich,
der Schneider näht ein Kleid für dich.



Sprachrätsel:

Il ghepardo

Dov'è alta l'erba al prato
Si confonde e sta in agguato,
non arriva mai in ritardo
non è un treno ma è il ghepardo.

Mangia tutto quando ha fame
Tanti pesci e un falegname,
spruzza l'acqua dalla schiena
gigantesca è la balena.



Abzählreime:

La mappa del tesoro

Nella sabbia in riva al mare
Quante cose puoi trovare,
con l'aiuto delle onde
anche quelle più profonde.

È una mappa del tesoro
Scritta con l'inchiostro d'oro,
ha la forma di un gran tondo
quel tesoro è il nostro mondo.

Puoi trovarci una conchiglia,
un bel sasso o una bottiglia,
dove dentro c'è un messaggio
che va letto adagio adagio.

(Maiucchi 2004)

Auch Kindergartenkinder entwickeln sprachliche Kompetenz am besten, wenn Sprache unmittelbar mit Erlebnissen verbunden ist und an ihre Erfahrungswelt anknüpft. Bei allen Spielen gilt das Motto: „Spiele sind nur dann sinnvoll, wenn sie dem Kind auch Spaß machen.“ Unabhängig von speziellen Sprachspielen fördern Spielen und Bewegung die Sprachentwicklung.

Das Spiel mit Puppen, Geschirr oder Pappkartons regt Kleinkinder dazu an, „so zu tun als ob sie ...“. Sie ahmen Personen und Tätigkeiten nach und erfinden Bezeichnungen für Dinge. Indem sie ein Ding stellvertretend für ein anderes einsetzen, beginnen sie, Symbole in ihr Denken aufzunehmen. Hierfür brauchen Kinder viele Gelegenheiten und zahlreiche Gegenstände. Darüber hinaus ist es wichtig, Kinder anzuregen, spielerisch in die Rollen anderer Menschen zu schlüpfen, indem Sie zum Beispiel „Verkleiden“ oder „Kaufladen“ spielen (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).





Lesetipps:

- D'Amico, S. & Devescovi, A. (2003). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci.
- Dux, W. & Sievert, S. (2008). *Entwicklung und Förderung der kindlichen Sprache*.
<http://www.dgs-hessen.de/Ratgeber.pdf>
- Holz, A. (1997). Hör-, Mund- und Fingerspiele. In: M. Wiedenmann & I. Holler-Zittlau (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 167-223). Weinheim: Beltz.
- Jampert, K., Leuckenfeld, K., Zehnbauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medienarbeit?* Weimar: verlag das netz.
- Kindertagendirektion Bozen und Neumarkt (Hrsg.) (2009). *Sprachliche Bildung im Kindergarten. Ein gelungenes Kooperationsprojekt*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Küspert, P., Roth, E., Schneider, W. (2002). *Lausch- und Lernspiele. Multimedia-Spiele aus dem Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit (CD-ROM)*. Göttingen: Hogrefe.
- Mehr Zeit für Kinder e.V. (2004). *Sprich mit mir! Tipps, Ideen, Informationen und viele Spiele zur Förderung der Sprachentwicklung*. Proost: Mehr Zeit für Kinder e.V.
- Ripamonti, I.R. (2009). *Lessico e frasi per immagini. Sussidio didattico riabilitativo per la prevenzione e il trattamento delle difficoltà di linguaggio*. Trento: Erickson.
- Walter, G. (2005). *Erzähl doch mal! Sprachförderung. Eltern fördern ihre Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Whitehead, M.R. (2007). *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren*. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Wildemann, A. (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zitzlsperger, H. (2002). *Vom Gehirn zur Schrift. Lernen durch Bewegung – Hand- und Sprachspiele – Schriftspracherwerb – LRS-Prävention*. Hohengehren: Schneider.

Internet-Tipp:

- Flubidux: www.flubidux.de
Interaktive Spiele zum Hören

3.8 Bilderbücher betrachten, Vorlesen und Geschichten erzählen

Durch das Betrachten von Bilderbüchern und das Vorlesen von Geschichten und Märchen können Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder fördern. Bereits Säuglinge begeistern sich für Bilderbücher und genießen es, in vertrauter Atmosphäre, gemeinsam mit einer wichtigen Person ein Buch anzuschauen. Das Ansehen von Büchern fördert die geteilte Aufmerksamkeit und den Dialog. Mit zunehmendem Alter beteiligen sich Kinder aktiver am Geschehen, deuten auf Zeichnungen, fordern die Bezugsperson auf, Dinge beim Namen zu nennen und geben ab dem Alter von etwa einem Jahr selbst erste Kommentare zum Buch ab. Erwachsene können die natürliche Neugierde der Kinder durch Zwischenfragen verstärken und das Kind so zu einer altersangemessenen Unterhaltung hinführen.

Diverse Studien belegen die Wirksamkeit einer systematischen Anleitung der Eltern zum gemeinsamen Buchanschauen (z. B. Whitehurst et al. 1988). High, LaGasse, Becker, Ahlgren und Gardner (2000) wiesen den positiven Nutzen einer Anleitung zur Bilderbuchbetrachtung für Eltern aus Unterschichtsfamilien nach. Kinder, deren Eltern Anregungen und Materialien zum Bilderbuchbetrachten erhalten, weisen zwischen dem Alter von 18 Monaten und zwei Jahren einen größeren aktiven und passiven Wortschatz auf als vergleichbare Kinder ohne diese Unterstützung.

Es ist sinnvoll, bereits mit Babys unter einem Jahr Bilderbücher zu betrachten.



Eltern sind lange die Hauptakteure beim Vorlesen und Geschichtenerzählen. Durch das Vorlesen wird dem Kind zusätzlich ein weiterer spielerischer Zugang zur Sprache ermöglicht. Geschichten und Märchen enthalten häufig unbekannte Wörter, die in der Alltagssprache nicht vorhanden sind, und wirken deshalb wortschatzerweiternd (Buchner 2007). Darüber hinaus wirkt sich das Vorlesen positiv auf die Konzentrationsfähigkeit aus. Um einer Geschichte folgen zu können, muss ein Kind in der Lage sein, aufmerksam zuzuhören. Kinder, denen häufig vorgelesen wird, können sich später in der Schule besser konzentrieren (a. a. O.).

Geschichten nehmen einen wichtigen Stellenwert in allen Kulturen ein (Whitehead 2007). Sie vermitteln kulturelle Eigenheiten und historische Begebenheiten und machen Erfahrungen anderer Menschen begreiflich.

Bei der Auswahl von Märchen und Geschichten sollte sorgfältig auf den Inhalt geachtet werden. Anstelle von angsteinflößenden Szenen eignen sich Märchen und Geschichten, die Problemlösungskompetenzen vermitteln.



Viele Kinder haben ein Lieblingsbuch, das sie immer wieder betrachten wollen und wie einen Schatz hüten.

Schätzen Sie den besonderen Wert des Lieblingsbuches und fördern Sie so die Freude an Literatur. Oder basteln Sie doch gemeinsam mit Kindern Bücher, um den Aufbau von Büchern kennen und lieben zu lernen (Whitehead 2007).



Studien zeigen, dass Vorlesen in der Familie die Lesekompetenz stärker fördert als alle späteren Bemühungen seitens der Schule (Hewison & Tizard 1980). So konnte eine amerikanische Studie (Whitehurst et al. 1988) zeigen, dass ein Drittel der Schulanfänger sprachliche Defizite aufweist, die als Folge zu geringen Vorlesens betrachtet werden können. Vor allem in sozial benachteiligten und einkommensschwachen Familien wird Kindern zu wenig vorgelesen bzw. haben Kinder nur mangelhaften Kontakt zu Büchern (Whitehurst et al. 1994). Aus diesem Grund müssen Eltern unterstützt werden, den Wert des Vorlesens zu erkennen.

Dabei kommt es nicht nur darauf an, dass Eltern vorlesen, sondern auch auf die Art und Weise, wie sie vorlesen. Im Rahmen einer amerikanischen Studie betrachtet DeTemple (2001) die Qualität elterlichen Vorlesens und empfiehlt Eltern vor allem das interaktionistische Vorlesen. Hierbei kommt es darauf an, das Vorlesen zur Interaktion werden zu lassen, indem zum Beispiel Hintergründe zur Geschichte betrachtet werden, nach Gründen für das Verhalten des Protagonisten geforscht wird und Verbindungen zum wahren Leben hergestellt werden.



Tipps zum interaktiven Vorlesen

- Verwenden Sie verschiedene Arten von Büchern (Bilderbücher, Fachbücher, Märchen, Comics ...)
- Nutzen Sie unterschiedliche Quellen, woher Sie die Bücher beziehen (Bibliothek, Ausleihe von Freunden ...)
- Lesen Sie Bücher mehrmals und regen Sie dadurch komplexe Diskussionen an
- Diskutieren Sie mit dem Kind bevor und nachdem Sie ein Buch betrachtet haben über den Inhalt
- Variieren Sie Ihre Stimme beim Vorlesen
- Gesten ergänzen das Vorlesen hervorragend
- Ziehen Sie Parallelen zwischen dem Buch und der Realität
- Seien Sie ein gutes Vorbild, indem Sie selbst lesen

(nach: DeTemple 2001)

Um Kinder aktiv am Vorlesen zu beteiligen, eignet sich auch die Methode des Dialogischen Lesens von Whitehurst und Kollegen (1988). Durch das Dialogische Lesen bauen Eltern beim Betrachten eines Bilderbuches oder dem Vorlesen eines Buches einen altersgemäßen Dialog mit dem Kind auf. Studien (Whitehurst et al. 1994; Lonigan & Whitehurst 1998) belegen die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens. Kinder, deren Sprachentwicklung rückständig ist, gleichen innerhalb von sechs Wochen ihr Defizit durch eine dialogische Leseförderung aus. Wortschatz und Grammatikkenntnisse werden signifikant erweitert.

Durch das Vorlesen von Geschichten und Märchen lernen Kinder viele neue Worte kennen und erweitern ihren Satzbau. Bauen Sie immer wieder Ihren Fundus an Geschichten und Büchern aus Ihrer eigenen und aus anderen Kulturen aus (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Der Sprachwissenschaftler Otto Schober empfiehlt Eltern, sich einen würdigen Bücherbestand zuzulegen und Lesen zum „emotionalen Erlebnis“ zu machen. Darüber hinaus können Eltern auch aus der eigenen Lesebiografie erzählen und dem Kind zum Beispiel das damalige und das aktuelle Lieblingsbuch zeigen und daraus vorlesen.



Neben dem Vorlesen von Geschichten begeistern sich Kinder vor allem für frei erzählte und erfundene Geschichten.

Gute Gründe fürs Vorlesen

1. Vorlesen stärkt die Eltern-Kind-Beziehung
2. Vorlesen verstärkt den Dialog
3. Vorlesen liefert Gesprächsstoff
4. Vorlesen wirkt wortschatzerweiternd
5. Vorlesen fördert die Aufmerksamkeit
6. Vorlesen vermittelt kulturelle Besonderheiten
7. Vorlesen stärkt Problemlösekompetenzen



Resilienzfördernde Märchen

Märchen und Geschichten eignen sich nicht nur, um die Sprachentwicklung zu fördern, sondern auch, um Kindern resilientes Verhalten zu verdeutlichen. Vor allem in Gesprächen über die Geschichten kann Kindern aufgezeigt werden, wie man sich in schwierigen Situationen verhalten kann. Zu den resilienzfördernden Märchen und Geschichten zählen:

- Die Bremer Stadtmusikanten
- Hänsel und Gretel
- Swimmy (Leo Leonni)
- Das kleine Ich bin Ich (Mira Lobe)
- Ronja Räubertochter (Astrid Lindgren)
- Die Brüder Löwenherz (Astrid Lindgren)
- Die Prinzessin auf dem Kürbis (Heinz Janisch)

(nach: Wustmann 2004)





3.9 Literacy-Förderung

Literacy umfasst im weiteren Sinne die Sprache als System (Nickel 2007) und somit auch die Fähigkeit, eine Sprache lesen und schreiben zu können. Spätestens ab dem Schulalter wird die gesprochene Sprache durch Lesen und Schreiben ergänzt. Literacy schließt Kompetenzen wie Textverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Freude am Lesen, Vertrautheit mit Büchern und schriftliches Ausdrucksvermögen mit ein (Ulich & Mayr 2006). Sehr wichtig ist es, dass Kinder Freude am Lesen und Spaß beim Umgang mit Büchern, Buchstaben und Zeichen haben (Whitehead 2007).

Häufig scheint Eltern nicht bewusst zu sein, dass ihnen und nicht den Lehrern die wichtigste Rolle beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz zukommt. Kinder machen lange vor ihrem ersten Schultag zahlreiche Erfahrungen mit der Welt der Buchstaben und Zeichen (Nickel 2008). Aufgabe der Familie ist es, bereits in den ersten Lebensjahren die kindliche Neugierde an Buchstaben, Zeichen etc. wahrzunehmen, aufzugreifen und angemessen darauf einzugehen und so den Grundstein für die Freude am Lesen und Schreiben zu legen (Whitehead 2007). Um die Bedeutung der Familie für die Literacy-entwicklung zu verdeutlichen, sprechen Fachleute auch von „Family Literacy“ – einem internationalen Forschungsfeld (Nickel 2007). Im Zusammensein mit ihren Eltern erforschen Kinder die spannende Welt der Bücher und Schriftzeichen. Die jeweilige Sprache spielt dabei keine Rolle (a. a. O.). „Der Schuleintritt ist demnach nicht die Stunde Null für den Schriftspracherwerb, denn die Kinder unterscheiden sich bereits bei der Einschulung enorm hinsichtlich der Vorläufermerkmale, die für den späteren Erfolg beim Schriftspracherwerb ausschlaggebend sind“ (Küspert 2002, S. 6).



Es ist die Aufgabe der Eltern, Kinder für Buchstaben und Zeichen zu begeistern. Beteiligen Sie Kinder an den alltäglichen Lese- und Schreibaufgaben der Erwachsenen. Sie lieben es, Einkaufszettel zeichnerisch zu verschönern, „Briefe zu schreiben“ oder mit Malkreide den Gehsteig zu verzieren (Whitehead 2007).

Bereits Kleinkinder werden im Alltag überall mit Schrift konfrontiert. Schrift befindet sich auf Produkten im Supermarkt, auf Werbepunkten, Straßenschildern etc. und erregt bereits früh das Interesse. Etwa ab dem Alter von drei Jahren interessieren sich Kinder verstärkt für Schriftzeichen. Häufig fragen sie nach, was da steht oder wollen wissen, wie man ihren Namen schreibt. Das kindliche Interesse an Literacy kann von Erwachsenen gefördert werden, indem sie auf diese Fragen eingehen und den Kindern altersgemäße Antworten liefern.

Die Welt der Buchstaben lässt sich bereits mit Kleinkindern durch das Anfertigen von Zeichnungen und Klebeaktivitäten erforschen (Whitehead 2007). In diesem Zusammenhang wird auf die Aktivität des Spurenzeichnens hingewiesen. Einem inneren Drang folgend hinterlassen Kinder durch Kritzeleien

erste schriftliche Spuren. Tatsächlich weisen die ersten Zeichnungen von Kindern häufig Ähnlichkeiten mit Schriftsymbolen auf. Durch das Beobachten anderer imitieren Kinder Erwachsene beim Schreiben. So ähnelt häufig die Geschwindigkeit beim Zeichnen der Geschwindigkeit beim Schreiben (Whitehead 1985). Da sich aus diesen Kritzeleien später das Schreiben entwickelt, sollten Eltern und Fachkräfte diese Fertigkeit unterstützen, indem sie die „Kunstwerke“ der Kinder wertschätzen und so die Freude am Zeichnen und am späteren Schrifterwerb verstärken.

Lenken Sie die Aufmerksamkeit auf Zeichen und Symbole in der Umgebung und sprechen Sie darüber, was sie bedeuten (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Machen Sie Ihrem Kind vor, wie man seinen Namen schreibt. In der Regel ist es der eigene Name, den Kinder als erstes schreiben können. Der Name hat einen großen Stellenwert für Kinder. Er vermittelt Individualität und Selbstwertgefühl. Sobald Kinder ihren eigenen Namen schreiben können, finden sich die Initialen oder der vollständige Name auf zahlreichen Kinderzeichnungen wieder (Whitehead 2007).



Damit sich Literacy bis zur Grundschule optimal entwickeln kann, sollten folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

1. Kinder wachsen mit Bezugspersonen auf, die in ihrer Gegenwart lesen und schreiben und ihnen dadurch vermitteln, dass Lesen und Schreiben dem Übermitteln und Empfangen von Botschaften dienen.
2. Den Kindern werden Materialien zum Zeichnen und Kleben zur Verfügung gestellt. Je vielfältiger die Materialien sind, desto anregender ist es für den Literacyerwerb.
3. In Tageseinrichtungen finden Kinder Lese- oder Malecken vor, die für Literacy reserviert sind. Hier können Kinder ungestört Bücher betrachten, malen, zeichnen etc.

Fragen Sie Kinder, wofür ihre Zeichen stehen und wecken Sie ihre Aufmerksamkeit dafür, dass gedruckte Zeichen eine Bedeutung haben. Nehmen Sie verschiedene Schriftzüge und sprechen Sie mit dem Kind über Ähnlichkeiten und Unterschiede von Symbolen (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Wie Literacy seitens der Regierung gefördert werden kann, zeigt das Projekt „Bookstart“. Hinter „Bookstart“ verbirgt sich ein aus England stammendes Projekt, das Literacy in Familien fördern soll. Ziel von „Bookstart“ ist es, alle Familien, deren Kinder etwa neun Monate alt sind, mit einem Bücherpaket auszustatten. Bookstart wurde auch in Südtirol etabliert (www.provinz.bz.it/familie). Das Projekt wurde vom Familienbüro in Zusammenarbeit mit dem deutschen und italienischen Amt für Bibliotheken und Lesen entwickelt und im Frühjahr 2007 gestartet.



Lesetipps:

- Autonome Provinz Bozen / Südtirol. Deutsche Kultur und Familie. Familienbüro (2008). Bookstart. Babys lieben Bücher. Leseempfehlungen. Bozen: Familienbüro.
Leseempfehlungen auf Deutsch, Italienisch und Ladinisch
- Breitmoser, D. & Lentge, J. (2009). Das Kinderbuch. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
Unabhängige Experten empfehlen Kinderbücher
- Breitmoser, D. & Bernd, K. (2008). Das Bilderbuch. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
Unabhängige Experten empfehlen Bilderbücher
- Dickinson, D.K. & Patton, O.T. (2005). Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language. Baltimore: Brookes.
Studie zum frühen Spracherwerb
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Ferrari-Auer GmbH (2007). Ich erzähle euch meine Geschichte. Kindergeschichten aus Südtirol. Bozen: Verlag Athesia Spectrum.
Geschichten von Südtiroler Kindern für Kinder jeder Altersklasse
- Fritsche, E., Hofmann, H., Nitz, E., Rössler, M.T. (2008). Leseräume – Wörterträume. Der Südtiroler Lesefrühling. Wien: Folio Verlag.
- Kain, W. (2006). Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Näger, S. (2005). Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg: Herder.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: E. Maren & G. Rabkin (Hrsg.). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung (S. 65-84). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Oberrauch, R. (2006). Appetit auf Lesen. 125 Ideen zum Südtiroler Lesefrühling. Wien: Folio Verlag.
- Osberghaus, M. (2003). Was soll ich denn lesen? 50 beste Kinderbücher. München: dtv.
Kinderbuchempfehlungen von der Bibel bis Harry Potter
- Osberghaus, M. (2003). Schau mal! 50 beste Bilderbücher. München: dtv.
Kinderbuchempfehlungen von der Bibel bis Harry Potter
- Rabkin, G., Arntzen, H. & Zingel, A. (1998). Fantasien von Kindern aus aller Welt. Children's Fantasies from around the World. Stuttgart: Klett.
Das Buch ist mehrsprachig – insgesamt kommen 25 Sprachen vor –, wobei die Geschichten immer auch auf Deutsch vertreten sind
- Whitehead, M.R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
Einführung in Literacy, Buchtipps etc.
- Wildemann, A. (2003). Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt am Main: Lang.
- Wimmelbücher von Rotraut Susanne Berners (Gesternberg Verlag)
Bücher ohne Texte mit bunten Illustrationen für Kinder ab 18 Monaten



Internet-Tipps:

- Abenteuer Buch (Universität Erlangen-Nürnberg): www.abenteuerbuch.com
- AIB Web: www.aib.it
- Arbeitskreis für Jugendliteratur: www.jugendliteratur.org
- Bologna Children's Book Fair: www.bookfair.bolognafiere.it
- Bookstart: www.bookstart.co.uk
- Bundesprüfstelle Medien Deutschland: www.bundespruefstelle.de
- Hokus & Lotus: www.hokus-lotus.edu
- Kinderbuchforum: www.kinderbuchforum.de
Internetseite für Kinder
- Lesebar (Universität Köln): www.lesebar.uni-koeln.de
- Lesen macht Laune: www.klasse-buecher.de/
- www.lesestartdeutschland.de
- Lettura: www.letturacheavventura.it/
- Litterula: www.litterula.de
- Märchenkristall: www.maerchenkristall.de
Kostenlose Märchentexte
- Merkels Erzählkabinett: www.stories.uni-bremen.de/
Kostenlose Geschichten für Eltern und Fachkräfte, u .a. Geschichten zur Sprachförderung
- Nati per leggere: www.natiperleggere.it
- Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien: www.sikjm.ch/d/
- Stiftung Lesen (Deutschland): www.stiftunglesen.de
- Stiftung Zuhören: www.zuhoeren.de
- Wir lesen vor der Stiftung Lesen: www.wirlesenvor.de/
Vorlesetipps, Buchtipps etc.

Initiativen:

- www.provinz.bz.it/familie
- Deutsche Projekte: www.lesen-in-deutschland.de
- Leseräume – Wörterträume. Der Südtiroler Lesefrühling
Diverse Veranstaltungen zum Thema Lesen, Handlungsanleitungen zur Leseförderung



Institutionen:

- Arbeits- und Forschungsstelle Literacy an der Universität Bremen: www.literacy.uni-bremen.de/Literacyforschung
- BIBF Bremer Institut Bilderbuch- und Erzählforschung: www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/html/bibf.html
Forschung im Bereich literarischer Sozialisation, Unterstützung didaktisch-methodischer Kompetenzen, Ausbildung zum Erzähler/zur Erzählerin
- National Center for Family Literacy (NFL) (USA): www.nifl.gov/
Das NCFL bietet ausführliche Informationen zur Literacy-Förderung in den USA
- National Literacy Trust: www.literacytrust.org.uk/index.html
Gemeinnützige britische Stiftung mit dem Ziel, die Literacy-Arbeit zu fördern; Tipps für Eltern
- NIFL National Institute for Literacy (USA): www.nifl.gov/nifl/facts/family.html
Informations- und Kommunikationsnetzwerk für "family literacy"
- Ohio Literacy Resource Center (USA): <http://literacy.kent.edu/Oasis/>
Lehrgänge, Hilfsmittel für Fachkräfte
- The Basic Skills Agency (London): www.niace.org.uk/
Projekte und Programme für Eltern und Kindern mit geringer Grundbildung

3.10 Der Einsatz moderner Medien

Eltern sind häufig verunsichert, ob sich Fernsehen, DVDs, Hörspiele etc. negativ auf den Spracherwerb auswirken oder einen zusätzlichen Input für die Sprachentwicklung ihrer Kinder leisten. Die Nutzung diverser Medien spielt im Leben von Kindern heute eine große Rolle und kann sowohl positive als auch negative Folgen haben.

Generell stellen technische Medien keinesfalls einen sinnvollen Ersatz für die Kommunikation mit den Eltern dar (Buchner 2007). Damit sich Sprache entwickeln kann, sind soziale Kontakte und Unterhaltungen mit den Eltern für den kindlichen Spracherwerb unverzichtbar. Ein Erwachsener, der mit dem Kind spricht oder ein Buch vorliest, steht in direktem Kontakt zum Kind, kann auf den kindlichen Entwicklungsstand eingehen und so das Kind aktiv an der Kommunikation beteiligen.

Da Fernsehen, Computer & Co. aus unserer heutigen Gesellschaft nicht mehr wegzudenken sind, plädiert Whitehead (2007) für einen dosierten und pädagogisch wertvollen Einsatz der Medien und schlägt vor, gemeinsam mit Kindern fernzusehen, Computer zu spielen oder im Internet zu surfen, um sich über Gesehenes unterhalten, Dinge kommentieren oder die Themen aus den Medien in den Alltag einbeziehen zu können. Auf diesem Weg kann das Kind durch die Medien Neues über die Welt erfahren, andere Sprachen kennenlernen und zur Kommunikation per se angeregt werden. Damit dies gelingen kann, ist Medienerziehung durch die Eltern notwendig.

Medienerziehung gelingt nicht allen Eltern gleichermaßen erfolgreich. Vor allem sozial benachteiligte Eltern scheinen den Fernsehkonsum ihrer Kinder nicht ausreichend zu kontrollieren. Diese Kinder können oft ansehen, was sie möchten und so viel sie möchten. Gespräche über das Gesehene finden meist nicht statt (vgl. Paus-Hasebrink et al. 2007). Es ist wichtig, diese Eltern zu sensibilisieren und ihnen Unterstützung anzubieten.

Kleinkinder begeistern sich für Tonträger mit Reimen, Geschichten und Klängen. Setzen Sie CDs oder Kassetten in Maßen ein, denn Ihre Stimme, Gestik und Mimik kann durch nichts ersetzt werden (Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Stellen Sie sicher, dass das Kind keinen Gewaltszenen ausgesetzt wird.



Medien sind Teil der kindlichen Umwelt und dürfen aus dem Leben von Kindern nicht ausgeklammert werden (Theunert 2008). Es ist die Aufgabe der Eltern, ihre Kinder zu einem kompetenten Umgang mit Medien zu erziehen. Die Sprache ist das tragende Element der Medien. Sprachentwicklung und Medien können sich gegenseitig ergänzen und stellen keinen Widerspruch dar. So liefern die Medien Gesprächsstoff, animieren zu Gesprächen und bieten sprachlichen Input. Diese Chance gilt es sinnvoll und altersangemessen zu nutzen.

Eltern nutzen Medien sinnvoll, wenn sie:

- über die Inhalte kommunizieren
- die Inhalte gemeinsam mit den Kindern aufarbeiten
- Bezüge zum Alltag herstellen
- das Erzählen und Vorlesen nicht vernachlässigen

(nach: Theunert 2008)



Der Nutzen der neuen Medien für die Sprachentwicklung und -förderung darf jedoch keinesfalls überbewertet werden. Eine Untersuchung aus den Niederlanden konnte zum Beispiel zeigen, dass holländische Kinder, die häufig deutsche Kindersendungen konsumieren, durch das Fernsehen keinerlei Deutschkenntnisse erlangen (Snow et al. 1976). Dagegen konnte eine positive Wirkung kindgerechter TV-Sendungen auf den Wortschatz und das Ausdrucksvermögen nachgewiesen werden (vgl. Six 2008).



„Medien haben mit ihrer inhaltlichen und funktionalen Vielfalt ein nicht zu unterschätzendes positives Potenzial, sie bringen gleichzeitig jedoch auch Risiken für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sich. Wie gravierend solche Risiken sind, hängt erheblich davon ab, welche Medienangebote von wem unter welchen individuellen Voraussetzungen und welchen Kontextbedingungen für welche Anliegen und in welcher Weise genutzt werden und wie die Medieninhalte und -erfahrungen verarbeitet werden“ (Six, 2008, S. 908). Unbedingt zu vermeiden ist stundenlanges Fernsehen, bei dem das Kind alleine ist und das zu Lasten von Sozialkontakten und Bewegung geht (Whitehead 2007). Dagegen ist es durchaus sinnvoll, Neue Medien gemeinsam mit Kindern spielerisch zu erkunden. Bereits Kindergartenkinder können selbst Fotos machen, am Computer bearbeiten und sich am Ergebnis erfreuen. Seien Sie kreativ und führen Sie Ihr Kind an gängige Programme wie Power Point, Paint oder Word spielerisch heran. Auch am Computer gibt es viel zu entdecken

Übertriebener Medienkonsum, da sind sich Fachleute einig, schädigt die kindliche Entwicklung. Sehen Kinder über vier Stunden pro Tag fern, so entwickeln sie laut Besser (2008) das „FDDH-Syndrom“ – die Kinder werden faul, dick, dumm und hyperaktiv. Mit dieser zugespitzten Aussage möchte der Kinderpsychiater auf die negativen Folgen zu starken Fernsehkonsums hinweisen. Als Ergänzung hierzu weist er darauf hin, dass die Nutzung des Fernsehens, des Computers etc. auch passiv, abhängig, einsam und aggressiv machen kann und häufig vielfältige für die kindliche Entwicklung bedeutsame Erfahrungen zu kurz kommen (vgl. Studienergebnisse Kriminalistisches Forschungsinstitut Niedersachsen). Christakis und Kollegen (2004) konnten des Weiteren einen Zusammenhang zwischen frühem Fernsehkonsum und ADHD (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung) bei Kindern im Alter von sieben Jahren nachweisen.



Internet-Tipp:

- Kriminalistisches Forschungsinstitut Niedersachsen: www.kfn.de
Medienwirksamkeitsforschung

Besser (2008) warnt vor den Gefahren des World Wide Webs. Mit wenigen Klicks gelangen Kinder auf Internetseiten, die gewalttätige und/oder pornographische Bilder zeigen. Selbst der Einsatz spezieller „Kindersicherungsprogramme“ (Filterprogramme) scheint nicht verlässlich zu sein. Hier zeigt sich, wie wichtig ein kontrollierter Umgang mit dem Internet ist.



Begrenzen Sie die Zeit im Internet. Nutzen Sie „Kindersicherungs-Programme“, aber unterschätzen Sie Ihr Kind nicht. Viele Kinder sind so kompetent im Umgang mit Computern, dass sie die Programme „aus-tricksen“. Sprechen Sie mit dem Kind offen über seine Erfahrungen im Internet und machen Sie ihm klar, dass es niemals seine Adresse oder die Telefonnummer preisgeben darf (Salzberger 2008).

Ein weiteres viel diskutiertes Thema sind Computerspiele. Besser (2008) warnt vor brutalen Computerspielen und weist darauf hin, dass viele Eltern achtlos solche gewaltverherrlichenden Spiele kaufen, ohne sich über den Inhalt zu informieren.

Achten Sie bei Computerspielen auf Altersangaben, prüfen Sie den Inhalt der Spiele und vermeiden Sie den Kauf von Gewaltspielen.



Eltern sind nicht nur „Sprach- bzw. Sprechlehrer“ ihrer Kinder, sondern auch jene Bezugspersonen, die für einen kompetenten Umgang mit den modernen Medien verantwortlich sind.

Es ist Aufgabe der Eltern, ihre Kinder an eine sinnvolle und altersgemäße Nutzung der Medien heranzuführen (Oerter 2008). Medien faszinieren Kinder. Diese Faszination darf keinesfalls verhindern, dass Kinder vielfältige weitere Erfahrungen machen. Um die Gefahr der Medien einzuschränken, benötigen Kinder liebevolle Beziehungen, Wertschätzung, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit (Besser 2008).



Lesetipps:

- Breitmoser, D. & Lentge, J. (2004). Sehen – Hören – Klicken. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Ceretti, F., Felini, F. & Giannatelli, R. (2006). Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria. Trento: Erickson.
- Deutsches Schulamts Bozen (2008). Kinder und Internet. Tipps für Eltern und Erziehende. Bozen: Deutsches Schulamts.
Kostenlose Broschüre für Eltern und Fachkräfte in Südtirol
- Deutsches Schulamts Bozen (2008). Entdecke das Internet. Bozen: Deutsches Schulamts.
Kostenlose Broschüre für Kinder in Südtirol
- Fthenakis, W.E. (2009). Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Germann et al. (2006). Töne für Kinder und Jugendliche. Kassetten und CDs im kommentierten Überblick. München: kopaed.
Beurteilung von Hörspielen etc., jeweils aktuelle Jahresausgaben
- Heist, U. (2006). Sing mit mir! Sprich mit mir! Proost: Mehr Zeit für Kinder e.V.
CD mit Kinderliedern zum Spracherwerb für Kinder ab 4 Jahre
- JFF (Hrsg.) (2005). Bausteine zur Medienerziehung in Familien. München: kopaed.
Materialpaket für Seminare zu verschiedenen Themen mit Eltern und Kindern inklusive CD-ROM; Ziel: Medienkompetenz stärken
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2007). Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer, Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
Medienkompetenz, Einsatz von Computern in Kindertagesstätten





Internet-Tipps:

Allgemein

- Bundesprüfstelle (Deutschland): www.bundespruefstelle.de
- Erzählkultur: www.erzaehlkultur.info
Modellprojekte, Rezensionen, Spiele
- Institut für Medienpädagogik: www.jff.de
- SIN – Studio im Netz e.V.: www.sin-net.de
Empfehlungen zu Internetseiten, Computerspielen, weitere Links, Projekte, Seminare etc.
- SODIS-Datenbank der deutschen Länder und Österreichs für Medien in der Bildung: www.sodis.de
Beschreibung und Bewertung von Lernprogrammen

Fernsehen/Radio

- Initiative „Schau hin – was deine Kinder machen!“: www.schau-hin.info
Kindgerechtes deutsches Fernsehen
- Fernsehprogrammberatung für Eltern: www.flimmo.de
Beurteilung von Fernsehprogrammen, Bestellung von Broschüren
- Ohrenspitzer: www.ohrenspitzer.de
Hörabenteuer für Kinder
- Radio: www.radijojo.de
Kindgerechtes Radio
- Video: www.top-videonews.de
Beurteilung von Filmen
- www.schau-hin.de

Internet

- AV Amt für audiovisuelle Medien der Abteilung Deutsche Kultur und Familie; Medienbildung:
www.provinz.bz.it/kulturabteilung/av-medien/257.asp
- <http://www.saferinternet.at>
Tipps für Eltern zur sicheren Nutzung des Internets
- „Blinde Kuh“: www.blinde-kuh.de
Internetsuchmaschine für Kinder
- Easy4: www.easy4.it
- Internet ABC: www.internet-abc.de
Hinweise für Eltern und Kinder zum Umgang mit dem Internet
- Jugendschutz: www.jugendschutz.net
Jugendschutz im Internet
- Klicksafe: www.klicksafe.de; www.saferinternet.at; www.saferinternet.it
EU-Projekt zur Förderung der Medienkompetenz im Umgang mit dem Internet
- www.multikids.de
Linksammlung für Kinder



- www.blindekuh.de
Suchmaschine für Kinder
- Tiseiconnesso: www.ti6connesso.it/index.php
Sicheres Surfen im Internet



Hörspiele

- www.toene-fuer-kinder.de
Computerspiele
- Internet ABC: www.internet-abc.de
Hilfe bei der Auswahl von Computerspielen
- Spielbar – Plattform der Bundeszentrale für politische Bildung: www.spielbar.de
Informationen, Beurteilungen etc. über Computerspiele

Die Sprache ist ein Prädiktor für den schulischen und „sozialen“ Erfolg eines Kindes. Eltern haben einen enormen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder. Einen Großteil der sprachlichen Förderung leisten Eltern intuitiv, indem sie einen Dialog zum Kind herstellen, es explorieren lassen und eine kindgerechte Sprache einsetzen. Vorlesen, Sprachspiele, Geschichten erzählen etc. sind wichtige Elemente, damit sich die kindliche Sprache optimal entwickeln kann. Die Sprache ist das wichtigste Mittel der Medien. In unserer heutigen Informationsgesellschaft müssen Eltern die Medienerziehung ihrer Kinder als aktive Aufgabe betrachten. Nicht alle Eltern bieten ihren Kindern ein hinreichend sprachförderliches Umfeld bzw. die Möglichkeit, Medienkompetenz zu erwerben. Hier sind vor allem pädagogische Einrichtungen für Kleinkinder gefordert, diesen Mangel auszugleichen und Eltern darin zu bestärken, die Sprachentwicklung und den Aufbau von Medienkompetenz ihrer Kinder als wichtig zu erachten und dazu einen aktiven Beitrag zu leisten.



4

Zwei- und mehrsprachige Kinder

Komplexität und Vielfalt in Sprachen, Kulturen und zwischenmenschlichen Beziehungen sind im Leben vieler Kinder nichts Ungewöhnliches. Weltweit gibt es etwa 6.500 verschiedene Sprachen. Alleine in Deutschland gibt es rund 200 unterschiedliche Familiensprachen. Bereits jeder dritte 15-Jährige hat dort einen Migrationshintergrund (Prenzel et al. 2005). Auch die Zahl der in Südtirol wohnhaften Ausländer steigt stetig an. Im Jahr 2007 lebten nach Angaben von ASTAT 32.945 Menschen anderer Nationalitäten in der Provinz. Mehrsprachigkeit ist nicht mehr nur eine Notwendigkeit für Migranten, sondern auch ein entscheidender Wettbewerbsfaktor in der globalisierten Welt von heute. Zahlreiche Unternehmen und Organisationen setzen heute Fremdsprachenkenntnisse bei ihren Mitarbeitern voraus.

Südtirol befindet sich ähnlich wie das Elsass oder das Baskenland in der glücklichen Lage, eine historisch bedingte „gesellschaftliche Zweisprachigkeit“ aufzuweisen (Baker 1990). Diese Sonderstellung gilt es in Zukunft vermehrt zu nutzen, indem das zweisprachige Aufwachsen von Kindern zum Normalfall wird. Im Gegensatz zu Erwachsenen, die eine Fremdsprache nicht mehr „perfekt“ lernen, haben vor allem junge Kinder den großen Vorteil, sich jede beliebige Sprache aneignen zu können (Klein 2007).



„Die ‚Muttersprache‘ von Kindern, die mit zwei Sprachen groß werden, heißt: Zweisprachigkeit“ (Gogolin 2007, S. 6).

4.1 Wie kann Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gelingen?

Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit werden die simultane und die sukzessive Mehrsprachigkeit unterschieden. Beim simultanen Mehrsprachenerwerb wächst das Kind von Geburt an mit mindestens zwei Sprachen auf (Bilingualismus). Ein sukzessiver Erwerb erfolgt dann, wenn das Kind in der Familie eine Sprache lernt und beispielsweise im Kindergarten eine weitere Sprache erwirbt (Zweitspracherwerb). Dies ist häufig bei Kindern mit Migrationshintergrund der Fall (Lachmann 2006). Kinder, die sukzessive eine weitere Sprache erwerben, benötigen etwa drei bis fünf Jahre, um die zweite Sprache perfekt zu beherrschen (Ramirez et al. 1991). Auch beim sukzessiven Mehrsprachenerwerb gibt es eine sensible Phase. Mit zunehmendem Alter wird es immer schwerer, eine Zweitsprache perfekt zu erwerben (Berk 2005). Erwachsenen gelingt dies meist gar nicht mehr.



Je früher Kinder weitere Sprachen lernen, desto einfacher ist der Erwerb. Am besten eignet sich der simultane Erwerb einer Zweitsprache.

Verschiedensprachige Elternpaare fragen sich häufig, ob es sinnvoll ist, ihre Kinder zweisprachig zu erziehen. Laut aktuellem Forschungsstand wirkt sich eine bilinguale Erziehung nicht negativ auf den Spracherwerb aus. Gemäß der Autonomiehypothese beeinflussen sich zwei unterschiedlichen Sprachen bei zweisprachigen Kindern nicht negativ. De Bleser und Pradis (2006) weist darauf hin, dass sich der Erwerb der einen Sprache häufig sogar beschleunigend auf die andere auswirkt und die kognitive Entwicklung im Allgemeinen von einer Mehrsprachigkeit positiv beeinflusst wird. Zweisprachige Kinder entwickeln beide Sprachen von Anfang an als getrennte Systeme (Rieckborn 2006). Studien belegen, dass sich bei bilingualen Kindern, die zum Beispiel mit Baskisch und Spanisch aufwachsen, zwei syntaktische Systeme entwickeln (Kintana & Meisel 2006) und Kleinkinder, die mit Französisch und Deutsch aufwachsen, bereits in der Einwortphase über zwei getrennte Lexika verfügen (Jekat 1985). Kinder, die zwei Sprachen sprechen, haben bessere Testwerte in selektiver Aufmerksamkeit, analytischem Urteilen, Konzeptbildung und kognitiver Flexibilität (Bialystok 1999) und verfügen über bessere Voraussetzungen, um Lesen zu lernen (Bialystok & Herman 1999).

Damit hat sich die hartnäckig haltende Hypothese von Cummins (1979), dass Kinder, die zweisprachig aufwachsen, keine der beiden Sprachen vollständig erlernen, weil es notwendig sei, mehrere Sprachen nacheinander zu erwerben, nicht bestätigt. Der teilweise verzögert auftretende Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern wird meist schnell aufgeholt. Zu Beginn der Sprachentwicklung ist mit der Vermischung beider Sprachen zu rechnen. So werden zum Beispiel grammatikalische Regeln von einer Sprache auf die andere übertragen (Interferenzen) (Tracy 2006). Dieses Phänomen tritt in der Regel meist nur vorübergehend auf. Werden beide Sprachen besser beherrscht, nimmt die Vermischung stark ab, bis letztendlich beide Sprachen strikt getrennt werden. Mehrsprachige Kinder wechseln problemlos zwischen zwei oder mehreren Sprachen und passen die Sprache flexibel ihrem Gesprächspartner an (a. a. O.). Eine simultane mehrsprachige Erziehung ist keinesfalls die Ursache für Sprachentwicklungsstörungen (von Suchodoletz 2007a). Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei bilingualen Kindern sind dadurch gekennzeichnet, dass sich die Störung in allen Sprachen zeigt, die das Kind erlernt (Salameh 2006), und werden nicht durch die Mehrsprachigkeit ausgelöst.

Hinweise zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

- Mehrsprachige Kinder sind nicht anfälliger für Sprachstörungen. Mehrsprachige Kinder sprechen nicht später.
- Eltern können in unterschiedlichen Muttersprachen mit dem Kind sprechen (z. B. die Mutter Italienisch, der Vater Deutsch).
- Meist gibt es eine starke und eine schwache Sprache.

(nach: Böhme 2003)



Beim simultanen und sukzessiven Mehrsprachenerwerb ist es für Kinder wichtig, regelmäßig Kontakt zu beiden Sprachen zu haben und über sprachliche Vorbilder für beide Sprachen zu verfügen. Bei zweisprachigen Eltern ist es sinnvoll, wenn jedes Elternteil in seiner Muttersprache mit dem Kind spricht, zum Beispiel der Vater Deutsch und die Mutter konsequent Italienisch verwendet. Jede Bezugsperson sollte im Umgang mit dem Kind die Sprache verwenden, die sie am besten beherrscht (Whitehead 2007). Das Schlüsselwort lautet Authentizität. Nur wer regelmäßig Kontakt zu einer Sprache hat, kann diese erfolgreich erlernen (von Suchodoletz 2007a). Hilfreich ist dabei auch der Einsatz von Büchern, Hörspielen etc. aus allen Sprachen, mit denen das Kind aufwächst. Bilinguale Kinder profitieren von Kontakten zu Kindern und Erwachsenen aller Sprachgruppen (Whitehead 2007).



Tipps für Eltern mehrsprachiger Kinder

1. Kinder brauchen regelmäßigen Kontakt zu allen Sprachen.
2. Kinder brauchen Sprachvorbilder für jede Sprache.
3. Sprechen Sie viel und lesen Sie häufig vor.
4. Benutzen Sie die Sprache, die Sie am besten beherrschen, wenn Sie mit Ihrem Kind sprechen und bleiben Sie authentisch.
5. Ein Elternteil sollte konsequent eine Sprache verwenden.
6. Achten Sie darauf, dass Ihr Kind auch die Umgebungssprache ausreichend lernt.
7. Alle Sprachen müssen gleiche Wertschätzung erfahren.

Besonders wichtig für Kinder ist auch der Erwerb der Umgebungssprache im Wohnort. Sprechen Eltern die Umgebungssprache nur schlecht, so sollten sie verstärkt Kontakt zu Muttersprachlern aufbauen, indem sie zum Beispiel das Kind in einem Kindergarten anmelden oder Freundschaften zu anderen Kindern unterstützen, die die Umgebungssprache beherrschen. Im Kindergartenalltag oder beim gemeinsamen Spiel mit Freunden lernen Kinder relativ mühelos die Umgebungssprache. Wichtig ist auch die Wertschätzung der Umgebungssprache seitens der Eltern (a. a. O.). Lehnen Eltern mit Migrationshintergrund die Umgebungssprache ab, erschweren sie ihrem Kind einen sukzessiven Erwerb der Umgebungssprache. Verfügen Kinder beim Schuleintritt nur über schlechte Kenntnisse der Umgebungssprache, haben sie oft Probleme, dem Schulunterricht zu folgen. Häufig holen Kinder mit Migrationshintergrund das sprachliche Defizit nicht mehr auf. Mangelnde Sprachkenntnisse haben meist schlechte Schulleistungen zur Folge.



Damit Kinder ihre Fähigkeiten in der Schule optimal entfalten können, müssen sie die Umgebungssprache beherrschen.

Neben den Eltern kommt auch den pädagogischen Fachkräften beim Zweitspracherwerb eine große Bedeutung zu.

Für Kinder, deren Eltern eine andere Sprache sprechen, kann das Miteinander in der Kindergartengruppe zunächst verwirrend sein. Der Klang vertrauter Worte durch das Vorspielen von Geschichten und Liedern in ihrer Familiensprache kann eine Brücke bauen. Kinder müssen sicher sein können, dass ihre Familiensprache respektiert wird. Sie dürfen nicht unter Druck gesetzt werden, auf eine bestimmte Art und Weise zu antworten, zum Beispiel in der für sie noch fremden Sprache (vgl. Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006).



Es ist Aufgabe von Erzieher/innen, die Umgebungssprache zu vermitteln, ohne dabei die Muttersprache des Kindes zu diskriminieren. Whitehead (2007) rät, eine Umgebung zu schaffen, in der die jeweilige Sprache und Kultur von Kindern mit Migrationshintergrund wahrgenommen, thematisiert und geschätzt wird. Hierzu eignet sich der Einsatz von Geschichten, Liedern etc. in den diversen Sprachen, die Kindergartenkinder beherrschen (vgl. Ulich & Oberhuemer 2005a,b).

Pädagogische Strategien für die Förderung der Umgebungssprache

- Die Zweitsprache wertschätzen
- Kinder, die dieselbe Sprache sprechen, zusammenbringen
- Interesse an fremdsprachlichen Liedern, Reimen etc. zeigen
- Kinder als Übersetzer einsetzen
- Deutliche und gezielte Wortwahl
- Angepasste Sprechgeschwindigkeit
- Geschichten, Lieder, Reime etc.
- Rollenspiele

(nach: Whitehead 2007)



Lesetipps:

- Elternbrief zur Mehrsprachigkeit: http://www.familienhandbuch.de/cms/Zweisprachigkeit_Elternbrief-deutsch.pdf
- Abdellah-Bauer, B. (2008). Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua. Milano: Raffaello Cortina.
- Bettoni, C. (2001). Imparare un'altra lingua. Roma: Laterza.
- Deshays, E. (1999). Come favorire il bilinguismo dei bambini. L'apertura mentale di una seconda lingua. Como: Red.





- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006/2007). Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Brüssel: Europäische Kommission. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf
Forschungsveröffentlichungen, Praxis, zentrale Prinzipien
- Montanari, E. (2005). Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. München: Kösel.
- Montanari, E. (2007). Mit zwei Sprachen groß werden – was Eltern tun können. forum schule heute, 5. <http://www.elke-montanari.de/images/stories/pdf-dokumente/forum-schule-heute.pdf>
- Pädagogisches Institut Bozen (2008). Miteinander singen – insieme deboriada. Bozen: Pädagogisches Institut. *Buch inklusive CD in deutscher, italienischer und ladinischer Sprache für Kindergartenkinder*
- Ranfagni, A. & Di Maria, R. (2009). Imparo a comunicare. Arricchimento lessicale e grammatica di base per alunni stranieri. Trento: Erickson.
Programm für Grundschüler mit Migrationsintergrund, das von Eltern oder Logopäden durchgeführt werden kann
- Tracy, R. (2007). Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Franke Verlag.
Methodik, konkrete Empfehlungen zur Sprachförderung
- Ulich, M. (2004). Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
Video
- Ulich, M. & Oberhuemer, P. (2005). Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ulich, M. & Oberhuemer, P. (2005). Der Fuchs geht um... Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.
Beide Bücher enthalten Geschichten, Reime, Lieder etc. in deutscher Sprache und in acht weiteren Sprachen, darunter auch Italienisch
- Whitehead, M.R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In: W.E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), Grundlagen frühkindlicher Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Internet-Tipps:

- Goethe Institut: <http://www.sprachen-ohne-grenzen.de>
Didaktik, Veranstaltungen, Politik
- Kontaktstelle Mehrsprachigkeit: <http://www.kontaktstelle-mehrsprachigkeit.uni-mannheim.de>
Informationen zur Mehrsprachigkeit, Prävention etc.
- Elke Montanari: www.mehrsprachig.info
Infos und Online-Beratung
- Mehrsprachige Literatur: <http://www.buch-mehrsprachig.at>
Mehrsprachige Literaturhinweise für Kinder des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur
- Zentrum für Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit : <http://www.zsm.uni-koeln.de>
Informationen zu mehrsprachiger Erziehung

4.2 Mehrsprachigkeit in Südtirol

Die Bevölkerung Südtirols ist in der glücklichen Lage, eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit aufzuweisen. In der Autonomen Provinz Südtirol-Bozen sind etwa Zweidrittel der Einwohner deutsche Muttersprachler, gefolgt von italienischen (26%) und ladinischen Muttersprachlern (4%). Diese Vielfältigkeit spiegelt sich auch in den drei unterschiedlichen Schulsystemen wider. Saxalber-Tetter (2001) verweist darauf, dass eigene Schulen für verschiedene Sprachgruppen einen hohen Symbol- und Identifikationswert haben. In allen drei Schultypen sollte die Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle spielen. Schulen, Kindergärten und Eltern in Südtirol müssen sich dieser großen Herausforderung stellen. Zweisprachigkeit ist schließlich die Voraussetzung für eine gut funktionierende Autonomie, da sie das Leben und das Zusammenleben der Bürger Südtirols positiv beeinflusst. Mehrsprachigkeit darf keinesfalls nur als persönliche Bereicherung betrachtet werden, sondern gilt als entscheidender Wettbewerbsfaktor im Berufsleben. Gelingen kann das jedoch nur dann, wenn die Mehrsprachigkeit gesellschaftlich anerkannt wird (Szagun 2007a).

Aus diesem Grund fördert Südtirol die Mehrsprachigkeit und ihre Anerkennung. Im Jahr 1998 startete das Projekt „Annäherung an das Deutsche als Zweitsprache im italienischen Kindergarten“. Des Weiteren gibt es in Bozen eine bilinguale Schule. Werth (2007) hat beim „3. Internationalen Kongress Sprachentwicklung und Sprachförderung: Perspektiven und Herausforderungen“ im Jahre 2007 an der Freien Universität Bozen erste Erkenntnisse zum Schulversuch der bilingualen Schule (Italienisch-Deutsch) referiert und den Nutzen einer zweisprachigen Grundschule aufgezeigt (<http://www.icbz6.it/cms/>).

Laut Lanthaler (2001) hat sich die positive Haltung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit Anfang des neuen Jahrtausends in Südtirol wesentlich verstärkt. Das hat verschiedene Gründe:

1. Globalisierung und Migration lassen Zweisprachigkeit weltweit zur „Normalität“ werden (Saxalber-Tetter 2001).
2. Durch die zunehmende gesellschaftliche Vermischung in Südtirol wird die Zuordnung einzelner Schüler zu einer der drei Sprachgruppen zunehmend schwieriger.
3. In deutsch-italienischen Familien wachsen zahlreiche Kinder zweisprachig auf.
4. Vor allem italienische Familien wählen für ihre Kinder deutschsprachige Schulen, um den Erwerb der Zweitsprache zu gewährleisten.

„Sprachliche Vielfalt wird das Europa von morgen bestimmen. Es liegt in unserer Verantwortung, den Kindern den Beziehungsreichtum und die Lernchancen eines lebendigen Dialogs zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen zu eröffnen und sie in ein nachbarschaftliches Miteinander zu führen. Ein effizienter Minderheitenschutz wird nicht durch Ausgrenzung, sondern durch politisch wirksame Unterstützung, lernmethodisch begründete Förderung und sprachwissenschaftlich fundierte Konzepte erreicht“ (Aigner 2009, S. 21).





Die große Herausforderung für die Gesellschaft im Allgemeinen und Kindergärten, Schulen und Familien im engeren Sinne, wird es sein, die jeweilige kulturelle Identität, die auch die Pflege der unterschiedlichen Sprachen einschließt, zu wahren und trotzdem als Region von der Mehrsprachigkeit zu profitieren. Hierbei sind folgende Aspekte zu beachten:

1. Alle Kinder sollten so früh wie möglich mit der Zweitsprache in Kontakt kommen und diese erlernen. Je früher Kinder mit einer weiteren Sprache konfrontiert werden, desto leichter kann die Zweitsprache erworben werden. Kinder sind dabei in der glücklichen Lage, eine Fremdsprache noch ganz natürlich, ohne bewusst darüber nachzudenken zu müssen, zu erwerben. Optimalerweise startet der Zweitspracherwerb noch bevor Kinder zu sozialen Vergleichsprozessen bezüglich ihrer Sprachkompetenz in der Lage sind. Am einfachsten ist es, die Zweitsprache spielerisch mit Freunden der jeweils anderen Sprachgruppe zu erwerben. Brigitte Foppa, Landesvorsitzende des Landesbeirates der Eltern für die deutsche Schule, bemängelt vor allem den fehlenden Kontakt mit der zweiten Sprache in der Freizeit. Durch die deutsch-italienische Trennung von Schulen, Vereinen etc. wird den Kindern die Möglichkeit genommen, Kontakte zu Kindern der anderen Sprachgruppe zu knüpfen und dadurch spielerisch die Zweitsprache zu erwerben. Eine Studie aus dem Jahr 2004 zeigt, dass 69 Prozent der jungen Südtiroler/innen keine Freundschaften zur anderen Sprachgruppe pflegen (Buzzi & Pollini 2000).
2. Der ausgeprägte Dialekt der deutschsprachigen Bevölkerung stellt eine große Herausforderung für alle Kinder in Südtirol dar. Da sich der Südtiroler Dialekt sehr stark von der deutschen Standardsprache unterscheidet (Anstein 2007), haben Kinder Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu erwerben. Dies betrifft italienische Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund gleichermaßen. Egger (2007) fordert deshalb, diese Kinder vor allem im Kindergarten mit der deutschen Hochsprache anstatt mit dem Dialekt zu konfrontieren. Darüber hinaus haben auch deutschsprachige Kinder Probleme mit dem Hochdeutschen. Es ist folglich wichtig, Sprachbewusstsein und Sprachaufmerksamkeit deutschsprachiger Schüler zu fördern und mögliche Defizite zu beheben (Saxalber-Tetter 2001). Dies kann vor allem dann gelingen, wenn Eltern den Südtiroler Dialekt pflegen, ohne dabei die Standardsprache zu vernachlässigen. Eine Abwertung eines Dialekts ist unnötig (Szagun 2007a).



Der Umgang mit Dialekt und Standardsprache

Es ist wichtig, Dialekte zu pflegen. Schließlich sind Dialekte Kulturgut und nicht per se Fehlerquelle für das Hochdeutsche. Eltern sollten gezielt Dialekt und Standardsprache einsetzen, um das Sprachbewusstsein der Kinder zu fördern. Versuchen Sie die Standardsprache zu verwenden, indem Sie sich beim Vorlesen auf die Standardsprache konzentrieren, ohne dabei gekünstelt zu wirken. Auch durch den Einsatz von Hörspielen, Kinderliedern etc. führen Sie Ihr Kind an die Standardsprache heran (vgl. Lanthaler 2008).

3. Durch die Diskussion um die deutsch-italienische Zweisprachigkeit sollen keinesfalls die englische Sprache und weitere Fremdsprachen vernachlässigt werden.

Lesetipp:

- Abfalterer, H. (2007). Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semanticke Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press.



Internet-Tipps:

- Amt für Zweisprachigkeit und Fremdsprachen: http://www.provincia.bz.it/cultura/bilinguismo/home_d.asp
- Multisprachenzentrum Bozen und Sprachenmediothek Meran: Kinderecke in der Bibliothek, Medien für Kinder zum Ausleihen, spezielle Medien zum Spracherwerb/ Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachenberatung durch Muttersprachler (Kurse, Medien etc.); Förderung der Zweisprachigkeit in Südtirol: www.mix-ling.org
- Institute für specialised communication and multilingualism (der EURAC): <http://www.eurac.edu/Org/LanguageLaw/Multilingualism/index>

4.3 Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund

Auch in Südtirol steigt die Anzahl der Einwohner mit Migrationshintergrund. Vor allem im Tourismus und in der Landwirtschaft arbeiten zahlreiche Beschäftigte aus Osteuropa, Nordafrika und Asien (Voltmer et al. 2008). Kinder mit Migrationshintergrund verfügen häufig nur über geringe Kenntnisse der Umgebungssprache und sind deshalb in höheren Schularten unter-repräsentiert (PISA 2000). Grimm und Kollegen (2004) konnten zeigen, dass bei 70 Prozent der Migrantenkinder ein gezielter Förderbedarf besteht. Die Sprachdefizite wirken sich meist negativ auf das schulische Lernen und das Leseverständnis – eine Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Schulkarriere (Tiedemann & Billmann-Mahecha 2007) – aus. Die PISA-Studie 2006 deckt tatsächlich große Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Bereich Naturwissenschaften in mehreren Ländern auf (Prenzel et al. 2006), die vermutlich primär durch die mangelnde Sprachkompetenz bedingt sind. Um diesem Ungleichgewicht entgegenzuwirken, muss dem Erwerb der Umgebungssprache eine besondere Bedeutung zukommen (Hopf 2007).

Kinder, deren Eltern kaum über Kenntnisse der Umgebungssprache verfügen, sollten spätestens im Kindergarten, am besten durch zusätzliche Sprachförderprogramme, die Gelegenheit erhalten, diese zu erwerben. Mit dem Eintritt in die Schule ist es meist schon zu spät, das sprachliche Defizit auszugleichen. Die Betroffenen haben Schwierigkeiten, dem Schulunterricht zu folgen. Der frühe Erwerb der Verkehrssprache verbessert nachweislich die Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem (Tracy 2003) und damit auch am Arbeitsmarkt. In diesem Zusammenhang wird ein

weiteres Mal auf die „natürliche Zweisprachigkeit“ in Südtirol hingewiesen. Kinder von Migranten sind in der schwierigen Situation, im Idealfall gleich zwei zusätzliche Sprachen zu lernen – nämlich Deutsch und Italienisch.



Kinder mit Migrationshintergrund haben im Bildungssystem nur dann eine Chance, wenn sie frühzeitig die Umgebungssprache erwerben. Aus diesem Grund ist der Besuch einer Kindertagesstätte für diese Kinder besonders zu empfehlen. Darüber hinaus müssen Kinder mit Migrationshintergrund so früh wie möglich, spätestens aber im letzten Kindergartenjahr, gezielt gefördert werden. Die Angst der Eltern, ein hoher Ausländeranteil könnte bei deutschsprachigen Kindern zu sprachlichen Leistungsdefiziten führen, ist aus wissenschaftlicher Sicht unbegründet (Grimm et al. 2004).



Lesetipp:

- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008). Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme.



Mehrsprachigkeit wird heute zunehmend von der Ausnahme zur Regel. Vor allem die Kindheit gilt als „Goldenes Zeitalter des Mehrsprachenerwerbs“. Die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen, ist vor allem in der Kindheit sehr groß und nimmt mit zunehmendem Alter stetig ab. Verschiedensprachige Elternteile brauchen sich keine Sorgen zu machen, ihrem Kind durch einen Sprachenmix zu schaden. Bei bilingual aufwachsenden Kindern ist es vor allem wichtig, dass die Eltern authentisch bleiben. Das heißt: Jeder Elternteil verwendet die Sprache, die er am besten beherrscht. Die Herausforderung Südtirols wird auch in Zukunft sein, Mehrsprachigkeit zu nutzen und zu fördern, ohne dabei die kulturelle Vielfalt zu verlieren. Kinder mit Migrationshintergrund haben nur dann eine Chance auf Bildung und damit auf eine erfolgreiche Zukunft, wenn sie über ausreichende Kenntnisse der Umgebungssprache verfügen.

5

Sprachstörungen frühzeitig erkennen

Sprachstörungen stellen die häufigste Entwicklungsstörung dar (Grimm 2003). Sie sind besonders persistent und sollten deshalb so früh wie möglich behandelt werden. 10 Prozent der deutschen Kinder sind nach einer Studie von Grimm und Kollegen (2004) therapiebedürftig. In vielen Fällen fallen Sprachstörungen jedoch erst im Kindergarten auf. Durch den direkten Vergleich des Entwicklungsstandes einzelner Kinder bemerken Erzieher/innen eine Sprachentwicklungsstörung häufig früher als die Eltern. In diesem Fall sollten die pädagogischen Fachkräfte unbedingt die Eltern informieren und zu professioneller Unterstützung raten. Eltern, die sich Sorgen um die sprachliche Entwicklung ihres Kindes machen, wenden sich in Südtirol an den Rehabilitationsdienst. Fachärzte für Psychiatrie bzw. Kinderneuropsychiatrie untersuchen das Kind und veranlassen im Bedarfsfall eine Therapie beim Logopäden.

Internet-Tipps:

- Südtiroler Sanitätsbetrieb: www.sabes.it
- <http://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/downloads/rp83168.pdf>



Wenn Sie sich Sorgen machen, ob die Sprachentwicklung Ihres Kindes unter Umständen verzögert ist, lassen Sie sich beraten. Je früher interveniert wird, desto effektiver ist eine Therapie. Ist eine sensible Phase erst einmal beendet, ist es wesentlich schwieriger, eine Störung zu behandeln. Moderne diagnostische Verfahren ermöglichen Logopäden bereits bei zweijährigen Kindern eine zuverlässige Unterscheidung zwischen „Spätentwicklern“ und Kindern, bei denen eine behandlungsbedürftige Störung vorliegt (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie).



5.1 Sprachstörungen ernst nehmen

Sprachentwicklungsstörungen sollten so früh wie möglich, spätestens aber ab Schuleintritt therapiert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass die Kinder dem Unterricht nicht folgen können und Hemmungen haben, Kontakte zu ihren Mitschülern aufzubauen (Dux & Sievert 2008). Sprachstörungen wirken sich oftmals negativ auf den schulischen Erfolg und die sozial-emotionale Entwicklung aus (Weinert 2004). Eine frühe Intervention kann dies verhindern.

Eltern sollten sich professionellen Rat holen, wenn

- das Baby nicht mit den Eltern kommuniziert (Verdacht auf eine Kommunikationsstörung)
- der Säugling nicht auf Geräusche, Stimmen etc. reagiert (Verdacht auf Hörbeeinträchtigung)
- der Wortschatz von zweieinhalb bis drei Jahre alten Kindern weniger als einhundert Wörter beträgt, das Kind keine Zweiwortsätze oder Wortendungen produziert
- sich Grammatikfehler im Kindergartenalter hartnäckig halten

(nach: Szagun 2007a, S. 208f.)



Szagan warnt Eltern jedoch vor übertriebener Angst. Die kindliche Sprachentwicklung läuft sehr individuell ab. Vieles, das als Störung fehlinterpretiert werden kann, könnte sich auch im Rahmen der Norm befinden (a. a. O.).

Eine Studie von Göllner (2001) macht jedoch auch deutlich, dass Sprachstörungen häufig zu spät therapiert werden. Befragte Eltern gaben an, auf die Sprachprobleme aufmerksam geworden zu sein, als ihr Kind etwa zweieinhalb Jahre alt war. Erst ein Jahr später folgte in der Regel die Diagnose und ein weiteres Jahr danach die Sprachtherapie. So viel Zeit sollte keinesfalls zwischen Verdacht und Therapiebeginn verstreichen. Im Alter von viereinhalb Jahren ist Kindern durchaus bewusst, dass ihre Sprache von denen anderer Kinder abweicht. Häufig werden sie von ihrem Umfeld bereits als Problemkinder wahrgenommen, was ein weiteres Risiko für die (Selbstwert-)Entwicklung darstellt.



Sprachstörungen sollten ernst genommen und so früh wie möglich therapiert werden. Häufig wachsen sie sich nicht von selbst aus.



Stadien der normalen Sprachentwicklung

Präverbales Stadium (0 – 1 Jahr)

- Von Geburt an: reflektorisches Schreien
- 6 – 16 Monate: Gurren
- 1,5 – 4 Monate: erste Lallperiode/Lachen und Lautbildung
- 4 – 12 Monate: zweite Lallperiode

Verbales Stadium (1 – 4 Jahre)

- 12 – 18 Monate: Einwortsätze
- 18 – 24 Monate: Zweiwortsätze
- 24 – 36 Monate: Mehrwortsätze
- 36 – 60 Monate: komplexe Sätze
- Ab 60 Monaten: weitere Perfektionierung

(nach: Böhme 2003; Weinert & Grimm 2008)

Bevor jedoch interveniert wird, muss unbedingt das Gehör des Kindes überprüft werden. Kann eine Hörschädigung sicher ausgeschlossen werden, wird das Kind in der Regel zu einem Logopäden oder Sprachheilpädagogen überwiesen (Berk 2005). Nach Streppel, Walger und Wedel (2006) wird allerdings bei 4,7 Prozent der Kinder eine frühkindliche Schwerhörigkeit bis zur Einschulung nicht erkannt. Dies kann gravierende Folgen für die Sprachentwicklung haben.

Um Hörbeeinträchtigungen möglichst früh zu diagnostizieren, eignen sich flächendeckende Hörscreenings.



Internet-Tipp:

- Forum besser hören: www.forumbesserhoeren.de
Informationen zum kindlichen Hören, Hörexperimente etc.



Liegt keine Hörschädigung vor, sollte eine Logopädin bzw. ein Sprachheiltherapeut aufgesucht werden. Diese führen ein Anamnesegespräch mit den Eltern und verschaffen sich einen Überblick über folgende drei Bereiche:

1. Wie ist der sprachliche Entwicklungsstand des Kindes einzuschätzen (z. B. Sprachverständnis, Sprachproduktion)?
2. Wie steht es um den nichtsprachlichen Entwicklungsstand des Kindes?
3. Wie wird die Eltern-Kind-Interaktion beurteilt?

Logopädische Diagnostik:

Anamnesegespräch

- Allgemeine und sprachliche Entwicklung
- Erkrankungen des Kindes
- Spielerische Interessen
- Soziale Entwicklung

(hier kann ergänzend ein Elternfragebogen eingesetzt werden)

Kontaktaufnahme mit dem Kind

- Mit dem Kind ins Gespräch kommen, um herauszufinden, wie gut es sich verständigen kann

Untersuchung der sprachlichen Leistungen

- Test- und Screeningverfahren, um die sprachliche Leistung des Kindes spielerisch zu überprüfen (www.dbl-ev.de)

Elterngespräch

- Warum ist eine Therapie notwendig?
- Reicht das im Kindergarten durchgeführte Sprachförderprogramm aus?
- Was wird in der Therapie mit dem Kind gemacht?
- Wie kann die Therapie zuhause unterstützt werden?



Lachmann (2006) weist darauf hin, dass es im deutschsprachigen Raum zu wenige mehrsprachige Therapeuten gibt, die beispielsweise Sprachentwicklungsstörungen in der Muttersprache des Kindes diagnostizieren und behandeln können. Hier besteht in Zukunft ein enormer Handlungsbedarf.

Grundsätzlich kann die kindliche Sprachentwicklung nur im Zusammenhang mit der gesamten Entwicklung des Kindes und unter Betrachtung der Eltern-Kind-Interaktion beurteilt werden. Bei Kindern mit Sprachstörungen treten häufig auch Entwicklungsstörungen in folgenden Bereichen auf: Motorik, Handfunktion, Sehen, Hören, Selbstständigkeit und Sozialisation (Böhme 2003). Zusätzliche Entwicklungsverzögerungen wirken sich ebenfalls oft auf die Sprache aus und sollten gegebenenfalls auch therapiert werden.



Lesetipps:

- Böhme, G. (2003). Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 1: Klinik. München: Urban & Fischer.
- Gilardone, M., Casetta, M. & Luciani, A. (2008). Il bambino con disturbo di linguaggio. Valutazione e trattamento logopedico. Torino: Cortina.
- Grimm, H. (1999). Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe.

5.2 Test- und Screeningverfahren

Im deutschsprachigen Raum gibt es diverse Test- und Screeningverfahren, um Sprachentwicklungsstörungen frühzeitig zu erkennen und mit einer wirksamen Frühtherapie angemessen zu reagieren. Einen guten Überblick über valide Instrumente liefert die Broschüre „Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9“, die in Zusammenarbeit mit dem Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte und dem Deutschen Bundesverband für Logopädie herausgegeben wurde (<http://www.dbl-ev.de>).



Kinder zwischen zwölf Monaten und drei Jahren sind besonders sensibel für das Lernen von Sprache und sollten bei Auffälligkeiten so früh wie möglich von einer Therapie profitieren können, um eine Sprachentwicklungsstörung zu verhindern (Grimm 1999).

Im Folgenden werden einige gängige Test- und Screeningverfahren aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt.

5.2.1 Beurteilungsverfahren zum frühen Spracherwerb beim Kinderarzt

Einen wichtigen Beitrag zur Erkennung früher Sprachentwicklungsstörungen liefern Elternfragebögen. Im deutschsprachigen Raum werden vor allem ELFRA-1/ELFRA-2 (Grimm & Doil 2000) und FRAKIS (Szagun et al. 2006) zum Beispiel bei den Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt eingesetzt. Elternfragebögen gelten als Mittel, um vor allem bei kleineren Kindern den Stand der Sprachentwicklung zu erfassen und Sprachentwicklungsverzögerungen frühzeitig zu diagnostizieren, da Kleinkinder in fremden Situationen bzw. im Umgang mit unbekanntem Personen häufig nicht viel sprechen. Die Zuverlässigkeit von Elternfragebögen ist seitens der Forschung belegt (Grimm & Doil 2000).

ELFRA-1

Mit ELFRA-1 (Elternfragebogen 1) werden bei Einjährigen erste rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten erfasst und für die Sprachentwicklung relevante Vorläuferfunktionen wie Feinmotorik und der Einsatz von Gesten überprüft. ELFRA steht für Elternfragebogen für die Früherkennung von Risikokindern (a. a. O.).

ELFRA-2

ELFRA-2 stellt ein Instrument dar, um im Alter von zwei Jahren Risikokinder zu identifizieren. ELFRA-2 untersucht den produktiven Wortschatz und erste morphologisch-synthaktische Fähigkeiten und dient somit der Diagnose expressiver Störungsbilder, d. h. von Störungsbildern der Sprachproduktion (Sachse & Suchodoletz 2007) und der Erkennung von Late Talkern. Damit sind Kinder gemeint, die mit zwei Jahren weniger als 50 Wörter sprechen. Nach einer neueren Studie (Sachse & Suchodoletz 2007) können nach Einsatz von ELFRA-2 10 Prozent der untersuchten zweijährigen Mädchen und 20 Prozent der Jungen als sprachretardiert eingestuft werden. Damit gelten sie als behandlungsbedürftige Late Talker.

FRAKIS

FRAKIS ist ebenfalls ein verlässliches wissenschaftliches Instrument, das Auskunft über den Spracherwerb gibt. Der Fragebogen besteht aus einer Wortschatzliste, einem Grammatikteil und Fragen zum persönlichen Hintergrund der Familie. FRAKIS basiert auf einer repräsentativen Datenbasis der Spontansprache zwischen 1;6 und 2;6 Jahren (Fenson et. al. 1994). Aufgabe der Eltern ist es zu beurteilen, ob ihre Kinder bestimmte Wörter bzw. grammatische Formen bereits beherrschen.

5.2.2 Test- und Screeningverfahren für die logopädische Praxis

Allgemeine Entwicklungstests

Mithilfe zahlreicher Entwicklungstests überprüfen Fachkräfte, ob die kindliche Entwicklung altersgemäß ist. So stehen motorische Fähigkeiten, die körperliche Entwicklung, Wahrnehmungsfunktionen (z. B. Hören), kognitive Leistungen und das Sozialverhalten in direktem Zusammenhang zur Sprachentwicklung



(Dux & Sievert 2008). Der Denver-Entwicklungstest und die Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik stellen zwei weitverbreitete Testverfahren dar. Beide geben auch Aufschluss über den Sprachentwicklungsstand.

Denver-Entwicklungstest

Der Denver-Entwicklungstest ist ein valides Instrument, das Aufschluss über Grob-/Feinmotorik, Sprache und soziale Kontakte von Kindern zwischen null und sechs Jahren gibt. Dieses Screeningverfahren überzeugt in der Praxis durch seine einfache Anwendung. Durch das Lösen altersadäquater Aufgaben können Entwicklungsrückstände in den genannten Bereichen festgestellt und entsprechende Maßnahmen abgeleitet werden (Rauchfleisch 2001).

Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik

Die Münchner Funktionelle Entwicklungsdiagnostik ermöglicht eine differenzierte Erfassung des kindlichen Entwicklungsstandes in verschiedenen Funktionsbereichen im Alter von ein bis drei Jahren (z. B.: 1. Lebensjahr – Krabbeln, Sitzen, Laufen, Greifen, Perzeption, Sprechen, Sprachverständnis). Für die verschiedenen Verhaltensbereiche wie die sprachliche Entwicklung wird im Anschluss an den Test das jeweilige Entwicklungsalter bestimmt und entschieden, ob Therapiebedarf besteht (vgl. Hellbrügge 1994).

Obwohl allgemeine Entwicklungstests auch die Sprachentwicklung untersuchen, können jedoch leichte bis mittelschwere sprachliche Auffälligkeiten nicht immer festgestellt werden (Böhme 2003). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, zusätzlich spezifische Sprachentwicklungstests einzusetzen.

Sprachentwicklungstests

Vor allem in der logopädischen Praxis werden zahlreiche Testverfahren eingesetzt. Einen guten Überblick liefert die Broschüre „Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9“. Im Folgenden werden einige gängige Sprachentwicklungstests aufgelistet (vgl. Böhme 2003; Vogt 2003).

Spontansprachanalyse: Bei der Spontansprachanalyse werden die spontanen Äußerungen des Kindes im Gespräch, beim Spielen etc. durch den Logopäden überprüft (Böhme 2003).

SETK 2 (Sprachentwicklungstest für 2-jährige Kinder): SETK 2 bezieht sich auf die Diagnose rezeptiver und produktiver Sprachverarbeitungsfähigkeiten für Kinder zwischen zwei und drei Jahren. Im Rahmen von SETK 2 werden den Kindern Auswahlbilder gezeigt, die sie benennen sollen. Auf diese Weise werden zum Beispiel Auffälligkeiten im Lexikon erfasst (vgl. Grimm et al. 2000).

SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder): SETK 3-5 dient zur Erfassung sprachlicher Fortschritte bei drei bis fünf Jahre alten Kindern mit Entwicklungsschädigungen (vgl. Grimm et al. 2000).

HSET (Heidelberger Entwicklungstest): HSET dient zur Ermittlung der sprachlichen Leistung bei Drei- bis Neunjährigen und ist ein aufwendiges Testverfahren mit diversen Untertests (vgl. Grimm & Schöler 1991). Laut Schöler (2001) ist der HSET das am sorgfältigsten und theoretisch am besten begründete Instrument zur Diagnose bei Sprachentwicklungsstörungen, Sprachentwicklungsauffälligkeiten und Legasthenie.

PET (Psycholinguistischer Entwicklungstest): PET ist ein Testverfahren für Drei- bis Zehnjährige mit diversen Entwicklungsstörungen (z. B. Lernstörungen) (vgl. Angermeier 1977).

SEV (Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen): SEV dient zur Überprüfung des sprachlichen Entwicklungsstandes bei der Altersgruppe 3;5 bis 4;0. Es werden Sprachverständnis für Aufforderungen, Nachsprechen von Sätzen, Wortschatz und Artikulation getestet (vgl. Heinemann & Höpfner 1993).

SSV (Sprachscreening für das Vorschulalter): SSV dient zur Sprachstandserfassung bei Kindern ab drei Jahren, wodurch Risikokinder identifiziert werden können. Schwerpunktmäßig werden das phonologische Arbeitsgedächtnis, die morphologische Regelbildung und das Satzgedächtnis überprüft (vgl. Grimm 2003).

Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen: Hier werden phonologische, semantische, lexikalische und grammatische Störungen bei Kindern zwischen 2,0 bis 6,11 Jahren erfasst (vgl. Kauschke & Siegmüller 2002).

Lesetipps:

- Ehlich et al. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf
- Fried, L. (2007). Sprachwissenschaftlich begutachtet: Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Höller & A. Zehnauer (Hrsg.), Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten (S. 53-73). Berlin: verlag das netz.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.





Internet-Tipps:

- DBL (Deutscher Bundesverband der Logopäden): www.dbl.de
- FLI (Federazione Logopedisti Italiani): <http://www.fli.it>
- Testzentrale: www.testzentrale.de

Zusätzlich zu den allgemeinen Sprachentwicklungstests gibt es zahlreiche spezifische Tests für die sprachsystemische Ebene (Wortschatz-Tests, Grammatiktests, Aussprachetests), motorische Koordinationstests, Intelligenztests, Verarbeitungs- und Wahrnehmungstests sowie Verfahren zur Interaktion zwischen Eltern und Kind (vgl. Überblick Böhme 2003; Schöler 2001).

5.3 Störungsbilder – ein Überblick

Der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte und der Deutsche Bundesverband für Logopädie unterscheiden folgende Arbeitsgebiete der Logopädie: Sprachstörungen, Sprechstörungen, Stimmstörungen und Schluckstörungen (Jahn 2005).

Sprachstörungen und Sprechstörungen bei Kindern werden in folgende Bereiche aufgeteilt:

1. Sekundäre Sprachentwicklungsstörungen (SES) und spezifische Sprachentwicklungsstörungen (SSES): Hierbei kommt es zu zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter (Böhme 2003).
2. Audiogene Sprachstörung: Schwächen beim Erkennen und Deuten akustischer Reize, die zur Folge haben, dass sich die Sprache nicht altersgemäß entwickeln kann. Ein Kind mit angeborener oder schon früh erworbener Hörstörung (z. B. chronische Mittelohrentzündung) kann die Sprache nur mit großer Mühe erwerben. Eine frühzeitige Diagnostik und Therapie einer Hörstörung ist in den ersten Lebensmonaten unbedingt zu empfehlen, damit gegebenenfalls frühzeitig reagiert werden kann (Deutscher Bundesverband für Logopädie).
3. Kindliche Aphasien: Unter Aphasie ist der Verlust der bereits ausgebildeten Sprache durch eine Hirnschädigung zu verstehen. Teilweise ist der Abruf bzw. die Aktivierung der Sprachkenntnisse nicht möglich. Die Ursachen sind meist Schlaganfälle, Hirnblutungen, Hirntumore, entzündliche Prozesse oder Schädel-Hirn-Verletzungen. Bei einer Aphasie sind häufig mehrere Bereiche der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses betroffen. Tritt eine Aphasie auf, so kann dieses Störungsbild keinesfalls mit einer geistigen Behinderung oder einer psychischen Störung gleichgesetzt werden. Kinder mit Aphasie zeigen direkt nach der Hirnschädigung häufig eine Zeit des völligen Schweigens (vgl. Franke 2001).
4. Mehrfachbehinderungen (vgl. www.dbl-ev.de)
5. Störungen der Schriftsprache: Lese- und Rechtschreibschwäche, Legasthenie (Entwicklungsdyslexie)

6. Autismus: Entwicklungsstörung, die kommunikative und soziale Defizite zur Folge hat (www.autismus.de)
7. Mutismus: absichtliche oder psychisch bedingte Stummheit ohne organische Defizite (www.mutismus.de)
8. Artikulationsstörungen: eingeschränkte Fähigkeit, Sprechlaute in ihren Verbindungen richtig zu artikulieren (Franke 2001)
9. Rhinophonie (Näseln): veränderte, meist rückverlagerte Artikulation (Franke 2001)
10. Dysarthrie: Störungen des Sprechens infolge von Erkrankungen des Gehirns (Franke 2001)
11. Sprechapraxie: Störung der Handlungsplanung beim Sprechen, die sich auf die Sprechmotorik und deren geplante Bewegung auswirkt (Franke 2001)
12. Myofunktionelle Störungen: durch die Mundmuskulatur verursachte Störungen
13. Stottern: Redeflussstörung, die durch Hemmungen und Unterbrechungen der Kommunikation gekennzeichnet ist (Franke 2001)
14. Poltern: Redeflussstörung mit sehr schnellem überstürztem Sprachablauf (Franke 2001).

Des Weiteren können bei Kindern Stimm- und Schluckstörungen auftreten, die hier jedoch nicht näher behandelt werden sollen. Weitere Informationen zu diesem Thema liefert zum Beispiel Böhme (2003).

Internet-Tipps:

- CTLA (Centro di terapia logopedica): <http://www.ctla.it>
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: www.dgs-ev.de
Informationsbroschüre zu Störungen des Spracherwerbs
- DBL (Deutscher Bundesverband der Logopäden): www.dbl.de
- FLI (Federazione Logopedisti Italiani): <http://www.fli.it>
- Giuntios.: <http://www.giuntios.it>
- Portale dei logopedisti: www.logopedisti.net
- Verband der LogopädInnen für Oberösterreich: www.logopaedie-ooe.at



5.3.1 Sprachentwicklungsstörungen und kindliche Sprach- und Sprechauffälligkeiten

Sprachentwicklungsstörungen zählen bei Kindern zu den häufigsten Entwicklungsstörungen (vgl. Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie 1999; Böhme 2003). Eine Sprachentwicklungsstörung liegt vor, wenn Kinder zeitlich und inhaltlich von der normalen Sprachentwicklung abweichen. Es wird zwischen spezifischen und sekundären Sprachentwicklungsstörungen unterschieden.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen treten unabhängig von anderen Entwicklungsstörungen auf und sind erblich bedingt (Weinert 2006). Etwa 10 Prozent aller Kinder eines Jahrgangs weisen eine

spezifische Sprachentwicklungsstörung auf (Grimm 1999). Nach Weinert (2006) kann die spezifische Sprachentwicklungsstörung nicht durch das normale Sprachangebot kompensiert werden. Diese Kinder benötigen eine spezielle Förderung/Therapie.

Spezifische Sprachentwicklungsstörungen sind das Ergebnis des Zusammenspiels verschiedener entwicklungsspezifischer Faktoren (Weissenborn 2003). Meist sind sie multifaktoriell (genetisch, biologisch, psychosozial) bedingt (Schöler & Scheib 2004). Im Zusammenhang mit der spezifischen Sprachentwicklungsstörung sind häufig auch Auffälligkeiten beim Spiel, motorische Defizite, Wahrnehmungsschwierigkeiten, soziale Probleme etc. zu beobachten. Kinder, die zum Beispiel motorische Einschränkungen aufweisen, haben in der Regel Schwierigkeiten, ihre Umwelt zu erkunden. Dies hat eine eingeschränkte Symbolfunktion zur Folge, die zu sprachlichen Defiziten führen kann (Zollinger 2000).

Sekundär verursachte (erworbene) Entwicklungsstörungen sind zum Beispiel die Folge eines beeinträchtigten Gehörs oder einer körperlichen oder geistigen Behinderung.



Ursachen für Sprachentwicklungsstörungen

- Allgemeine Entwicklungsverzögerungen
- Mangel an sprachlicher Anregung
- Sprachliche Überforderung (z. B. zu komplizierte Sprache der Eltern)
- Erkrankungen der Sprechorgane (Zahnfehlstellungen, Muskelschwäche der Zunge)
- Hörschädigungen
- Erkrankungen des Zentralnervensystems
- Kognitive Beeinträchtigungen/Informationsverarbeitungsstörungen (Schöler & Scheib 2004)
- Syndromale Erkrankungen (z. B. Down-Syndrom)
- Fehlendes sprachlich anregendes Umfeld (hoher Fernsehkonsum, fehlende Sprachvorbilder)

(nach: Böhme 2003)

Des Weiteren unterscheidet man zwischen expressiven und/oder rezeptiven Sprachentwicklungsstörungen. Liegt eine expressive Störung vor, so treten Schwierigkeiten beim Gebrauch der Sprache auf (z. B. in Wortschatz, Grammatik). Bei rezeptiven Störungsbildern handelt es sich um Sprachverständnisprobleme (www.dbl-ev.de). Für die Diagnostik von spezifischen Sprachentwicklungsstörungen ist es wichtig, die Störungen zu differenzieren, damit eine gezielte Intervention folgen kann (Schöler & Scheib 2004). Folgende Ebenen werden unterschieden: phonologisch/phonetische Ebene, Lexikon/Semantik, Syntax/Morphologie und pragmatische Ebene.

Late Talker

Der Zusammenhang zwischen einem späten Sprechbeginn und dem Auftreten von Sprachentwicklungsstörungen ist eindeutig belegt. Kinder, die mit zwei Jahren die „magische 50-Wort-Grenze“ nicht erreicht haben, werden als Late Talker bezeichnet. Etwa 15 bis 19 Prozent der Zweijährigen zählen zu dieser Gruppe von „Spätentwicklern“, die ein erhöhtes Risiko aufweisen, eine Sprachentwicklungsstörung zu entwickeln (Grimm 1999). Durch den Einsatz von ELFRA 2 (Grimm & Doil 2000) und spezifischen neuen Screeningverfahren (vgl. Dohmen & Vogt 2006) kann das Risiko für eine Sprachentwicklungsstörung zuverlässig erfasst und eine entsprechende Therapie eingeleitet werden (a. a. O.). Penner, Krügel und Nonn (2005) haben Ergebnisse von 24 Studien, in denen Late Talker untersucht wurden, zusammengefasst und kommen zu folgenden Ergebnissen:

1. Zwar weisen Studien (z. B. Grimm 1999) darauf hin, dass circa 50 Prozent der Late Talker den verspäteten Sprechbeginn aufholen („Late Bloomer“); trotzdem fällt ein Großteil der „Aufholer“ später wieder unter die Altersnorm zurück (Pharr et al. 2000).
2. Ein gesunder Spracherwerb findet während sensibler Phasen statt. Bei Late Talkern besteht die Gefahr, den Anschluss an altersgemäß sprachentwickelte Kinder zu verlieren.
3. Late Talker sollten im Idealfall so früh wie möglich diagnostiziert und therapiert werden, um Spracherwerbsstörungen vorzubeugen (Penner et al. 2005).

Late Talker weisen mit zunehmendem Alter häufig Störungen beim Aufbau des Wortschatzes und grammatikalische Schwächen auf. Einschränkungen des Wortschatzumfangs sind daran erkennbar, dass dem Kind im Gespräch wichtige Wörter fehlen oder das Kind Schwierigkeiten hat, Wörter in einen richtigen Zusammenhang zu bringen (z. B. Hase und Schlange dem Begriff „Tier“ zuzuordnen). Störungen der Grammatik betreffen Wörter oder/und Sätze. Beispielsweise lassen Kinder Endungen bei Wörtern weg oder bilden falsche Endungen (z. B. „Ich habe spiel.“ „Du gehen ...“).

Liegen begründete Zweifel an einer altersgemäßen Sprachentwicklung vor, sollten Eltern sich nicht mit dem Argument „Das wächst sich schon aus“ abwimmeln lassen. Schließlich geht es um die Sprachentwicklung ihres Kindes. Defizite bei der Sprachentwicklung können nur schwer bzw. gar nicht mehr ausgeglichen werden (Penner et al. 2005).



Aussprachestörungen (phonetisch-phonologische Störungen)

Liegt eine phonetische Störung vor, kann ein Kind einen bestimmten Laut nicht bilden. Besonders häufig tritt zum Beispiel der Sigmatismus auf, bei dem Kinder das „s“ nicht aussprechen können. Ob die Schwierigkeiten für das Alter des Kindes normal sind oder bereits eine behandlungsbedürftige Störung vorliegt, kann nur eine Fachkraft zuverlässig einschätzen.



Etwa ab sechs Jahren ist Lispeln nicht mehr altersgerecht.

Bei phonologischen Störungen werden Phoneme in ihrer bedeutungsunterscheidenden Funktion nicht normal im Wort gebildet. Kinder sagen beispielsweise „Tuh“ anstatt Kuh oder „Tatze“ anstelle von Katze, obwohl sie alle Laute aussprechen könnten (Böhme 2003).



Mit dreieinhalb Jahren sind Probleme bei den Buchstaben „t“, „d“, „n“ und/oder häufige Lautersetzungen am Wortanfang durch „h“ nicht mehr altersgerecht. Mit vier Jahren sind zudem Schwierigkeiten bei „w“, „f“, „ch“, „k“, „g“ nicht mehr altersgerecht (vgl. „Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9“).



Lesetipps:

- Hacker, D. & Wilgermein, H. (2001). Aussprachestörungen bei Kindern: Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. München: Reinhardt.
- Perrotta, E. & Rustici, P. (2006). Correggere i difetti di pronuncia. Il Programma A.P.I. (Ascolta-Prova-Impara) e l'allenamento percettivo-articolatorio. Trento: Erickson.

5.3.2 Sprechstörungen

Redeflussstörungen

Die häufigsten Redeflussstörungen sind Stottern und Poltern. Unter Stottern wird eine Redeflussstörung verstanden, bei der das Kind beim Sprechen „hängenbleibt“. Etwa ein Prozent der Gesamtbevölkerung stottert. Dabei sind Jungen häufiger betroffen als Mädchen. Brosch und Kollegen (2001) fassen Studienergebnisse zum Stottern zusammen: Bis zu 80 Prozent der Kinder sprechen während der Sprachentwicklung zeitweise unflüssig. Häufig kommt es im vierten Lebensjahr zu entwicklungsbedingten Unflüssigkeiten. In diesem Alter sind Denkprozesse häufig schneller als die Wortfindung; Unflüssigkeiten sind deshalb nicht ungewöhnlich (Dux & Sievert 2008).



Altersbedingte Sprechunflüssigkeit

Wiederholung von Satzteilen und/oder ganzen Wörtern: „Ich will, ich will, ich will Saft haben.“

Stottern

Wiederholung von Lauten, Silben, Verlängerungen von Lauten und Silben, Blockierung von Wörtern: „liiiiich wwwill Saaaaaft.“ Anstrengung, körperliche Reaktion, Vermeideverhalten
(nach: „Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9“)

Nur fünf Prozent der Kinder, die stottern, entwickeln langfristig ein chronisches Stottern, das sich bis ins Erwachsenenalter manifestiert. Die Remissionswahrscheinlichkeit (Rückgang der Erkrankung) nimmt dabei bis zum neunten Lebensjahr rapide ab. Aus diesem Grund ist eine frühzeitige Therapie sehr sinnvoll.

Stottern kann diverse Ursachen haben (vgl. Böhme 2003). Das genaue Ursachenbündel ist jedoch bis heute unklar. Bestätigt ist beispielsweise eine genetische Komponente. In manchen Familien häufen sich Fälle von Stottern (vgl. Neumann 2007). Stottern tritt häufig situations- bzw. personenabhängig auf, d. h. die Störung zeigt sich in bestimmten Situationen bzw. bei gewissen Gesprächspartnern, wenn sich der Betroffene unsicher fühlt. Betroffene Kinder haben in Gesprächen das Gefühl zu versagen und geraten dadurch beim Sprechen regelrecht in einen Teufelskreis, der die Redeflussstörung verstärkt. Hierunter leiden vor allem Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl. Scherer (2003) hält es deswegen für besonders wichtig, das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit dieser Kinder in der Therapie zu stärken.

Ein Gang zum Therapeuten ist ratsam, wenn Kinder die im Folgenden aufgeführten Symptome aufweisen und/oder die Eltern beunruhigt und verunsichert sind.

Merkmale des Stotterns

- Vermeidung bestimmter Äußerungen
- Sprechangst, Vermeidung von Blickkontakt beim Sprechen
- Mehrfache Wiederholung von Lauten und Silben
- Anstrengungen und Anspannungen, sichtbar an Lippen, Zunge, Hals oder Brustkorb

(nach: Dux & Sievert 2008)



Internet-Tipps:

- Associazione A.I.BA.COM. ONLUS: www.balbuzie.it
- Bundesvereinigung Stotter-Selbsthilfe e.V.: <http://www.bvss.de>
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: www.dgs-ev.de
Informationsbroschüre zum Stottern bei Kindern
- Società Italiana Per la Cura della Balbuzie: <http://www.balbuzie.com>



5.3.3 Lese-Rechtschreibschwäche

Hierbei handelt es sich um eine Schwäche beim Erlernen des Lesens und Schreibens, die in allen Schriftsprachen weltweit vorkommt. Betroffene sind dabei nicht weniger intelligent als andere Kinder

und leiden auch nicht an einer körperlichen, psychischen oder neurologischen Erkrankung (Roth & Warnke 2001). Die Prävalenzrate (Aufretenshäufigkeit) liegt bei vier bis acht Prozent. Jungen sind mehr als doppelt so häufig betroffen wie Mädchen (Warnke et al. 2002). Eine Lese-Rechtschreibschwäche geht häufig mit emotionalen Belastungen, verringerter Leistungsmotivation und einer Ablehnung von Lesen und Schreiben einher (Küspert et al. 2007). Kinder, die eine Lese- Rechtschreibschwäche haben, erreichen einen deutlich niedrigeren Schulabschluss im Verhältnis zu ihren intellektuellen Fähigkeiten (Strehlow et al. 1992). Esser, Wyschkon und Schmidt (2002) konnten zeigen, dass Betroffene im Erwachsenenalter häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Aufgrund der Sekundärsymptomatik sind eine frühzeitige Diagnostik, eine Förderung und bei Bedarf eine Therapie unumgänglich (Küspert et al. 2007).



Symptomatik der Lese- und Rechtschreibstörung (nach ICD-10)

- Schwierigkeiten beim Schreiben von Buchstaben und Wörtern
- Hohe Fehlerzahl bei Diktaten
- Auslassen, Ersetzen oder Hinzufügen von Wortteilen
- Niedrige Lesegeschwindigkeit
- Mangelndes Leseverständnis

Der häufig in der Literatur verwendete Begriff Legasthenie bezeichnet eine schwere Lese-Rechtschreib-Schwäche, die genetisch bedingt ist (vgl. Deutscher Bundesverband der Logopäden).



Lesetipps:

- Böhme, G. (2003). Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 1: Klinik. München: Urban & Fischer.
Überblick zu Ursachen, Symptomen, Diagnostik und Therapie
- Colombari, T. (2009). Dislessia, Dyslexia, Legasthenie, Learning Difficulties - lettura, scrittura, calcolo e repertorio normativo. Trento: UNI Service.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Tait, M. (2007). Facciamo il punto su... La dislessia. (Buch, CD-Rom, DVD). Trento: Erickson.
- Küspert et al. (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.), Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe.
Überblick zu Präventionsmöglichkeiten
- Mann, C., Oberländer, H. & Schneid, C. (2001). LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. & Valtin, R. (2003). LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz.
- Thomé, G. (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim: Beltz.

Internet-Tipps:

- Associazione Italiana Dislessia: <http://www.aiditalia.org>
- Bundesverband für Legasthenie: www.legasthenie.de
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik: www.dgs-ev.de
Informationsbroschüre zum Stottern bei Kindern
- www.phonologische-bewusstheit.de
Prävention, Information, Literaturhinweise etc.



Sprachstörungen sind sehr persistent und zählen zu den häufigsten Entwicklungsstörungen. Sprachgestörte Kinder haben oft Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen und Probleme damit, den schulischen Anforderungen nachzukommen. Eltern sollten bezüglich der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes wachsam sein und sensibilisiert werden. Übertriebene Sorge ist jedoch keinesfalls angebracht. Kinder sind Individuen, die sich in ihrer sprachlichen Entwicklung sehr stark unterscheiden können. Liegt der Verdacht einer Störung vor, können vor allem Kinderärzte und Logopäden wichtige Hilfestellungen bieten. Durch den Einsatz geeigneter Test- und Screeningverfahren kann die Fachkraft eine zuverlässige Diagnose stellen. Wird eine Störung diagnostiziert, sollte möglichst zeitnah mit einer Therapie begonnen werden.



Die Sprachkompetenzentwicklung eines Kindes hängt primär vom sprachlichen Input der Umwelt ab. So kann durch eine englische Zwillingsstudie (Plomin & Dale 2001) belegt werden, dass nur 25 Prozent der Variabilität des Wortschatzes durch genetische Faktoren erklärt werden können. 75 Prozent der Variation werden dagegen durch Umwelteinflüsse bestimmt. Demzufolge kommt Eltern, pädagogischen Fachkräften u. a. eine große Verantwortung bei der Sprach- und Literacyentwicklung zu. Von der Qualität der Interaktionen hängt es ab, wieviel Sprachkompetenz Kinder erwerben. Aus diesem Grund ist es wichtig, Präventionsprogramme für Eltern (Empowerment-Ansatz) (Nickel 2007) und Fachkräfte anzubieten.

Sprachstörungen gelten als Entwicklungsrisiko ersten Ranges „und es besteht kein Zweifel, dass keine therapeutischen Anstrengungen gescheut werden dürfen, um die Störung zu kontrollieren und negative Folgen abzufangen“ (Ritterfeld 2005, S. 5). Nicht alle Kinder, die Schwierigkeiten beim Erwerb der Sprache haben, leiden unter einer Sprachstörung und benötigen eine Therapie. Eine Vielzahl von Kindern profitiert von Präventionsprogrammen, die im Kindergarten oder in der Familie zum Einsatz kommen. Diese Programme stellen eine gute Möglichkeit dar, die kindliche Sprachentwicklung zu fördern und Entwicklungsverzögerungen flächendeckend und frühzeitig vorzubeugen. Da Sprachkompetenz langfristig betrachtet eng mit dem Bildungserfolg verbunden ist, können Sprachpräventionsprogramme auch die Bildungschancen aller Kinder nachhaltig verbessern

Ritterfeld (2005) weist darauf hin, dass es generell sinnvoll ist, in Präventionsprogramme für alle Kinder zu investieren. Vor allem Kinder mit mangelhaften Kenntnissen der Umgebungssprache und Kinder aus bildungsfernen Familien profitieren von Sprachförderprogrammen. In Deutschland verfügen zum Beispiel 70 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund beim Schuleintritt über zu geringe Deutschkenntnisse (John 2002). 90 Prozent dieser Kinder liegen in ihren sprachlichen Fähigkeiten unter dem Durchschnitt ihrer Mitschüler (Penner 2005) und haben Schwierigkeiten, dem Schulunterricht zu folgen. Zahlreiche Förderprogramme konzentrieren sich deshalb auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund.

Prävention darf keinesfalls als Ersatz für eine Therapie betrachtet werden. Präventionsmaßnahmen können Sprachstörungen und deren Manifestation nicht verhindern, aber einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, dass die Schere zwischen sprachunauffälligen und sprachauffälligen Kindern in der weiteren Entwicklung nicht noch weiter auseinandergeht (Schneider et al. 1999). So konnte beispielsweise für Trainingsprogramme zur Prävention von Legasthenie im Kindergartenalter eine langfristige kompensatorische Wirkung nachgewiesen werden. Kinder, die am Training teilnehmen, haben signifikant seltener eine Lese-Rechtschreibschwäche im Schulalter als Kinder einer Kontrollgruppe (a. a. O.).

Präventionsarten

Primär	Verhinderung einer Störung (vorbeugend)
Sekundär	Frühbehandlung
Tertiär	Vermeidung von Folgeschäden

(nach: Suchodoletz 2007c)



Im Folgenden werden Präventionsprogramme betrachtet, die sich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirken sollen. Dies schließt auch Maßnahmen der Literacyförderung ein. Literacykompetenzen hängen eng mit der Sprachentwicklung, der Lesekompetenz und den Bildungschancen per se zusammen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen & Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Zu Beginn werden Programme für Eltern vorgestellt. Es folgen Maßnahmen für den Kindergarten und kooperative Angebote, die eine Elternbeteiligung beinhalten. Gogolin (2008) empfiehlt, in Zukunft auf kooperative Sprachförderung zu setzen, die eine Zusammenarbeit von Kindergarten/Schule und Familie vorsieht.

6.1 Angebote für Eltern

Eltern kommt beim Spracherwerb eine Schlüsselposition zu. Sie gelten als primäre Bezugspersonen und fungieren als die wichtigsten „Sprachlehrer“ und „Literacyvermittler“ des Kindes. Obwohl schon in den 1980er-Jahren mit dem Freiburger Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern (Motsch 1986) ein erstes Programm zur Elternarbeit vorlag, konnten sich Präventionsmaßnahmen für Eltern bzw. Programme mit Elternbeteiligung zur Sprachförderung im deutschsprachigen Raum bisher kaum durchsetzen (Centini 2004). Centini spricht von einem Mangel an theoretischen und evaluierten praktischen Konzepten, den es in Zukunft auszugleichen gilt, da der Nutzen der Beteiligung der Eltern in internationalen Studien mehrfach nachgewiesen werden konnte (Ward 1999; Brooks et al. 1996; Brooks et al. 1997).

Im Rahmen einer Präventionsstudie von Ward (1999) wurden Eltern von sprachtherapeutischen Experten angeleitet, mit ihren zehn Monate alten Kindern täglich etwa eine halbe Stunde intuitive Sprachlehrstrategien anzuwenden. Bereits nach vier Monaten konnten signifikant höhere Sprachleistungszuwächse bei den Kindern beobachtet werden. Im Alter von drei Jahren wiesen nur 5 Prozent der Kinder Sprachprobleme auf. Im Vergleich dazu traten in der Kontrollgruppe bei 85 Prozent der Kinder Sprachprobleme auf. Dieses Ergebnis macht deutlich, welches Potenzial in Förderprogrammen für Eltern steckt.

Bei der Betrachtung des Angebotes für Eltern kann zwischen präventiven Elternprogrammen für alle Mütter und Väter, Maßnahmen für Eltern sprachauffälliger Kinder und Programmen zur Sprachförderung für Eltern mit Migrationshintergrund (mangelnde Kenntnisse der Umgebungssprache) unterschieden werden.



Kriterien für Elternprogramme

- Die Programme basieren auf dem aktuellen Forschungsstand.
- Durch eine Evaluation wurde die Effizienz nachgewiesen.
- Es werden Diagnostikverfahren eingesetzt.

(nach: Centini 2004)

Suchodoletz (2007a) betont die Bedeutung präventiver Maßnahmen für alle Eltern. Vor allem Eltern sprachverzögerter oder sprachauffälliger Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund benötigen Unterstützung von Fachkräften, da sie sich häufig nicht sicher sind, was sich negativ auf die Qualität der sprachlichen Interaktionen auswirkt (Buschmann & Jooss 2007). Im anglo-amerikanischen Raum wurde dieses Problem frühzeitig erkannt. Das kanadische Hanen Center bildet zum Beispiel Sprachtherapeuten aus, die gezielt Eltern anleiten, wie sie die Kommunikation mit ihrem sprachauffälligen Kind verbessern und zusätzlich zur Therapie einen entscheidenden Beitrag leisten können.



Im deutschsprachigen Raum gibt es nur wenige Angebote für Eltern. Anregungen finden Fachkräfte vor allem im anglo-amerikanischen Raum, wo Maßnahmen für Eltern bereits stärker verbreitet sind.

6.1.1 Präventive Angebote für alle Eltern

Primärpräventive Programme richten sich an alle Eltern und sollen Sprachentwicklungsverzögerungen und -störungen langfristig verhindern. Im deutschsprachigen Raum gibt es vor allem niedrigschwellige Angebote. Standardisierte Elternkurse zur Optimierung der Sprachförderung in der Familie stecken derzeit noch „in den Kinderschuhen“.

Bookstart

Bookstart unterstützt die frühe Sprachförderung von Kindern, indem Eltern bereits nach der Geburt für Sprach- und Literacyförderung sensibilisiert werden und bei Kindern frühzeitig die Freude an Büchern geweckt wird. Hierzu erhalten Eltern kostenlose Buchpakete. Hinter Bookstart verbirgt sich ein aus England stammendes Projekt, das Literacy in Familien fördern soll. Ziel von Bookstart ist es, Familien mit einem Buch-Paket auszustatten. Die Pakete enthalten meist ein Buch, eine Gedichtkarte, ein Plakat, Infomaterial zum Vorlesen und eine Einladung, Mitglied in der örtlichen Bibliothek zu werden.

Die Materialien informieren die Eltern über die Bedeutung von Literacy und regen sie an, Bücher in der Familie einzusetzen. Die Ergebnisse einer Pilotstudie zeigen, dass Kinder, deren Eltern am Bookstart-Projekt teilnahmen, bessere Literacy-Fähigkeiten entwickeln als Kinder aus der Kontrollgruppe (www.bookstart.co.uk). So zeigen die Kinder zum Beispiel im Längsschnitt mit sieben Jahren signifikant bessere Leistungen im Lesen, Rechnen und wissenschaftlichen Denken als Kinder einer Kontrollgruppe.

Bookstart gibt es auch in Südtirol. Hier erhalten alle Familien, deren Kinder zwischen Januar 2008 und Dezember 2008 geboren wurden, die Möglichkeit, zwei Bookstart-Pakete mit Bilderbüchern, Begleitmaterial und Leseempfehlungen zu bekommen (www.provinz.bz.it/familie). Das Projekt wurde vom Familienbüro in Zusammenarbeit mit dem deutschen und italienischen Amt für Bibliotheken und Lesen entwickelt und im Frühjahr 2007 gestartet.

Bookstart Südtirol

- 6 Monate nach der Geburt: Das erste Buchpaket wird zugesendet
 - 18 Monate nach der Geburt: Das zweite Buchpaket kann in der Bibliothek abgeholt werden
- Die Buchpakete liegen in deutscher und italienischer Sprache vor*



Bookstart wurde in Südtirol sehr positiv von den Eltern angenommen. 73 Prozent füllten eine Anmeldekarte aus, um die Buchpakete zu erhalten.

Ausschnitt aus einer Stichwortkarte zur Literacy-Förderung für Eltern zur Geschichte „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak

Die Geschichte verstehen

1. Warum wurde Max ohne Essen ins Bett geschickt?
2. Was passierte in Max Zimmer?
3. Wie gelangte Max dorthin, wo die wilden Kerle wohnen?
4. Was machen Max und die wilden Kerle?
5. Was fand Max in seinem Zimmer, als er dorthin zurückkehrte?

Spaß mit Buchstaben

1. Wie viele Namen kennst du, die mit „M“ beginnen?
2. Kannst du diesen Spruch mit mir aufsagen: „Wilde, wüste Kerle wohnen tief im wilden, wüsten Wald.“
Sag ihn so schnell du kannst!

Spaß mit Wörtern

1. Denk dir Wörter aus, die sich auf „wild“ reimen.
2. Erzähle mir, wie der wilde Kerl aussieht, der dir am besten gefällt.
3. Was bedeutet wohl das Wort „fürchterlich“?

(nach: Whitehead 2007)





Internet-Tipps:

- Bookstart: www.bookstart.co.uk
- Lesestart: www.lesestartdeutschland.de
- Provinz Bozen: www.provinz.bz.it/familie

Dialogisches Lesen (Whitehurst et al. 1988)

Das Dialogische Lesen beschreibt eine spezielle Methode, die sich das Betrachten bzw. Vorlesen eines Buches zueigen macht, um mit dem Kind in einen altersgemäßen Dialog zu treten.



Die Schritte des Dialogischen Lesens

1. Der Vorleser ist anfangs aktiv und wird zunehmend passiver.
2. Das Kind wird zunehmend aktiver.
3. Es entsteht eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind.
4. Beiträge des Kindes sind erwünscht.
5. Beiträge des Kindes werden bewusst aufgegriffen, integriert und erweitert.

(nach: Whitehurst et al. 1999)

Das Dialogische Lesen kann von pädagogischen Fachkräften und Eltern angewendet werden. Die Aneignung erfolgt im Selbststudium. Studien (Whitehurst et al. 1994; Lonigan & Whitehurst 1998) belegen die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens. Kinder, deren Sprachentwicklung rückständig ist, gleichen innerhalb von sechs Wochen ihr Defizit durch eine dialogische Leseförderung aus. Wortschatz und Grammatikkenntnisse werden signifikant erweitert.



Lesetipps:

- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>
- Scopesi, A.M. & Viterbori, P. (2008). Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio. Roma: Carocci.

Pragmatische Elternpartizipation – PEP (Ritterfeld 1999)

PEP soll die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern durch ein pragmatisches Interaktionstraining verbessern. Das Programm kann von Fachkräften in Gruppen- und Einzeltrainings mit Eltern eingesetzt werden. Ziel von PEP ist die Förderung intuitiver Sprachlehrstrategien. Themen der Elterntermine sind: Geteilte Aufmerksamkeit, korrigierende Rückmeldung und naive Sprachlehrstrategien.

Erste Fragebogenuntersuchungen bestätigen die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen. Eine Evaluation steht noch aus.

PEP bildet die Grundlage für das Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung – ein Sprachförderprogramm für Eltern sprachentwicklungsverzögerter Kinder. PEP kann aber auch primärpräventiv für alle Eltern eingesetzt werden.

Merkmale von PEP

- Orientierung am Veränderungspotenzial der Eltern
- Orientierung an intuitiven Sprachlehrstrategien
- Sprachlehrstrategien den Eltern bewusst machen und fördern
- Sprachlehrstrategien im Alltag einsetzen



Lesetipp:

- Ritterfeld, U. (1999). Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. Sprache, Stimme, Gehör, 4 (23), 192-197.



Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm (McElvany 2008)

Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm ist das erste Programm zur Förderung der Lesekompetenz im Kontext der Familie im deutschsprachigen Raum. Es richtet sich an Grundschüler und deren Eltern. Das Programm unterstützt gemeinsames Lesen und die Beschäftigung mit Texten in der Familie. Durch das gemeinsame Lesen und Gespräche über den Text sollen lesespezifische Vorausläuferfähigkeiten, wie zum Beispiel die Metakognition in der Interaktion mit den Eltern gestärkt werden. Abwechselnd lesen entweder der beteiligte Elternteil oder das Kind einen vorgegebenen Text und bearbeiten anschließend gemeinsam Aufgaben zum Gelesenen. Durch den Einsatz von Elaborationsfragen ist eine intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes möglich. Anders als in der Schule bietet die Familie die Möglichkeit, die Lesekompetenz intensiver („Zweierkonstellation“) zu fördern.

Das Programm besteht aus 43 Einheiten à 30 Minuten, die jeweils mit dem lauten Lesen eines Textes beginnen und verschiedene Aufgaben zum Text beinhalten. Die Eltern führen das Programm eigenständig zuhause durch.



Auszug aus einer Einheit des Berliner Eltern-Kind-Leseprogramms

1. Die Geschichte „Prinzessin auf der Erbse“ wird laut vorgelesen.
2. Fragen zur Geschichte:
 - Gibt es etwas, was du in dem Text nicht verstanden hast?
 - Wer hatte die Idee mit der Erbse?
 - Kennst du noch andere Märchen von den Gebrüdern Grimm?
3. Aufgabe für das Kind:
 - Fasse die Geschichte in eigenen Worten zusammen.

Eine erste Evaluation des Eltern-Kind-Leseprogramms bestätigte den Nutzen der Maßnahme (McElvany 2008). Das Programm erweist sich vor allem für bildungsferne Familien als geeignet, um dem Lesen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Teilnehmende Eltern verbringen nachweislich mehr Zeit mit Lesen und nutzen diese Zeit effektiver. Am Programm teilnehmende Kinder verbesserten Kompetenzen, die für das Lesen als wichtige Voraussetzung gelten, wie Wortschatzerwerb und textbezogene Metakognition (d. h. Wissen über Textkomponenten) (a. a. O.). Für viele Eltern scheint der zeitliche Aufwand (43 Einheiten) eine zu große Belastung darzustellen. Aus diesem Grund könnte über eine Kürzung des Programms nachgedacht werden.



Lesetipps:

- McElvany, N. (2008). Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann.
- Mc Elvany, N. & Artelt, C. (2006). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 157-159.
http://diskurs-kindheits-und-jugendforschung.de/texte/13Mcel_1_06_157-159.pdf

6.1.2 Angebote für Eltern sprachauffälliger Kinder und für Eltern mit Migrationshintergrund

Auch Angebote für Eltern sprachauffälliger Kinder und für Eltern mit Migrationshintergrund sind im deutschsprachigen Raum im Vergleich zum aglo-amerikanischen noch wenig verbreitet.

Sprachstörungen im Kindesalter – Materialien zur Früherkennung und Beratung (Wendlandt 2006)

Ziel des Programms ist es, die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern zu verbessern. Hierzu erhalten Eltern Informationen zum normalen und gestörten Spracherwerb, zu Ursachen von Sprachentwicklungsstörungen, zur Zweisprachigkeit und zur Sprachförderung. Leider existiert bisher noch kein Gesamtprogramm zur Durchführung in einer Gruppe von Eltern. Das Buch „Sprachstörungen im Kindesalter“ von Wendlandt ist jedoch eine empfehlenswerte Lektüre für Eltern und Erzieher/innen. Fachkräften kann das Buch als Anregung für die Entwicklung von Programmen dienen.

Lesetipp:

- Wendlandt, W. (2006). Sprachstörungen im Kindesalter. Stuttgart: Georg Thieme.



Das Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung (Buschmann & Jooss 2007)

Das Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung ist das erste deutsche sekundärpräventive Elterngruppentraining für Eltern sprachentwicklungsverzögerter Kinder. Es richtet sich an Eltern von Kindern zwischen zwei und drei Jahren, bei denen ein aktiver Wortschatz von weniger als 50 Wörtern (Late Talker) im Test (z. B. ELFRA-2) festgestellt wird. Eltern werden im Konzept des Heidelberger Elterntainings als die wichtigsten „sprachlichen Bezugspersonen“ des Kindes betrachtet. Deshalb ist es wichtig, die Kommunikationsfähigkeiten von Müttern und Vätern im Umgang mit dem Kind zu fördern. Ausgangspunkt ist dabei die Optimierung von Bilderbuchsituationen mit dem Kind, um für die Eltern erstens Gelegenheiten zur Kommunikation zu schaffen und zweitens für sprachförderliches Verhalten zu sensibilisieren und Sprachlehrstrategien einzusetzen.

Die Kurse sind für fünf bis zehn Teilnehmer konzipiert. Der Umfang beträgt 14 Stunden. Die Eltern erhalten ausführliches Begleitmaterial. Die Sitzungen bestehen aus der Vermittlung von Informationen zum Spracherwerb, der Einübung von Sprachlehrstrategien in Kleingruppen und der Analyse von Videosequenzen in der Gruppe. Hierbei werden vor allem positive sprachliche Interaktionen zwischen Eltern und Kindern betrachtet (Modelllernen). Die Kurse werden von zertifizierten Fachkräften durchgeführt.

Circa sechs Monate nach Beendigung des Kurses findet eine Nachuntersuchung statt. Zeigt das Kind trotz der sekundärpräventiven Maßnahme Anzeichen einer Sprachentwicklungsstörung, empfehlen die Kursleiter den Eltern den Besuch einer Sprachtherapie.

Eine erste Evaluation konnte positive Effekte auf das sprachbezogene Verhalten der Eltern und auf die Sprachentwicklung der Kinder nachweisen. 77 Prozent der Kinder, deren Eltern am Kurs teilnahmen, holten bis zum vierten Lebensjahr ihren sprachlichen Rückstand auf. Im Vergleich dazu gelang dies nur 43 Prozent der Kinder aus der Kontrollgruppe. Befragte Mütter fühlten sich durch den Besuch des Kurses im Umgang mit ihrem Kind sicherer.

Das Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung ist ein zeitökonomisches und kostengünstiges Mittel, um sekundärpräventiv tätig zu werden. Derzeit sind weitere Kurse für zusätzliche Zielgruppen, wie zum Beispiel Eltern von mehrsprachigen Kindern, geplant.



Aufbau des Heidelberger Elterntrainings zur frühen Sprachförderung

- Vorab:** Differentialdiagnostische Abklärung
- Sitzung 1:** Kennenlernen
Voraussetzungen für den Spracherwerb
Ursachen der verzögerten Sprachentwicklung
Grundprinzipien sprachförderlicher Kommunikation
- Sitzung 2:** Einführung Buchanschauen
Rahmenbedingungen zum Buchanschauen
Das Kind führt – Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus
- Sitzung 3:** Gezielte Sprachlehrstrategien beim Buchanschauen
Das richtige Buch
- Sitzung 4:** Stellen gezielter Fragen
Abschluss Buchanschauen
- Sitzung 5:** Bearbeitung eigener Videosequenzen
Sprachförderung in alltäglichen Situationen
Sprachhemmende Verhaltensweisen
- Sitzung 6:** Bearbeitung eigener Videosequenzen
Das gemeinsame Spiel
Umgang mit Medien
- Sitzung 7:** Bearbeitung einer Videosequenz
Sprachspiele
Fragen, Austausch, Abschluss
Nachbereitungstermin



Lesetipp:

- Buschmann, A. & Jooss, B. (2007). Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“. Forum Logopädie, 5 (21), 6-11.

Internet-Tipp:

- <http://www.heidelberger-elterntraining.de>

Schritte in den Dialog (Möller 2006)

„Schritte in den Dialog“ stellt eine Maßnahme für Eltern dar, deren Kinder Sprachentwicklungsstörungen aufweisen und bereits in Therapie sind. Bei „Schritte in den Dialog“ geben Fachkräfte ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an Eltern weiter. Dabei wird die Familie als wichtigste sprachliche Ressource des Kindes betrachtet. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die Eltern ergänzend zur Therapie der Kinder zu

schulen und ihnen dadurch eine unterstützende Funktion in der Sprachtherapie zukommen zu lassen. Geschulte Sprachtherapeuten fungieren als Multiplikatoren, die ihr Wissen in die Familie tragen. Folgende Themen werden behandelt:

- Vorsprachliche Kommunikation
- Therapeutische Schritte
- Elternarbeit
- Videoarbeit
- Fallbeispiele
- Rollenspiele.

Eine Evaluation steht noch aus.

Lesetipp:

- Möller, D. (2006). Schritte in den Dialog – Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. Forum Logopädie, 1 (20), 20-25.



Rucksack (Springer-Geldmacher 2005)

Das deutschsprachige Programm „Rucksack“ richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund. Ziel des Programms ist es, Sprachdefizite der Umgebungssprache aufzuheben und den Kindern dadurch mehr Chancen im Bildungsbereich zu geben. Um die Umgebungssprache erwerben zu können, müssen Kinder auch ihre Muttersprache gut beherrschen. Aus diesem Grund vermittelt „Rucksack“ Eltern Strategien, wie sie ihren Kindern die Erst- und Zweitsprache vermitteln können. Geschulte Eltern oder Erzieher/innen mit Migrationshintergrund (Multiplikatorenkonzept) leiten Eltern aus der gleichen Sprachgruppe an. Eine erste Evaluation bestätigt den positiven Nutzen von Rucksack. Mütter und Erzieher/innen belegen die Verbesserung der Sprachkompetenz bei den Kenntnissen der Mutter- und der Zweitsprache. Darüber hinaus wirkt sich Rucksack positiv auf das Interesse der Eltern an der Umgebungssprache und auf die Motivation, diese zu lernen, aus.

Internet-Tipp:

- <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de>



„Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy“ (SIKJM 2006)

Das Projekt des Schweizerischen Instituts für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM) richtet sich an Eltern und Kinder zwischen zwei und fünf Jahren mit Migrationshintergrund. Ziel des Projektes ist es, Familien für Sprachen, Lesen und Literacy zu begeistern und auf diesem Wege die Bildungsbenachteiligung

von Kindern mit Migrationshintergrund zu mindern. Hierzu werden Lesetreffs von interkulturellen Vermittlern (Brückenbauern) in verschiedenen Sprachen angeboten. Die Treffen richten sich an Eltern und Kinder. Sowohl die Familiensprachen (Literacyförderung durch Vorlesen in der Familiensprache) als auch die Umgebungssprache werden im Programm gefördert. Eine Evaluation der Pädagogischen Hochschule Zürich (www.goethe.de/ins/pt/lis/pro/bib/les/SIKJME.pdf) bestätigt den Nutzen der Maßnahme. Eltern und Kinder beurteilen das Programm positiv. Die Einstellung zur Familiensprache und die Kommunikation innerhalb der Familie verbessern sich. Zahlreiche Eltern werden Mitglied in einer Bibliothek. Um die Wirkung zu verstärken, werden Übungseinheiten für Eltern vorgeschlagen. Denkbar wären Trainings zum Vorlesen und zur Buchbetrachtung.



Internet-Tipps:

- <http://www.sikjm.ch/d/>
- <http://www.goethe.de/ins/pt/lis/pro/bib/les/SIKJME.pdf>

„It Takes Two to Talk“ – The Hanen Program for Parents (Girolametto & Weitzman 2006)

Das kanadische Elternprogramm betrachtet die Eltern ebenfalls als die ersten und wichtigsten „Sprachlehrer“ ihrer Kinder. „It Takes Two To Talk“ richtet sich an Eltern, deren Kinder Sprachentwicklungsstörungen, kognitive oder entwicklungsbedingte Einschränkungen aufweisen. Ziel des Programms ist die Förderung der kindlichen Sprachentwicklung im Alter von null bis fünf Jahren. Mithilfe einer gezielten Schulung der Eltern durch ausgebildete Sprachtherapeuten werden bereits bestehende, intuitive Sprachlehrfähigkeiten der Eltern verbessert und erweitert.

Das Programm baut auf folgende drei Säulen auf:

1. Videoaufnahmen von Eltern-Kind-Interaktionen
2. Gruppentraining (16 Stunden, maximal 8 Elternpaare)
3. Individuelle Videoanalyse (3 Einzeltermine).

Im Gruppenkurs und durch die ergänzenden individuellen Videofeedbackanalysen (Einzeltermine) sollen die Kommunikationsfähigkeiten der Eltern in Interaktionen mit dem Kind langfristig optimiert werden. Ein Kursbuch dient als inhaltliche Ergänzung für die Eltern. Thematisch gliedert sich das Programm folgendermaßen auf:

1. Wie Eltern für die kindlichen Kommunikationsversuche sensibilisiert werden können.
2. Wie Eltern auf die kindlichen Kommunikationsversuche eingehen, Interaktionen fördern und eine Grundlage für Dialoge schaffen können.
3. Wie Eltern Kommunikation in den Alltag einbauen.

4. Wie Eltern ihre Sprache den kindlichen Bedürfnissen anpassen.
5. Wie Eltern durch Spiele, Bücher, Musik etc. die Sprachentwicklung fördern.

Ziel des Programms ist es, praktisch anwendbare Strategien zu erwerben, um Interaktionen mit dem Kind optimal für den Spracherwerb zu nutzen. Die Kurse werden von speziell geschulten sprachtherapeutischen Fachkräften durchgeführt. Bisher liegen die Kursunterlagen nur in Englisch, Spanisch und Französisch vor.

Ziele von "It Takes Two to Talk"

- Wissen über Spracherwerb erwerben
- Einstellungsänderung: Eltern können einen großen Beitrag zur Sprachentwicklung leisten
- Verhaltensänderungen durch Trainingseinheiten
- Verhaltensänderungen durch Videoanalysen



Evaluationsstudien belegen die Wirksamkeit des Trainings (Girolametto 1988; Tannock et al. 1992; Girolametto et al. 1996). Das Programm wirkt sich auf das kommunikative Verhalten der Eltern und auf die Sprachfähigkeiten der Kinder nachweislich aus. Mütter, die am Kurs teilnahmen, werden responsiver (bzw. feinfühlicher) und es gelingt ihnen, die Qualität der Interaktionen zu verbessern, indem sie zum Beispiel langsamer und weniger komplex mit dem Kind sprechen. Bei den Kindern konnte die Zunahme des produktiven Wortschatzes und der Gebrauch längerer Sätze nachgewiesen werden.

Lesetipp:

- Manolson, A. (1985). It Takes Two To Talk: A Parent's Guide to Helping Children Communicate. Toronto: Hanen Centre.



Internet-Tipp:

- <http://www.hanen.org>

6.1.3 Angebote für Eltern im anglo-amerikanischen Raum

Insgesamt betrachtet sind Programme zur Sprach- und Literacyförderung für Eltern im anglo-amerikanischen Raum stärker verbreitet als zum Beispiel im deutschsprachigen. Nickel (2007) verweist auf eine Vielzahl mittlerweile unüberschaubarer Programme in den USA. Einen Überblick über das breite US-amerikanische Spektrum bieten das National Center for Family Literacy und das National Institute for Literacy (NIFL).



Internet-Tipps:

- National Center for Family Literacy: <http://www.familit.org>
- National Institute for Literacy (NIFL): <http://www.nifl.gov/nifl/facts/family.html>

Ein ähnlich breites Angebotsspektrum ist in Großbritannien zu verzeichnen. Hier bieten das National Literacy Trust und The Basic Skills Agency einen Überblick über Angebote.



Internet-Tipps:

- National Literacy Trust: <http://www.literacytrust.org.uk/index.html>
- The Basic Skills Agency: www.niace.org.uk

Die National Foundation for Education Research hat bereits in den 1990er-Jahren eine umfassende Evaluation von Programmen für Eltern durchgeführt (Brooks et al. 1996; Brooks et al. 1997).

Was leisten die Programme nach den Ergebnissen der Evaluation?

- Wortschatzerweiterung der Kinder
- Verbesserte Lese- und Schreibfertigkeiten der Kinder
- Verbesserte Lese- und Schreibkompetenz der Eltern
- Zunahme der Literacyaktivitäten in der Familie
- Gestiegene Unterstützungskompetenz und Lernmotivation der Eltern.

Die Stärkung elterlicher Kompetenzen wirkt sich demzufolge positiv auf die kindlichen Kompetenzen aus. Eine weitere Metaanalyse (Brooks 2002) weist auf die hohe Wirksamkeit von Family-Literacy-Programmen im Hinblick auf die Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb hin.



Im deutsch- und italienischsprachigen Raum gibt es im Vergleich zum anglo-amerikanischen Raum nur sehr wenige Angebote für Eltern. Die Wirksamkeit von Elternmaßnahmen konnte jedoch vor allem durch englische Studien nachgewiesen werden. Sprach- und literacykompetente Eltern haben demzufolge auch sprach- und literacykompetente Kinder. Vor allem im anglo-amerikanischen Raum gibt es heute zahlreiche Präventionsangebote für Eltern, die möglicherweise in angepasster Form auch in Südtirol angewendet werden könnten. Darüber hinaus sollten bestehende Programme im deutsch- und italienischsprachigen Raum evaluiert und weiterentwickelt werden.

6.2 Förderprogramme für Kindergärten

Anders als im Bereich der Elternprogramme gibt es im deutschsprachigen Raum zahlreiche Präventionsprogramme für den Kindergarten. Unabhängig vom Einsatz eines Förderprogramms wirkt sich der Besuch des Kindergartens/der Vorschule per se positiv auf die Sprachentwicklung aus. Studien zeigen, dass der Besuch einer Kindertagesstätte stärkere Auswirkungen auf die Sprachkompetenz hat als der Bildungsstand der Mutter, das Familieneinkommen und der sozioökonomische Status der Familie (vgl. Sammons et al. 2004).

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, allen Kindern den Besuch eines Kindergartens zu ermöglichen. Vor allem Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund können von einem reichhaltigen sprachlichen Input in einer Kindertagesstätte profitieren und haben durch die Förderprogramme langfristig mehr Chancen im Bildungswesen.

SISMIK: Beobachtungsbogen für das Sprachverhalten und das Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Ulich & Mayr 2003)

SISMIK ist ein wissenschaftlich begründetes und empirisch abgesichertes Verfahren, welches das Sprachverhalten und das Interesse an der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund im Kindergarten erfasst. SISMIK kommt in Südtirol bereits zum Einsatz.

Das Verfahren ist für speziell ausgebildete Erzieher/innen konzipiert worden und soll in die laufende pädagogische Arbeit integriert werden. Mit Hilfe eines Beobachtungsbogens wird die sprachliche Entwicklung (im Deutschen) von dreieinhalb bis sieben Jahre alten Kindern mit Migrationshintergrund dokumentiert. Zentrale Aspekte von SISMIK sind der Sprachstand des einzelnen Kindes, der Sprachlernprozess und die Motivation, die deutsche Sprache anzuwenden. SISMIK ist nicht für die Diagnostik von Sprachstörungen konzipiert, sondern für die tägliche Arbeit im Kindergarten. SISMIK besteht aus den folgenden vier Teilbereichen:

1. Das Sprachverhalten in verschiedenen Situationen

Hierbei wird der Umgang des Kindes mit Sprache in unterschiedlichen Situationen erfasst. Der Schwerpunkt liegt auf der Sprachkompetenz und den Literacyfähigkeiten. Einzelaspekte sind: selbstständiger Umgang des Kindes mit Bilderbüchern, Interesse an Schrift und Schreiben, Gesprächskontakte zwischen Kind und Bezugspersonen und sprachliche Interaktion mit anderen Kindern.

2. Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (im Deutschen)

Im zweiten Teil folgt die Erfassung des Sprachvermögens im engeren Sinn. Überprüft werden Artikulation, Sprechweise, Wortschatz, Satzbau und Grammatik.



3. Die Familiensprache des Kindes

Da für die Entwicklung der Sprachkompetenz auch der Familiensprache eine entscheidende Bedeutung zukommt, erfasst der Bogen auch deren Aspekte.

4. Das Kind in seiner Familie

Die Fragen in diesem Teil des Beobachtungsbogens beziehen sich auf wichtige Informationen über die Herkunftsfamilie des Kindes.

Durch die Beobachtung mit SISMIK ist die Erarbeitung einer auf das individuelle Kind abgestimmten Sprachförderung im Kindergarten möglich. Förderungsfähige Bereiche könnten dabei sein:

1. Mehr Gespräche mit dem Kind führen
2. Den selbstständigen Umgang mit Bilderbüchern unterstützen
3. Das Kind durch Geschichten, Sprach- und Reimspiele an die Umgebungssprache heranführen
4. Die Wertschätzung der Familiensprache des Kindes sicherstellen.

Durch den Einsatz der Bögen können sich pädagogische Fachkräfte gezielt über einzelne Kinder austauschen. Darüber hinaus eignet sich SISMIK auch, um mit Eltern den individuellen Sprachentwicklungsstand ihres Kindes zu besprechen. Die Beurteilung der Kinder erfolgt über sechs Skalen:

1. Sprachverhalten und Kontakt mit anderen Kindern
2. Sprachverhalten und Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen
3. Sprachverhalten bei Bilderbuchbetrachtungen
4. Der Umgang mit Erzählungen und Reimen
5. Der selbstständige Umgang mit Bilderbüchern
6. Interesse an Schrift und sprachliche Kompetenz.

Kinder erreichen jeweils Skalenwerte von 1 (optimale Entwicklung) bis 6 (problematischer Entwicklungsstand). Mithilfe der individuellen Skalenwerte können Kinder gemäß ihres Entwicklungsstandes optimal gefördert werden. Wird SISMIK kontinuierlich eingesetzt, können individuelle Fortschritte aufgezeigt und ein Therapiebedarf frühzeitig erkannt werden.



Internet-Tipp:

- <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>

SELDAK (Ulrich & Mayr 2003, 2006)

In Anlehnung an SISMIK haben Ulrich und Mayr das Verfahren SELDAK (Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern) entwickelt, das gezielt für deutschsprachige Kinder

eingesetzt wird. Auch hier liegen Beobachtungsbogen und Begleitheft vor, um die Sprachentwicklung einzelner Kinder mit deutscher Muttersprache zu dokumentieren, im Vergleich zu anderen zu beurteilen und sprachliche Bildungsprozesse in der Einrichtung einzuleiten. SELDAK ist für Kinder von vier bis sieben Jahren konzipiert und ähnelt dem Aufbau von SISMIK. Die Schwerpunkte von SELDAK liegen auf folgenden Themen:

1. Sprachentwicklung und Literacy (z. B. Vertrautheit mit Büchern)
2. Motivation und Interesse des Kindes im Bereich Sprache (z. B. aktive Beteiligung an Gesprächen)
3. Sprachliche Kompetenz (z. B. Satzbau, Grammatik).

Die Kinder werden von den pädagogischen Fachkräften in diversen Situationen beobachtet (z. B. Bilderbuchbetrachtung, Vorlesen), wodurch verschiedene Sprachbereiche bei einzelnen Kindern beurteilt werden können. Der dokumentierte Stand der Sprachentwicklung des einzelnen Kindes gilt als Anhaltspunkt für konkrete Erziehungsziele im Bereich der (individuellen und gruppenspezifischen) Sprachförderung und der Reflexion bisheriger sprachbezogener Angebote. Der Bogen kann von einzelnen Fachkräften oder im Team bearbeitet werden. Die Ergebnisse eignen sich zur Elternarbeit.

Internet-Tipp:

- <http://www.ifp.bayern.de/materialien/beobachtungsboegen.html>
SELDAK kommt in Südtirol bereits zum Einsatz



„Neue Wege der Sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ (Penner 2002, 2003)

Penner konzipierte dieses Programm für Kinder mit Migrationshintergrund, sprachauffällige Kinder und für Legastheniker, betont aber auch den positiven Nutzen für sprachunauffällige Kinder. Das Programm eignet sich für Kinder von ein bis sieben Jahren und wird in der Gruppe etwa drei bis fünf Mal pro Woche durchgeführt. Es gliedert sich in folgende drei aufeinander aufbauende Module:

1. Sprachrhythmus und Wortbildung
2. Grammatik
3. Sprachverstehen.

Die Durchführung der Module übernehmen speziell ausgebildete Erzieher/innen. Es kommen vielfältige Methoden zum Einsatz (z. B. Printmedien, Audiomaterialien, PC-Lernspiele). Fachkräfte aus der Praxis beurteilen das Programm als geeignetes Mittel zur Sprachförderung bei Kindern und loben den geringen zeitlichen Aufwand. Bemängelt werden jedoch eine zu geringe Orientierung am Alter der Kinder und das Fehlen einiger wichtiger für die Sprachentwicklung relevanter Bereiche (Polotzek et al. 2008). Eine Evaluation steht noch aus.



Lesetipp:

- Penner, Z. (2004). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-lab GmbH.

„Sprache und frühkindliche Bildung“ – Das Kon-Lab-Programm (Penner & Krügel 2007)

In Anlehnung an „Neue Wege der Sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ (Penner 2002, 2003) entwickelten Penner und Krügel das Programm Kon-Lab – Sprache und frühkindliche Bildung, das sich an alle Kinder – einschließlich der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und Spracherwerbsverzögerungen – von null bis sechs Jahren richtet und altersspezifische Module zum Erwerb von Spracherwerbsregeln und -strategien vermittelt. Ziel ist es, Kinder mit der für den Schulstart notwendigen Sprachkompetenz auszustatten. Hierzu werden Erzieher/innen in speziellen Schulungen und Coaching-Einheiten ausgebildet und im Umgang mit multimedialen Materialien vertraut gemacht.

Schwerpunkte der Schulung:

1. Lautliches Wissen und sprachrhythmische Grundlagen der Wortbildung („Die Wortfabrik“)
2. Sprachverstehen und Grammatik („Die Satzgliederfabrik“)
3. Wortschatzerweiterung („Die Satzfabrik + LexPack“).

Zertifizierte Ausbilder führen mittlerweile in Deutschland und in der Schweiz zahlreiche Multiplikatoren-schulungen durch. Eine Evaluation steht noch aus.



Internet-Tipp:

- www.kon-lab.com
- <http://www.bildung-von-anfang-an.de/sprache/schulungen.html>

„Sprachliche Frühförderung“ (Tracy 2003, 2004)

Dieses Programm richtet sich an Kinder ab drei Jahren, die ihre Muttersprache beherrschen, aber Schwierigkeiten mit der Verkehrssprache haben bzw. noch keine Kenntnisse der Umgebungssprache aufweisen. Da vor allem kleine Kinder Sprache spielerisch erwerben, rät Tracy zur frühen Förderung durch geschulte Fachkräfte im Kindergarten. Tracy empfiehlt, etwa sechs Monate lang täglich eine Stunde in Kleingruppen zu arbeiten. Das Konzept basiert auf vier Bausteinen:

1. Einwort-Äußerungen
2. Wortkombinationen
3. Einfache Sätze
4. Komplexe Sätze.

Die Förderkräfte erhalten gezielte Weiterbildungen zu verschiedenen für die Sprachentwicklung relevanten Themen. Anhand des neu erworbenen Wissens sollen sie befähigt werden, eigene Konzepte und Materialien zu entwickeln. Es besteht die Möglichkeit einer Supervision.

Die Einschätzung der Praxis fällt sehr unterschiedlich aus. Während Sprachheilkräfte problemlos auf ihr Vorwissen aufbauen können und das hohe Maß an Eigeninitiative begrüßen, sind Erzieher/innen häufig von der geforderten Eigeninitiative überfordert und vermissen Material, auf das sie zurückgreifen können. Gerade im Kindergarten ist es aus personeller Sicht schwierig, täglich eine Fachkraft für eine Stunde zu entbehren. Die individuelle Betreuung in Kleingruppen wäre jedoch effizient und sehr zu begrüßen (Polotzek et al. 2008). Eine Evaluation des Programms steht noch aus.

Internet-Tipp:

- www.kontaktstelle-mehrsprachigkeit.uni-mannheim.de



„Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher & Klages 2006, 2007)

Dieses Programm richtet sich an Kinder im letzten Kindergartenjahr, die über unzureichende Sprachkenntnisse für den Schulstart verfügen. In Kleingruppen mit maximal sechs Kindern wird täglich trainiert. Das Programm umfasst 180 Stunden und besteht aus fünf Förderbereichen:

1. Wortschatz
2. Grammatik
3. Textkompetenz
4. Mathematische Vorläuferfunktion
5. Phonologische Bewusstheit.

Förderkräfte nehmen an verpflichtenden Kurzschulungen teil und werden mit vielseitigem Material (Spiele, multimediales Arbeitsmaterial, Material zur Elternarbeit etc.) ausgestattet. Fachkräfte loben das Programm als strukturiert und anwenderfreundlich und bewerten die Materialien als abwechslungsreich (Hasselbach et al. 2007). Eine Evaluation steht noch aus.

Internet-Tipp:

- www.deutsch-für-den-schulstart.de



Würzburger Trainingsprogramm (Schneider, Roth & Kispert 1999)

Das Würzburger Trainingsprogramm setzt auf die Förderung der „phonologischen Bewusstheit“, um

langfristig Legasthenie vorzubeugen. Zahlreiche Längsschnittstudien belegen den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb (Schneider & Näslund 1993) und die positive Wirkung phonologischer Trainings auf den Schriftspracherwerb (Lundberg et al. 1988). Die Fähigkeit, sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben, Reime und Phoneme zu erkennen, ist die Voraussetzung, um in der Grundschule Schreiben und Lesen zu erlernen. Auf dieser Erkenntnis aufbauend, entwickelten Schneider und Kollegen das Würzburger Trainingsprogramm, das Vorschulkinder mit der Lautstruktur der Sprache vertraut macht und sie dadurch besser auf das Lesen und Schreiben vorbereitet. Das Programm besteht aus folgenden Komponenten und schreitet von der phonologischen Bewusstheit im weiteren zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn:

1. Lauschspiele zur Förderung der Geräuschwahrnehmung
2. Reime, um die formale Struktur der Sprache zu beachten
3. Erkenntnis, dass Sprache aus Wörtern und Sätzen besteht
4. Kennenlernen von Silben als Bausteine von Wörtern
5. Betrachtung von Anlauten und Endlauten
6. Phonemsystem – Betrachtung der bedeutungstragenden Einzellaute der deutschen Sprache (Phoneme).

Im Zeitraum von 20 Wochen wird täglich zehn Minuten lang mit den Vorschulkindern trainiert. Das Programm wird in der Regel von geschulten pädagogischen Fachkräften im Kindergarten durchgeführt. Ein Arbeitsbuch (Küspert & Schneider 2000) und eine Multimediasversion (Küspert et al. 2002) ergänzen das Training.

Die Wirksamkeit des Würzburger Elterntrainings ist wissenschaftlich belegt. Durch die Teilnahme am Programm haben Kinder in der Grundschule signifikant bessere Lese- und Rechtschreibkompetenzen als Kinder, die nicht am Förderprogramm teilnehmen (Schneider et. al. 1999). Vor allem Risikokinder profitieren von einer Kombination aus phonologischem Bewusstheitstraining und Buchstaben-Lauttraining und weichen in ihren Fähigkeiten in den ersten drei Schuljahren nicht von einer Kontrollgruppe ab (Schneider et. al. 1999). Geissler (2003) rät pädagogischen Institutionen, eng mit Logopäden zusammenzuarbeiten und sich so zusätzliche fachliche Unterstützung zu sichern. Durch eine Multimediasversion können Eltern einbezogen werden.



Lesetipp:

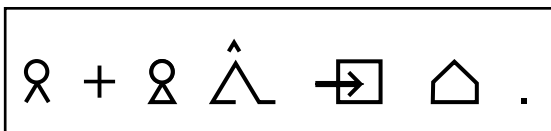
- Judica, A., Cucchiaoni, C., Verni, F. & Pollastrini, A. (2007). Un gioco di P.A.R.O.L.E. Sviluppo delle competenze meta fonologiche di base e delle abilità di lettura. Trento: Erickson.
Spiel zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, auch für Eltern geeignet

Internet-Tipp:

- www.phonologische-bewusstheit.de

BLISS-Förderprogramme

Neben phonologischen Förderprogrammen wie dem Würzburger Trainingsprogramm stellen BLISS-Förderprogramme (vgl. z. B. Franzkowiak & Brügelmann 2002) Einheiten dar, die auf das Kennenlernen von Symbolen (BLISS-Symbole) setzen und auf das Schreiben und Lesen spielerisch vorbereiten. BLISS-Symbole sind einfache grafische Zeichen. Durch ihre Entschlüsselung lernen Kinder Symbolen einen Sinn zuzuordnen und erwerben erste Kompetenzen im schriftlichen Gebrauch der Sprache.



Lesetipps:

- Bliss, C.K. (1965). Sematography (Blissymbolics). Sydney: Sematography Publications.
- Franzkowiak, T. & Brügelmann, H. (2002): Unmittelbare Effektivität der Förderung von schriftsprachlichen Voraussetzungen vor der Schule. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen.
<http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/unmittelbeffektivitaet.pdf>



Internet-Tipps:

- <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/index.html>
- http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/Infofaltblatt_Feb.2008.pdf

Neben dem Einsatz zahlreicher bekannter Programme versuchen viele Regionen im deutschsprachigen Raum und auch einzelne Kindergärten eigenständige Projekte zur Sprachförderung durchzuführen. Das Projekt „Sprachliche Bildung im Kindergarten“ stellt ein Südtiroler Kooperationsprojekt zur Sprachförderung in den Kindergartendirektionen Bozen und Neumarkt dar. Das Projekt zeigt, wie vielfältig und lebendig Sprache in Kindergärten gefördert werden kann.

Lesetipps:

- Jampert, K. et al. (2007). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: verlag das netz.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kindergartendirektion Bozen und Neumarkt (Hrsg.) (2009). Sprachliche Bildung im Kindergarten. Ein gelungenes Kooperationsprojekt. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Küspert, P. et al. (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe.



6.3 Kooperative Sprachförderung

Gogolin (2008) empfiehlt generell den Einsatz kooperativer Sprachförderprojekte, die – anders als häufig üblich – eine Zusammenarbeit von Kindergarten/Schule und Eltern vorsehen. Auch Nickel (2007) verweist auf einen Mangel an Elternmitarbeit bei Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten und sieht hier einen großen Änderungsbedarf. Eltern gelten als wichtigste „Sprachlehrer“ ihrer Kinder. Diese Erkenntnis sollte auch bei Präventionsangeboten berücksichtigt werden. Ein Großteil der Sprachprogramme richtet sich jedoch nur an Kinder und wird im Kindergarten durchgeführt. Eine Beteiligung der Eltern ist meist nicht vorgesehen bzw. nur im Rahmen von Informationsveranstaltungen gegeben. Als Ausnahmen können die Projekte Frühstart (Sanli 2005) und das Hamburger FLY-Projekt (Elfert & Rabkin 2006) genannt werden. Darüber hinaus können Eltern durch eine Multimediation auch am Würzburger Trainingsprogramm (Schneider et al. 1999) beteiligt werden.

Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten (Sanli 2005)

Frühstart richtet sich an Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund und wird in Kindergärten in Hessen eingesetzt. Das Konzept ist dreigliedrig und beinhaltet erstens Sprachförderung, zweitens interkulturelle Erziehung und drittens Elternarbeit.

1. Sprachförderung: Erzieher/innen fördern Kinder mit unzureichenden Sprachkenntnissen intensiv im Kindergarten. Die Arbeit basiert auf dem Konzept „Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule“.
2. Interkulturelle Erziehung: Interkulturelle Pädagogik wird als wesentlicher Bestandteil des Kindergartenkonzepts betrachtet.
3. Elternarbeit: Ehrenamtliche mehrsprachige Elternbegleiter/innen stellen eine Brückenfunktion zwischen Eltern und Kindergarten dar. Sie stärken Eltern in ihren Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Themen sind u. a. Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit, Entwicklung, Spielverhalten, Gesundheits-erziehung und Medienpädagogik.

Frühstart wird derzeit an der Universität Bamberg (<http://www.efms.uni-bamberg.de/prinevfd.htm>) evaluiert. Ergebnisse stehen noch aus.



Lesetipp:

- Sanli, M. (2005). Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten. In: Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17.6. 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, 85-90.

Internet-Tipps:

- www.projekt-fruehstart.de
- <http://www.efms.uni-bamberg.de/prinevfd.htm>

Hamburger FLY-Projekt (Elfert & Rabkin 2006)

FLY ist ein Projekt des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL) und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und Teil von FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Ziel des Programms ist es, unzureichenden Erfahrungen mit Sprache und Schrift bei Kindern mit Migrationshintergrund entgegenzuwirken. Das Programm richtet sich an Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund im letzten Kindergarten- und ersten Schuljahr.

Die Schwerpunkte der Elternmitarbeit liegen auf folgenden Aspekten:

1. Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern): Schnupperstunde, Eltern übernehmen Vorlesearbeit etc.
2. Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht: Materialien für Zuhause, Informationsvermittlung etc.
3. Gemeinsame außerschulische Aktivitäten: Ausflüge, Feste etc.

Das Programm wird im Rahmen von FörMig evaluiert. Erste Ergebnisse stehen noch aus.

Lesetipp:

- Elfert, M. & Rabkin, G. (2006). Family Literacy. Ein Konzept zur Förderung der Schriftkultur in der Familie. Grundschule, 7-8, 36-38.



Internet-Tipps:

- www.li-hamburg.de
- <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/S31-36Theorieband%20Gemeinsam%20in%20der%20Sprache%20baden.2.pdf>

Auch im Hinblick auf kooperative Angebote lohnt sich der Blick auf den anglo-amerikanischen Raum, um weitere Projekte kennenzulernen. Im deutsch- und italienischsprachigen Raum gibt es vor allem Programme für den Kindergarten und nur sehr wenige Angebote für Eltern bzw. Programme mit Elternbeteiligung. Dieses Defizit gilt es in Zukunft auszugleichen. Die Wirksamkeit von Elternmaßnahmen konnte zum Beispiel durch englische Studien nachgewiesen werden. Vor allem im anglo-amerikanischen Raum gibt es heute zahlreiche Präventionsangebote für Eltern, die möglicherweise in angepasster Form auch in anderen Ländern eingesetzt werden können.

Vor allem Maßnahmen, die früh eingesetzt werden, langfristig angelegt und kooperativ sind, erscheinen Erfolg versprechend.



In diesem Zusammenhang wird auf die Forschungsprojekte „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ und „FörMig“ hingewiesen – zwei groß angelegte deutsche Forschungsprojekte.

Im Rahmen von „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ werden Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg unterstützt, verschiedene Möglichkeiten zur Sprachförderung in ihr pädagogisches Konzept aufzunehmen. Dabei sollen förderungsbedürftige Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Deutsch als Muttersprache von verschiedenen Sprachförderprogrammen profitieren (Kaltenbacher & Klages 2006, 2007; Penner 2002, 2003; Tracy 2003, 2004). Insgesamt werden Kinder mit unzureichenden Sprachkompetenzen 120 Stunden in Kleingruppen gefördert. Innerhalb von fünf Jahren konnten auf diesem Weg 65.000 Kinder durch das Projekt erreicht werden. An der Evaluation des Projekts sind zwei Hochschulteams beteiligt (Gasteiger-Klicpera et al. 2008; Schakib-Ekbatan et al. 2007). Im Rahmen der Studie von Gasteiger-Klicpera und Kollegen konnte bereits der positive Einfluss von Sprachförderprogrammen auf das phonologische Gedächtnis für Nichtwörter und das Satzgedächtnis nachgewiesen werden. Auch die Erzieher/innen nahmen deutliche Verbesserungen der Sprachkompetenz wahr. Generell profitieren jüngere Kinder und Kinder mit nur geringen Sprachkompetenzen besonders stark von den Sprachförderprogrammen. Eine differenzierte Auswertung der unterschiedlichen Förderprogramme steht jedoch noch aus.

„FörMig“ verfolgt das Ziel, zentrale Aspekte der Sprachförderung zu untersuchen. Der Schwerpunkt des Projektes liegt auf der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Auch hier stehen die Ergebnisse noch aus.



Lesetipps:

- Rabkin, G. (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Internet-Tipps:

- FörMig: www.formig.de
- Bielefelder Institut für frühkindliche Entwicklung, Diagnostik und Intervention e.V.: www.bielefelder-institut.de
Präventionsprojekte, Literaturhinweise

Die rege Forschungstätigkeit lässt in Zukunft auf weitere Erkenntnisse zu Präventionsangeboten hoffen. Da es bisher zu wenige evaluierte Programme gibt, empfiehlt Gogolin (2008) Fachkräften folgende Kriterien bei der Auswahl von Förderprogrammen zu beachten:

1. Sprachförderung sollte auf individueller Sprachdiagnostik aufbauen.
2. Sprachförderung sollte kooperativ sein (Schule, Kindergarten, Eltern, außerschulische Einrichtung).
3. Sprachfördernetzwerke unterstützen die Wirkung.
4. Vor allem bei Bildungsübergängen sollte auf dem Status Quo des einzelnen Kindes aufgebaut werden.
5. Sprachförderung sollte an Schulen in jedem Unterrichtsfach stattfinden.
6. Mehrsprachigkeit muss als Ressource betrachtet werden.

Um Sprach- und Literacyprävention zu professionalisieren, empfiehlt Nickel (2007) den Aufbau nationaler Literacy-Agenturen und die Erarbeitung nationaler Präventionsstrategien, die verschiedene Sozialisationsinstanzen einbeziehen.



Resümee & Ausblick

Der Spracherwerb ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Menschen. Mithilfe der komplexen menschlichen Sprache können Denkprozesse vermittelt und soziale Beziehungen eingegangen werden. Durch die Sprache wird der Mensch gesellschafts- und kulturfähig. Auf dem Weg zum „kompetenten Sprecher“ bewältigt das Kind zahlreiche Entwicklungsschritte. Um dem Schulunterricht folgen und langfristig erfolgreich im Bildungssystem bestehen zu können, muss es zum Schuleintritt über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen. Ein gutes Ausdrucksvermögen ist auch für einen Großteil der heutigen Berufe notwendig und stellt einen wichtigen Wettbewerbsfaktor für eine Region dar.

Die Sprachentwicklung des Kindes hängt maßgeblich vom sprachlichen Input seiner Bezugspersonen ab. Das Herstellen einer geteilten Aufmerksamkeit, die Unterstützung der kindlichen Erkundungsfreude, die Anwendung intuitiver Sprachlehrstrategien und der Einsatz sinnvoller Literacy-Strategien durch Eltern und Bezugspersonen entscheiden über die kindliche Sprachentwicklung. Vieles machen Eltern dabei intuitiv richtig. Darüber hinaus können Sprach- und Literacyfähigkeiten auch gezielt gefördert werden. In unserer heutigen Gesellschaft kommt Eltern auch die Aufgabe der Medienerziehung zu. Damit es den Eltern gelingen kann, die Medien sinnvoll auch für den Spracherwerb zu nutzen und mögliche negative Folgen des Medienkonsums zu minimieren, benötigen viele Mütter und Väter Unterstützung.

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist in unserer globalisierten Welt nichts Ungewöhnliches mehr. Kinder profitieren von einer mehrsprachigen Erziehung anstatt dadurch Defizite zu entwickeln. Südtirol kann in Zukunft stärker von seiner historisch bedingten Mehrsprachigkeit profitieren. Darüber hinaus ist es wichtig, Kindern mit Migrationshintergrund ausreichend Kenntnisse der Umgebungssprache zu vermitteln. Defizite münden in einer Bildungsbenachteiligung, die durch frühzeitige Prävention verhindert werden sollte.

Sprachstörungen zählen zu den häufigsten Entwicklungsstörungen. Sie führen zu persönlichen und gesellschaftlichen Nachteilen. Sprachstörungen sollten von Eltern und Fachkräften unbedingt ernst genommen, frühzeitig diagnostiziert und zeitnah therapiert werden, um eine dauerhafte Manifestation zu verhindern. Sprachstörungen wachsen sich in der Regel nicht „einfach“ aus.

Im deutschsprachigen Raum existieren vor allem Sprachförderprogramme für pädagogische Fachkräfte im Kindergarten. Programme für Eltern bzw. mit Elternbeteiligung sind dagegen weniger verbreitet. Nur wenige der Sprachförderprogramme wurden bisher evaluiert. Um diese Lücke zu schließen, bemühen sich derzeit Forschungsprojekte um die wissenschaftliche Analyse von Sprachförderprogrammen. Vor allem Studienergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum zeigen auf, wie wirkungsvoll Sprachprävention sein kann. Dabei scheint die Einbeziehung der Eltern besonders sinnvoll zu sein. Eltern

gelten als die ersten und wichtigsten „Sprachlehrer“ ihrer Kinder. Sprach- und literacykompetente Eltern haben in der Regel auch sprach- und literacykompetente Kinder. Eltern dürfen mit dieser Verantwortung nicht alleine gelassen werden. Mit der notwendigen Unterstützung können die sprachlichen Fähigkeiten aller Kinder deutlich verbessert werden. Besonders gut scheint dies zu gelingen, wenn die Angebote kooperativ sind, frühzeitig beginnen und langfristig angelegt sind.



Literatur

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*. Milano: Raffaello Cortina.
- Abfalterer, H. (2007). *Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantische Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Aigner, B. (2009). Das Ganze ist mehr als seine Teile. In: Kindergartendirektion Bozen und Neumarkt (Hrsg.), *Sprachliche Bildung im Kindergarten* (S. 21-24). Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Allemann-Ghionda, C. & Pfeiffer, S. (2008). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme.
- Andresen, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Angermeier, M. (1977). *Psycholinguistischer Entwicklungstest*. Weinheim: Beltz Test.
- Anstein, S. (2007). Korpuslinguistische Fallstudien zum Südtiroler Standardschriftdeutsch – das Projekt „Korpus Südtirol“. *Linguistik online*, 32/3. 1-9. http://www.linguistik-online.com/32_07/anstein.html (abgerufen am 16.04.2010).
- Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Deutsche Kultur und Familie. Familienbüro (2008). *Bookstart. Babys lieben Bücher. Leseempfehlungen*. Bozen: Familienbüro.
- Baker, C. (1990). *Foundations of Bilingual Education an Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bates, E., Dale, P.S. & Thal, D. (1996). Individual differences and their implications for theories of language development. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.). *The handbook of child language* (pp. 95-152). Oxford: Basil Blackwell.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006). *Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Weinheim: Beltz.
- Beals, D.E. (2001). Eating and Reading: Links Between Family Conversations with Preschoolers and Later Language and Literacy. In Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. (Hrsg.), *Beginning Literacy with language* (S. 75-92). Baltimore: Brookes.
- Behrens, H. (2004). Früher Grammatikerwerb. *Sprache, Stimme, Gehör*, 28, 8-14.
- Berk, L.E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. München: Paerson Studium.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2006). *Wach, neugierig, klug - Kinder unter 3: Ein Medienpaket für Kitas, Tagespflege und Spielgruppen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2008). *Wach, neugierig, klug – Kompetente Erwachsene für Kinder unter 3. Filmszenen und Informationen zur Entwicklung von Kindern*. Konzeption und Text: Renate Niesel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Besser, L.U. (2008). Trauma, Gewalt und Medien – Die Macht der äußeren Bilder und die Auswirkungen auf das Gehirn. Vortrag im Rahmen des Vorkonferenz-Workshop zur *Tagung Bindung, Angst und Aggression* in München am 28.11.2008.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma: Laterza.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.
- Bialystok, E. & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Language and Cognition*, 2, 35-44.
- Bliss, C.K. (1965). *Sematography (Blissymbolics)*. Sydney: Sematography Publications.
- Bloom, L. (1998). Language acquisition in developmental context. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 309-370). New York: Wiley.
- Böhme, G. (2003). *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen. Band 1: Klinik*. München: Urban & Fischer.
- Bowerman, M. (1982). Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In E. Wanner & L.R. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 319-436). Cambridge: Cambridge University Press.
- Breitmoser, D. & Bernd, K. (2008). *Das Bilderbuch*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Breitmoser, D. & Lentge, J. (2004). *Sehen – Hören – Klicken*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Breitmoser, D. & Lentge, J. (2009). *Das Kinderbuch*. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.
- Brooks, G. (2002). *What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Sheffield: DfES Research Report no. RR380. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR380.pdf> (abgerufen am 16.04.2010).
- Brooks, G., Gorman, T.P., Harman, J., Hutchinson, D. & Wilkin, A. (1996). *Family Literacy Works: The NFER Evaluation of the Basic Skills Agency's Family Literacy Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Brooks, G., Gorman, T.P., Harman, J., Hutchison, D., Kinder, K., Moor, H. & Wilkin, A. (1997). *Family Literacy Lasts: the NFER Follow-up Study of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. London: Basic Skills Agency.
- Brosch, S., Häge, A., Rommel, D. & Johannsen, H.S. (2001). Stotternde Kinder. Abgrenzung physiologisches versus chronisches Stottern. *Kinderärztliche Praxis*, 73, 290-297.
- Buchner, C. (2007). Wie können Eltern ihren Kindern beim Spracherwerb helfen? www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_698.html. (abgerufen am 09.06.2008).
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2007). Frühintervention bei verzögerter Sprachentwicklung: „Heidelberger Elterntraining zur frühen Sprachförderung“. *Forum Logopädie*, 5(21), 6-11.

- Buzzi, C. & Pollini, G. (2000). Indagine sui giovani. Valori, stili di vita e progetti per il futuro dei giovani altoatesini. *Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige, Istituto provinciale di statistica (ASTAT), 114*, Bolzano.
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Carey, S. & Geldman, R. (1991). *The epigenesis of mind. Essays on biology and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Centini, U. (2004). Elternttraining – eine Möglichkeit der frühen Intervention? *Forum Logopädie, 5(18)*, 18-23.
- Ceretti, F., Felini, F. & Giannatelli, R. (2006). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Chomsky (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Christakis, D.A. Zimmermann, F.J., DiGiuseppe, D.L. & McCarty, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics, 113 (4)*,708-713.
- Colombari, T. (2009). *Dislessia, Dyslexia, Legasthenie, Learning Difficulties - lettura, scrittura, calcolo e repertorio normativo*. Trento: UNI Service.
- Cooper, R.P. & Aslin, R.N. (1994). Developmental differences in infant attention to the spectral properties of infant-directed speech. *Child Development, 65*, 1663-1677.
- Cummins, J.(1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.
- D'Amico, S. & Devescovi, A. (2003). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*. Roma: Carocci.
- Deutsches Schulamt/Bozen (2008). *Entdecke das Internet*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- Deutsches Schulamt/Bozen (2008). *Kinder und Internet. Tipps für Eltern und Erziehende*. Bozen: Deutsches Schulamt.
- De Bleser, R. & Paradis, M. (2006). „Mehrsprachigkeit macht schlau“. *Gehirn & Geist, 6*, 54-57.
- De Casper, A.J. & Spence, M.J. (1986). Prenatal Maternal Speech Influences Newborns` Perception of Sounds. *Infant Behavior and Development, 9*, 133-150.
- Deshays, E. (1999). *Come favorire il bilinguismo dei bambini. L'apertura mentale di una seconda lingua*. Como: Red.
- De Temple, J. M. (2001). Parents and Children Reading Books Together. In Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Hrsg.), *Beginning literacy with language* (pp. 31-52). Baltimore: Brookes.
- De Villiers, P. & de Villiers, J. (1978). Competence and performance in child language: In L. Bloom (Hrsg.), *Are children really competent to judge? Readings in the development of language* (pp. 371-381). New York: Wiley.
- De Villiers, P. & de Villiers, J. (1992). Language development. In: M.H. Bornstein & M.E. Lamp (Hrsg.), *Developmental psychology. An advanced textbook* (pp. 313-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dickinson, D.K. & Patton, O.T. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D.K. & Patton, O.T. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D.K. & Patton, O.T. (2005). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Brookes.
- D'Odorico, L. (2005). *Lo sviluppo linguistico del bambino*. Bari: Laterza.

- Dohmen, A. & S. Vogt (2006). Late-Talker – Frühe Intervention bei Kindern. *Forum Logopädie*, 5 (20), 6-11.
- Duregger, J. (2008). 2008 – Jahr der Sprachen. Projekte auf Landesebene. *INFO*, 5, 6-7.
- Dux, W. & Sievert, S. (2008). Entwicklung und Förderung der kindlichen Sprache. <http://www.dgshessen.de/Ratgeber.pdf> (abgerufen am 26.06.2008).
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006/2007). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas*. Brüssel: Europäische Kommission. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_de.pdf (abgerufen am 06.01.2010).
- Egger, K. (2007). Sprachförderung im mehrsprachigen Gebiet. *WIR*, 1, 17-19.
- Ehlich, K., Bredel, K., Garne, B., Komor, A., Krumm, H.J., McNamara, T., Reich, H.H., Schnieders, G., Thije, J.D. & Van den Bergh, H. (2007). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Bildungsforschung Band 11*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (abgerufen am 16.04.2010).
- Eimas, P.D., Siqueland, E.R., Jusczyk, P.W. & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-306.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2006). Family Literacy. Ein Konzept zur Förderung der Schriftkultur in der Familie. *Grundschule*, 7-8, 36-38.
- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Esser, G., Wyschkon, A. & Schmidt, M. H. (2002) Was wird aus Achtjährigen mit einer Lese- und Rechtschreibstörung? *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31, 235-242.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J. & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 59(5).
- Ferguson, C. (1977). Baby talk as a simolified register. In: Snow, C., Ferguson, C. (Hrsg.). *Talking to children: language input and acquisition* (S. 209-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernald, A. & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for mothers speech. *Infant Behavior and Development*, 10, 279-293.
- Ferrari-Auer GmbH (2007). *Ich erzähle euch meine Geschichte. Kindergeschichten aus Südtirol*. Bozen: Verlag Athesia Spectrum.
- Franke, U. (2001). *Logopädisches Handlexikon*. München: Ernst Reinhard.
- Franzkowiak, T. & Brügelmann, H. (2002): *Unmittelbare Effektivität der Förderung von schriftsprachlichen Voraussetzungen vor der Schule*. Arbeitspapier des Projekts „BLISS“. FB 2 der Universität: Siegen. <http://www.agprim.uni-siegen.de/bliss/unmittelbeffektivitaet.pdf> (abgerufen am 16.04.2010).

- Fried, L. (2007). Sprachwissenschaftlich begutachtet: Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten* (S.53-73). Berlin: verlag das netz.
- Fritsche, E., Hofmann, H., Nitz, E., Rössler, M.T. (2008). *Leseräume – Wörterträume. Der Südtiroler Lesefrühling*. Wien: Folio Verlag.
- Fthenakis, W.E. (2009). *Natur-Wissen schaffen. Band 5: Frühe Medienbildung*. Roisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., Kucharz, D., Patzelt, D. & Vomhof, B. (2008). *Ergebnisse aus der ersten Längsschnittuntersuchung nach einem Jahr Sprachförderung*. <http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Zwischenbericht%20-Homepage%20Enfassung.pdf> (abgerufen am 25.07.2008).
- Geissler, K. (2003). Kritische Anmerkungen zum Würzburger Trainingsprogramm. *Forum Logopädie*, 2(17), 26-30.
- Germann et al. (2006). *Töne für Kinder und Jugendliche. Kassetten und CDs im kommentierten Überblick*. München: kopaed.
- Gilardone, M., Casetta, M. & Luciani, A. (2008). *Il bambino con disturbo di linguaggio. Valutazione e trattamento logopedico*. Torino: Cortina.
- Girolametto, L.E. (1988). Improving the Social-Conversational Skills of Developmentally Delayed Children: An Intervention Study. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 156-167.
- Girolametto, L.E., Pearce, P. & Weitzmann, E. (1996). Interactive Focused Stimulation for Toddlers with Expressive Vocabulary Delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274-1283.
- Girolametto L. & Weitzman, E. (2006). It Takes Two to Talk - The Hanen Program for parents: Early language intervention through caregiver training. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 77-103). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Göllner, B. (2001). *Qualität der Betreuung sprachentwicklungsgestörter Kinder aus Sicht der Eltern*. Vortrag gehalten beim Frühjahrssymposium, Universität München, Mai 2001.
- Gogolin, I. (2007). *Im Kopf eines Kindes ist Platz für viele Sprachen*. Vortrag in der Reihe Familie früh stärken in Südtirol am 30.10.2007.
- Gogolin, I. (2008). "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG" – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung. *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik (GWP)*, 1, 65-75.
- Goldfield, B.A. & Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003). *Sprachscreening für das Vorschulalter (SSV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Doil, H. (2000). *ELFRA – Elternfragebögen für die Früherkennung von Risikokindern*. Göttingen: Hogrefe.

- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2000). *Sprachentwicklungstests für zweijährige Kinder (SETK 2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest (HSET)*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004). Sprachscreening im Vorschulalter: wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär*, 23, 108-117.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Hrsg.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London, New York: Tavistock/ Routledge.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hacker, D. & Wilgermein, H. (2001). *Aussprachestörungen bei Kindern: Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten*. München: Ernst Reinhardt.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Hart, B. & Risley, T.R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Hasselbach, P., Schakib-Ekbatan, K., Roos, J. & Schöler, H. (2007). *Die Bewertung der Sprachfördermaßnahmen aus der Sicht der Förderkräfte – Interviews* (Forschungsprojekt „EVAS“, Bericht Nr. 2). Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Heinemann, M. & Höpfner, C. (1993). *Screeningverfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hellbrügge, T. (1994). *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik (MFED)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heist, U. (2006). *Sing mit mir! Sprich mit mir!* Proost: Mehr Zeit für Kinder e.V.
- Hewison, J. & Tizard, J. (1980). „Parental involvement and reading attainment“. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 209-225.
- High, P.C., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I. & Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: Can we make differences? *Pediatrics*, 105, 927-934.
- Höhle, B. (2004). Sprachwahrnehmung und Spracherwerb im ersten Lebensjahr. *Sprache - Stimme - Gehör*, 28, 2-7.
- Holodynski, M. (2007). *Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder. Enquetekommission „Chancen für Kinder“. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Landtag NRW. http://www.triplep.de/files/uebertriplep/literatur/expertiseholodynski2007_pub_ger-1.pdf (abgerufen am 16.04.2010).
- Hopf, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. *Sprache - Stimme - Gehör*, 31, 163-169.

- Holz, A. (1997). Hör-, Mund- und Fingerspiele. In Wiedenmann, M. & Holler-Zittlau, I. (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 167-223). Weinheim: Beltz.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Tait, M. (2007). *Facciamo il punto su... La dislessia*. (Buch, CD-Rom, DVD). Trento: Erickson.
- Jahn, T. (2005). *Die kindliche Sprachentwicklung von der U3 bis zur U9*. Duisburg: Basis-Druck GmbH (vgl. <http://www.dbl-ev.de>).
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler D. & Zehnauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten*. Berlin: verlag das netz.
- Jampert, K., Leuckenfeld, K., Zehnauer, A. & Best, P. (2006). *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medienarbeit?* Weimar: Verlag das Netz.
- Jekat, S.J. (1985). *Die Entwicklung des Wortschatzes bei bilingualen Kindern (Französisch-Deutsch) in den ersten vier Lebensjahren*. Magisterarbeit, Universität Hamburg.
- JFF (Hrsg.) (2005). *Bausteine zur Medienerziehung in Familien*. München: kopaed.
- John, T. (2002). *Ergebnisse der Sprachstandserhebung „Bärenstark“*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.
- Judica, A., Cucchiaoni, C., Verni, F. & Pollastrini, A. (2007). *Un gioco di P.A.R.O.L.E. Sviluppo delle competenze meta fonologiche di base e delle abilità di lettura*. Trento: Erickson.
- Kain, W. (2006). *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S.80-97). Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S.135-150). Freiburg: Fillibach.
- Kany, W. & Schöler, H. (2007). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: MIT.
- Kasten, H. (2006). Die kognitive Entwicklung von drei- bis sechsjährigen Kindern. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, IFP-Infodienst, 11. Jahrgang, 1/2*, 8-13.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (2002). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Kegel, G. (2000). *Entwicklung von Sprache und Kognition*. www.psycholinguistik.uni-muenchen.de/publ/entw_sprach_kogn.html (abgerufen am 12.7.2008).

- Kiese-Himmel, C. (2004). Sprache im Kindesalter: ein universelles Instrument. In: A. Schwavan (Hrsg.). *Bildung und Erziehung* (S.45-63). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kiese-Himmel, C. (2008). Entwicklung sprach- und kommunikationsgestörter Kinder, am Beispiel von „Late Talkers“ sowie Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen. In M. Hasselhorn & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Säuglings- und Kindesalters (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 4* (S. 693-730). Göttingen: Hogrefe.
- Kindertagendirektion Bozen und Neumarkt (Hrsg.) (2009). *Sprachliche Bildung im Kindergarten. Ein gelungenes Kooperationsprojekt*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Kintana, N. & Meisel, J.M. (2006). The development of wh-constructions in Basque-spanish bilingual first language acquisition. In: Fernandez, B. & Laka, I. (Hrsg.), *Andolin gogoan. Essays in Honour of Professor Eguzkitza*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco..
- Klein, W. (2007). Mechanismen des Erst- und Zweitsprachenerwerbs. *Sprache, Stimme, Gehör*, 31, 138-143.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> (abgerufen am 22.08.2008).
- Küspert, P. (2002). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibprogrammen: Würzburger Trainingsprogramm. *Forum Logopädie*, 4(16), 6-9.
- Küspert, P., Roth, E. & Schneider, W. (2002). *Lausch- und Lernspiele. Multimedia-Spiele aus dem Würzburger Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit*. (CD-ROM). Göttingen: Hogrefe.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2000). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küspert, P., Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 82-96). Göttingen: Hogrefe.
- Lachmann, C. (2006). Logopädische Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Überblick über die Einsetzbarkeit gängiger Testverfahren. *Forum Logopädie*, 6 (20), 16-21.
- Lanthaler, F. (2008). Dialektsprecher haben die Nase vorn. *Dolomiten*, Nr. 239.
- Leaper, C., Anderson, K.J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta analysis. *Developmental Psychology*, 34, 3-27.
- Locke, J.L. (1994). Gradual emergence of developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research* 37, 608-616.
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (2), 163-290.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 253-284.

- Maiucchi, M (2004). *Le filastrocche del clown*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Mann, C., Oberländer, H. & Schneid, C. (2001). *LRS Legasthenie. Prävention und Therapie. Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Manolson, A. (1985). *It Takes Two To Talk: A Parent's Guide to Helping Children Communicate*. Toronto: Hanen Centre.
- Markman, E.M. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. *Lingua* 92, 199-227.
- Marx, E. & Klauer, K.J. (2007). *Keiner ist so schlau wie ich. Ein Förderprogramm für Kinder*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- Mc Elvany, N. & Artelt, C. (2006). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 157-159. http://diskurs-kindheits-und-jugendforschung.de/texte/13Mcel_1_06_157-159.pdf (abgerufen am 22.06.2009).
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambert, G., Halsted, N., Bertoni, J. & C. Amiel-Tison (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29, 143-178.
- Mehr Zeit für Kinder e.V. (2004). *Sprich mit mir! Tipps, Ideen, Informationen und viele Spiele zur Förderung der Sprachentwicklung*. Proost: Mehr Zeit für Kinder e.V.
- Möller, D. (2006). Schritte in den Dialog – Ein Eltern-Kind-Programm für Familien mit sprachentwicklungsverzögerten Kindern. *Forum Logopädie*, 1 (20), 20-25.
- Montanari, E. (2005). *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.
- Montanari, E. (2007). Mit zwei Sprachen groß werden – was Eltern tun können. *forum schule heute*, 5. <http://www.elke-montanari.de/images/stories/pdf-dokumente/forum-schule-heute.pdf> (abgerufen am 17.04.2010).
- Morgan, J.L. & Demuth, K. (1996). *Signal to syntax: Bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Motsch, H.J. (1986). Zusammenarbeit mit Eltern sprachentwicklungsgestörter Kinder. IN A. Bachtold et al. (Hrsg.), *Sonderpädagogik, Handlung – Forschung – Wissenschaft* (S. 204-226). Berlin: Marhold.
- Murcio Maghei, A. (2006). *Il filo dei discorsi. Bambini e adulti dialogano*. Roma: Carocci.
- Naegle, I. & Valtin, R. (2003). *LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Band 1*. Weinheim: Beltz.
- Näger, S. (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg: Herder.
- Näger, S. (2007). Sprachliche Bildung durch Medienarbeit: Lyrik auf tonträger, fotografiert und im Bilderbuch-Kino. In: Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & A. Zehnbauser (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten* S.47-51. Berlin: Verlag das Netz.
- Namy, L. L. & Waxman, S.R. (1998). Words and gestures: Infants' interpretations of different forms of symbolic reference. *Child Development*, 69, 295-308.

- Neumann, K. (2007). Stottern im Gehirn: neue Erkenntnisse aus Humangenetik und Neurowissenschaft. *Forum Logopädie*, 2 (21), 6-13.
- Nelson, K. (1973). Structure an strategy in learning to talk. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 38 (1-2, Serial No. 149).
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Elfert, M. & Rabkin, G. (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S.65-84). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH. http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_Konzeptionelles_zur_FL_in_Deutschland.pdf (abgerufen am 17.04.2010).
- Nickel, Sven (2008). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Graf, U. & Moser Opitz, E. (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. (S. 87-104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_-_Beobachtung_Literacy.pdf (abgerufen 16.04.2010).
- Oberrauch, R. (2006). *Appetit auf Lesen. 125 Ideen zum Südtiroler Lesefrühling* Wien: Folio Verlag.
- Oerter, R. (2008). *Was brauchen Kinder? Eine entwicklungs- und kulturpsychologische Antwort*. http://www.edu.lmu.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=54 (abgerufen am 13.08.2008).
- Oller DK, Eilers RE & Basinger D (2001) Intuitive identification of infant vocal sounds by parents. *Developmental Science*, 4(1), 49-60.
- Osberghaus, M. (2003). *Was soll ich denn lesen?* München: dtv.
- Osberghaus, M. (2003). *Schau mal! 50 beste Bilderbücher*. München: dtv.
- Pädagogisches Institut Bozen (2008). *Miteinander singen - insieme deboriada*. Bozen: Pädagogisches Institut.
- Paus-Hasebrink, I., Bichler, M. & Wijnen, C.W. (2007). Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern. *MedienPädagogik*, 13, 1-15. <http://www.medienpaed.com/13/paus-hasebrink0707.pdf> (abgerufen am 22.06.2009).
- Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung. In: H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3 Sprachentwicklung* (S. 105-139). Göttingen: Hogrefe.
- Penner, Z. (2002). *Programm sprachliche Frühförderung von fremdsprachigen Kindern im Kindergarten. Programmhandsbuch*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Penner, Z. (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-lab GmbH.
- Penner, Z. (2004). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-lab GmbH.
- Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern*. Frauenfeld: Kon-Lab GmbH.

- Penner, Z., Krügel, C. & Nonn, K. (2005). Aufholen oder Zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. *Forum Logopädie*, 6 (19), 6-15.
- Penner, Z., Krügel, C. & Nonn, K. (2007). *Sprache und frühkindliche Bildung. Programmhandbuch*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Perrotta, E. & Rustici, P. (2006). *Correggere i difetti di pronuncia. Il Programma A.P.I. (Ascolta-Prova-Impara) e l'allenamento percettivo-articolatorio*. Trento: Erickson.
- Pharr, A.B., Ratner, N.B. & Rescorla, L. (2000). Syllable structure development of toddlers with expressive specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 21, 429-449.
- Piaget, J. (1991). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Plomin, R. & Dale, P.S. (2001). Genetics and early language development: A UK study of twins. In D.V.M Bishop & L.B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 35-51). East Sussex: Psychology Press.
- Polotzek, S., Hofmann, N., Ross, J. & Schöler, H. (2008). Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen. In: *Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch*. M.R. Textor (Hrsg.). <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (abgerufen am 26.06.2008).
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2006). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf (abgerufen am 11.09.2008).
- Rabkin, G., Arntzen, H. & Zingel, A. (1998). *Fantasien von Kinder aus aller Welt. Children`s Fantasies from around the World*. Stuttgart: Klett.
- Rabkin, G. (2007). *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Ranfagni, A. & Di Maria, R. (2009). *Imparo a comunicare. Arricchimento lessicale e grammatica di base per alunni stranieri*. Trento: Erickson.
- Ramirez, J.D., Yuen, S.D., Ramey, D.R. & Pasta, D. (1991). *Longitudinal study of structured English immersion strategy, early exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority: Final report (Vols. 1&2)*. San Mateo: Aguirre International.
- Rauchfleisch, U. (2001). *Kinderspsychologische Tests*. Stuttgart: Thieme
- Reimann, B. (2008). *Der Objektbegriff*. <http://www.mutterspracherwerb.de/objektb1.htm> (abgerufen am 27.06.2008).
- Rieckborn, S. (2006). Der simultane Erwerb von Mehrsprachigkeit. *Forum Logopädie*, 6 (20), 12-15.

- Ripamonti, I. R. (2009). *Lessico e frasi per immagini. Sussidio didattico riabilitativo per la prevenzione e il trattamento delle difficoltà di linguaggio*. Trento: Erickson.
- Risley, T. (2008). Interview. <http://www.childrenofthecode.org/interviews/risley.htm> (abgerufen am 20.02.2009).
- Ritterfeld, U. (1999). Pragmatische Elternpartizipation in der Behandlung dysphasischer Kinder. *Sprache, Stimme, Gehör*, 4 (23), 192-197.
- Ritterfeld, U. (2005). Interventionsprinzipien bei Spracherwerbsstörungen. *Heilpädagogik online*, 03/05. (http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0305.pdf) (abgerufen am 23.07.2008).
- Rosenbusch, H.S. & Schober, O. (2004). *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosetti, L.M. (1996). *Communication Intervention – Birth to Three*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Rossbach, H.G. & Weinert, S. (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. *Bildungsforschung Band 24*. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf (abgerufen am 23.02.2009).
- Roth, E. & Warnke, A. (2001). Diagnose und Therapie der Lese-Rechtschreibstörung. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 9, 956-967.
- Ruben, R.J. (2000). Refining the survival of the fittest: communication disorders in the 21st century. *Laryngoscope*, 110, 24-245.
- Rüter, M. (2004). Die Rolle der Elternsprache im frühen Spracherwerb. *Sprache, Stimme, Gehör*, 28, 29-36.
- Sachse, S. & v. Suchodoletz, W. (2007). Variabilität expressiver Sprachleistungen bei zweijährigen Kindern erfasst mit dem ELFRA-2. *Sprache, Stimme, Gehör*, 31, 118-125.
- Salameh, E.-K. (2006). *Linguistic and cultural factors affecting assessment and intervention for bilingual children with language impairment*. Vortrag: CLOL Congress 09/2006.
- Salzberger, T. (2008). Kinderpornographie im Internet. *Vortrag im Rahmen der Tagung Bindung, Angst und Aggression in München am 29.11.2008*.
- Sammons, P. Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E.C., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The impact of pre-school on young children's cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal*, 30, 691-712.
- Sanli, M. (2005). *Frühstart – Deutsch und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. In: Fachforum Orte der Bildung im Stadtteil. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17.6. 2005 in Berlin. Regiestelle E&C der Stiftung SPI, 85-90. <http://www.eundc.de/pdf/36020.pdf#search='fruehstart'> (abgerufen am 29.06.2009).
- Saxalber-Tetter, A. (2001). Sprachunterricht für die Zukunft: Modelle schulischer Sprachvermittler. In: Lanthaler, F. & K. Egger (Hrsg.). *Die deutsche Sprache in Südtirol*. (S. 186-207). Wien/Bozen: Folio Verlag.

- Schakib-Ekbatan, K., Hasselbach, P., Ross, J. & Schöler, H. (2007). *Die Wirksamkeit der Sprachförderung in Mannheim und Heidelberg auf die Sprachentwicklung im letzten Kindergartenjahr*. http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Erste_Ergebnisse.pdf (abgerufen am 24.07.2008).
- Scherer, A. (2003). Poltern und Stottern als Ausdruck der emotionalen Befindlichkeit: ein Erfahrungsbericht aus sprachtherapeutischer Sicht. *Sprache, Stimme, Gehör*, 27, 88-91.
- Schneider, W. & Näslund, J.C. (1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacities on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education*, 8, 273-288.
- Schneider, W., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Frühe Prävention von Lese-Rechtschreibproblemen: Das Würzburger Trainingsprogramm zur Förderung sprachlicher Bewusstheit bei Kindergartenkindern. *Kindheit und Entwicklung*, 8 (3), 147-152.
- Schneider, W., Ennemoser, M., Roth, E. & Küspert, P. (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody? *Journal of Learning disabilities*, 32 (5), 429-436.
- Schöler, H. (2001). *Sprachleistungsmessungen im Schulalter. Ein Überblick*. http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/seiten/Bericht_11.htm (abgerufen am 30.06.2008).
- Schöler, H. & Scheib, K. (2004). Desiderate und Thesen zur Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 28, 37-41.
- Schlösser, E. (2003). *Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotopia.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Tübingen: A. Fracke.
- Scopesi, A. M. & Viterbori, P. (2008). *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio*. Roma: Carocci.
- Six, U. (2008). Medien und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 885-909). Weinheim: Beltz.
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2007). Computer und Co. in Kitas. Forschung und Praxis zur Stärkung der Medienkompetenz. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer, *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Snow, C., Arlmann-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J. (1976). Mothers speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 1-20.
- Springer-Geldmacher, M. (2005). Rucksack-Projekt – Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. <http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/pdfs/rucksack/rucksack-deutsch/Rucksack-Inhalte-Korr.pdf> (abgerufen am 12.01.2009).
- Strehlow, U., Kluge, R., Möller, H. & Haffner, J. (1992). Der langfristige Verlauf der Legasthenie über die Schulzeit hinaus: Katamnesen aus einer Kinderpsychiatrischen Ambulanz. *Zeitschrift für Kinder und Jugendpsychiatrie*, 20, 254-265.

- Streppel, M., Walger, M. & Wedel, H. (2006). Hörstörungen und Tinnitus. Robert Koch Institut (Hrsg.), *Statistische Gesundheitsberichterstattung des Bundes*, 29. Berlin: Robert Koch Institut.
- Szagun, G. (2004). Neurobiologische und entwicklungsmäßige Grundlagen des Spracherwerbs. *Sprache, Stimme, Gehör*, 28, 8-14.
- Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz.
- Szagun, G. (2007a). *Das Wunder des Spracherwerbs. So lernt Ihr Kind Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Szagun, G. (2007b). Langsam gleich gestört? Variabilität und Normalität im frühen Spracherwerb. *Forum Logopädie*, 3 (21), 20-25.
- Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M. & Stumper, B. (2006). Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First language* 26, 259-280.
- Tannock, R., Girolametto, L.E. & Siegel, L.S. (1992). Language Intervention with Children Who Have Developmental Delays: Effects of an Interactive Approach. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 145-160.
- Theunert, H. (2008). *Reden-Erzählen-Gestalten*. Vortrag bei der Tagung Erzählkultur am 14.11.2008 in München.
- Thomé, G. (2004): *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Leseverständnis, Familiensprache und Freizeitsprache. Ergebnisse aus der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 41-49.
- Toppelberg, C.O. & Shapiro, T. (2000). Language disorders: A 10-year research update review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 143-152.
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2004). *Entscheidungshilfen für eine differenzierte Sprachförderung*. Mannheim: Universität Mannheim: Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2006). *Sprachliche Kompetenzen in der frühen Kindheit: Was sollten wir darüber wissen?* Vortrag: Kongress „Frühe Mehrsprachigkeit“. Landesstiftung Baden-Württemberg, Universität Mannheim, Mannheim 5. - 6.10.2006.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Trevarthen, C. (1993). The function of emotions in early infant communication and development. In J. Nadel & L. Camaioni (Eds.), *New perspectives in early communicative development* (p. 48-81). London: Routledge.
- Ulich, M. (2004). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.

- Ulich, M. & Mayr, T. (2003): *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006): *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Oberhuemer, P. (2005a). *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ulich, M. & Oberhuemer, P. (2005b). *Der Fuchs geht um... Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Vogt, S. (2003). Vergleich standardisierter Testverfahren zur semantisch-lexikalischen Entwicklung: Was wird eigentlich gemessen? *Sprache, Stimme, Gehör*, 27, 119-127.
- Voltmer, L., Lanthaler, F., Abel, A. & Oberhammer, M. (2008). Insights into the linguistic situation of South Tyrol. In Abel, A., Stuflesser, M. & L. Voltmer (Hrsg.), *Aspects Of Multilingualism In European Border Regions*. Bozen: Europäische Akademie Bozen.
- Von Suchodoletz, W. (2007a). Merkblatt für Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder. *Sprache, Stimme, Gehör*, 31, 182.
- Von Sochodoletz, W. (2007b). Prävention umschriebener Sprachentwicklungsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 45-79). Göttingen: Hogrefe.
- Von Sochodoletz, W. (2007c). Möglichkeiten und Grenzen von Prävention. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Prävention von Entwicklungsstörungen* (S. 1-9). Göttingen: Hogrefe.
- Walker, D., Greenwood, C., Hart, B. & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 65, 606-621.
- Walter, G. (2005). *Erzähl doch mal! Sprachförderung Eltern fördern ihre Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34, 243-264.
- Warnke, A., Hemminger, U., Roth, E. & Schneck, S. (2002). *Legasthenie – Leitfaden für die Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. (2000). Beziehungen zwischen Sprach- und Denkentwicklung. In: Grimm, H. (Hrsg.). *Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie C/III/3)* (S. 311-361). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. (2004). Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung. *Sprache, Stimme, Gehör*, 28, 20-28.
- Weinert, S. (2006). Sprachstörungen. In J. Funke & P. A. Frensch (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Kognition* (S. 665-673). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie (Enzyklopädie der Psychologie C/V/7)* (S. 91-134). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S., Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 502-534). Weinheim: Beltz.

- Weissenborn, J. (2003). *Kinder haben kein Problem, mehrere Sprachen gleichzeitig zu lernen*. <http://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=267> (abgerufen am 27.06.2008).
- Wendlandt, W. (2006). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Whitehead, M.R. (1985). "On learning to write. Recent research and developmental writing". *Curriculum*, 6 (2), 12-19.
- Whitehead, M.R. (2007). Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. In Fthenakis, W.E. & P. Oberhumer (Hrsg.), *Grundlagen frühkindlicher Bildung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, G.J., Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting, O.N. & Fischel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Wildemann, A. (2003). *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Woodward, A.L. & Markmann, E.M. (1998). Early word learning. In D. Kuhn, R.S. Siegler (Hrsg.), *Handbook of child psychology, Vol. 2: Cognition, perception, and language* (pp. 371-420). New York: Wiley.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wygotski, L.S. (1971). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer.
- Zitzlsperger, H. (2002). *Vom Gehirn zur Schrift. Lernen durch Bewegung – Hand- und Sprachspiele – Schriftspracherwerb – LRS-Prävention*. Hohengehren: Schneider.
- Zollinger, B. (1997). *Spracherwerbsstörungen*. Bern: Paul Haupt.
- Zollinger, B. (2000). <<Spätzünder>> oder <<es kommt schon noch>>. Eine Einführung in die frühe Sprachentwicklung. In Zollinger, B. (Hrsg.). *Wenn Kinder die Sprache nicht entdecken* (S. 9-20). Bern: Paul Haupt.