



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Bindungssicherheit und Sprachanregung
von Mutter und Vater
in ihrer Wirkung auf die frühe Sprachentwicklung

Verfasserin

Tanja Nebenführ

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Psychologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. DDr. Lieselotte Ahnert

ABSTRACT (DEUTSCH)

Im Sinne der sozial-interaktionistischen Perspektive der Spracherwerbstheorien besteht Gewissheit darüber, dass sich Sprache im Kontext von sozialen Beziehungen entwickelt und ihre Ursprünge in der Interaktion und Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen zu suchen sind. Der Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Sprachkompetenz bei Kindern im Alter von 11–22 Monaten konnte von Van IJzendoorn, Dijkstra und Bus (1995) in einer Metaanalyse mit einer Effektstärke von $r = .28$ ausgewiesen werden.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die Bedeutung der Bindungsqualität zu Mutter und Vater sowie die sprachliche Anregung durch beide Elternteile in Hinblick auf ihren Einfluss auf die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten im Kleinkindalter. Weiters wurden der Einfluss des Geschlechts des Kindes auf das Sprachniveau, Unterschiede in der Quantität der Sprachanregung (*Gesamt*) und der Verwendung einzelner Sprachanregungskomponenten zwischen Mutter und Vater analysiert.

Die Durchführung der Studie erfolgte im Rahmen des Forschungsprojekts „Parenting and Co-Parenting in infancy“ an der Universität Wien anhand einer Stichprobe von 119 Kleinkindern im Alter zwischen 12 und 32 Monaten und deren Eltern. Die Qualität der Mutter-Kind- und Vater-Kind-Bindung wurde mit dem *Attachment Q-Sort* (Waters, 1995; Waters & Deane, 1985; in deutscher Adaption durch Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012) erhoben. Auf der Grundlage einer videografierten 5-minütigen Bilderbuch-Interaktion zwischen einem Elternteil und dem Kind (dyadische Interaktion) wurde die *Quantität der elterlichen sprachlichen Anregung* computergestützt ausgewertet (Mangold International, 2009). Die sprachlichen Äußerungen der Eltern wurden wie folgt kategorisiert: *Pointing, Labelling, Questioning, Lecturing, Orienting, Story Telling, Commenting, Verbal Imitation, Positive Feedback, Corrective Feedback und Negative Feedback*. Die Erhebung der rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der Kinder wurde mit den „*Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition*“ durchgeführt.

Die Bindungsqualität und sprachliche Anregung der Mutter konnten als zentrale Einflussgröße auf die kindliche Sprachentwicklung identifiziert werden. Jene Kleinkinder, die zu ihren Müttern eine hohe Bindungssicherheit aufwiesen und von ihren Müttern ein

hohes Maß an sprachlicher Anregung erhielten, zeigten höhere Werte in ihren rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten. Hinsichtlich des Vergleichs der Quantität des elterlichen Sprachangebots (*Gesamt*) in der Bilderbuch-Interaktion bestärken die Ergebnisse die Annahme, dass sich Mütter und Väter hierbei nicht unterscheiden. Es besteht auch keine Wechselwirkung mit dem Geschlecht des Kindes, Mütter und Väter regen ihre Söhne und Töchter sprachlich gleichermaßen an. Die Bindung zum Vater und die sprachliche Anregung durch den Vater konnten die kindlichen Sprachfähigkeiten in dieser Stichprobe, entgegen der Erwartung, nicht vorhersagen. Es erwiesen sich jedoch die Ausbildung des Vaters sowie die weiteren Kontrollvariablen, das monatliche Einkommen des Haushalts und die Mehrsprachigkeit der Kinder als signifikante Prädiktoren für die rezeptive Sprache. In Bezug auf die expressive Sprache konnte für das Geschlecht des Kindes ein zusätzlicher Einfluss nachgewiesen werden. Mädchen zeigten in ihrer Sprachproduktion signifikant höhere Werte als Buben. Eine Analyse der Häufigkeit einzelner Sprachanregungskomponenten ergab, dass Mütter im Vergleich zu Vätern häufiger vorlasen (*Lecturing*) und vermehrt auf Objekte im Buch zeigten (*Pointing*), während Väter häufiger negative Rückmeldungen gaben (*Negative Feedback*).

Auf Basis dieser Befunde wurden die folgenden weiterführenden Forschungsfragen formuliert: (1) Der fehlende Einfluss der väterlichen Sprachanregung und Beziehungsgestaltung wirft die Frage auf, ob die Vater-Kind-Beziehung und -Interaktion durch andere Charakteristiken getragen wird, als jene mit der Mutter und folglich die Erfassung mit den verwendeten Verfahren unzureichend ist. (2) Mütter kreieren durch eine erhöhte Frequenz an Zeigegesten im Vergleich zu Vätern eventuell vermehrt Momente gemeinsamer Aufmerksamkeit und unterstützen dadurch die Sprachfähigkeiten des Kindes. Wie sieht die Bedeutung und Vorhersagekraft einzelner Sprachkomponenten von Müttern und Vätern für die Sprachentwicklung im Kleinkindalter aus?

ABSTRACT (ENGLISH)

From the socio-interactive perspective of language acquisition theories there is evidence that language develops in the context of social relationships and that its origins are found in the interaction and relationship between a child and its attachment figures. In a meta-analysis, Van IJzendoorn, Dijkstra und Bus (1995) were able to prove the correlation between attachment quality and language competence in children aged 11-22 month with an effect size of $r = .28$.

This study focuses on the importance of infants' attachment quality toward their mother and father as well as the language stimuli from both parents. The influence of these two variables and the effect of the child's sex on receptive and expressive language skills in early childhood were investigated. Furthermore the differences in the quantity (*in total*) of language stimuli and the use of several components of language stimuli between mother and father were analysed.

This study was conducted within the research project „Parenting and Co-Parenting in infancy“ at the University of Vienna using a sample of 119 toddlers ages 12-32 months and their parents. The quality of mother-child and father-child attachment was assessed using the *Attachment Q-Sort* (Waters, 1995; Waters & Deane, 1985; German adaptation by Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012). Based on the recording of a 5-minute picture book interaction between one parent and the child (dyadic interaction) the quantity of parental language stimulation was assessed via a software package from Mangold International (2009). The language utterances of the mother/father were categorized as follows: *Pointing, Labelling, Questioning, Lecturing, Orienting, Story Telling, Commenting, Verbal Imitation, Positive Feedback, Corrective Feedback and Negative Feedback*. The child's receptive and expressive linguistic skills were measured by the *Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition*.

This thesis identifies the quality of the mother-child attachment and the language input coming from the mother as central influencing variables to the child's language development. Those toddlers who were securely attached to their mothers and who received a high quantity of language stimulation from them showed more advanced receptive and expressive language abilities. With regard to the quantity of parental language stimuli (*in total*), our results support the assumption that fathers and mothers do

not fundamentally differ in that variable. No interaction with the sex of the child was found, mothers and fathers stimulate their sons and daughters linguistically, equally. In contrast to our expectations, neither father-child attachment security, nor the father's language stimulation predicted the level of the child's language; however, the father's education emerged as a significant predictor for receptive language abilities. Additionally, the control variables monthly household income and the child's multilingualism could predict receptive language skills. With regard to the expressive language, a child's sex was shown to be an additional influence. The level of girls' language production was consistently and significantly above that of boys. An analysis of individual components of language stimulation has shown that mothers read to their children more frequently than fathers do (*Lecturing*) and point to objects in the book (*Pointing*) more frequently, whereas fathers more often gave negative feedback (*Negative Feedback*).

Based on these findings the following further research questions arise: (1) The lack of influence of both the father-child attachment quality and the father's language input raises the question whether the father –child relationship and father-child interaction are built on characteristics different from those on which the mother's are based and whether the methods of measurement used are therefore unsuitable. (2) Mothers eventually create higher rates of joint attention by pointing to objects in the book more often; thereby support the child's language abilities, which leads to questioning the significance and predictive power of individual speech components of mothers and fathers regarding language development in early childhood.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	- 8 -
2. Theoretische Grundlagen.....	- 10 -
2.1. Grundlagen des Spracherwerbs	- 10 -
2.1.1. Spracherwerbstheorien.....	- 10 -
2.1.2. Frühe Sprachentwicklung	- 12 -
2.1.3. Sprache und Geschlecht.....	- 14 -
2.2. Bindungstheorie	- 15 -
2.2.1. Grundlagen der Bindungstheorie	- 15 -
2.2.2. Bindung und Sprachentwicklung.....	- 17 -
2.3. Elterliche Sprachanregung.....	- 20 -
2.3.1. Unterschiede in der Sprachanregung von Mutter und Vater	- 20 -
2.3.2. Elterliche Sprachanregung und Sprachentwicklung.....	- 22 -
3. Fragestellungen und Hypothesen	- 25 -
4. Methodik und Untersuchungsdesign	- 27 -
4.1. Stichprobenbeschreibung.....	- 27 -
4.2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung.....	- 29 -
4.3. Methoden der Datenerhebung.....	- 29 -
4.3.1. Der Attachment-Q-Sort (AQS).....	- 29 -
4.3.2. Kodiersystem sprachliche Anregung	- 30 -
4.3.3. Bayley Scales of Infant and Toddler Development	- 32 -
4.4. Methoden der Datenauswertung	- 33 -
5. Ergebnisse.....	- 34 -
5.1. Das Geschlecht des Kindes und die Sprachkompetenz	- 34 -
5.2. Bindungsqualität und Sprachkompetenz	- 34 -
5.3. Elterliche Sprachanregung und Sprachkompetenz	- 36 -
5.4. Sprachangebote von Müttern und Vätern	- 36 -
6. Zusammenfassung, Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	- 38 -
6.1. Das Geschlecht des Kindes und die Sprachkompetenz	- 38 -
6.2. Bindungsqualität und Sprachkompetenz	- 39 -

6.3. Elterliche Sprachanregung und Sprachkompetenz	- 41 -
6.4. Sprachangebote von Müttern und Vätern	- 43 -
Literaturverzeichnis.....	- 46 -
Abbildungsverzeichnis.....	- 59 -
Tabellenverzeichnis.....	- 59 -
Anhang.....	- 60 -
A: Manual zur Kodierung der Sprachanregung auf Basis der Bilderbuchsituation..	- 60 -
Lebenslauf.....	- 63 -

1. EINLEITUNG

Der Spracherwerb stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der frühen Kindheit und eines der größten psychologischen Mysterien dar. Damit beinhaltet der Prozess der Herausbildung dieser komplexen Fähigkeit ausreichend interessante Fragestellungen, welche die Forschungslandschaft im Bereich der Entwicklungspsychologie kontinuierlich dazu anregen, Antworten darauf zu suchen. Ich bin eine dieser Suchenden und befasse mich in meiner Diplomarbeit mit der Bedeutung der Erfahrung sozialer Interaktion und Beziehungsqualität mit den Eltern.

Wir wissen, Sprache entwickelt sich im Kontext von sozialen Beziehungen und hat ihre Wurzeln in der frühen Interaktion zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen (Tomasello, 1992). Demzufolge stellen die soziale Stimulation und die sozial-affektive Qualität von Beziehungen zu den Eltern eine primäre Ressource für das Erlernen der Sprache dar (Snow, 1995). Neben kontextuellen Faktoren wie der Kultur, dem sozioökonomischen Status, der Ethnizität und dem Bildungsstand der Eltern, gibt es Einflussfaktoren, die auf individuellen Unterschieden in der direkten Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson beruhen (Hoff, 2006).

Die vorliegende Studie bezieht sich auf diese interindividuellen Unterschiede in Interaktions- und Beziehungserfahrungen mit den Eltern, welche die Entwicklung, Kohärenz und Ausgestaltung der persönlichen Sprachfähigkeiten formen. Es wird vermutet, dass nicht nur Interaktionserfahrungen allgemein, sondern insbesondere Interaktionserfahrungen im Kontext von Bindung zu späteren sprachlichen Entwicklungsergebnissen beitragen (Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007).

Neben der Bedeutung der Bindungsqualität im Sinne des Erlebens einer emotional sensitiven Elternschaft gibt es einen zweiten Pfad, der die Sprachentwicklung im Kleinkindalter formt: eine stimulative Umgebung. Die kindliche Sprachentwicklung wird dann am besten unterstützt, wenn beide Pfade genährt werden (Murray und Yingling, 2000). Dieser Theorie Rechnung tragend, soll im Rahmen dieser Forschungsarbeit weiters die sprachliche Anregung der Eltern als Einflussfaktor auf die Sprachentwicklung betrachtet werden. Im Fokus bisheriger Forschungen lag die Interaktion und Beziehungsqualität von Mutter-Kind-Dyaden. Vor dem Hintergrund, dass das Familiensystem an Komplexität zugenommen hat und die Rolle von Mutter und Vater in

den letzten Jahrzehnten großen Veränderungen unterlegen hat (Coley, 2001), stieg das Interesse an dem Einfluss der Rolle des Vaters in Bindung und Erziehung auf das Leben seiner Kinder. Im Bewusstsein dessen will die vorliegende Arbeit den Vater in die Analyse miteinbeziehen und die Wirkung der Bindungssicherheit und sprachlichen Anregung von Mutter und Vater im Vergleich ausdifferenzieren. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob Mütter und Väter unterschiedliche Interaktionsstile im Zwiegespräch mit ihrem Kind zeigen. Wenn ja, worin liegen diese Unterschiede? Sprechen Mütter bzw. Väter mehr mit ihren Töchtern oder Söhnen? Um diesen Aspekt näher zu beleuchten, sollen Wechselwirkungen in Bezug auf das kindliche Geschlecht analysiert und diskutiert werden.

Mit dieser Arbeit soll ein Beitrag zur Aufklärung des Einflusses der Beziehungsqualität zu Mutter und Vater einerseits, sowie der quantitativen sprachlichen Anregung der Eltern andererseits, auf den Spracherwerb in der frühen Kindheit geleistet werden und geschlechtsspezifische Unterschiede in der Sprache von Eltern und Kindern miteinbezogen werden.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Grundlagen des Spracherwerbs

Im folgenden Kapitel werden aktuelle Spracherwerbstheorien dargestellt und eine Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit vorgenommen. Des Weiteren wird ein Überblick über die Meilensteine der frühen rezeptiven und expressiven Sprachentwicklung gegeben sowie der Einfluss des Geschlechts auf die Sprachfähigkeiten behandelt.

2.1.1. Spracherwerbstheorien

Hirsh-Pasek und Golinkoff (1993) nahmen eine Dichotomisierung der Theorien des Spracherwerbs in *Inside-out*- und *Outside-in*-Theorien vor. Inside-out-Theorien gehen von der Annahme aus, sprachliches Wissen sei angeboren und der Spracherwerb laufe nach einem spezifischen, biologisch vorgegebenen Programm ab. Outside-in-Theorien nehmen im Gegensatz dazu an, dass wir zwar für das Lernen einer Sprache prädestiniert sind, die Sprache jedoch wie anderes Wissen gelernt werden muss und der Erwerb in sozialen Interaktionen erfolgt. Da diese Arbeit den Einfluss der Umgebung und Erfahrung auf die kindliche Sprachentwicklung beforcht und damit eine Einbettung in die Grundannahmen der Outside-in-Theorien vorliegt, werden diese nachfolgend näher erläutert.

Die Theorien beruhen auf der Annahme, das Kind sei ausgestattet mit feinen Lern-, Differenzierungs- und Abstraktionsmöglichkeiten, benötige jedoch in der Interaktion mit seiner Umwelt ausreichende Angebote, um daraus eigenaktiv und in Rückkopplungsschleifen sprachliches Wissen aufzubauen. Die Heterogenität innerhalb der Outside-in-Theorien führt zur Untergliederung in kognitionspsychologische, lerntheoretische und sozial-interaktionistische Ansätze (Kany & Schöler, 2014).

Die *Kognitionspsychologie* beruht auf der Annahme, dass zunächst kognitive Konzepte erworben werden müssen, bevor sie versprachlicht werden können. So bildet beispielsweise der Erwerb des Mengenkonzepts die Voraussetzung der Verwendung der Pluralformen (Piaget, 1970).

Im Rahmen der *lerntheoretischen* Ansätze wird die Bedeutung der klassischen Lernformen für den Spracherwerb diskutiert. Die klassische Konditionierung könnte in den ersten Lebensmonaten für das Erlernen prosodischer Muster oder einzelner Wörter relevant sein, welche als Hinweise für ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Situation verwendet werden. Weiters wird die Unterstützung des Bedeutungserwerbs durch Kontiguitäten von Laut- bzw. prosodischen Mustern und bestimmten Situationen oder Objekten postuliert (Kany & Schöler, 2014). Skinner (1957) beschrieb mit der operanten Konditionierung - oder dem Lernen am Erfolg - den bekanntesten lerntheoretischen Ansatz zur Erklärung des Spracherwerbs. Er geht davon aus, dass vorhergehende Bedingungen und nachfolgende Konsequenzen, somit positive und negative Verstärkung, das sprachliche Verhalten bestimmen. Weiters wird angenommen, dass auch das Modelllernen (Bandura, 1969), in Form von abstrakter und kreativer Modellierung zum Spracherwerb beiträgt. Während bei der abstrakten Modellierung der Beobachter, Regeln und Prinzipien vom Modell übernimmt und diese auf neue Anwendungskontexte überträgt, fügt der Beobachter bzw. das sprachlernende Kind bei der kreativen Modellierung die Einflüsse mehrerer Modelle zu neuen Kombinationen zusammen (Schermer, 2006).

Sozial-interaktionistische Ansätze gehen davon aus, dass Sprache in sozialer Interaktion als System entsteht und eine interindividuelle soziale Konstruktion darstellt. Diese Ansichtswiese wird auch als sozial-konstruktivistisch bezeichnet (Putnam, 1973). Im Rahmen dieser Theorie wird die Rolle der kindgerechten Sprache (Hoff-Ginsberg, 1990), der geteilten Aufmerksamkeit (Bruner, 1983; Tomasello, 1995) und der Konstruktion von Bedeutung in sozialen Interaktionen (Bruner, 1983) betont.

Übergreifend gibt es eine *interaktionistische Perspektive* der Sprachentwicklungstheorien, welche die Interaktionen zwischen inneren Fähigkeiten und umweltbedingten Einflüssen hervorhebt. Entsprechend dieser Sichtweise wirken die angeborenen Fertigkeiten der Kinder, ein starker Wunsch nach Interaktion mit anderen und eine reiche sprachliche bzw. soziale Umgebung zusammen, um den Aufbau eines kommunikativen Systems beim Kleinkind zu ermöglichen (Bohannon & Bonvillian, 2001; Chapman, 2000).

Entsprechend dem *Emergenist Coalition Modell* unterstützen sowohl kognitiv-linguistische als auch sozial-kommunikative Informationen den Wortschatzerwerb. Das Modell basiert auf der Annahme eines multimodalen Zugangs zum Erwerb der Sprache,

bei dem Kleinkinder für eine Vielzahl von Strategien und Informationen (perzeptuell, sozial, sprachlich) sensibel sind und diese in ihren Lernprozess integrieren. Nach der Hypothese des Koalitionsmodells sind die diversen Hinweisreize, die zum Wortlernen beitragen, in verschiedenen Phasen der Entwicklung in unterschiedlichem Maße wirksam. Dem Kleinkind steht eine Mehrheit an Möglichkeiten zur Verfügung und es kann je nach Bedarf und Entwicklungsstand eine spezielle Strategie nutzen. Daraus resultiert ein Phasenmodell, in dem perzeptuelle und prosodische Hinweise in frühen Phasen wesentlich sind und soziale sowie linguistische Informationen vermehrt zu späteren Zeitpunkten des Spracherwerbs genutzt werden (Hollich et al., 2000).

2.1.2. Frühe Sprachentwicklung

Der Beginn der Entwicklung der Sprache setzt bereits vorgeburtlich ein, denn der Fötus lernt über prosodische Lautmuster unterschiedliche Sprachen zu differenzieren (Hennon, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2000). Der Spracherwerb im ersten Lebensjahr lässt sich in Sprachwahrnehmung bzw. Sprachverständnis und Sprachproduktion unterteilen, welche als zwei verschiedene Entwicklungsbereiche zu differenzieren sind, aber niemals getrennt von einander betrachtet werden können (Kuhl, 2004).

Rezeptive Sprachentwicklung

Bis zum 8. Lebensmonat hat der Säugling die Fähigkeit, alle Laute aller Sprachen zu differenzieren. Erst danach geht diese Fertigkeit verloren und fremdsprachige Laute, die in der Muttersprache auf keinen Bedeutungsunterschied hinweisen, können nicht mehr erkannt werden. Die Entwicklungsaufgabe in dieser Phase beinhaltet eine Eingrenzung auf das Lautinventar der Mutter- und Umgebungssprache. Weiters muss das Kleinkind lernen, den sprachlichen Lautstrom zu segmentieren, womit die Fähigkeit gemeint ist, im Fluss der Laute Wörter zu erkennen und sie herauszulösen. Mögliche Informationsquellen dafür sind prosodische Muster sowie phonotaktische und statistische Eigenschaften. Prosodische Muster sind regelmäßige Betonungen welche auf bestimmte Wörter aufmerksam machen. Unter phonotaktischen Eigenschaften wird die eingeschränkte Kombinierbarkeit von Lauten verstanden, wodurch manche Lautkombinationen an gewissen Stellen im Wort oder Satz nicht auftreten können. Statistische Eigenschaften bezeichnen

Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen bestimmten Silben, welche gemeinsame Aufttrittswahrscheinlichkeiten anzeigen. Für die Bedeutungszuweisung ist es unerlässlich, dass sprachliche Informationen in einem Kontext stattfinden, in dem gleichzeitig kontingente Begleitinformationen vorliegen (Kany & Schöler, 2014). In der Mitte des ersten Lebensjahres beginnen Kinder Wortbedeutungen zu verstehen (Tincoff & Jusczyk, 1999). Insgesamt entwickelt sich das Sprachverständnis in allen Altersstufen vor der Sprachproduktion. Kinder sind also in der Lage, mehr Wörter zu verstehen als aktiv zu sprechen (Naigles & Gelman, 1995).

Expressive Sprachentwicklung

Bevor Säuglinge in Worten zu sprechen beginnen, bereiten sie sich auf vielfältige Weise, wie etwa durch die Produktion sprachähnlicher Geräusche, auf das Sprechen vor. Im Alter um zwei Monate beginnen Babys vokalähnliche Geräusche zu machen, die als Gurren bezeichnet werden. Sukzessive werden Konsonanten hinzugefügt, wodurch sich etwa um den vierten Lebensmonat das Brabbeln in Form von Konsonant-Vokal-Kombinationen in langen Ketten herausbildet (Stoel-Gammon & Otomo, 1986). Bereits im siebten Monat beginnt das Sprachinventar viele Laute der Umgebungssprache zu umfassen und enthält um das erste Lebensjahr die Konsonant-Vokal- und Intonationsmuster der Sprachgemeinschaft des Kindes (Levitt & Gutmann, 1992). Im Alter von 12 bis 18 Monaten beginnen die Kinder erste Wörter zu sprechen (Bloom, 1998). Vorerst werden neue Wörter nur langsam, etwa mit einer Rate von ein bis drei Wörtern pro Monat, hinzugefügt. Zwischen 18 und 24 Monaten kommt es zu einem Spurt im Wachstum des Vokabulars, mit bis zu 10 bis 20 neuen Wörtern pro Woche (Dapretto & Bjork, 2000). Erreicht das Kleinkind einen Wortschatz von etwa 200 Wörtern, beginnt es zwei Wörter miteinander zu kombinieren. Diese Zwei-Wort-Äußerungen, welche zumeist im Alter von eineinhalb Jahren auftreten, sind morphologisch-syntaktisch nicht differenziert und können daher auch nur im jeweiligen Kontext interpretiert werden (Schöler & Lindner, 1990). Um das Alter von dreieinhalb Jahren haben Kinder viele grammatikalische Regeln erworben und wenden sie an (Marcus, 1995). Im Alter von fünf bis sechs Jahren ist der Erwerb der Grundlagen der Grammatik und des Lautinventars der Umgebung abgeschlossen (Tager-Flusberg, 2001).

Parallel zur eben dargestellten Entwicklung der rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten bildet sich die Fähigkeit der geteilten gemeinsamen Aufmerksamkeit heraus, welche für den Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten eine wichtige Voraussetzung darstellt. Mit etwa vier Monaten beginnen Säuglinge in dieselbe Richtung zu schauen wie der Erwachsene. Im Alter zwischen 12 bis 15 Monaten wird diese Fertigkeit genauer differenziert (Tomasello, 1999). Ein weiterer wesentlicher Meilenstein im Zuwachs der Kommunikationsfähigkeiten ist die Verwendung von präverbalen Gesten, wie Zeigen oder auf etwas Hinweisen, um das Verhalten anderer zu beeinflussen. Dieses intentionale Verhalten entwickelt sich etwa am Ende des ersten Lebensjahres (Carpenter, Nagell, & Tomasello, 1998).

2.1.3. Sprache und Geschlecht

In vielen Studien gibt es Hinweise darauf, dass Mädchen im Vergleich zu Buben in Bezug auf das frühe Wachstum des Wortschatzes im Vorteil sind (Fenson et al., 1994; Gleason & Ely, 2002). Hyde und Linn (1988) haben in einer Metaanalyse von 165 Studien einen Geschlechtsunterschied in den verbalen Fähigkeiten im Kindesalter zugunsten der Mädchen mit einer Effektstärke von $r = .11$ ausgewiesen.

Holdgrafer (1991) untersuchte die Quantität des kommunikativen Verhaltens von der Geburt bis zum 30. Lebensmonat anhand der Beobachtung und Aufzeichnung von Freispielsituationen mit ihren Müttern. Mädchen produzierten in der untersuchten Altersspanne signifikant mehr sprachliche Äußerungen im Spiel mit ihren Müttern. In der Studie von Paavola, Kunnari, Moilanen und Lehtihalmes (2005) zeigte sich ein Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen in der Wortproduktion im Alter von einem Jahr, erhoben mit einem standardisierten Messverfahren. Bauer, Goldfield & Reznick (2002) berichteten ebenfalls einen Vorteil der Mädchen in Bezug auf die lexikalischen Fertigkeiten im Alter von 8, 9, 10 oder 14 Monaten. Im Rahmen von vier längsschnittlich angelegten Studien von Bornstein, Hahn und Haynes (2004) wurden 329 Kinder im Alter von 1.1 bis 6.10 Jahren in Bezug auf die Stabilität der Sprachfähigkeiten und Geschlechtsunterschiede untersucht. Mädchen zeigten im Vergleich zu Buben im Alter zwischen zwei und sechs Jahren in allen gemessenen Sprachleistungen (standardisierte Tests, Wortproduktion, Spontansprache, Mütterinterviews) bessere Ergebnisse.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Vorteil der Mädchen in Bezug auf die Wortproduktion gut belegt ist. Die beschriebenen Verfahren fokussierten in der Erfassung der Sprachfähigkeiten häufig auf die Erhebung des aktiven Wortschatzes, der Geschlechtervergleich in Bezug auf das Sprachverständnis wurde häufig nicht explizit ausgewiesen. Reilly et al. (2010) konnten anhand ihrer Forschungsarbeit zu den Prädiktoren der Sprache mit vier Jahren zeigen, dass das männliche Geschlecht unter anderem mit signifikant niedrigeren expressiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten verbunden ist.

2.2. Bindungstheorie

Nachfolgend werden die Grundlagen des Bindungskonzepts, welches die Erforschung zwischenmenschlicher Interaktionen und Beziehungen meint, erläutert sowie Wechselwirkungen der elterlichen Bindungsqualität und der kindlichen Sprachentwicklung beschrieben.

2.2.1. Grundlagen der Bindungstheorie

Die Bindung beschreibt eine starke, während der frühen Kindheit entstehende, emotionale Verbindung zwischen dem Kind und einer Bezugsperson, welche deren Beziehungsgestaltung langfristig prägt und für die psychische Gesundheit des Kindes von wesentlicher Bedeutung ist (Bowlby, 2008).

Bindungsverhalten zeigt sich in Form von nähesuchenden oder -erhaltenden Verhaltensweisen des Kindes, welche bei Angst, Müdigkeit und dem daraus resultierendem Zuwendungs- und Versorgungsbedürfnis am deutlichsten werden. Das Wissen um die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Bezugsperson vermittelt ein tiefgreifendes Gefühl der Sicherheit und führt dazu, dass diese Beziehung geschätzt wird und aufrecht erhalten werden möchte (Bowlby, 1988).

In Anlehnung an das von Mary Ainsworth entwickelte *Konzept der Feinfühligkeit* wird davon ausgegangen, dass der Einfluss der Ausprägung dieser Fähigkeit bei den Bindungspersonen Auswirkung auf die Entstehung einer „sicheren“ oder „unsicheren“ Bindung hat. Eine hohe Ausprägung an Feinfühligkeit zeigt sich darin, dass die

Bezugsperson in der Lage ist, hinsichtlich der Wahrnehmung und Interpretation, möglichst prompt und adäquat auf die Signale des Kindes zu achten und zu reagieren. Dies wiederum findet ihre Entsprechung in einem positiven Bindungsverhalten auf der Seite des Kindes (Ahnert & Gappa, 2008). Feinfühliges Verhalten setzt voraus, das Kind in seiner individuellen Eigenart anzunehmen, ihm eigene Gefühle, Gedanken und Motivationen zuzuschreiben, mit ihm zu kooperieren und eigene Vorstellungen mit den Bedürfnissen des Kindes in Einklang zu bringen (Grossmann, 2008).

Innerhalb einer *sicheren Bindung* fungiert die Bezugsperson als Sicherheitsbasis, die dem Kind hilft, seine Emotionen auszubalancieren. Die Mutter-Kind-Interaktion wird charakterisiert durch eine kontingente Antwort der Mutter auf die Signale des Kindes, die auch die Fähigkeit der Reparatur besitzt, wenn Missverständnisse vorkommen. Die Beziehung stabilisiert die Gefühlswelt des Kindes und es kann seine Umwelt angstfrei explorieren. Eine *unsichere Bindung* hingegen zeichnet sich durch mangelnde Kontingenz und Reaktionsbereitschaft der Bezugsperson aus, wodurch Dialogstrukturen und Emotionen weniger oder ungenügend reguliert werden können (Bretherton, 1985; Bretherton & Munholland, 2008). Das reaktive Bindungsverhalten von unsicher gebundenen Kindern kann sich in Form von Vermeidung und Nicht-Reagieren auf das Verhalten der Bindungsperson oder Ambivalenzen zwischen dem Vermeiden und dem Nähesuchen zur Bindungsperson ausdrücken (Ahnert, 2008).

Die interaktiven Erfahrungen mit seinen Bezugspersonen werden beim Kind als interne Repräsentationen abgespeichert, welche Wissen über eigene Handlungsmöglichkeiten und Erwartungen an das Verhalten der Bindungspersonen beinhalten. Die Kombination dieser Erfahrungs- und Erwartungsbildung wird zurückgehend auf Bowlby als *Internal Working Model (IWM)* bezeichnet (Bretherton, 1985).

Bowlby zufolge stellt die Herstellung einer Balance zwischen dem Bindungs- und Explorationsverhalten des Kindes das Ziel des Bindungssystems dar (Waters & Deane, 1985). Er postuliert ein zyklisches und umweltabhängiges Zusammenspiel des Bindungs- und Explorationssystems. Bei niedrigem Sicherheitsbedarf wird das Explorationssystem aktiviert und das Kind erkundet seine Umwelt. Kommt es zu einem erhöhten Sicherheitsbedarf, wie beispielsweise durch die Konfrontation mit Neuheit, so wird das Bindungssystem aktiviert und Nähe bzw. Schutz der Bezugsperson gesucht. Im Rahmen

einer sicheren Bindung besteht eine bessere Explorationsqualität im Sinne einer höheren Aufmerksamkeit und einem vermehrten Interesse an den Geschehnissen in seiner Umgebung. In einer Erweiterung des Konzepts der Bindungs-Explorationsbalance wird der Bezugsperson neben der rückzugsgewährenden Funktion auch eine aktive begleitende Rolle bei der Umwelterkundung zugewiesen (Grossmann et al., 2002).

Die bisherige Forschung konzentrierte sich vornehmlich auf die Bindung zwischen Mutter und Kind, da diese in der westlichen Kultur zumeist die primäre Bezugsperson des Kindes ist. Die Vorstellung, dass ein so wichtiges und überlebenssicherndes Verhaltenssystem nur von einer spezifischen Person geleistet werden kann, konnte jedoch nicht gehalten werden. So wurde auch die Vater-Kind-Bindung und dessen Eigenschaften im Vergleich zur Mutter-Kind-Bindung betrachtet. In der Bindungssicherheit zum Kind konnten zwischen Müttern und Vätern keine Unterschiede gefunden werden (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996; Van IJzen-doorn & de Wolff, 1997). Demzufolge ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine sichere Bindung zum jeweiligen Elternteil entwickelt, für Mütter und Väter gleich hoch. In ihrer Funktion wird die Mutter-Kind-Beziehung jedoch vor allem anhand ihrer sicherheitsgebenden und stressreduzierenden Wirkung beschrieben (Ahnert & Spangler, 2014), während sich die Vater-Kind-Beziehung vor allem in Anregungs- und Beschäftigungssituationen entwickelt und vorrangig durch motorische Stimulation geprägt wird. Die Vater-Kind-Bindung unterstützt die Autonomie- und Partizipationsbestrebungen des Kindes und wird mit der Entwicklung kindlicher Exploration und Neugier verbunden (Grossman et al., 2002; Seiffge-Krenke, 2001).

Basierend auf den Bindungserfahrungen mit seinen Bezugspersonen in der frühen Kindheit entwickelt jedes Individuum Kompetenzen der emotionalen Regulationsfähigkeit und des Sozialverhaltens, die sich auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf die Gestaltung von Beziehungen bis hin zum Erwachsenenalter auswirken (Ahnert & Spangler, 2014).

2.2.2. Bindung und Sprachentwicklung

Der Erwerb der sprachlichen Kompetenzen in der frühen Kindheit geschieht Schritt für Schritt in sozialen Bindungsbeziehungen, welche den Nährboden dieser Fähigkeit darstellen (Klann-Delius, 2008a). Papoušek (2006) betont, dass die alltäglichen

Kommunikationserfahrungen in der Pflege, im Zwiegespräch und Spiel ebenfalls die Grundlage von Bindung, Beziehung und Individuation für das Baby und die Eltern bilden. Die Sprachentwicklung des Kleinkindes wird am besten unterstützt, wenn die Antworten der Bezugsperson einfühlsam, prompt und angemessen sind (Grossmann, 2008). Die Responsivität und Kontingenz der Reaktionen auf das Kleinkind sowie deren Feinfühligkeit und hohe Stimulationsqualität wirken sich positiv auf Anpassungs- und Lernprozesse aus (Pauli-Pott & Schneider, 2006). Daraus resultierend unterscheidet sich laut Klann-Delius (2002) die Qualität der verbalen und nonverbalen Kommunikation von Kleinkindern je nach Bindungstyp. Sicher gebundene Kinder kommunizieren offen und kohärent, während sich unsicher-vermeidend gebundene Kinder eher sparsam mitteilen und in ihrer Interaktion verhalten sind. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder zeigen ein Bild inkohärenten Kommunizierens.

Eine Vielzahl von Studien zeigt, diesem theoretischen Hintergrund Rechnung tragend, dass die Qualität der frühen Mutter-Kind-Bindung mit dem kindlichen Sprachniveau signifikant assoziiert ist (Belsky & Cassidy, 1994; Belsky & Fearon, 2002; Bretherton, Bates, Beningni, Camaioni & Volterra, 1979; Gerstein, Costar, Schneider-Rosen, Carlson, & Cicchetti, 1986; Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007; Meins, 1997). Die Annahme dieses Zusammenhangs stützt sich darauf, dass Unterschiede im Interaktionsverhalten von Geburt an mit qualitativen Differenzen der Bindungsbeziehung in Zusammenhang stehen (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974). Mütter von sicher gebundenen Kindern bieten durch verlässliche Rückmeldung, ansprechende Stimulation und eine harmonische Interaktion eine hohe Qualität sprachlichen Inputs, welcher die frühe Sprachentwicklung unterstützt (Bates, Maslin & Frankel, 1985; Egeland & Farber, 1984). So haben Van IJzendoorn, Dijkstra und Bus (1995) in einer Metaanalyse an über 300 Studien den Zusammenhang zwischen Bindungsqualität und Sprachkompetenz bei Kindern im Alter von 11–22 Monaten mit einer Effektstärke von $r = .28$ ausgewiesen. Den Erklärungshintergrund dieser Evidenzen bietet der Mechanismus der Bindungsexplorationsbalance, wonach sicher gebundene Kinder ihre Umwelt und damit auch die umgebende Sprache ausgezeichnet explorieren und ihre Bezugspersonen zur Interaktion einladen (Van IJzendoorn et al., 1995).

Meins (1997) ging mit ihrer Forschung der Frage nach, ob individuelle Unterschiede in bestimmten Merkmalen des Spracherwerbs mit der Bindungssicherheit in

Zusammenhang stehen. Die Mütter erstellten über einen längeren Zeitraum eine Liste mit den Äußerungen ihrer Kinder. Es zeigte sich, dass sicher gebundene Kinder im Alter von 11 bis 19 Monaten einen größeren Wortschatz aufwiesen als unsicher gebundene Kinder. Meins Interpretation zufolge beziehen sicher gebundene Kinder ihre Bezugsperson beim Explorieren der Umgebung stärker mit ein. Dadurch ergeben sich innerhalb einer sicheren Mutter-Kind-Dyade mehr Gelegenheiten, über Objekte zu kommunizieren, und es bietet sich dem Kind ein ideales Umfeld, umweltbezogene Wörter zu erlernen.

Auch neuere Analysen, wie sie beispielsweise mit der NICHD Studie vorliegen (Belsky & Fearon, 2002), bestätigten, dass sicher gebundene Kinder im Vergleich zu unsicher gebundenen Kindern im Alter von drei Jahren über bessere Sprachfähigkeiten verfügen. Damit konnten die Ergebnisse von Van IJzendoorn et al. (1995) repliziert und erweitert werden. Die Analyse ergab weiters, dass die expressiven Sprachfähigkeiten von unsicher gebundenen Kindern bei zunehmendem sozialen Risiko abnahmen, während dies bei sicher gebundenen Kindern nicht der Fall war. Bindungssicherheit scheint demzufolge als Schutzfaktor zu wirken.

Murray und Yingling (2000) führten eine Untersuchung an 58 Kleinkindern im Alter von 24 Monaten durch, wobei 36 Kleinkinder als medizinische Hochrisikokinder eingestuft wurden. Neben der Bestätigung, dass sicher gebundene Kleinkinder über bessere Sprachfähigkeiten als unsicher gebundene verfügen, ergab die Forschungsarbeit einen kumulativen Effekt eines kognitiv stimulierenden häuslichen Umfeldes und der Bindungsqualität. Die besten Sprachfertigkeiten zeigten jene Kinder, die eine sichere Bindung zu ihrer Mutter aufwiesen und in einer kognitiv stimulierenden Umgebung aufwuchsen.

Eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten von Korntheuer et al. (2007) beforschte anhand einer Stichprobe von 87 Mutter-Kind-Dyaden ebenfalls den Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit und der Sprachentwicklung. Die Erhebung der Bindungsqualität und der Sprachfertigkeiten erfolgte mit einem Jahr, der sprachliche Entwicklungsstand wurde im Alter von zwei Jahren nochmals erfasst. Die Ergebnisse belegten, dass sicher gebundene Kinder zu beiden Messzeitpunkten eine fortgeschrittenere Sprachproduktionsfähigkeit aufwiesen und darüber hinaus im Alter von zwei Jahren über eine bessere rezeptive Sprachentwicklung verfügten.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bisherigen Forschungsarbeiten zufolge kein Zweifel daran besteht, dass die Qualität früher Bindungserfahrungen mit der Sprachentwicklung im Zusammenhang steht. Die vorangehend erwähnten Forschungsarbeiten untersuchten ausschließlich Mutter-Kind-Dyaden. Alle Zusammenhänge und Befunde sind daher nur für die Mutter-Kind-Beziehung bekannt und analysiert. Die vorliegende Arbeit will den Vater in die Analyse miteinbeziehen und die Frage beantworten, ob die Bindung des Vaters zu seinem Kleinkind – analog zu denen von Müttern – mit der frühen kindlichen Sprachenwicklung in ähnlicher Weise verbunden ist.

2.3. Elterliche Sprachanregung

Wenn Erwachsene mit Kleinkindern sprechen, so passen sie ihre Sprache dem Alter und dem Sprachstand des Kindes an. Diese, auf die Wahrnehmungsfähigkeiten des Gegenübers abgestimmte, Sprache ist durch einfache Syntax, reduziertes Vokabular und Satzlänge, längere Pausen, viele Wiederholungen, einen höheren Tonfall, Übertreibung der prosodischen Konturen, einen hohen Prozentsatz an Fragewörtern sowie einer geringen Sprachdichte gekennzeichnet (Keller et al., 1982, zitiert nach Ahnert, 2008). Diese besondere Sprachweise weist demnach, ebenso wie der mimische Ausdruck, Merkmale der Vereinfachung, Verdeutlichung und Übertreibung auf (Klann-Delius, 2008b). In den folgenden beiden Kapiteln wird auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Sprache von Müttern und Vätern mit ihren Kleinkindern eingegangen und es werden die Auswirkungen des Sprachreichtums in der Umgebung des Kindes auf deren Sprachkompetenzen beschrieben.

2.3.1. Unterschiede in der Sprachanregung von Mutter und Vater

Wir wissen, dass die eingangs erwähnte Anpassung der Sprechweise in der Interaktion mit Kleinkindern bei Müttern und Vätern zu beobachten ist (Kokkinaki & Kugiumutzakis, 2000; Lewis et al. 1996; Rondal, 1980). Dennoch zeigen Väter und Mütter unterschiedliche Interaktionsstile im Zwiegespräch mit ihrem Kind (Grossmann et al., 2002). Väter sind eher geneigt, ihr Kind beim gemeinsamen Spiel physisch anzuregen sowie die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen des Kindes herauszufordern (Hewlett, 1992; Lamb,

1997). Lamb (2002) berichtet weiters von einer geringeren Feinfühligkeit der Väter im Umgang mit ihren Kindern, die sich aber auf die Beziehungsqualität zwischen Vater und Kind nicht negativ auswirkt. Diese Unterschiede zwischen väterlichem und mütterlichem Interaktionsverhalten konnten in verschiedenen Altersgruppen und in mehreren Kulturen gefunden werden (Power, 2000).

Spiegeln sich diese Unterschiede im Interaktionsstil zwischen den Elternteilen nun auch im tatsächlichen verbalen Input, den Mütter und Väter an ihr Kind richten, wider? Den Vergleich des Ausmaßes der mütterlichen und väterlichen Sprachanregung betreffend, zeigen sich inkonsistente Forschungsergebnisse. Während einige Studien hervorbrachten, dass Väter, im Vergleich zu Müttern, weniger sprachliche Äußerungen in der Interaktion mit ihren Kindern tätigen (Leaper, Anderson & Sanders, 1998; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006; Rondal, 1980), ergaben andere Forschungsarbeiten, dass es in dyadischen Interaktionen keinen Unterschied zwischen Müttern und Vätern gibt (Golinkoff & Ames, 1979; O'Brien & Nagle, 1987; Rowe, Coker & Pan, 2004). Eine Metaanalyse von Leaper et al. (1998), die den Gebrauch der elterlichen Sprache in der mittleren Kindheit in globale Kategorien unterteilte, berichtet folgende Unterschiede in der verbalen Interaktion zwischen Müttern und Vätern: die väterliche Sprachanregung gesamt war geringer, Väter verwendeten weniger unterstützende Äußerungen und weniger negative Rückmeldungen sowie eine vermehrt direktive und informative Sprache. Im Gebrauch von Fragen zeigte sich kein Unterschied zwischen Vätern und Müttern.

In Bezug auf die Unterschiede im Gebrauch von Fragen in der Interaktion mit Kleinkindern lassen sich ebenfalls widersprüchliche Ergebnisse in der Literatur finden. Während einige Forschungen postulieren, dass Väter im Vergleich zu Müttern insgesamt weniger Fragen an ihr Kind richten (Leaper et al., 1998; Rowe et al., 2004), gibt es ebenfalls Belege dafür, dass sich keine signifikanten Unterschiede in dieser Sprachkategorie zeigen (Golinkoff & Ames, 1979).

Bezieht man den Einfluss des Gegenübers in die Analyse der elterlichen Sprache mit ein, so kommt die Frage auf, ob es einen Unterschied macht, ob ein Vater oder eine Mutter mit einer Tochter oder einem Sohn spricht. Es gibt Befunde dafür, dass Mütter mehr mit ihren Töchtern sprechen als mit ihren Söhnen (Clearfield & Nelson, 2006; Golombok & Fivush, 1994; Lovas, 2011). Die Analyse der mütterlichen Sprache von Gilkerson und Richards (2009) hierzu ergab, dass Mütter bis zu dem Alter ihrer Kinder

von 30 Monaten um neun Prozent mehr sprachliche Äußerungen an ihre Töchter richten als an ihre Söhne. In der Untersuchung von Lovas (2011) wird von einem abfallenden Muster in der Sprachquantität in Mutter-Tochter, Mutter-Sohn, Vater-Tochter und Vater-Sohn-Dyaden im Alter von 1,7 Jahren berichtet. Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt im Alter von 2 Jahren zeigte sich wiederholt die höchste sprachliche Anregung in Mutter-Tochter und Vater-Tochter-Interaktionen. Die Ergebnisse werden im Sinne eines bidirektionalen Einflusses interpretiert, da sich im Alter von 2 Jahren ebenfalls ein Vorsprung der Mädchen in den Sprachfertigkeiten zeigt und diese ihre Eltern daher möglicherweise zu mehr gemeinsamer Sprache anregen. Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen konnte die Studie von Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer und Lyons (1991) keine Unterschiede in der Sprachquantität von Müttern in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes finden.

2.3.2. Elterliche Sprachanregung und Sprachentwicklung

Im Sinne der interaktionistischen Sichtweise kommt das Kind mit den Voraussetzungen für den Spracherwerb zur Welt, braucht aber eine reiche soziale Umgebung um die Muttersprache zu erlernen. In welcher Weise hat die Quantität des sprachlichen Inputs von Mutter und Vater, als einer dieser Umweltfaktoren, Einfluss auf die frühe Sprachentwicklung?

Empirische Studien, die den Reichtum des sprachlichen Angebots in der kindlichen Umgebung untersuchten, belegen, dass die Quantität des verbalen Inputs der Bezugspersonen sich auf die entstehende Sprache beim Kind auswirkt (Campisi, Serbin, Stack, Schwartzman, & Ledingham, 2009; Hart & Risley, 1995; Hoff & Naigles, 2002; McCartney, Scarr, Phillips & Grajek, 1985; Paavola et al., 2005; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006). Es wird angenommen, dass ein vermehrter Zugang zu Sprachmodellen zu einer schnelleren sprachlichen Entwicklung im Kleinkindalter führt. Eine hohe Quantität der zu Hause an die Kinder adressierten Sprache wird mit hohen Werten in der Erhebung der sprachlichen Fertigkeiten in Zusammenhang gebracht (Bradley & Caldwell, 1976; McCartney, 1984). Die Forschungsarbeit von Huttenlocher, Levine und Vevea (1998) ergab, dass 20% der Variabilität des Wortschatz - Zuwachses im Kleinkindalter alleinig durch den mütterlichen sprachlichen Input erklärt werden kann.

Paavola et al. (2005) untersuchten anhand einer Stichprobe von 27 Mutter-Kind-Dyaden den Zusammenhang zwischen dem mütterlichen verbalen Antwortverhalten und der kommunikativen und sprachlichen Entwicklung des Kindes im ersten Lebensjahr. Der mütterliche Kommunikationsstil wurde hierbei in verschiedene Kategorien unterteilt. In den Ergebnissen erwies sich die Anzahl der Benennungen durch die Mutter als stärkster Einflussfaktor für die rezeptiven Sprachfähigkeiten. Zusätzlich zeigte die Häufigkeit der Verwendung von ja/nein Fragen der Mutter Vorhersagekraft der kindlichen Sprachentwicklung, während die Anzahl der verwendeten Befehle und Warnungen sich als inverser Prädiktor darstellte. Diese Ergebnisse gehen einher mit früheren Forschungsarbeiten, welche den Einfluss der Anzahl der mütterlichen offenen und W-Fragen als signifikante Vorhersagegröße für den Spracherwerb darstellten (Hoff-Ginsberg, 1985; Rowland, Pine, Lieven & Theakston, 2003). Costantini, Cassibba, Coppola und Castoro (2012) beforschten unter anderem die Vorhersagekraft der Bindungssicherheit auf die expressiven sprachlichen Fähigkeiten mit 24 und 30 Monaten. Auch die Anzahl der Äußerungen in der mütterlichen Sprache wurde erhoben, um quantitative Aspekte des sprachlichen Inputs zu erfassen. Es konnte festgestellt werden, dass die Quantität der mütterlichen Äußerungen, die in der Interaktion an das Kind gerichtet werden, als Mediator für den Effekt der Bindungssicherheit auf die kindliche expressive Sprache fungiert.

Auch in der aktuellen Forschungsarbeit von Lemche, Joraschky und Klann-Delius (2013) geht der mütterliche sprachliche Input als wichtigster und konsistentester Prädiktor des Wortgebrauchs der Kinder im Alter zwischen 17 und 36 Monaten hervor und besitzt in dieser Analyse mehr Vorhersagekraft als die Bindung zur Mutter.

Die Forschungsarbeiten, die eine Verbindung zwischen dem Ausmaß der Sprachanregung im Umfeld des Kindes und dessen Sprachfertigkeiten untersuchten, fokussierten vornehmlich auf Mutter-Kind-Interaktionen und konnten diesen Zusammenhang wiederholt belegen. Die Rolle der väterlichen Interaktion mit seinem Kleinkind wurde in der bisherigen Forschung oftmals vernachlässigt. Pancsofar und Vernon-Feagans (2006) untersuchten den Zusammenhang der Sprache beider Elternteile, erhoben in einer 20minütigen triadischen Freispiel-Interaktion mit 24 Monaten, mit den expressiven Fähigkeiten der Kinder mit 36 Monaten. Die Analyse, den Einfluss auf die kindlichen Sprachfertigkeiten betreffend, ergab, dass das Ausmaß des elterlichen

sprachlichen Inputs gemeinsam mit anderen Faktoren die Sprachproduktion der Kinder mit 36 Monaten vorhersagen konnte. Der gemeinsame verbale Input von Mutter und Vater erklärte 11% der Varianz der kindlichen expressiven Sprachfähigkeiten. Diesen Ergebnissen zufolge scheint sich auch der väterliche sprachliche Input auf die verbalen Fähigkeiten des Kleinkindes auszuwirken.

3. FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Vor dem Hintergrund der erwähnten wissenschaftlichen Vorbefunde werden nun die Fragestellungen und Hypothesen dieser Forschungsarbeit vorgestellt.

Im Rahmen der *ersten Forschungsfrage* wird der Einfluss des Geschlechts des Kindes auf die rezeptive und expressive Sprachkompetenz untersucht. Die Hypothese auf Basis der Literatur lautet, dass ein Geschlechtsunterschied zugunsten der Mädchen in den expressiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten vorliegt.

Der Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zur Mutter und den Sprachkompetenzen des Kindes wurde, wie in Kapitel 2.2.2 dargestellt, in der bisherigen Forschung gut belegt. Unter der *zweiten Forschungsfrage* soll untersucht werden, ob sich der Einfluss der Bindungssicherheit zur Mutter auf die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten des Kindes anhand dieser Stichprobe replizieren lässt. Gefragt wird außerdem, ob die Bindung des Vaters zu seinem Kleinkind – analog zur Bindung der Mutter – mit der kindlichen Sprachentwicklung in Zusammenhang steht. Hierzu werden Vater-Kind-Dyaden den Mutter-Kind-Dyaden gegenübergestellt, die an den selben Kindern untersucht wurden. Die Hypothese lautet, dass sich sowohl ein Zusammenhang der Bindungsqualität zur Mutter als auch zum Vater und den expressiven und rezeptiven Sprachfähigkeiten im Kleinkindalter feststellen lässt.

Im Rahmen der *dritten Forschungsfrage* soll der Einfluss der Quantität der mütterlichen und väterlichen sprachlichen Anregung auf die kindliche Sprachkompetenz untersucht werden. Zur Erhebung der Quantität der sprachlichen Anregung der Eltern kam eine Bilderbuchsituation zum Einsatz, da dieses Setting gegenüber freien Spielsituationen effizienter in der Erfassung des Sprachangebots ist (Weizman & Snow, 2001). Die Hypothese lautet, dass sich ein hohes Maß an sprachlichem Angebot sowohl von Müttern als auch von Vätern positiv auf die rezeptive und expressive Sprachentwicklung der Kinder auswirkt.

In der Analyse der zweiten und dritten Fragestellung sollen folgende Faktoren, die sich als zusätzliche Einflussgrößen und somit Störvariablen auf die frühe Sprachentwicklung erwiesen haben, kontrolliert werden: die Mehrsprachigkeit (Oller & Eilers, 2002; Pearson, Fernandez, Lewedeg & Oller, 1997), das Geschlecht des Kindes

(Bornstein et al., 2004; Halpern, 2002; Holdgrafer, 1991; Huttenlocher et al., 1991; Stolt, Haataja, Lapinleimu & Lehtonen, 2008) sowie der sozio-ökonomische Variablen (Fish & Pinkerman, 2003; Hart & Risley, 1995; Hoff & Tian, 2005; Hoff-Ginsberg, 1998), welche als Bildungsstand der Eltern und das gemeinsamen monatlichen Netto-Einkommen vorliegen.

Die *vierte Forschungsfrage* analysiert den sprachlichen Anregungsgehalt der Mütter und Väter mit ihren Kleinkindern im Detail. Es soll festgestellt werden, ob sich Mütter und Väter im Ausmaß der sprachlichen Anregung (*Gesamt*) sowie im Angebot einzelner Sprachanregungskomponenten unterscheiden. Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, herrscht hier Uneinigkeit in der Forschungslandschaft. Während einige Studien feststellten, dass sich die Sprachangebote der Väter nicht von jenen der Mütter unterscheiden, belegten andere Untersuchungen, dass Väter insgesamt weniger sprachlichen Input an ihre Kleinkinder richten als Mütter. Des Weiteren werden im Rahmen dieser Forschungsfrage Wechselwirkungen in Bezug auf das Geschlecht untersucht. Es gibt Hinweise in der Literatur, dass Töchter von ihren Eltern mehr sprachliche Anregung erhalten als Söhne.

Zusammengefasst lauten die globalen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wie folgt:

Gibt es Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten (rezeptiv, expressiv) bezüglich des Geschlechts des Kindes?

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bindungssicherheit zu Mutter/Vater und den Sprachfähigkeiten des Kindes?

Wie gestalten sich die Zusammenhänge zwischen dem Gesamtausmaß des elterlichen sprachlichen Anregungsgehalts und der Sprachentwicklung des Kindes?

Zeigen sich Unterschiede in der Quantität des sprachlichen Anregungsgehalts zwischen Müttern und Vätern (*Gesamt*)? Zeigen sich hierbei Wechselwirkungen in Bezug auf das Geschlecht des Kindes? Unterscheiden sich Mütter und Väter im Angebot einzelner Sprachanregungskomponenten?

4. METHODIK UND UNTERSUCHUNGSDESIGN

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Parenting and Co-Parenting in infancy“ auch Tagespflege-Projekt (kurz: TAPRO) unter der Projektleitung von Univ.-Prof DDr. Lieselotte Ahnert am Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie des Institut für Angewandte Psychologie: Gesundheit, Entwicklung und Förderung der Universität Wien. Die Bezeichnung des Projekts bezieht sich auf den Forschungsschwerpunkt der entwicklungs-, familien- und kontextbezogenen Vergleiche zwischen ausschließlich familiär betreuten und kombiniert außerfamiliär und familiär betreuten Kleinkindern durch Tagesmütter. Finanzielle Förderung erhielt das Projekt von der in Zürich ansässigen Jacobs Foundation.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Stichprobe, die Konzeption und Durchführung der Untersuchung sowie die Methoden der Datenerhebung näher erläutert.

4.1. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe umfasste 119 Kleinkinder (55 Mädchen, 64 Buben) im Alter zwischen 12 und 32 Monaten ($M = 19.5$, $SD = 4.3$) aus der österreichischen Mittelschicht. Die Mütter waren zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich 33 ($M = 33.6$, $SD = 5.4$) und die Väter 36 ($M = 36.4$, $SD = 6.6$) Jahre alt. In Bezug auf den Bildungsabschluss ist darauf hinzuweisen, dass die Eltern mehrheitlich (zwei Drittel) über eine Matura oder einen Hochschulabschluss verfügten. 98 der untersuchten Kinder wurden einsprachig erzogen, 21 waren in ihrem Alltag von zwei oder mehreren Sprachen umgeben.

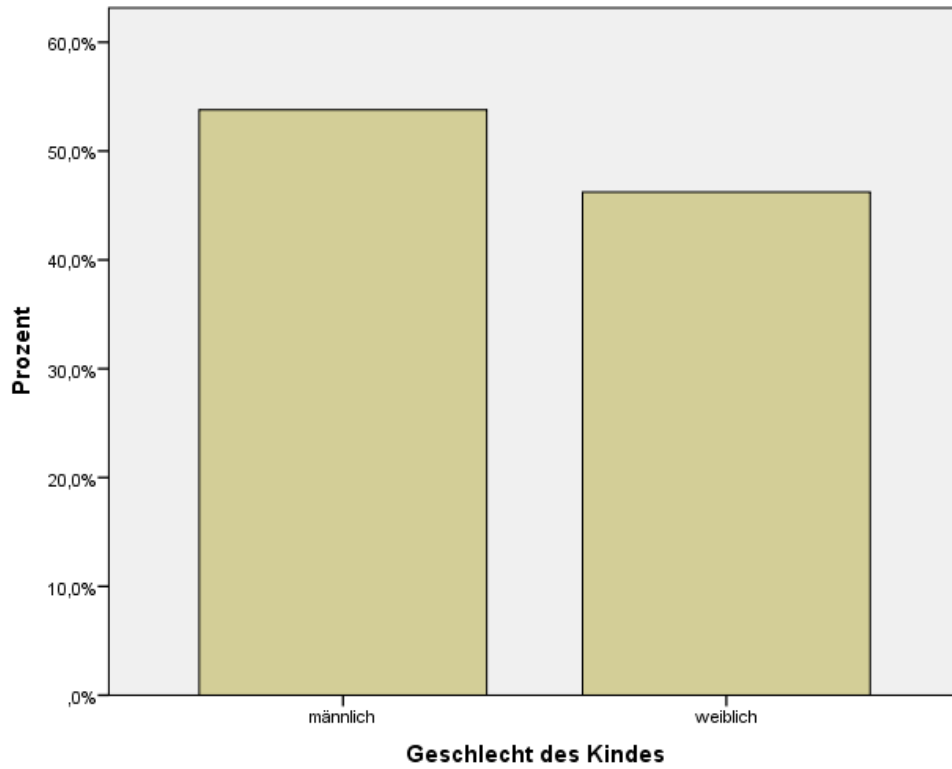


Abbildung 1: Verteilung des Geschlechts der Kinder

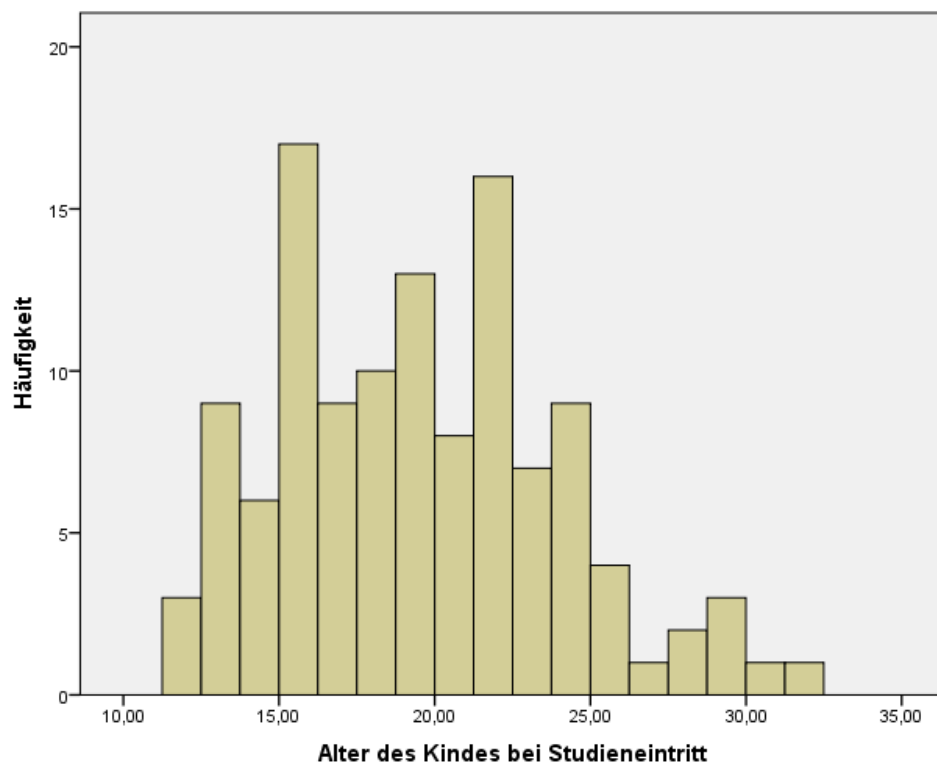


Abbildung 2: Verteilung des Alters der Kinder bei Studieneintritt

4.2. Konzeption und Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung des Projekts „Parenting and Co-parenting in infancy“ erfolgte, nach einer Pilot-Phase im Jahr 2009, im Zeitraum zwischen Jänner 2010 und Dezember 2013 in den Bundesländern Wien, Niederösterreich und dem Burgenland. Es wurden Kleinkinder im zweiten und dritten Lebensjahr und deren Eltern untersucht. Hierzu kamen Methoden zur Erfassung der sozial-kognitiven Fähigkeiten, der Bindungsqualität und der Diagnostik des kindlichen Entwicklungsniveaus zum Einsatz. Des Weiteren wurden Interviews, Fragebogenerhebungen und Videoaufnahmen von Eltern-Kind bzw. Tagesmutter-Kind Interaktionen durchgeführt. Die Daten wurden von studentischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Universität Wien im Rahmen von Besuchen im Zuhause der Familien sowie in den Testräumen der Universität Wien erhoben

Da für die vorliegende Forschungsarbeit nur jene Daten der Kinder erforderlich waren, welche in Zusammenhang mit der Beziehung zu und Interaktion mit Müttern und Vätern erhoben wurden, sollen die Erhebungen bezüglich der außerfamiliären Betreuung durch Tagesmütter nicht Gegenstand der Analyse sein. Die für diese Untersuchung relevanten Verfahren werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

4.3. Methoden der Datenerhebung

Die vorliegende Arbeit basiert, neben einem allgemeinen Fragebogen zu den demographischen Merkmalen der Familien, auf den Daten des Attachment-Q-Sort (AQS), der Kodierung der sprachlichen Anregung von Mutter und Vater, sowie der Bayley Scales of Infant and Toddler Development. Diese Erhebungsmethoden werden im Folgenden näher beschrieben.

4.3.1. Der Attachment-Q-Sort (AQS)

Der *Attachment-Q-Sort* (Waters, 1995; Waters & Deane, 1985) erfasst das Konstrukt der Bindungssicherheit dimensional auf einer kontinuierlichen Skala in einer nicht standardisierten Untersuchungssituation, in der Regel zu Hause. Das Verfahren erhebt das „secure base behavior“ des Kindes, also das Ausmaß des emotionalen

Orientierungsverhaltens des Kindes gegenüber seiner Bezugsperson, welche als Sicherheitsbasis der Exploration des Kindes fungiert. Es wird das Verhältnis Nähe suchender und explorativer Verhaltensweisen dargestellt (Gloger-Tippelt, 2008). Hierfür werden das Kind und seine Bezugsperson für zwei bis drei Stunden in ihrer gewohnten Umgebung beobachtet. Danach wird das Verhalten des Kindes mithilfe des während der Beobachtung erstellten AQS-Beobachtungsprotokolls anhand von 90 Items beschrieben. Dieser Satz von 90 Items in Form von Karten mit kindlichen Verhaltensweisen, wurde von Experten auf dem Gebiet der Bindungsforschung als Indikatoren für das Konstrukt „Bindungssicherheit“ ausgewählt. Unabhängige trainierte Beobachter/innen beurteilen das Auftreten dieser Verhaltensweisen beim Kind und sortieren die Karten mit den Items in neun Kategorien, die von sehr charakteristisch bis sehr uncharakteristisch für das Kind reichen. Im Zuge der Auswertung wird das individuelle Ergebnis eines Kindes mit einem Experten-Rating, dem sogenannten Kriteriums-Sort, welcher ein hypothetisch ideal sicher gebundenes Kind beschreibt, korreliert. Daraus resultiert ein individueller Wert für die Sicherheit der Bindung und es ergibt sich ein Range dieses Bindungssicherheitswertes von -1.0 bis +1.0. Howes, Rodning, Galluzzo und Myers (1990) zufolge hat sich eine Unterscheidung zwischen sicherer Bindung bei $r \geq .33$ bzw. unsicherer Bindung bei $r < .33$ bewährt.

Für diese Studie wurde die deutsche Version des AQS verwendet (Ahnert, Eckstein-Madry, Supper, Bohlen & Suess, 2012), welche an der Universität Wien aus der englischsprachigen Literatur (Waters, 1995) übersetzt und adaptiert wurde. Während eines Besuchs in der Wohnung der Studienteilnehmer/innen wurde die Beobachtung der Alltagssituationen und -interaktionen der Kinder mit ihren Müttern und Vätern über die Dauer von mindestens zwei Stunden von zwei unabhängigen trainierten Beobachter/n/innen durchgeführt (Interrater-Reliabilität $r = .87$).

4.3.2. Kodiersystem sprachliche Anregung

Die Erhebung der *Quantität der elterlichen sprachlichen Anregung* wurde anhand einer 5-minütigen Bilderbuch-Interaktion zwischen einem Elternteil und dem Kind (dyadische Interaktion) vorgenommen. Während eines Besuchs in der Wohnung der Studienteilnehmer/innen wurden die Daten erhoben und videodokumentiert. Auf der

Grundlage dieser videografierten Bilderbuchbetrachtung des Kindes mit der Mutter bzw. dem Vater wurden die Sprache und das Verhalten des Kindes und der Bezugspersonen anhand eines 5-minütigen Ausschnitts computergestützt ausgewertet (Mangold International, 2009). Für diese Arbeit wurde eine Auswahl jener Codes vorgenommen, welche als sprachliche Anregung der Eltern definiert werden können. Die sprachlichen Äußerungen von Mutter/Vater gliedern sich in folgende Komponenten: *Pointing, Labelling, Questioning, Lecturing, Orienting, Story Telling, Commenting, Verbal Imitation* sowie *Positive, Corrective und Negative Feedback* (siehe Tabelle 1). Trainierte Beobachter/innen nahmen diese Kodierungen mit einer Interrater-Reliabilität von ICC = .57 vor. Da die Aufmerksamkeitsfoki während der Bilderbuchbetrachtung fluktuieren, wurden diese ebenfalls kodiert und später nur jene Sprachäußerungen verwendet, die während Episoden der gemeinsamen Aufmerksamkeit im Bilderbuch getätigt wurden. Das so erfasste Sprachangebot wurde im Hinblick auf die relevante Betrachtungszeit relativiert. Aus der Gesamtheit dieser Komponenten wurde der *Gesamtscore* der sprachlichen Anregung jeweils von Mutter und Vater gebildet. Eine inhaltliche Beschreibung der Codes wird nachfolgend tabellarisch dargestellt.

Tabelle 1: Beschreibung der Komponenten der elterlichen Sprachanregung (vgl. Anhang A)

Code Name	Beschreibung
Pointing	Die Mutter/ der Vater zeigt auf ein Objekt im Bilderbuch.
Labelling	Die Mutter/ der Vater benennt ein Bild im Buch.
Questioning	Die Mutter/ der Vater richtet eine Frage an das Kind.
Lecturing	Der Text des Bilderbuches wird vorgelesen.
Orienting	Orientierende verbale Zusprüche, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken oder aufrecht zu erhalten. Bsp.: Mutter/Vater: „Schau, was da ist!“
Story Telling	Begleitendes Erzählen unter Einbezug von für das Kind bekannten bzw. erlebten Inhalten. Bsp.: Mutter/Vater: „Die Katze sieht aus wie die von der Oma, mit der du im Sommer gespielt hast.“
Commenting	Inhalte der Situation im Buch werden kommentiert. Bsp.: Mutter/ Vater: „Der Igel, der hat Stacheln und eine spitze Nase.“
Verbal Imitation	Die Mutter/ der Vater imitiert die sprachliche Äußerung des Kindes.

Positive Feedback	Bestätigende verbale oder nonverbale Rückmeldung an das Kind. Bsp.: Mutter/ Vater: „Ja, genau.“, „Richtig!“, zustimmendes Nicken des Kopfes
Negative Feedback	Die Rückmeldung an das Kind ist negativ/ beinhaltet eine Negation. Bsp.: Kind zeigt auf den Hamster und sagt: „Hase.“ Mutter/Vater: „Nein, das ist kein Hase.“
Corrective Feedback	Die Mutter/ der Vater korrigiert das Gesprochene des Kindes. Hierbei kann es sich um eine Richtigstellung einer Benennung handeln oder eine Korrektur der Aussprache. Bsp.: Kind: „Igel!“ Mutter/Vater: „Das ist ein Hase.“, Kind: „Lall!“ Mutter/Vater: „Das ist ein Ball.“
Sprachanregung (gesamt)	Die Gesamtheit der sprachlichen Äußerungen von Mutter bzw. Vater.

4.3.3. Bayley Scales of Infant and Toddler Development

Die Sprachfähigkeiten der Kinder wurden mit den *Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition* erhoben. Es handelt sich hierbei um einen Individualtest zur Feststellung des Entwicklungsniveaus von Kindern im Alter von 1 bis 42 Monaten (Bayley, 2006). Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die Ergebnisse der Sprachskala herangezogen, welche das rezeptive und expressive Sprachniveau einschätzt. Die Skala der rezeptiven Sprachkompetenz erfasst das kindliche Wortverständnis anhand der Identifikation von Gegenständen, Kleidungsstücken, Körperteilen etc., das Verstehen sprachlicher Kategorienbildung, das Satz- und Grammatikverständnis durch das Befolgen kurzer Aufforderungen sowie das Verstehen von Verneinungen und Komparativen. Mit der Skala der expressiven Sprachkompetenz werden sowohl präverbale Merkmale wie Laute und Gesten als auch verbale Merkmale der Wortschatz-, Satz- und Grammatikentwicklung des kindlichen Sprechens beschrieben. Die Summe aller gelösten Items ergibt einen Rohwert pro Subskala, der anhand von altersspezifischen Tabellen in einen genormten, skalierten Wert (Scaled Score) sowie einen Composite Score, ein Percentile Rank und ein Konfidenzintervall umgewandelt wird. Die Scaled Scores der rezeptiven und expressiven Skala bildeten in der Analyse dieser Untersuchung die abhängigen Variablen. Die Werte der Scaled Scores bewegen sich zwischen 1 und 19, haben einen Mittelwert von 10 und eine Standardabweichung von 3. Das Alter der Kinder in der vorliegenden Studie lag zum Zeitpunkt der Erhebung der Sprachfähigkeiten im Mittel bei 20.3 ($SD=4.6$) Monaten.

4.4. Methoden der Datenauswertung

Die Daten aus den in Kapitel 4.3 beschriebenen Erhebungen wurden in einer SPSS©-Datenbank zusammengefasst und in dieser Form der Verfasserin dieser Arbeit zur Verfügung gestellt. Die Datenauswertung für die vorliegende Untersuchung wurde mit IBM© SPSS© Statistics Version 20 durchgeführt.

5. ERGEBNISSE

5.1. Das Geschlecht des Kindes und die Sprachkompetenz

Um Geschlechtsunterschiede in den rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten der untersuchten Kinder festzustellen, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet (siehe Tabelle 2). Es wurde ein Signifikanzniveau von 5% eingehalten. Hinsichtlich der rezeptiven Sprachkompetenz ergab sich kein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Buben in dieser Stichprobe. In den expressiven Sprachfähigkeiten zeigte sich jedoch ein signifikanter Unterschied in Bezug auf das Geschlecht des Kindes. Die Mädchen konnten in dieser Sprachkategorie signifikant höhere Werte erzielen als Buben.

Tabelle 2: Deskriptivstatistik und Ergebnisse der t-Tests für den Geschlechtervergleich der Sprachkomponenten rezeptive und expressive Sprachkompetenz

Sprachkategorie	Geschlecht	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i> (df)	<i>p</i> (einseitig)
Rezeptiv	männlich	11.69	2.77	-0.11 (117)	.45
	weiblich	11.75	2.96		
Expressiv	männlich	10.47	2.78	-1.95 (117)	.02
	weiblich	11.42	2.47		

5.2. Bindungsqualität und Sprachkompetenz

Der Vergleich der AQS-Werte für die Bindungsqualität von Müttern ($M = 0.47$, $SD = 0.25$) und Vätern ($M = 0.49$, $SD = 0.23$) zeigte, dass sich die Elternteile in ihrer Beziehung zum Kind nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die *Bayley Scales of Infant and Toddler Development – Third Edition* ergab für die Subskala *rezeptive Sprache* einen Mittelwert von $M = 11.71$ ($SD = 2.85$) und für die Subskala *expressive Sprache* zeigte sich ein Mittelwert von $M = 10.91$ ($SD = 2.68$).

Zur Beantwortung der zweiten und dritten Fragestellung wurde, jeweils für die rezeptiven und expressiven Sprachfähigkeiten, eine multiple lineare Regression mit

schrittweiser Einführung folgender neun Prädiktoren gerechnet: der AQS-Bindungswert zur Mutter, der AQS-Bindungswert zum Vater, die mütterliche Sprachanregung gesamt, die väterliche Sprachanregung gesamt sowie die Kontrollvariablen: Geschlecht des Kindes, Mehrsprachigkeit, die höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter, die höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters und das monatliche Netto-Einkommen des Haushaltes. Es wurde ein Signifikanzniveau von 5% eingehalten. Unter Berücksichtigung der notwendigen Voraussetzungen (Durbin-Watson rezeptive Sprache = 1.77, Durbin-Watson expressive Sprache = 2.06) ergaben sich signifikante Modelle ($p = .00$) mit einem Erklärungsanteil von $R^2 = 25,4\%$ für die rezeptive und von $R^2 = 11,9\%$ für die expressive Sprachkompetenz.

Die Bindungssicherheit zur Mutter stellt einen signifikanten Einflussfaktor dar, sowohl auf die expressive als auch die rezeptive Sprachfähigkeit, (siehe Tabelle 3 und 4). Für die Bindungssicherheit zum Vater konnte kein Einfluss auf das expressive ($\beta = .03, p = .72$) und rezeptive ($\beta = .08, p = .34$) Sprachvermögen festgestellt werden.

Die Kontrollvariablen betreffend, hat das Modell gezeigt, dass die Mehrsprachigkeit der Kinder, die höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters und das monatliche Einkommen des Haushalts Prädiktoren für das rezeptive Sprachvermögen darstellen. In Bezug auf die expressive Sprachkompetenz erwies sich lediglich das Geschlecht des Kindes als zusätzlicher Einflussfaktor.

Tabelle 3: Ergebnisse der multiplen linearen Regression für die abhängige Variable expressive Sprachkompetenz

Variable	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i> (<i>B</i>)	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>SE</i> (<i>B</i>)	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>SE</i> (<i>B</i>)	<i>B</i>
Bindung Mutter	2.85	.95	.27**	2.65	.94	.25**	2.42	.93	.23*
Geschlecht des Kindes				1.01	.48	.19*	1.01	.47	.19*
Mütterliche Sprachanregung							4.96	2.45	.18*
Adjustiertes R^2		.07			.09			.12	
Änderung in F		9.05**			4.54*			4.09*	

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabelle 4: Ergebnisse der multiplen linearen Regression für die abhängige Variable rezeptive Sprachkompetenz

Variable	Schritt 1			Schritt 2			Schritt 3			Schritt 4			Schritt 5		
	<i>B</i>	<i>SE (B)</i>	β	<i>B</i>	<i>SE (B)</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>SE (B)</i>	<i>B</i>	<i>B</i>	<i>SE (B)</i>	β	<i>B</i>	<i>SE (B)</i>	β
Bindung Mutter	3.81	.99	.34**	3.46	.97	.31**	3.25	.95	.29**	3.15	.94	.28**	3.01	.92	.27**
Mütterliche Sprachanregung				7.36	2.55	.25**	6.22	2.54	.21*	7.08	2.53	.24**	7.09	2.48	.24**
Sprache							-	.64	1.54	-.21*	-	.63	1.50	.62	-.20*
Ausbildung Vater										.26	.12	.19*	.27	.11	.20*
Einkommen													.04	.02	.19*
Adjustiertes R^2		.11			.16			.20			.22			.25	
Änderung in F		14.81**			.831**			5.81*			4.95*			5.33*	

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$.

5.3. Elterliche Sprachanregung und Sprachkompetenz

Das im Kapitel 5.2 dargestellte Regressionsmodell zeigt, dass das Ausmaß der mütterlichen Sprachanregung einen signifikanten Einflussfaktor auf die expressive und rezeptive Sprache bildet (siehe Tabelle 3 und 4). Der väterliche sprachliche Input konnte anhand dieser Stichprobe das kindliche expressive ($\beta = .06, p = .48$) und rezeptive ($\beta = .01, p = .82$) Sprachvermögen nicht vorhersagen.

5.4. Sprachangebote von Müttern und Vätern

Um Unterschiede in der Quantität des elterlichen Sprachangebots (*Gesamt*) festzustellen und Wechselwirkungen hinsichtlich des Geschlechts zu identifizieren, wurde eine zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Wird das elterliche Sprachangebot gesamt betrachtet, so zeigen die Ergebnisse, dass sich Mütter und Väter in dieser Kategorie nicht unterscheiden, das Sprachangebot von Müttern demnach nicht ausgeprägter ist als bei Vätern ($F(119, 1) = .502, p = .48$). Des Weiteren konnte keine Wechselwirkung mit dem Geschlecht des Kindes festgestellt werden ($F(119, 1) = .14, p = .701$). Demzufolge besteht kein signifikanter Unterschied in dem Ausmaß der

Sprachanregung durch Mütter und Väter in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes. Mütter und Väter regen ihre Söhne und Töchter sprachlich gleichermaßen an.

Um die Frage zu beantworten, ob sich Mütter und Väter im Angebot einzelner Sprachanregungskomponenten unterscheiden, wurden die Daten aus der Sprachkodierung der Bilderbuchbetrachtung einem Chi²-Test unterzogen (siehe Tabelle 5). Hierzu wurden die beiden Stichproben (Mütter/Väter) anhand eines Mediansplits in zwei Gruppen geteilt. Es wurde eine Gruppe gebildet, die die jeweilige Sprachanregungskomponente häufig und eine zweite, welche diese weniger häufig einsetzte. Ausgeschlossen wurden Eltern, welche die jeweilige Sprachanregung gar nicht anwendeten. Die Analyse zeigte, dass Mütter im Vergleich zu Vätern häufiger vorlasen (*Lecturing*) ($\chi^2(186,1) = 6,2, p = .01$) und vermehrt auf Objekte im Buch zeigten (*Pointing*) ($\chi^2(235,1) = 10.2, p < .001$), während Väter häufiger negative Rückmeldungen (*negative Feedback*) ($\chi^2(150,1) = 3.2, p < .07$) machten.

Tabelle 5: Mittlere Häufigkeiten einzelner Komponenten der Sprachanregung von Müttern und Vätern

	Mutter		Vater		Testgrößen
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Pointing	2.76	1.38	2.34	1.44	$\chi^2(235,1) = 10.2, p < .01$
Labelling	2.82	2.28	3.12	2.82	$\chi^2(238,1) = .01, p = \text{n.s.}$
Questioning	4.74	1.98	4.98	2.28	$\chi^2(235,1) = .01, p = \text{n.s.}$
Lecturing	1.14	1.08	.084	.084	$\chi^2(186,1) = 6.2, p < .05$
Orienting	2.76	1.80	2.46	1.5	$\chi^2(235,1) = .96, p = \text{n.s.}$
Story Telling	.06	1.14	.12	.18	$\chi^2(238,1) = .17, p = \text{n.s.}$
Commenting	1.08	.66	1.02	.84	$\chi^2(212,1) = .01, p = \text{n.s.}$
Verbal Imitation	.66	.66	.72	.78	$\chi^2(186,1) = .35, p = \text{n.s.}$
Feedbacks					
Positive F.	1.62	1.14	1.56	1.08	$\chi^2(225,1) = .21, p = \text{n.s.}$
Negative F.	.24	.01	.3	.3	$\chi^2(150,1) = 3.2, p < .07$
Corrective F.	.24	.01	.3	.3	$\chi^2(159,1) = .51, p = \text{n.s.}$
Sprachanregung gesamt	18.43	5.66	17.81	7.70	$F(119,1) = .502, p = \text{n.s.}$

6. ZUSAMMENFASSUNG, DISKUSSION UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im folgenden Abschnitt werden die im Ergebnisteil beschriebenen Resultate zusammengefasst und interpretiert. Der Zusammenhang zwischen der elterlichen Bindungssicherheit sowie der Sprachanregung durch Vater und Mutter und den Sprachfähigkeiten in der frühen Kindheit sowie geschlechtsspezifische Einflüsse, sollen anhand der Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

6.1. Das Geschlecht des Kindes und die Sprachkompetenz

In der vorliegenden Untersuchung konnte das Geschlecht des Kindes als signifikanter Einflussfaktor auf die expressiven Sprachfähigkeiten identifiziert werden. Die Hypothese, dass Mädchen höhere Werte in ihrer Sprachproduktion erzielen, fand entsprechend der Befunde in der bisherigen Forschung (Bauer et al., 2002; Bornstein, Hahn & Haynes, 2004; Fenson et al., 1994; Hyde & Linn, 1988; Gleason & Ely, 2002; Paavola et al., 2005) Bestätigung. In Bezug auf die rezeptiven Sprachfähigkeiten konnte dieser Unterschied jedoch nicht gefunden werden. In dieser Sprachkategorie zeigten Mädchen und Buben keine unterschiedliche Ausprägung ihrer Fähigkeiten. Dieser Befund ist in Kontrast mit der Forschungsarbeit von Reilly et al. (2010) zu sehen, denn diese Untersuchung zeigte, dass das Geschlecht die rezeptive Sprachkompetenz mit vier Jahren vorhersagen kann und Buben signifikant niedrigere Werte vorweisen.

Eine Erklärung der Geschlechtsunterschiede in den verbalen Fähigkeiten basiert auf der Annahme von Geschlechtsunterschieden in der neurobiologischen Reifung und Organisation jener Gehirnstrukturen, die für die Bereiche Aufmerksamkeit und Wahrnehmung verantwortlich sind (Halpern, 2002). Es wird vermutet, dass Unterschiede in diesen Fähigkeitsbereichen das kindliche Antwortverhalten, in der Reaktion auf elterliche verbale und nonverbale Stimuli beeinflussen und sich in der Folge geschlechtsspezifische Unterschiede in der Eltern-Kind-Interaktion ergeben. Es herrscht

Konsens darüber, dass sich die schnellere Reifung der Mädchen nicht nur auf körperliche Prozesse bezieht, sondern auch die Gehirnentwicklung miteinbezieht. Es wird eine verspätete männliche Reifung der linken Hemisphäre sowie der Lateralisation und Organisation der Funktionen der neurologischen Strukturen angenommen. Weibliche Säuglinge zeigten, im Vergleich zu männlichen, bereits im Neugeborenenalter eine bessere Diskrimination von und erhöhte Aufmerksamkeitsleistung auf verbale Stimuli (Friederici et al., 2008). Des Weiteren zeigten sich bei den Mädchen innerhalb des ersten Lebensjahres höhere Raten von Blickkontakten (Leeb & Rejskind, 2004) und gemeinsamer Aufmerksamkeit (Olafsen et al., 2006) mit ihren Bezugspersonen. Diese beiden Verhaltensweisen haben sich als Voraussetzung und Bahnung der Wahrnehmung von verbaler Kommunikation und den begleitenden nonverbalen Signalen erwiesen.

Eine ganzheitliche Erklärung der dargestellten Geschlechtsunterschiede im Sprachvermögen muss, im Sinne einer systemischen Orientierung, die Interaktion von biologischen, psychologischen und sozialen Variablen berücksichtigen (Maccoby, 1966).

6.2. Bindungsqualität und Sprachkompetenz

Bisherige Untersuchungen zeigen eindrucksvoll, dass die Sprachentwicklung mit den mütterlichen Interaktions- und Beziehungsangeboten in Zusammenhang steht. Wie in vielen Studien ausgeführt (z.B. Belsky & Cassidy, 1994; Belsky & Fearon, 2002; Korntheuer, Lissmann & Lohaus, 2007; Meins, 1997; Van IJendoorn et al., 1995), korrelierte auch in der vorliegenden Arbeit die Bindungsqualität zwischen Mutter und Kind mit dem kindlichen Sprachverständnis und der Sprachproduktion positiv. Der Erklärungshintergrund für diese Evidenz bietet der Mechanismus der Bindungsexplorationsbalance, welcher besagt, dass im Rahmen einer sicheren Bindung, die Bezugsperson als Sicherheitsbasis genutzt wird, von der aus die Umwelt und damit auch die Sprache mit hoher Qualität, Aufmerksamkeit und Interesse exploriert werden kann. Die Mutter bietet neben der rückzugsgewährenden Funktion, auch eine aktive begleitende Rolle bei der Umwelterkundung (Grossmann et al., 2002) und bietet durch verlässliche Rückmeldung, ansprechende Stimulation und eine harmonische Interaktion eine hohe Qualität sprachlichen Inputs, welcher die frühe Sprachentwicklung fördert (Bates et al. 1985; Egeland & Farber, 1984).

Mit der vergleichenden Betrachtung der Bindungsqualität wurde deutlich, dass sich Mütter und Väter in ihrer Bindungssicherheit zum Kind nicht von einander unterscheiden. Umso erstaunlicher war es, dass sich die Bindungssicherheit zum Vater nicht als wirksam auf die Entwicklung der Sprachkompetenz des Kindes erwies. Die Bindungsqualität zwischen Vater und Kind erschien dementsprechend von der kindlichen Sprachkompetenz abgekoppelt.

Mit der Frage der Wirkungsweise der väterlichen Bindungsqualität auf die kindliche Entwicklung haben sich auch andere Autor/en/innen auseinandergesetzt. Insgesamt wird die Vorhersagekraft der Mutter-Kind-Bindung höher und konsistenter eingeschätzt als jene zu den Vätern (z. B. Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Hunter, McCarthy, MacTurk und Vietze (1987) fanden Stabilität über die Zeit sowohl in der Qualität der Mutter-Kind als auch der Vater-Kind -Interaktionen in Spielsequenzen; es war jedoch nur der mütterliche Interaktionsstil mit der späteren kindlichen kognitiven Entwicklung signifikant assoziiert. Andere Forschungsarbeiten wiederum fanden einen Zusammenhang zwischen dem väterlichen Interaktionsstil und der späteren Sprachentwicklung des Kindes (Magill-Evans & Harrison, 1999). Die Untersuchung von Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb (2004) konnte zeigen, dass die Qualität der Interaktion zwischen Vater und Kind mit 24 Monaten unter anderem die Sprachentwicklung mit 36 Monaten vorhersagen kann. Die Autor/en/innen vermuteten aufgrund ihrer Ergebnisse zusätzlich einen indirekten Einfluss der väterlichen Variablen, da sich das väterliche Verhalten auf die Mutter-Kind-Beziehung auswirken könnte und sensitive Väter eventuell positivere Beziehungen zu ihren Partnerinnen haben, was wiederum die Sensitivität der Mütter im Umgang mit den Kindern begünstigen könnte. Dieser indirekte väterliche Einfluss über die Qualität der elterlichen Beziehung wäre auch in dieser Untersuchung denkbar. Eventuell beeinflussen Väter ihre Kinder nicht direkt, sondern über die Beziehungsqualität zur Mutter. Um einen Einblick in dieses Wirkungsgefüge zu erhalten, wäre es sinnvoll, diese in einer weiterführenden Untersuchung ergänzend zu erheben.

Eine mögliche Interpretation dieses fehlenden Zusammenhangs könnte darin zu finden sein, dass die Vater-Kind-Beziehung schon grundsätzlich durch andere Charakteristiken getragen wird, als dies von der Mutter-Kind-Beziehung bekannt ist, und infolgedessen die Erfassung der Vater-Kind-Bindung mit dem Attachment-Q-Sort

unzureichend ist. Einige Autor/en/innen bezweifeln, ob die an Mutter-Kind-Paaren entwickelte Verfahren zur Erhebung der Bindungssicherheit, wie der Attachment-Q-Sort (AQS) ein gutes Maß für die Beziehungsqualität zwischen Vater und Kind ist (z. B. Volling & Belsky, 1992). Grossmann und Grossmann (2012) schlagen alternativ die Beobachtung einer gemeinsamen Spielsituation vor, bei dem das Bindungssystem beispielsweise bei Überforderung oder Angst aktiviert wird. Es ist naheliegend, dass die Besonderheiten der Vater-Kind-Bindung sowie die Möglichkeiten ihrer Erfassung neu überdacht werden sollten und es in diesem Feld weiterer Forschung bedarf.

6.3. Elterliche Sprachanregung und Sprachkompetenz

Im Konsens mit früheren Analysen (z. B. Bornstein et al., 1998; Campisi et al., 2009; Hoff & Naigles, 2002; Paavola et al., 2005; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006) konnte der Einfluss der mütterlichen sprachlichen Anregung sowohl auf die rezeptiven als auch auf die expressiven Sprachfähigkeiten in der frühen Kindheit repliziert werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein vermehrter Zugang zu dem Sprachmodell der Mutter und damit eine hohe Quantität ihrer an das Kind adressierten Sprache eine schnellere sprachliche Entwicklung im Kleinkindalter unterstützt (Bradley & Caldwell, 1976; McCartney, 1984). Der Zusammenhang der Quantität der mütterlichen Äußerungen und dem Wortzuwachs beim Kind wird hierbei als Effekt der Bezugsperson auf das Kind interpretiert und nicht als Einfluss der kindlichen Fähigkeiten auf die Sprechmotivation des Erwachsenen. Einen Beleg für diese Wirkungsrichtung liefert die Beobachtung, dass sich die Quantität der elterlichen Sprache äußerst stabil verhält und unabhängig davon, ob die Eltern mit ihrem eigenen Kind oder mit einem fremden Kind sprechen, gleichermaßen ausgeprägt ist (Huttenlocher et al. 1991).

Entgegen den Erwartungen und Voruntersuchungen in der Literatur konnte die sprachliche Anregung des Vaters nicht als signifikante Einflussgröße auf die rezeptive und expressive Sprachkompetenz identifiziert werden. Kornman & Lewis (2001) weisen darauf hin, dass die tägliche Konfrontation mit der väterlichen Sprache im Alltag der Kinder häufig zeitlich limitiert ist und sich dadurch als geringere Einflussgröße darstellt. Lamb und TamisLeMonda (2004) ergänzen hierzu, dass aufgrund der geringeren gemeinsamen Zeit, die Väter im täglichen Leben mit ihren Kindern im Vergleich zu

Müttern verbringen, auch die Sprache weniger an die Fertigkeiten der Kleinkinder angepasst ist. Der Benefit dieser weniger adjustierten und komplexeren väterlichen Sprache liegt darin, dass sie als Brücke zur sprachlichen Welt außerhalb der Mutter-Kind-Dyade fungiert und die Kinder auf Interaktionen mit Gesprächspartnern vorbereitet, mit denen sie weniger vertraut sind als mit ihren Familienmitgliedern.

Wie in der Untersuchung der vorangehenden Fragestellung bereits gezeigt wurde, hat sich auch im Regressionsmodell das Geschlecht als zusätzlicher Einflussfaktor auf die expressive Sprache dargestellt. Für die rezeptive Sprache erwiesen sich zusätzlich die Mehrsprachigkeit der Kinder, die höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters und das monatliche Einkommen des Haushalts als signifikante Prädiktoren. Väter beeinflussen die Sprachfähigkeiten ihrer Kinder demnach indirekt über ihren Bildungsstand. Dieser Einfluss der Väter auf die Entwicklung ihrer Kinder über demographische Charakteristika, wie etwa die Anzahl der Ausbildungsjahre oder ihr finanzielles Einkommen, konnte auch in anderen Forschungen gefunden werden (z. B. Tamis-LeMonda et al., 2004). Eine Untersuchung von Duursma, Pan und Raikes (2008) zum Vorlese-Verhalten von Vätern zeigte, dass Väter insgesamt weniger häufig aus Bilderbüchern vorlesen als Mütter. Der beste Prädiktor für die Häufigkeit, mit der Väter ihren Kleinkindern vorlesen, war unter anderem die Bildung des Vaters. Väter mit höherem Bildungsstand lesen ihren Kindern häufiger vor. Die Frequenz des gemeinsamen Lesens konnte die Sprachfähigkeiten der Kleinkinder nur dann vorhersagen, wenn die Väter zumindest über einen Highschool-Abschluss verfügten. Diesen Ergebnissen zufolge ist es naheliegend, dass Väter ihre Kleinkinder zwar nicht über die Quantität ihrer Sprache innerhalb der Bilderbuchsituationen beeinflussen, jedoch über die Häufigkeit mit der Väter ihren Kindern im Alltag vorlesen, welche wiederum von deren Bildungsstand abhängt.

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Erhebung und Aufschlüsselung der Sprachanregung der Eltern innerhalb dieser Untersuchung anhand einer fünfminütigen Bilderbuchsituation erfolgte. Es handelt sich dabei um einen kurzen Ausschnitt der elterlichen Interaktion mit ihrem Kleinkind und es bleibt offen, ob dieser repräsentativ für die Alltagssprache von Mutter und Vater ist. Um einen Einblick in den Lesealltag der Familien zu bekommen, wäre die Erhebung der Häufigkeit, mit der Väter und Mütter ihren Kindern vorlesen bzw. im Rahmen einer Bilderbuchbetrachtung interagieren, sinnvoll. Vor allem im Anbetracht der fehlenden Evidenz des väterlichen sprachlichen Einflusses wäre

die Erhebung der Präsenz der Väter im Alltag der Kinder und damit auch in deren sprachlicher Umwelt als zusätzlicher Einflussfaktor weiterführend von Interesse.

Insgesamt konnte das Regressionsmodell 25,4% der Variabilität für die rezeptive und 11,9% für die expressive Sprachkompetenz erklären und es liefert damit im Sinne des *sozial-interaktionistischen* Ansatzes der Sprachentwicklungstheorien Evidenz für den Einfluss der Umweltfaktoren auf die sich entwickelnde Sprache.

Weitere Interpretationen und Schlussfolgerungen ergeben sich anhand der Analyse der Unterschiede in den einzelnen Sprachkomponenten der Mütter und Väter, welche in der dyadischen Interaktion in der Bilderbuchsituation kodiert wurden und nachfolgend diskutiert werden.

6.4. Sprachangebote von Müttern und Vätern

Die Quantität des Sprachangebots von Vätern wurde in der vorliegenden Untersuchung zunächst generell analog zu der von Müttern ausgewiesen. Dies widerspricht damit der These, dass Väter dürftiger mit ihren Kleinkindern kommunizieren, wie dies in einigen Vorbefunden festgestellt wurde (Leaper, et al., 1998; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006; Rondal, 1980). Mütter und Väter zeigen im Einklang mit den Forschungsarbeiten von Golinkoff und Ames (1979), sowie O'Brien und Nagle (1987) und Rowe et al. (2004), keine Unterschiede im Ausmaß der sprachlichen Anregung in der dyadischen Bilderbuchsituation. Die auf Basis einiger Forschungen angenommene Hypothese, dass Mütter und Väter in der Interaktion ihre Töchter mit mehr sprachlichem Input versorgen als ihre Söhne (Clearfield & Nelson, 2006; Golombok & Fivush, 1994; Lovas, 2011), muss anhand dieser Untersuchung widerlegt werden. Es konnten damit die Ergebnisse von Huttenlocher und Mitarbeiter/n/innen (1991) repliziert werden, denn wie auch in ihrer Forschungsarbeit zeigte sich kein Effekt des Geschlechts des Kindes auf die sprachliche Anregungsbereitschaft der Eltern.

Die Annahme, dass Väter weniger Fragen an ihr Kleinkind richten als Mütter (Leaper et al., 1998; Rowe et al., 2004), muss anhand dieser Stichprobe ebenfalls widerlegt werden. Im Einklang mit der Metaanalyse von Leaper et al. (1998) konnte in dieser Sprachkategorie kein signifikanter Unterschied zwischen den Eltern festgestellt werden.

Obwohl sich Mütter und Väter, wie beschrieben, im Gesamtausmaß ihrer Sprachanregung und in der Frequenz ihrer Fragen an das Kind nicht unterscheiden, konnten Unterschiede im Vergleich einzelner Sprachanregungs-Codes gefunden werden. Mütter lasen bei der Betrachtung des Bilderbuchs den Inhalt häufiger vor (*Lecturing*) und zeigten häufiger auf einzelne Objekte im Buch (*Pointing*) als Väter. Väter verwendeten in der Interaktion vermehrt negative Rückmeldungen (*negative Feedback*) im Vergleich zu Müttern. Eine inhaltliche Analyse der negativen Rückmeldungen in der väterlichen Sprache zeigte, dass es sich hierbei zumeist um scherzend-neckende, ironische und unter Umständen sarkastische Kommentare handelte.

Sowohl das Vorlesen aus dem Buch als auch das Zeigen im Buch sind Hinweise dafür, dass für Mütter der bildungsvermittelnde Charakter einer Bilderbuchsituation im Vordergrund steht. Mütter kreieren, vor allem durch die häufige Verwendung von Zeigegesten, eventuell vermehrt Momente gemeinsamer Aufmerksamkeit im Buch. Tamis-LeMonda und Bornstein (1989) konnten belegen, dass die mütterliche Anregung der kindlichen Aufmerksamkeit, welche als die physische oder verbale Aufmerksamkeitslenkung definiert wurde, sich auf die rezeptiven Sprachfähigkeiten in der frühen Kindheit auswirkt. Insbesondere Verhaltensweisen wie das Zeigen auf und Reichen von Spielgegenständen wurden mit einem schnelleren Wachstum des Vokabulars im ersten Lebensjahr in Verbindung gebracht (Ruddy & Bornstein, 1982). Karras, Braungart-Rieker, Mullins und Lefever (2002) interpretieren diese Zusammenhänge dahingehend, dass die Fähigkeit des Kindes aufmerksam zu sein und die mütterliche Anregung der Aufmerksamkeit die Grundlagen dafür bilden, Sequenzen gemeinsamer Aufmerksamkeit zu schaffen. Wie bereits einleitend dargestellt, erwies sich die Fähigkeit der geteilten gemeinsamen Aufmerksamkeit als eine unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb von kommunikativen Fähigkeiten (Tomasello, 1999). In den Momenten gemeinsamer Aufmerksamkeit ist es dem Kind möglich, die intendierte Referenz der elterlichen Sprache zu verstehen und Beziehungen zu Objekten aufzubauen (Tomasello, 1988).

Somit liegt in diesem Unterschied in der Kommunikation zwischen Müttern und Vätern eventuell ein weiteres Erklärungsmoment dafür, dass die mütterliche Sprachanregung, nicht aber jene des Vaters, sich auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes auswirkt.

Inhalt zukünftiger Forschung sollte weiters die Analyse der Bedeutung einzelner Sprachkomponenten beider Elternteile und deren Vorhersagekraft für die Sprachentwicklung des Kindes sein. Damit könnten besonders sprachfördernde Elemente für das Kind in der mütterlichen wie auch väterlichen Sprache identifiziert werden.

Entsprechend des „Emergentist Coalition Model“ für den Spracherwerb von Hollich et al. (2000), welches besagt, dass es sich hierbei um einen komplexen Prozess mit vielfältigen Einflüssen handelt, welcher kognitive Voraussetzungen und Grenzen, sozial-interaktive Faktoren und Aufmerksamkeitsmechanismen mit einbeziehen muss, soll hier nochmals darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Forschungsarbeit lediglich die Betrachtung eines Ausschnitts dieser multiplen Einflussfaktoren geleistet werden konnte. Des Weiteren wäre eine Studie der Langzeitwirkung der Bindungsqualität und Sprachanregung der Eltern über die frühe Kindheit hinaus interessant, um den Reifungs- und Entwicklungsprozess zu betrachten, bei dem das Kind in der mittleren und späten Kindheit in die Rolle eines ebenbürtigen Partners in dem sprachlichen Austausch mit seinen Bezugspersonen hineinwächst.

LITERATURVERZEICHNIS

Ahnert, L. (2008). Bindung und Bonding: Konzepte früher Bindungsentwicklung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 63-81). München: Reinhardt.

Ahnert, L., Eckstein-Madry, T., Supper, B., Bohlen, I. & Suess, G. (2012). *AQS [German]: Der Attachment Q-Sort nach deutscher Übersetzung und Erprobung*. Unveröffentl. Arbeitsmaterial des Arbeitsbereichs Entwicklung der Fakultät für Psychologie der Universität Wien.

Ahnert, L. & Gappa, M. (2008). Entwicklungsbegleitung in gemeinsamer Erziehungsverantwortung. In Maywald, Jörg & Schön, Bernhard (Hrsg.): *Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt* (S. 74-95). Weinheim: Beltz.

Ahnert, L. & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404–435). Heidelberg: Springer.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974): Infant-mother attachment and social development: "Socialization" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. M. Richards (Ed.), *The Integration of the child into a social world* (pp. 99-135). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Bates, E., Maslin, C., & Frankel, K. (1985). Attachment security, mother–infant interaction, and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. In I. Bretherton & E. Waters (Ed.), *Growing points in attachment theory. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1–2), 167–193.

Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (2002). Alternative approaches to analyzing individual differences in the rate of early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23, 313–335.

- Bayley, N. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development: Third Edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293-310.
- Belsky, J. & Cassidy, J. (1994). Attachment: theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Hrsg.), *Development through life: A handbook for clinicians* (S. 373-402). Oxford: Blackwell.
- Bloom, L. (2000). The intentionality model of language development 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.
- Bohannon, J. N. & Bonvillian, J. D. (2001). Theoretical approaches to language acquisition. In J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (5th ed., pp. 254-314). Boston: Allyn and Bacon.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24, 267-304.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1976). The relation of infants' home environments to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, 47, 1172-1174.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 50, 3-35.

Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In E. Bates, L. Benigni, I. Bretherton, L. Camaioni, & V. Volterra (Eds.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy* (pp. 223-269). New York: Academic Press.

Bretherton, I. & Munholland, K.A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of attachment: Theory research, and clinical applications* (S.102 –127). New York: Guilford.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York/London: Norton.

Campisi, L., Serbin, L. A., Stack, D. M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (2009). Precursors of language ability and academic performance: An intergenerational, longitudinal study of at-risk children. *Infant and Child Development*, 18, 377–403.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence. *Monographs of the Society Research in Child Development*, 63 (4, Serial No. 255).

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33-54.

Clearfield, M. W. & Nelson, N. M. (2006). Sex differences in mothers' speech and play behavior with 6-, 9-, and 14-month-old infants. *Sex Roles*, 54 (1-2), 127-137.

Coley, R. L. (2001). (In)visible men. Emerging research on low-income, unmarried, and minority fathers. *American Psychologist*, 56 (9), 743-753.

Costantini, A., Cassibba, R., Coppola, G., & Castoro G. (2012). Attachment security and language development in an Italian sample: The role of premature birth and maternal language. *International Journal of Behavioral Development*, 36 (2), 85-92.

Dapretto, M. & Bjork, E. L. (2000). The development of word retrieval abilities in the second year and its relation to early vocabulary growth. *Child Development*, 71, 635-648.

Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (3), 351-365.

Egeland, B. & Farber, E. A. (1984). Infant-mother attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child development*, 55 (3), 753-771.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D.J., & Pethick S.J. (1994). Variability in early communicative development *Monographs of Society for Research in Child Development*, i-185.

Fish, M. & Pinkerman, B. (2003). Language skills in low-SES rural Appalachian children: Normative development and individual differences, infancy to preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 539-565.

Friederici, A. D., Pannekamp, A., Partsch, C. J., Ulmen, U., Oehler, K., Schmutzler, R., & Hesse, V. (2008). Sex hormone testosterone affects language organization in the infant brain. *Neuroreport*, 19 (3), 283-286.

Gerstein, M., Costar, W., Schneider-Rosen, K., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1986). The socio-emotional bases of communicative functioning: Quality of attachment, language development, and early maltreatment. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (Hrsg.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 4., pp. 105–151). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gleason, J. & Ely, R. (2002). Gender differences in language development. In A. McGillicuddy-De Lisi & R. De Lisi (Eds), *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition* (pp. 127–154). Westport, CT: Albex.

Gloger-Tippelt, G. (2008). Individuelle Unterschiede in der Bindung und Möglichkeiten ihrer Erhebung bei Kindern. In: Ahnert, L. (Hrsg.). *Frühe Bindung, Entstehung und Entwicklung* (2., überarbeitete Aufl., S. 82-109). München: Reinhardt.

Gilkerson, J. & Richards, J. A. (2009). *The power of talk. Impact of adult talk, conversational turns and TV during the critical 0–4 years of child development*. Boulder, CO: LENA Foundation.

Golinkoff, R. M., & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50, 28–32.

Golombok, S. & Fivush, R. (1994). *Gender development*. New York: Cambridge University Press.

Grossmann, K. E. (2008). Theoretische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L. Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 21-41). München: Reinhardt.

Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2012). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit* (5., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Grossmann, K.; Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelsch, H. & Zimmermann P. (2002). The uniqueness of child-father attachment relationships: Fathers' sensitive and challenging play as the pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307-331.

Halpern, D. F. (2002). *Sex differences in cognitive abilities* (3., neu bearbeitete Aufl.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hart, B. & Risely, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.

Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie III Sprache, Bd. 3 Sprachentwicklung* (S.41-103). Göttingen: Hogrefe.

Hewlett, B. S. (Hrsg.) (1992). *Father-child relations: Cultural and biosocial contexts*. New York, NY: Aldine de Gruyter.

- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1993). Skeletal supports for grammatical learning: What the infant brings to the language learning task. In C. K. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (Hrsg.), *Advances in infancy research* (Vol.8) (pp. 299-338). Norwood, NJ: Ablex.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development*, 73, 418–433.
- Hoff, E. & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271–278
- Hoff-Ginsberg, (1990). Maternal speech and the child's development of syntax: A further look. *Journal of Child Language*, 17, 85-99.
- Hoff-Ginsberg, E. (1985). Some contributions of mothers' speech to their children's syntactic growth. *Journal of Child Language*, 12, 367–386.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- Holdgrafer, G. E. (1991). Quantity of communicative behavior in children from birth to 30 months. *Perceptual & Motor Skills*, 72 (3), 803–806.
- Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Brand, R. J., Brown, E., Chung, H. L., Hennon E., Rocroi, C. & Bloom, L. (2000). Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning. *Monographs of the society for research in child development*, i-135.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D. C. & Myers, L. (1990). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. In N. Fein & G. Fox (Hrsg.), *Infant day-care. The current debate* (S. 169–183). Norwood, NJ: Ablex.

- Hunter, F. T., McCarthy, M. E., MacTurk, R. H., & Vietze P. M. (1987). Infants' social-constructive interactions with mothers and fathers. *Developmental Psychology*, 23, 249-254.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Huttenlocher, J., Levine, S. & Vevea, J. (1998). Environmental input and cognitive growth: A study using time-period comparisons. *Child Development*, 69 (4), 1012-1029.
- Hyde, J. S. & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53–69.
- Kany, W. & Schöler, H. (2014). Theorien zum Spracherwerb. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 468–485). Heidelberg: Springer.
- Karrass, J., Braungart-Rieker, J. M., Mullins, J., & Lefever, J. B. (2002). Processes in language acquisition: The roles of gender, attention, and maternal encouragement of attention over time. *Journal of Child Language*, 29, 519-543.
- Klann-Delius, G. (2002). Bindung und Sprache in der Entwicklung. In K. H. Brisch, K. E. Grossmann, K. Grossmann, & L. Köhler (Hrsg.). *Bindung und seelische Entwicklungswege: Grundlagen, Prävention und klinische Praxis* (S. 87-107). München: Ernst Reinhardt.
- Klann-Delius, G. (2008a). Die sprachliche Formatierung von Beziehungserfahrungen. In L. Ahnert, *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 162-174). München: Ernst Reinhardt.
- Klann-Delius, G. (2008b). *Spracherwerb*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kokkinaki T. & Kugiumutzakis G. (2000). Basic aspects of vocal imitation in infant-parent interaction during the first 6 months. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 18, 173-187.

- Kornman, M. & Lewis, C. (2001). Mothers' and fathers' speech to their infants: Explorations of the complexities of context. In M. Almgren A. Barrena, M. -J. Ezeizabarrena, I. Idiazaabal, & B. MacWhinney (Eds.), *Research on child language acquisition* (pp.431-453). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Korntheuer, P., Lissmann, I. & Lohaus, A. (2007). Bindungssicherheit und die Entwicklung von Sprache und Kognition. *Kindheit und Entwicklung, 16*, 180-189.
- Kuhl, P.K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5*, 831–843
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development. An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Hrsg.), *The role of the father in child development* (3. Aufl.) (S. 1–18). New York, NY: Wiley.
- Lamb, M. E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child-development. In C. S. Tamis-Le Monda & N. Cabrera (Hrsg.), *Perspectives on father involvement: Research and policy* (S. 93–117). *Social Policy Report of the SRCD, 13*.
- Lamb, M. & Tamis-LeMonda, C. (2004). The role of the father: An introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The Role of the father in child development* (4th ed., pp. 1-31). New York: Wiley.
- 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
- Leeb, R. T. & Rejskind, F. G. (2004). Here's looking at you, kid! A longitudinal study of perceived gender differences in mutual gaze behavior in young infants. *Sex Roles, 50* (1-2), 1-14.
- Lemche, E., Joraschky, P., & Klann-Delius, G. (2013). Predictors of early person reference development: Maternal language input, attachment and neurodevelopmental markers. *Infant Behavior and Development, 36* (4), 575-582.

- Levitt, A. G., & Gutmann, J. A. (1992). From babbling towards the sound system of English and French: A longitudinal two-case study. *Journal of Child Language*, 19, 19-40.
- Lewis, C., Kier, C., Hyder, C., Prenderville, N., Pullen, J., & Stephens, A. (1996). Observer influences on fathers and mothers: An experimental manipulation of the structure and function of parent-infant conversation. *Early Development and Parenting*, 5, 57-68.
- Lowas, S. L. (2011). Gender and patterns of language development in mother-toddler and father-toddler dyads. *First Language*, 31 (1), 83-108.
- Maccoby, E. E. (Ed.). (1966). The development of sex differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Magill-Evans, J. & Harrison, M. J. (1999). Parent-child interactions and development of toddlers born preterm. *Western Journal of Nursing Research*, 21, 292-307.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104
- Mangold (2009). INTERACT *Quick Start Manual V1.7*. Mangold International GmbH (Hrsg.). www.mangold.interact.com.
- Marcus, G. F. (1995). Children's overregularization of English plurals: A quantitative analyses. *Journal of Child Language*, 22, 447-459.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., & Grajek, S. (1985). Day care as intervention: Comparisons of varying quality programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 247-260.
- Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. Hove, UK: Psychology Press

- Murray, A. D. & Yingling J. (2000). Competence in Language at 24 Months: Relations with attachment security and home stimulation. *Journal of Genetic Psychology*, 161 (2), 133-140.
- Naigles, L. G., & Gelman, S. A. (1995). Overextensions in comprehension and production revisited: Preferential looking in a study of dog, cat, and cow. *Journal of Child Language*, 22, 19-46.
- O'Brien, M., & Nagle, K. J. (1987). Parents' speech to toddlers: The effect of play context. *Journal of Child Language*, 14, 269–279.
- Olafsen, K. S., Ronning, J. A., Kaarsen, P. I., Ulvund, S. E., Handegard, B. H., & Dahl, L. B. (2006). Joint attention in term and preterm infants at 12 months corrected age: The significance of gender and intervention based on a randomized controlled trial. *Infant Behavior and Development*, 29 (4), 554-563.
- Oller, D. K. & Eilers, R. E. (Hrsg.). (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon, UK: Multilingual.
- Paavola, L., Kunnari, S., Moilanen, I. & Lehtihalmes, M. (2005). The functions of maternal verbal responses to prelinguistic infants as predictors of early communicative and linguistic development. *First Language*, 25 (2), 173-195.
- Pancsofar, N. & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 571–587.
- Papoušek M. (2006). Adaptive Funktionen der vorsprachlichen Kommunikations- und Beziehungserfahrungen. *Frühförderung interdisziplinär*, 1, S. 14-25
- Pauli-Pott, U. & Schneider, A. (2006). Frühe Kommunikation in der Mutter-Kind-Interaktion und Entwicklungsverläufe im Säuglings- und Kleinkindalter. *Frühförderung Interdisziplinär*, 1, 26-36

- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V. & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18, 41–58.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). New York: Wiley.
- Power, T. G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Putnam, H. (1973). Meaning and reference. *The Journal of Philosophy*, 70, 699-711.
- Reilly, S., Wake, M., Ukoumunne, O.C., Bavin, E., Prior, M., Cini, E., & Bretherton, L. (2010). Predicting language outcomes at 4 years of age: findings from Early Language in Victoria Study. *Pediatrics*, 126(6), 1530-1537.
- Rondal, J. A. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, 353–369.
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13, 278-291.
- Rowland, C. F., Pine, J. M., Lieven, E. V., & Theakston, A. L. (2003). Determinants of acquisition order in wh-questions: Re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30 (3), 609-635.
- Ruddy, M. G. & Bornstein, M. H. (1982). Cognitive correlates of infant attention and maternal stimulation over the first year of life. *Child Development* 53, 183-188
- Schermer, F. J. (2006). *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schöler, H. & Lindner, K. (1990). Zum Lernen morphologischer Strukturen. *Der Deutschunterricht*, 42, 60-78.
- Seiffge-Krenke, I. (2001) Neuere Ergebnisse der Vaterforschung. *Psychotherapeut*, 6, 391-397.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Snow, C. (1995). Issues in the study of input: Finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Hrsg.), *The handbook of child language* (pp. 180-193). Oxford, UK: Basil Blackwell.

Stoel-Gammon, C. & Otomo, K. (1986). Babbling development of hearing-impaired and normal hearing subjects. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51 (1), 33-41.

Stolt, S., Haataja, L., Lapinleimu, H. & Lehtonen, L. (2008). Early lexical development of Finnish children: A longitudinal study. *First Language*, 28, 259–279.

Tager-Flusberg, H. (2001). Putting words together: Morphology and syntax in preschool years. In J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (4th ed., pp. 159-209). Boston: Allyn and Bacon.

Tamis-LeMonda, C. S. & Bornstein, M. H. (1989). Habituation and maternal encouragement of attention in infancy as predictors of toddler language, play, and representational competence. *Child Development* 60, 738-751.

Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child development*, 75 (6), 1806-1820.

Tincoff, R., & Jusczyk, P.W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science*, 10, 172-175.

Tomasello, M. (1999). Having intentions, understanding intentions, and understanding communicative intentions. In P. D. Zelazo, J. W. Astington, & J. Wilde (Eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control* (pp. 63-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tomasello, M. (1995). Language is not an instinct. *Cognitive Development*, 10, 131-156.

Tomasello, M. (1988). The role of joint attention in early language development. *Language Sciences*, 11, 69-88.

Tomasello, M. (1992). The social bases of language in acquisition. *Social Development*, 1, 67-87.

Van IJzendoorn, M. H. & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (1), 8–21.

Van IJzendoorn, M. H. & de Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father – Meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68 (4), 604–609.

Van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J. & Bus, A.G. (1995). Attachment, intelligence and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.

Volling, B. L. & Belsky, J. (1992). Infant, father, and marital antecedents of infant-father attachment security in dual-earner and single-earner families. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 83–100.

Waters, E. (1995). Appendix A: The Attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2–3), 234–246.

Waters, E. & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41–65.

Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265–279.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Verteilung des Geschlechts der Kinder	- 28 -
Abbildung 2: Verteilung des Alters der Kinder bei Studieneintritt.....	- 28 -

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Beschreibung der Komponenten der elterlichen Sprachanregung (vgl. Anhang A).....	- 31 -
Tabelle 2: Deskriptivstatistik und Ergebnisse der t-Tests für den Geschlechtervergleich der Sprachkomponenten rezeptive und expressive Sprachkompetenz.....	- 34 -
Tabelle 3: Ergebnisse der multiplen linearen Regression für die abhängige Variable expressive Sprachkompetenz.....	- 35 -
Tabelle 4: Ergebnisse der multiplen linearen Regression für die abhängige Variable rezeptive Sprachkompetenz.....	- 36 -
Tabelle 5: Mittlere Häufigkeiten verschiedener Komponenten der Sprachanregung von Müttern und Vätern.....	- 37 -

Anhang A: Manual zur Kodierung der Sprachanregung auf Basis der Bilderbuchsituation

KODIERUNG BILDERBUCH

Allgemeine Kodierregeln

Das Kodiersystem wird auf die gesamte Bilderbuchsituation (Bezugsperson-Kind-Buch), die für Mutter, Vater und Tagesmutter vorliegen, angewendet.

Es werden Dauercodes, die eine Zeitspanne angeben, und Punktcodes, die ein Ereignis angeben, vergeben. Der Code wird am Beginn des jeweiligen Ereignisses vergeben.

Bilderbuchkontext

Unter dem Bilderbuchkontext wird der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes und der Bezugsperson kodiert. Folgende Codes werden als Dauercodes vergeben und schließen sich gegenseitig aus. Die Vergabe eines neuen Codes erfolgt, sobald ein Verhalten länger als drei Sekunden gezeigt wird.

	Code	Art des Codes	Inhalt
a	Joint Attention innerhalb des Buches	Dauercode	Das Kind und die Bezugsperson fokussieren beide auf das Buch.
b	Aufmerksamkeitsfokus am Buch: überwiegend nur beim Kind	Dauercode	Der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes liegt auf dem Buch. Der Aufmerksamkeitsfokus der Bezugsperson liegt nicht am Buch.
c	Aufmerksamkeitsfokus am Buch: überwiegend nur beim Erwachsenen	Dauercode	Der Aufmerksamkeitsfokus der Bezugsperson liegt am Buch. Der Aufmerksamkeitsfokus des Kindes liegt nicht am Buch.
d	Joint Attention außerhalb des Buches	Dauercode	Das Kind und die Bezugsperson fokussieren gemeinsam auf etwas außerhalb des Buches.
e	Aufmerksamkeitsfokus außerhalb des Buches	Dauercode	Das Kind und die Bezugsperson fokussieren auf unterschiedliche Gegenstände außerhalb des Buches.
f	Nicht einschätzbar	Dauercode	Der Aufmerksamkeitsfokus der Personen ist nicht einschätzbar

Kindliche Verhaltensweisen

	Code	Art des Codes	Inhalt
g	Only pointing	Punktcode	Das Kind zeigt auf (ein Detail) des Bildes, zeigt auf Dinge, die es benennt. (Kodierbeginn: sobald der Finger mit dem gezeigt wird, gestreckt ist)
h	Only labelling	Punktcode	Das Kind benennt Dinge. (Wörter, Tiergeräusche, etc.)
i	Only commenting	Punktcode	Das Kind kommentiert Inhalte des Buches. z.B.: „Der Hase hat lange Ohren“.

j	Acting upon the book	Punktcode	Das Kind berührt das Buch, exploriert es, zieht versteckte Seiten heraus oder schiebt diese wieder hinein. Eine neue Aktion beginnt wenn die aktive Hand oder beide Hände vom Buch weggenommen werden, die Stelle am Buch gewechselt wird oder ein anderer Code dazwischen vergeben wird.
k	Refusal	Punktcode	Das Kind verweigert es mit der Bezugsperson das Buch anzuschauen, schiebt das Buch weg, sagt oder zeigt aktiv „nein“.
l	Turn the pages	Punktcode	Umblättern der Seite und Öffnen des Buches. Das kann erfolgreich oder erfolglos sein. Das Kind kann vorwärts/rückwärts blättern. (Kodierbeginn: Handlungsbeginn, Berührung der Seite)
n	Verbal imitation	Punktcode	Das Kind imitiert die Mutter. Die Imitation kann wortwörtlich oder sinngemäß erfolgen.
o	Aggression towards the parent	Punktcode	Kind drückt die Hand der Bezugsperson weg, schlägt, zieht, zwickt, etc. die Bezugsperson
m	Closing the book	Punktcode	Das Kind schließt das Buch. Auch hier kann das Kind erfolgreich oder erfolglos sein. (Kodierbeginn = Handlungsbeginn, Berührung der Seite)

Verhaltensweisen der Bezugsperson (Bus et al., 1997, Bus & van Ijzendoorn, 1997)
 Folgende Codes schließen sich gegenseitig aus.

	Code	Art des Codes	Inhalt
p	Pointing	Punktcode	Die Bezugsperson zeigt auf ein Objekt im Bilderbuch. (Kodierbeginn= sobald der Finger, mit dem gezeigt wird, gestreckt ist)
q	Questioning	Punktcode	Die Bezugsperson richtet eine Frage an das Kind. z.B. Was ist das? Ein Frosch? Mmh?
r	Labelling	Punktcode	Die Bezugsperson benennt ein Bild im Buch. (Wörter, Tiergeräusche, etc.) Der Code wird pro Benennung kodiert, bei Wortketten (z.B.: „Miaumiaumiau“) wird der Code nur einmal vergeben.
s	Commenting	Punktcode	Die Bezugsperson kommentiert Inhalte des Buches. Es ist kein Bezug zum Kind erforderlich. Der Code wird pro Situation vergeben. z.B. „Schau da ist ein Igel, der hat Stacheln,...“. „Das ist ein blauer Ball.“ „Eins, zwei, drei, vier Mäuse“. „Eine Maus, eine zweite Maus,...“.
t	Turn the pages	Punktcode	Umblättern der Seite und Öffnen des Buches. Das kann erfolgreich oder erfolglos sein. Die Bezugsperson kann vorwärts oder rückwärts blättern.

u	Supporting	Punktcode	Die Bezugsperson unterstützt die Handlung des Kindes. Diese wird vom Kind intendiert und die Bezugsperson hilft dabei. Die Bezugsperson gibt dem Kind Anleitung oder Hinweise. Sie muss dabei nicht abwarten, ob das Kind alleine erfolgreich ist. z.B. das Rausziehen einer versteckten Seite gelingt dem Kind nicht und die Bezugsperson macht es mit ihm gemeinsam.
1	Story telling	Punktcode	Von einer Benennung oder Phrase wird „ausgeschwärmt“. Der eigentliche Bildinhalt wird dabei verlassen. Gemeinsames Erinnern von Ereignissen. Es wird ein Bezug zum Kind hergestellt. z.B. „Das ist ein Igel. So einen haben wir das letzte Mal auch bei Oma im Garten gesehen.“
2	Lecturing	Punktcode	Der Text des Bilderbuches wird vorgelesen. Es wird kein neuer Inhalt von der Bezugsperson eingebracht.
3	Repairing	Punktcode	Die Konversation wird an das Kind angepasst! Eigenkorrektur! z.B. Das Kind versteht nicht, was die Bezugsperson meint, diese erkennt das und erklärt es erneut.
4	Orienting	Punktcode	Orientierende verbale Zusprüche, um die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken oder aufrecht zu halten. Die Bezugsperson motiviert das Kind damit, das Bilderbuch zu betrachten. Etwas am Buch wird gezeigt und kommentiert. z.B. „Schau mal, was die Maus hier noch alles hat.“ „Schau, da!“ „Booah!“ „Wow“. usw.
5	Correcting the child's behavior	Punktcode	Die Bezugsperson korrigiert das Verhalten des Kindes (auch außerhalb direkter Situationen mit dem Buch). z.B. die Seite wird wieder zurück geblättert. Das Kind wird zurück auf den Schoß gesetzt.
6	Positive feedback	Dauercode	Bestätigende verbale und nonverbale Rückmeldung an das Kind. z.B. „Gut gemacht!“, „Mhm!“, „Ja, genau!“ „Richtig!“, zustimmendes Nicken des Kopfes.
7	Corrective feedback	Dauercode	Die Bezugsperson korrigiert das „Gesprochene“ des Kindes. Hierbei kann es sich um eine Richtigstellung einer Benennung handeln oder eine Korrektur der Aussprache. z.B.: K: „Igel!“ Bp: „Das ist ein Hase.“ K: „Lall“. Bp: „Das ist ein Ball“.
8	Negative feedback	Punktcode	Die Rückmeldung an das Kind ist negativ/ beinhaltet eine Negation (nein, kein) z.B. Kind zeigt auf den Hamster und sagt „Hase.“ Bp: „Nein, das ist kein Hase!“

LEBENS LAUF

TANJA NEBENFÜHR

nebenfuehr.tanja@gmail.com

geb.: 9.2.1985

in Korneuburg, AT

AUSBILDUNG

Seit 2009	Diplom-Studiengang Psychologie, Universität Wien
2004 – 2007	Akademie für Physiotherapie am AKH Wien
2004	Auslandsaufenthalt in Irland
2003	Matura am Erzbischöflichen Real- und Aufbaugymnasium Hollabrunn

BERUFLICHE TÄTIGKEITEN

Seit 2008	Freiberufliche Tätigkeit als Physiotherapeutin sowie Stellvertretende Leitung des Skoliose Therapie Zentrums Wien
2008 – 2015	Anstellung als Physiotherapeutin im Ambulatorium Wiental der VKKJ – Zentrum für Entwicklungsneurologie und Sozialpädiatrie

PRAKTIKA

Sept/Okt 2014	6–Wochen-Praktikum an der Universitätsklinik Hamburg-Eppendorf, Ambulanz und Tagesklinik für psychisch kranke Mütter, Eltern-Kind- Interaktionsdiagnostik und -therapie
Juli 2014	Praktikum am Familienzentrum Potsdam – Beratungsstelle „Vom Säugling zum Kleinkind“