

Motsch
Gaigulo
Ulrich

Wortschatzsammler

Evidenzbasierte Strategietherapie
lexikalischer Störungen
im Kindesalter

4. Auflage

Mit
Online-Material:
über 100
Kopiervorlagen
mit 300 Fotos

SPRACHTHERAPIE



 reinhardt

Hans-Joachim Motsch · Dana Gaigulo ·
Tanja Ulrich

Wortschatzsammler

Evidenzbasierte Strategietherapie
lexikalischer Störungen im Kindesalter

4., überarbeitete Auflage

Mit 117 Abbildungen und 24 Tabellen

Mit Onlinematerial mit Therapiematerialien:
Über 100 Kopiervorlagen mit rund 300 Fotos

Ernst Reinhardt Verlag München

Prof. Dr. *Hans-Joachim Motsch* lehrte bis Oktober 2017 Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen an der Universität zu Köln.

PD Dr. *Tanja Ulrich*, Dipl.-Lehrlogopädin, ist am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik in schulischen und außerschulischen Bereichen an der Universität Köln tätig.

Dr. *Dana Gaigulo* arbeitet als Akademische Rätin am Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Ebenfalls von Hans-Joachim Motsch im Ernst Reinhardt Verlag erschienen:

Kontextoptimierung (ISBN: 978-3-497-02702-6)

ESGRAF 4–8 (ISBN: 978-3-497-02632-6)

Diagnostikmaterial zu ESGRAF 4–8 (ISBN: 978-3-497-02844-3)

ESGRAF-MK (ISBN: 978-3-497-02236-6)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-497-03159-7 (Print)

ISBN 978-3-497-61675-6 (PDF-E-Book)

ISBN 978-3-497-61676-3 (EPUB)

© 2022 by Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, München, unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Der Verlag Ernst Reinhardt GmbH & Co KG behält sich eine Nutzung seiner Inhalte für Text- und Data-Mining i.S.v. § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Printed in EU

Cover unter Verwendung von Fotos von Dana Gaigulo

Satz: JÖRG KALIES – Satz, Layout, Grafik & Druck, Unterumbach

Ernst Reinhardt Verlag, Kemnatenstr. 46, D-80639 München

Net: www.reinhardt-verlag.de E-Mail: info@reinhardt-verlag.de

Inhalt

Einleitung	9
1 Erwerb lexikalischer Fähigkeiten	12
1.1 Wort – Bedeutung – Konzept	12
1.2 Wie kommen die Wörter in das mentale Lexikon?	13
1.3 Wie entwickelt und strukturiert sich das mentale Lexikon? ...	21
1.4 Wie werden die Wörter aus dem Lexikon abgerufen?	27
2 Lexikalische Störungen	30
2.1 Begriffsklärung	30
2.2 Quantitative und qualitative lexikalische Störungen	32
2.3 Umgang mit lexikalischen Lücken	35
2.4 Verlauf des gestörten Erwerbs lexikalischer Fähigkeiten	39
2.5 Wie entsteht eine lexikalische Störung – Verursachungshypothesen	42
3 Diagnose lexikalischer Störungen	50
3.1 Ziele und Methoden der Diagnostik	50
3.2 Standardisierte Einzeltestverfahren	62
3.3 Subtests aus standardisierten (Sprach-)Entwicklungstests	67
4 Therapiemethoden	76
4.1 Das Ziel lexikalischer Therapiemethoden: Generalisierung ...	76
4.2 Elaborationstherapien	79
4.3 Elternbeteiligung	92
4.4 Strategieansätze	98
4.5 Effektivität lexikalischer Therapiemethoden	105

6 Inhalt

4.5.1	Evidenz in Interventionsstudien	105
4.5.2	Effektivität von Elaborations- und Abruftherapien	107
4.5.3	Effektivität von Therapieformaten mit Strategieelementen	109
5	Der Wortschatzsammler	120
5.1	Prinzipien und Voraussetzungen	120
5.2	Transferarbeit als obligatorischer Therapiebaustein	134
5.2.1	Vorbereitung des Transfers.	134
5.2.2	Inhalte der Elternberatung.	135
5.2.3	Konkrete Umsetzung des Tagespiraten	
	(Hausaufgabe für die Vorschulkinder)	137
5.2.4	Konkrete Umsetzung des Wochenend- und Unterrichtspiraten (Hausaufgabe für die Schulkinder)	142
5.3	Umsetzung des Wortschatzsammlers im Vorschulalter	149
5.4	Umsetzung des Wortschatzsammlers im Schulalter	201
5.4.1	Unterschiede im Vergleich zum Vorschulalter.	201
5.4.2	Therapiemethodik und 20 Therapieeinheiten	207
5.5	Der Wortschatzsammler im Unterricht	276
5.5.1	Lehrereinstellungen zu den neuen Lernstrategien	276
5.5.2	Methodisches Vorgehen	278
5.5.3	Der Wortschatzsammler – Methodik für die Vermittlung von Lernstrategien	281
5.6	Evidenz	282
5.6.1	Interventionsstudien	282
5.6.2	Randomisierte und kontrollierte Studie im Vorschulalter	283
5.6.3	Randomisierte und kontrollierte Studie im Schulalter	286
6	Ausblick	290
	Literatur	292
	Bild- und Übersetzungsnachweis.	310
	Sachregister.	312

Übersicht über die Therapieeinheiten

Vorschulalter

Therapieeinheit 1 – Thema: „Obstsaft auspressen“	158
Therapieeinheit 2 – Thema: „Im Bad“	169
Therapieeinheit 3 – Thema „Schreibtisch“	179
Therapieeinheit 4 – Thema „Im Schwimmbad“	181
Therapieeinheit 5 – Thema „Obstsalat“	182
Therapieeinheit 6 – Thema „Kleidung bügeln“	183
Therapieeinheit 7 – Thema „Werkzeug“	185
Therapieeinheit 8 – Thema „Nähen“	186
Therapieeinheit 9 – Thema „Fahrzeuge“	187
Therapieeinheit 10 – Thema „Tierbewegungen“	188
Therapieeinheit 11 – Thema „In der Küche“	189
Therapieeinheit 12 – Thema „Tiere im Wald“	191
Therapieeinheit 13 – Thema „Einkaufen“	192
Therapieeinheit 14 – Thema „In den Urlaub fahren“	193
Therapieeinheit 15 – Thema „Pflanzen“	195
Therapieeinheit 16 – Thema „Indianer“	196
Therapieeinheit 17 – Thema „Hausputz“	197
Therapieeinheit 18 – Thema „Zirkus“	198
Therapieeinheit 19 – Thema „Beim Arzt“	199
Therapieeinheit 20 – Thema „Polizei“	200

Schulalter

Die erste Therapiestunde.	207
Die zweite Therapiestunde.	212
Die dritte Therapiestunde: Entdecken lexikalischer Lücken in der unmittelbaren Umwelt des Kindes – Schatzsuche im Therapieraum und Einführung des Tagespiraten.	216
Therapieeinheiten zu Hyperonymen (Oberbegriffe)	222
Therapieeinheiten zu Antonymen (Gegenteile)	228
Therapieeinheiten zu Polysemen und Homonymen	239
Therapieeinheiten zu Synonymen (I und II).	251
Therapieeinheiten zum Thema „Kreativer Wortschatz“	258
Therapieeinheiten zum Self-Priming – Arbeit mit Mind-Maps.	267

Im passwortgeschützten Onlinematerial finden Sie folgenden Dateien:

- Inhaltsverzeichnis der einzelnen Therapieeinheiten
- Therapiematerialien für das Vorschulalter
- Therapiematerialien für das Schulalter
- Fotos aus dem Buch
- Mehrsprachige Elternbriefe

Das Passwort finden Sie auf S.291 in diesem Buch.

Einleitung

Die Welt ist spannend. Kinder wollen sie erobern, begreifen und verstehen. Die Neugierde auf die Welt und das Vertrauen in wichtige Bezugspersonen, die ihnen die Welt verstehen helfen, sind die Triebfedern des sich (ungestört) entwickelnden Kindes. Formen des Fragens wie der neugierige Blick, das Zeigen auf etwas und später die vielen Was- und Warum-Fragen sind die ideale Strategie des Kleinkindes, sich Informationen über die Welt der Dinge und der Personen, über Eigenschaften, über Handlungen und über Zusammenhänge zu verschaffen. Dabei lernt das Vorschulkind wie nebenbei bereits bis zum Schuleintritt tausende Wörter und deren Bedeutung.

Doch was ist zu tun, wenn ein Kind nicht mehr fragt, nicht mehr neugierig ist und ihm im Vergleich zu Gleichaltrigen tausende Wörter fehlen? Dieses Phänomen wurde lange Zeit mit dem Etikett „Wortschatzarmut“ bagatellisiert und als eigenständige Störung nicht oder wenig ernst genommen. Es schien vielmehr eine Begleiterscheinung sprachentwicklungsge störter Kinder, bei denen sowohl in der Therapie als auch in der Forschung der Schwerpunkt mehr auf der gestörten Aussprache und der gestörten Grammatik lag als auf dem Fundament unserer Sprache, dem Reichtum der Wörter als Repräsentanten unseres Weltwissens.

Eigenständige Therapiekonzepte zur Überwindung der Wortschatzarmut ließen auf sich warten. Als das Interesse an dem nach der psycholinguistischen Wende als lexikalische Störung bezeichneten Phänomen wuchs und sich die Probleme dieser Kinder nun differenzierter als quantitative und qualitative Defizite, als Speicher- und/oder Abrufdefizite auf der phonologischen oder semantisch-konzeptuellen Ebene beschreiben ließen, führte dies kaum zu größeren Aktivitäten in der Therapieforschung. Nicht anders ist es zu erklären, dass sowohl im deutschen Sprachraum als auch international bis heute im Wesentlichen nur Variationen von Elaborationstherapien existieren, bei denen Kindern mit ausgewähltem Sprachmaterial ein exemplarischer Wortschatz vermittelt wird in der Hoffnung, dass sich das Wortlernen des lexikalisch gestörten Kindes auch auf die vielen, in der Therapiezeit nicht vermittelbaren Wörter ausweitete. Der Erfolg der Elaborationstherapien wurde selten forschungsmethodisch hochwertig überprüft und wenn, dann erwies er sich als eher gering.

Schon früh tauchten erste Zweifel auf, ob eine Elaborationstherapie die beste Antwort auf die Probleme lexikalisch gestörter Kinder sei. Verbunden mit dieser Skepsis wurde immer wieder als möglicherweise erfolgversprechenderes Ziel genannt, den Kindern nicht Wörter, sondern Strategien (z.B. Fragestrategien) in der Therapie zu vermitteln, sodass sie als eigenverantwortliche Wortlerner ihre lexikalischen Lücken füllen könnten. Eine ausgearbeitete Therapiemethode, um dieses Ziel zu erreichen, zeichnete sich aber weder in der nationalen noch in der internationalen Fachliteratur ab.

An diesem Punkt setzt die Entwicklung des Wortschatzsammlers ein, einer Strategietherapie sowohl für Vorschulkinder als auch für Schulkinder mit Schriftsprachkenntnissen. In den zwei international größten Interventionsprojekten (randomisierte und kontrollierte Studien) konnte die Effektivität und Effizienz der Strategietherapie belegt werden. Damit liegt mit dem Wortschatzsammler ein evidenzbasiertes Therapiekonzept vor, das in diesem Buch so konkret vorgestellt werden soll, dass es für alle Sprachtherapeutinnen und Sprachtherapeuten umsetzbar wird. Die Autoren haben sich bewusst für einen flexiblen Gebrauch auftauchender Berufsbezeichnungen entschieden. So werden weder immer beide Geschlechter genannt, noch erfolgt die Reduktion auf die Nennung nur eines Geschlechts.

In den letzten Jahren sind einige Publikationen zum Thema lexikalische und semantische Störungen erschienen (Rupp 2013; Kannengieser 2015; Hachul/Schönauer-Schneider 2019), die einen guten Überblick über die theoretischen Grundlagen semantisch-lexikalischer Störungen liefern und zum Teil lehrbuchartig existierende diagnostische und therapeutische Möglichkeiten beschreiben. Dies gibt uns die Freiheit, im Wortschatzsammler einerseits auf Vollständigkeit zu verzichten und andererseits ganz bewusst bestimmte Schwerpunkte zu setzen. Dabei wählen wir eine sehr konkrete Sprache mit vielen Beispielen, die uns selbst das Verständnis der zum Teil komplexen Zusammenhänge erleichtert hat. Bei allen Kapiteln haben wir als roten Faden stets den Blick auf die Wortschatzsammler-Therapie gerichtet – wenn wir den Erwerb lexikalischer Fähigkeiten im ersten Kapitel darstellen genauso wie auch im zweiten Kapitel, in dem wir Störungen dieses Erwerbsprozesses skizzieren. Beim kurzen Überblick über die Diagnosemöglichkeiten für lexikalische Störungen bleiben wir nicht nur deskriptiv, sondern lassen unsere Erfahrungen mit unterschiedlichen Instrumenten einfließen. Im vierten Kapitel stellen wir die wichtigsten, vorwiegend im deutschen Sprachraum zur Verwendung kommenden Elaborationsmethoden und gefundene Ansätze von Strategietherapien vor. Die Kenntnis einer guten Elaborationstherapie wird durch die Entwicklung der Strategietherapie nicht überflüssig, weil der Wortschatzsammler für lexikalisch gestörte Kinder, die nicht die erforderlichen Vorausläuferfähigkeiten besitzen, nicht geeignet ist. Auf diese Voraussetzungen wird im Kapitel 5.1 eingegangen. Ein unverzichtbarer therapeutischer Zugang bleibt die Elternbe-

teilung, die Kooperation mit den Eltern (Kap. 4.3). Hier sind uns die wesentlichen Prinzipien und Inhalte wichtig, die in konkreten Konzepten aufgegriffen werden, ohne dass diese Konzepte detailliert beschrieben werden. Kapitel 4 schließt mit einem Überblick über die Effektivität bislang veröffentlichter Therapiemethoden. Der Hauptteil des Buches (Kap. 5) bleibt der Darstellung der neuen Strategietherapie Wortschatzsammler vorbehalten. Alle spezifisch für den Wortschatzsammler entwickelten Therapie-materialien (ca. 300 Fotos, viele Kopiervorlagen) befinden sich auf dem Online-Material des Buches. Das Kapitel endet mit der Darstellung der bisher erreichten Evidenz der Wortschatzsammler-Therapie. Als Ausblick verweisen wir auf offene Forschungsfragen.

Bereits die dritte Auflage des Buches wurde völlig überarbeitet und aktualisiert. Erweitert wurden die theoretischen Kapitel jeweils mit vertiefenden Ausführungen zur Situation lexikalisch gestörter Kinder im Schulalter und mit einem Exkurs zur Situation mehrsprachig aufwachsender Kinder. Der Hauptteil (Wortschatzsammler-Konzept) enthält ein Kapitel über den Einsatz des Wortschatzsammlers im Unterricht, sodass Prinzipien des Konzepts damit nun auch für Lehrer von Regel- und Förderschulen mit Gewinn umgesetzt werden können.

Für die vorliegende, vierte Auflage wurden umfassende Aktualisierungen vorgenommen. Die Transferbausteine aus den Konzepten für jüngere sowie ältere Kinder wurden in einem eigenen Kapitel zusammengefasst und durch Vorschläge zum Einbezug von Eltern mehrsprachiger Kinder ergänzt. In dem Zusammenhang wurden die Materialien zum Downloaden um Elternbriefe in weiteren Sprachen ergänzt.

Köln/München im Mai 2022

Hans-Joachim Motsch, Dana Gaigulo, Tanja Ulrich

1 Erwerb lexikalischer Fähigkeiten

1.1 Wort – Bedeutung – Konzept

Lange bevor Kinder die ersten Wörter verstehen, haben sie bereits Wissen über die Welt der Dinge und Personen gesammelt. Immer wiederkehrende Wahrnehmungen der Gegenstände in ihrer in den ersten Monaten recht überschaubaren Welt, Beobachtungen der Tätigkeiten der Personen, Beobachtungen der Eigenschaften der Gegenstände und Personen führen zu der Bildung von Konzepten. Ein Konzept repräsentiert dann das vorhandene nonverbale Wissen des Kindes über Dinge, Tätigkeiten, Personen und Eigenschaften. Diese Konzepte werden erst zu einem späteren Zeitpunkt mit Wortformen verknüpft. Der erste Schritt der lexikalischen Entwicklung besteht also in einem kognitiven Konstruktionsprozess, dessen Ergebnis die Verarbeitung wahrgenommener Informationen zu Wissenskonzepten ist (Schwarz/Chur 2014). Anstatt „Konzept“ (Szagun 2016) wird synonym auch das ältere Wort „Begriff“ oder im Wortproduktionsmodell von Levelt (1989) das Wort „Lemma“ verwendet. Erst in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres kommt zu diesem kognitiven Konstruktionsprozess Sprache hinzu. In diesem sprachlichen Konstruktionsprozess lernt das Kind Laut-Klanggebilde, die wir als Wörter bezeichnen, mit bereits vorhandenen Konzepten zu verbinden. Das zuvor bedeutungsleere „soziale Geräusch“ erhält durch die Verknüpfung mit dem Konzept Bedeutung.

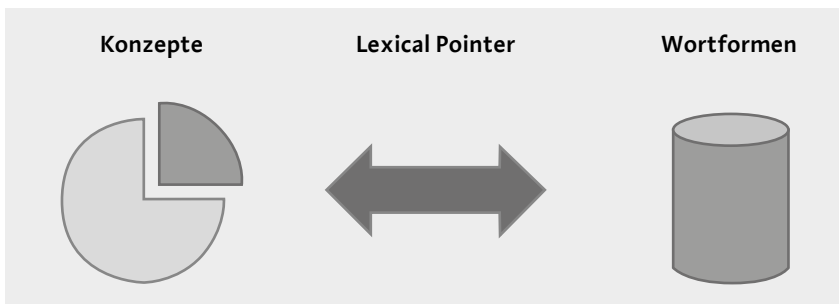


Abb. 1: Konzepte und Wortformen im mentalen Lexikon

In der Abbildung 1 visualisiert die Scheibe auf der linken Seite das gesamte Wissen eines Menschen. Nur der dunkel eingefärbte Teil dieser Wissensscheibe ist mit Wortformen verbunden. Er stellt das semantisch-konzeptuelle Wissen dieses Menschen dar.

Die mit Konzepten verbundenen Wortformen befinden sich im mentalen Lexikon, dem menschlichen Wortschatzspeicher. Der Vorgang, bei dem ein Konzept mit einem Wort verbunden wird, wird als Mapping-Prozess bezeichnet. Dabei wird dem Konzept eine phonologische Wortform zugeordnet. Mithilfe eines Zeigers, dem Lexical Pointer, zeigt das Konzept auf die mit ihm verbundene korrespondierende phonologische Form, und umgekehrt wird beim Hören eines Wortes durch diesen Lexical Pointer das mit der Wortform verbundene Konzept aktiviert.

Nach diesen einleitenden Begriffsklärungen stellen sich in Bezug auf den Erwerb lexikalischer Fähigkeiten im Kindesalter die drei zentralen Fragen nach

- der Einspeicherung der Wörter in das mentale Lexikon,
- der Strukturierung des Lexikons und
- dem Abruf von Wörtern für die Sprachproduktion aus dem Lexikon.

1.2 Wie kommen die Wörter in das mentale Lexikon?

Funktion der Formate: Jerome Bruner (2008) konnte durch seine Forschungsergebnisse belegen, dass die ersten Worte, die Kinder verstehen und später sprechen, in ähnlichen wiederkehrenden Interaktionssituationen („Formaten“) des ersten Lebensjahres häufig gehört wurden. Derartige sich häufig in ähnlicher Weise wiederholende Formate können Situationen der täglichen Routine (Waschen, Wickeln, Nahrungsaufnahme), aber auch Spielsituationen oder ritualisierte Tätigkeiten sein.

Format „Spaziergang“

Eine junge Familie wunderte sich, dass ihr Sohn als erstes Wort im Alter von elf Monaten „Wawa“ (Wauwau) sagte, obwohl die Familie keinen Hund besaß. Im Gespräch mit den Eltern stellte sich heraus, dass diese in einer Einfamilienhaus-siedlung wohnten und fast an jedem Tag mit dem Kinderwagen einen Rundgang an der frischen Luft durch die Siedlung machten. An jedem zweiten bis dritten Haus gab es dabei Erlebnisse mit am Zaun hochspringenden und bellenden Hunden, und dadurch ausgelösten Kommentaren der Eltern: „Nicht erschrecken, das ist nur ein Wauwau. Der macht ‚wauwau‘. Das ist ein ganz lieber Wauwau“. Das Format des Spaziergangs, das sich im ersten Lebensjahr fast täglich ergab, führte zu Tausenden von („Wauwau“) Kommentaren und macht nachvollziehbar, warum das Kleinkind als eines der ersten Worte „Wawa“ sagte.

Die Entwicklung des Wortverstehens durchläuft bei den Kindern mehrere Phasen.

■ *Situationsverständnis/sympraktisches Verstehen*

Bei vielen gehörten Wörtern stellt das Kleinkind zuerst einen Zusammenhang her mit der Situation, in der sie auftreten. Diese Laut-Klanggebilde versteht es als Teil dieser Situation oder auch als Teil einer bestimmten Spielhandlung. Die Wörter selbst haben noch keinesfalls eine feste Verbindung zu einem Konzept. So kann in dem zuvor genannten Beispiel das „Wawa“ des Kindes bedeuten: ‚Gehen wir nach draußen?‘/ ‚Gehen wir spazieren?‘

Sympraktisches Wortverstehen

Ein Spielformat, das bereits mit neun Monate alten Säuglingen gespielt werden kann, ist das „Guck-guck-da“-Spiel. Sobald das Kind, das dieses Spiel schon häufig mit seiner Mutter gespielt hat, das „Guck-guck“ hört, hält es die Hände vors Gesicht (es versteckt sich). Erst wenn nach dem mehrfachen suchenden „Wo ist er denn? Wo ist er denn?“ der Mutter das „Da ist er ja! Da!“ gehört wird, nimmt das Kind die Hände vom Gesicht und lacht. Es hat verstanden, dass diese Wörter wie „guck-guck“ und „da“ zu dieser Spielhandlung gehören (sympraktisches Verstehen), ohne dass es die Bedeutung des Wortes „gucken“ (= schauen) oder des Wortes „da“ versteht.

Triangulierung: Etwa im sechsten bis neunten Lebensmonat erwirbt der Säugling eine neue Fähigkeit. Jetzt kann er nicht nur eine gemeinsame Aufmerksamkeit („Joint Attention“) mit einer Bezugsperson herstellen, sodass beide das gleiche Objekt im Fokus ihrer (gemeinsamen geteilten) Wahrnehmung haben. Die neue Fähigkeit des Kindes besteht darin, dass sein Blick nun von dem Objekt zum Gesicht der Bezugsperson geht und wieder zum Objekt zurück, sodass eine trianguläre Verbindung zwischen Kind, Objekt und Bezugsperson entsteht. In dieser Situation besteht eine große Chance, dass das, was nun die Bezugsperson sagt, mit dem Objekt in der geteilten Aufmerksamkeit in Verbindung gebracht wird. Zollinger (2015) nennt diesen triangulären Blick den „Ursprung der Sprache“.

■ *Synsemantisches Wortverstehen*

In dieser zweiten Phase der Bedeutungsentwicklung beziehen sich vom Kind verstandene und produzierte Wörter bereits auf Dinge, Personen oder Tätigkeiten in der Situation. Das mit dem Wort verbundene Konzept ist oft aber noch ein sehr subjektives, sodass hier von einem synsemantischen Verständnis gesprochen wird. Merkmale dieser Phase sind Überdiskriminationen und Übergeneralisierungen.

Überdiskrimination

Das Lieblingsspielzeug eines Kindes ist sein roter kleiner Ball. Als ihm eine Nachbarin bei sich zum Spielen einen Ball ihrer Kinder anbietet: „Schau, da ist ein Ball. Du darfst mit dem Ball spielen.“ fängt das Kind an zu schreien. Der blaue größere Ball des Nachbarkindes ist nicht „Ball“.

Das Kind muss noch lernen, dass es Sammelbegriffe (Kollektiva) gibt, die eine unbestimmte Zahl gleichartiger Dinge bezeichnen.

Übergeneralisierung

Das Kind sagt nicht nur zu Hunden „Wawa“, sondern auch zu einer Katze, einem Lamm, einem Kaninchen. Diese Übergeneralisierung deutet darauf hin, dass das Konzept aktuell nur wenige semantische Merkmale enthält, die auf alle genannten Tiere zutreffen (zum Beispiel: Fell, vier Füße, Kopf, Schwanz, Größe). Die differenzierenden semantischen Merkmale fehlen.

Erst die differenzierenden Merkmale würden es dem Kind erlauben, zwischen den unterschiedlichen Tierarten zu unterscheiden.

■ Semantisches Wortverstehen

Bei dem Weg in die dritte Phase der Bedeutungsentwicklung, des echten semantischen Verständnisses, spielen oft wichtige Bezugspersonen eine große Rolle. Diese liefern u. a. den Kindern die unterscheidenden semantischen Merkmale, die zur Begriffsdifferenzierung beitragen.

Begriffsdifferenzierung

Eine Mutter steht mit ihrer Tochter am Zaun einer Wiese, auf der ein Pferd weidet. Die Kleine sagt: „Mama, Muh“ und zeigt auf das Pferd. Die Mutter antwortet: „Oh, das ist gar keine Kuh. Das ist ein Pferd. Das macht auch nicht ‚muh‘.“ Sie nimmt die Tochter auf den Arm, zeigt auf das Pferd und sagt: „Schau, es hat auch keine Hörner wie die Kuh und kein Euter zwischen den Beinen. Das Pferd gibt auch keine Milch wie die Kuh. Das Pferd macht ‚hühühü‘.“

Im ersten Lebensjahr entdecken Kinder ausgehend von einem Situationsverständnis die Bedeutung erster Wörter, die bei vielen vorerst noch subjektiv oder unvollständig bleibt. Sie haben gelernt, Wortgestalten aus dem sozialen Geräusch der Umgebungssprache zu isolieren, indem sie die Wortgrenzen (Anfang/Ende) herausgefunden haben. Bei diesen Entdeckungen helfen ihnen unter Umständen prosodische Fähigkeiten, die ihnen ermöglichen, Wörter an ihrem Betonungsmuster zu identifizieren. Unterstützt werden sie dabei auch durch die veränderte Sprechweise („Babytalk“) der Erwachsenen, die neue Wörter besonders betonen, häufig wiederholen und gelegentlich auch isolieren, d. h. nicht mit vorangehenden oder nachgehenden Wörtern koartikulieren (Clark 2016; Grimm 2012).

Ende des ersten Lebensjahres haben Kinder also bereits die ersten Wortformen im mentalen Lexikon gespeichert und entdeckt, dass diese Wörter ihnen nicht nur helfen, andere zu verstehen, sondern auch dazu benutzt werden können, das Verhalten anderer zu beeinflussen, wenn sie diese selbst aussprechen. Damit haben sie die kommunikative Funktion von Sprache entdeckt. Im Mittelpunkt des zweiten Lebensjahres steht nun das zunehmend beschleunigte Einspeichern neuer Worte. Das Kleinkind erlebt, dass alle Gegenstände, Personen, Tätigkeiten und Eigenschaften von Gegenständen und Personen mit neuen Wörtern verknüpft werden können. Wörter repräsentieren die Welt. Die beiden Entdeckungen der kommunikativen und repräsentativen Funktion der Sprache bedeuten für das Kind das Entstehen eines echten Sprachverständnisses (Zollinger 2015).

Vorausläuferfähigkeiten des Kindes im Umgang mit Personen sind dabei das Herstellen der gemeinsamen Aufmerksamkeit (Joint Attention) und der trianguläre Blickkontakt (Tomasello 2003; Zollinger 2015). Dieser Blick des Kindes vom Objekt zur Kontaktperson wird als nonverbale Form einer Frage verstanden. Der interessierte und fragende Blick könnte bedeuten: „Was ist das?“, „Was hältst du davon?“, „Was macht man damit?“ o. Ä. Diese Triangulierung wird das Kind erst einsetzen, wenn es sich in seiner Ich-Entwicklung zu einem „Du“ abgegrenzt hat. Es wird dieses „Du“ dann mit dem Blick fragen, weil es Interesse daran hat, was das Gegenüber tut und sagt. Ende des ersten und Anfang des zweiten Lebensjahres rücken Kinder nicht nur durch ihr Blickverhalten Dinge in den Fokus des gemeinsamen Interesses, sondern sie beginnen, auf Dinge zu zeigen und später dem Gegenüber Dinge zu geben. Ende des zweiten Lebensjahres werden diese präverbalen Formen des Frageverhaltens durch verbale Fragen ergänzt und ersetzt. Die Fragen stellen das wirksamste Mittel zur Wortschatzerweiterung des Kindes dar (Kauschke 2000; Rothweiler 2001).

Auch im Umgang mit Gegenständen hat das Kind bis zum 18. Lebensmonat Vorausläuferfähigkeiten entwickelt. Während es im ersten Lebensjahr Dinge mit allen Sinnen exploriert, steht in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres das Ausprobieren der Funktionen alltäglicher Gegenstände im Mittelpunkt seiner Erkundung. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnt es nun, die bekannten Gegenstände als Instrumente zur Erreichung von Zielen zu verwenden: Es hat das Resultat von Handlungen entdeckt und verwendet nun gleichermaßen sprachliche Handlungen (Worte) zum Erreichen von Resultaten (Zollinger 2015).

Constraints: Bis heute unbeantwortet bleibt die Frage, ob dem heranwachsenden Kind Strategien zur Verfügung stehen, die ihm das Wortlernen erleichtern. Vertreter dieser Annahme gehen davon aus, dass die Kinder automatische Vorannahmen (Constraints) über die Bedeutung neuer Wörter besitzen. Beim Hören eines unbekannten Wortes ist das Kind auf eine Hypothesen-

bildung angewiesen, auf was sich dieses Wort bezieht. Ein thematisches Constraint wäre dann die Annahme, dass es sich auf etwas beziehen wird, was sich in der aktuell wahrnehmbaren Situation befindet. Bereits Markmann wies darauf hin, dass diese angenommene Form der Bedeutungszuordnung sehr instabil sein muss, da viele Objekte in unterschiedlichen Situationen auftauchen (Markmann 1993). Automatische Vorannahmen über die Bedeutung neuer Wörter, die durch syntaktisches und semantisches Wissen erklärt werden könnten, werden als taxonomische Constraints bezeichnet.

Syntaktisches Constraint

Das Kind hört ein unbekanntes Wort unmittelbar vor einem bekannten Nomen. Aufgrund seines syntaktischen Wissens nimmt es nun an, dass es sich bei diesem unbekannten Wort um ein Eigenschaftswort (Adjektiv) handeln könnte.

Semantisches Constraint

Das Kind hört von einer Bezugsperson ein unbekanntes Wort beim gemeinsamen Betrachten eines Gegenstandes. Da ihm das Wort für diesen Gegenstand bereits bekannt ist, nimmt es an, dass es sich um die Bezeichnung eines Teiles dieses Gegenstandes handeln könnte.

Derartige Constraints wären also hilfreiche Lernbarkeitsbeschränkungen beim Hören unbekannter Wörter (Meibauer/Rothweiler 1999). Nelson (1988) beschäftigte sich bereits mit der Frage, ob „constraints“ angeborene Fähigkeiten des Kindes sind oder Strategien, die das Kind im Umgang mit der Welt entwickelt. Akhtar und Tomasello (2000) hingegen halten die Annahme dieses spezialisierten linguistischen Mechanismus für überflüssig. Sie gehen davon aus, dass bereits ein einjähriges Kind viel über Objekte, Ereignisse und Wirkungen in der Welt weiß, sodass der Prozess des Wortlernens durch das generelle Verständnis des Kindes in sozialen Situationen, in denen es ein neues Wort hört, beschränkt wird. Das von Hirsh-Pasek et al. (2000) konzipierte Emergenzmodell des Wortlernens stellt einen Vermittlungsversuch zwischen diesen theoretischen Positionen dar, indem es angeborene sprachspezifische Erwerbsmechanismen und die Rolle sozialen Lernens entwicklungsperspektivisch zusammenbringt. Nach diesem Modell stehen dem Kind von Beginn an verschiedenste Hinweisreize („Cues“) sozialer, perzeptueller, kognitiver und linguistischer Art für das Lernen neuer Wörter zur Verfügung. Die Bedeutung der verschiedenen Cues verändert sich im Laufe der frühen lexikalischen Entwicklung. Soziale Cues gewinnen auch im Emergenzmodell zunehmend an Bedeutung. Folgt man dem Emergenzmodell, ergibt sich die Orientierung an bestimmten lexikalischen Prinzipien erst aus den Wortlern-Erfahrungen und ist damit eher das Produkt der lexikalischen Entwicklung.

Bis zum 18. Lebensmonat speichert das Kind nur jeden zweiten Tag ein neues Wort ein. Ab dem 18. Lebensmonat beschleunigt sich die Einspeicherung neuer Wörter, sodass von einem Wortschatzspurt gesprochen wird. Pinker (1994) bezeichnet die Kinder in dieser Lebensphase als „lexikalische Staubsauger“, die in ihren Wachzeiten alle ein bis zwei Stunden ein neues Wort aufsaugen.

Eine Teilgruppe der Kinder zeigt über Monate die genannten Wortschatzspurts. Sie speichern in diesen Phasen gelegentlich mehr als zehn neue Wörter pro Tag ein. Oftmals ist es ausreichend, wenn das Kind das Wort nur ein- bis zweimal gehört hat, bevor es in sein mentales Lexikon aufgenommen wird (Fast Mapping). Das lexikalische Phänomen des Wortschatzspurts ist nicht nur positiv zu bewerten. Es führt zwar zu einer schnellen Teilrepräsentation, d.h. aber, dass die Repräsentation unvollständig ist. Diese Unvollständigkeit bedeutet, dass das mit dem Wort verbundene Konzept noch sehr wenige semantische Merkmale enthält oder aber auch die Wortform nicht sicher und zielsprachlich korrekt abgespeichert wurde. Unsicher abgespeicherte Wortformen können dennoch beim wiederholten Hören verstanden werden, sind aber in der Regel ungeeignet zum Abruf des Wortes und der Wortproduktion. Diese erste partielle Repräsentation durch Fast Mapping muss also in einer zweiten Phase dadurch ergänzt werden, dass das Kind nun bei der wiederholten Konfrontation mit dem Wort und seinem Referenten Informationen ergänzt und vervollständigt. Erst dann kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Bedeutung und einer sichereren Einspeicherung der Wortgestalt (Gray et al. 2020).

Wie im Spracherwerb generell wählen Kinder individuell unterschiedliche Wortlernwege. Eine Teilgruppe der Kinder zeigt in der Zeit zwischen anderthalb und drei Jahren keinen Wortschatzspurt; diese Kinder speichern eher linear und kontinuierlich Wörter ein (Kauschke 2000). Leonard (2014) weist darauf hin, dass es eine dritte Teilgruppe von Kindern gibt, die nach Phasen eines kurzen Wortschatzspurts mehrere Monate erkennbar keine neuen Wörter einspeichert (Plateaubildung), um danach wieder zum lexikalischen Staubsauger zu werden. Die Varianz in dieser Phase der beschleunigten Worteinspeicherung unterstreicht nochmals die Individualität der Wortlernwege. Bei beginnendem viertem Lebensjahr treffen sich alle Kinder bei einem vergleichbar großen Wortschatz.

Mit steigendem Alter weiten und verändern sich die gerade skizzierten ‚Quellen‘ des Wortlernens (Dockrell/Messer 2004; Nippold 2016; Vadasy/Nelson 2012). Konkrete, soziale Interaktionen mit engeren Bezugspersonen bieten zwar nach wie vor Wortlernkontexte. Sie sind jedoch nicht mehr so stark vorstrukturiert und handlungsorientiert wie zu Beginn des Spracherwerbs. Das Vorschul- und Schulkind muss nicht unmittelbar in eine Handlung eingebunden sein, um eine Hypothese zu einer Wortbedeutung aufzustellen (Ahktar/Tomasello 2000; Tomasello 2003). Schriftsprachliche

Kontexte gewinnen nach der Einschulung an Relevanz und kommen als zusätzliche, bedeutsame Quelle zur Wortschatzerweiterung hinzu (für einen Überblick: Anglin 2005; Nippold 2016; Marks 2017).

Tomasello (2003) hält als Ergebnis seiner Forschungsarbeiten einen gebrauchsbasierten Ansatz für die beste Erklärung lexikalischen Lernens bei Kindern. In seiner Spracherwerbstheorie spielt soziales Lernen und die Fähigkeit des Kindes zur Imitation eine zentrale Rolle für den Spracherwerb, also auch für lexikalisches Lernen. Als bedeutsam erachtet er zwei Fähigkeiten des Kindes, einerseits die Fähigkeit zur Mustererkennung und andererseits die Fähigkeit des Intention Reading. Bei jedem neu gehörten Wort ist das Kind in der Lage, dieses sofort mit Einträgen in seinem mentalen Lexikon zu vergleichen (Mustererkennung): Ist das Wort auffindbar und mit einem Konzept verbunden, wird das Kind dieses Wort verstehen. Kann es keinen entsprechenden Eintrag finden, hat das Kind nun die Möglichkeit, diese neue Wortform ins mentale Lexikon einzuspeichern und mit den semantischen Merkmalen zu verknüpfen, die sich aus der erlebten Situation mit dem Wort heraus ergeben. Als Intention Reading bezeichnet Tomasello (2003) die Fähigkeit des Kindes, andere Menschen als intentionale Wesen zu erkennen, d. h. zu entdecken, dass diese auch mit ihren sprachlichen Äußerungen ein Ziel (Intention) verfolgen und beim Kind damit etwas erreichen wollen. Das Kind wiederum wird sich nach dieser Entdeckung bemühen, die Absichten der Bezugspersonen zu interpretieren und zu einem Verständnis der Intentionen zu gelangen. Diese Fähigkeit entwickelt sich bei Kindern im Alter von neun bis zwölf Monaten auf der Basis bereits genannter Vorausläuferfähigkeiten (Joint Attention, triangulärer Blickkontakt, Zeigen und Geben). Das Kind fordert somit aktiv lexikalisches Wissen ein, mit wachsenden sprachlichen Möglichkeiten kommen später die Fragen hinzu – das wirksamste Mittel des Kindes zur aktiven Wortschatzerweiterung. Diese Fähigkeiten ermöglichen dem Kind, die funktionale Dimension von Sprache zu entdecken und mit eigenen sprachlichen Mitteln nun im Rollentausch Einfluss auf Intention, Verhalten und mentale Zustände der Bezugspersonen zu nehmen (Zollinger 2015).

Auch für den späteren Lexikonerwerb bieten diese theoretischen Überlegungen plausible Erläuterungen (Dockrell/Messer 2004). Tomasellos gebrauchsbasierter Ansatz erklärt nachvollziehbar den Erwerb abstrakter, mehrdeutiger und metaphorischer Begriffe sowie die Verwendung mehrerer Bezeichnungen für einen Referenten (z. B. Synonyme). Stößt man in Kommunikationssituationen auf mehrdeutige Begriffe oder metaphorische Ausdrücke, werden Analogien zu bereits Bekanntem gezogen und die zur Verfügung stehenden Kontextinformationen (semantischer, syntaktischer und vor allem sozialer Art) für die Interpretation der Situation genutzt.

Exkurs: Mehrsprachiger Wortschatzerwerb

Die bisherigen Ausführungen konnten verdeutlichen, dass Wörter in der Sprache eingespeichert werden, in der sie erlebt, gehört und gebraucht werden. Erst ein Zugang zu neuen Konzepten und Bezeichnungen im mündlichen oder schriftlichen Input ermöglicht den Erwerb dieser. Der lexikalische Erwerbsprozess mehrsprachiger Kinder unterscheidet sich diesbezüglich nicht von dem einsprachiger Kinder. Aufgrund der Frequenzabhängigkeit und Kontextspezifität lexikalischen Lernens ergeben sich jedoch bei Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, einige Besonderheiten (Genesee/Nicoladis 2009; Peña/Bedore 2009). Bei diesen Kindern ist die Kontaktzeit zu jeder einzelnen zu erwerbenden Sprache quantitativ geringer als bei Kindern, die nur mit einer Sprache aufwachsen (Oller et al. 2007). Sowohl für den Erwerb neuer Wörter als auch für deren Ausdifferenzierung steht mehrsprachigen Kindern demzufolge insgesamt weniger Zeit zur Verfügung. Zudem ist aufgrund der Kontextbezogenheit der kindliche Wortschatz bei mehrsprachigen Kindern in den jeweiligen gesprochenen Sprachen häufig nicht deckungsgleich (Chilla et al. 2022). Nicht jedes Konzept wird in beiden Sprachen thematisiert, sodass nicht zu jedem Konzept zwei Wortformen gelernt werden (Dubletten). Mit zunehmendem Alter kommen zwar mehr Dubletten im kindlichen Wortschatz hinzu, da sich die Kinder mit Bezugspersonen aus beiden Sprachkreisen über Erlebnisse aus dem jeweils anderen Kontext austauschen (Umbel et al. 1992). Eine gewisse themenspezifische Dominanz einer Sprache gegenüber der anderen scheint jedoch bestehen zu bleiben (Karasu 1995). Selbst der Erwerb von Dubletten umfasst eine höhere Leistung als lediglich neue Wortformen zu bereits bestehenden Konzepten hinzuzufügen (Rothweiler 2009). Auch hier müssen die lexikalischen Einträge ins bestehende Lexikon eingeordnet werden, was zu einer sukzessiven Überarbeitung, Spezifizierung und Vernetzung der bestehenden Einträge untereinander führt. Kulturspezifische Prägungen in den Wortbedeutungen müssen erkannt und mitgelernt werden (Scharff Rethfeldt 2013). Für diese Ausdifferenzierung der Wortbedeutungen werden unterschiedliche Kontexte benötigt, in denen alle Bedeutungsfacetten erworben werden können (Verhallen/Schoonen 1993). Häufig ist und bleibt jedoch die Variabilität der Kontexte, in denen Wörter der einen und der anderen Sprache gelernt werden, eingeschränkt und beispielsweise auf familiäre versus institutionelle Kontexte aufgeteilt (Karasu 1995).

Zwangsläufig geraten mehrsprachige Kinder gehäuft in Kommunikationssituationen, in denen sie auf Wortschatzlücken stoßen. Möglicherweise aufgrund jener Erwerbsumstände entwickeln mehrsprachige Kinder früh(er) ein großes Repertoire an Bewältigungsstrategien für derartige lexikalisch bedingte Kommunikationsprobleme. Dazu zählen gezieltes Nachfragen nach dem „richtigen“ Wort, Einsatz von Passepartout-Wörtern, Umschreibungen, Neologismen, Gestik, Sprachalternationen/Code-Switching, Memorierungsstrategien (Hacısalıhoğlu 2009; Heimann-Bernoussi 2011). Hinweise, wie diese Besonderheiten der mehrsprachigen Erwerbssituation in der Beurteilung lexikalischer Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder berücksichtigt werden können, finden sich in Kapitel 3 (vgl. auch Marks 2017).