



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Überarbeitung und Erweiterung des
Itempools des Untertests ‚Wörter Erklären‘
des Wiener Entwicklungstests (WET)“

Verfasserin

Kornelia Schuh

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin / Betreuer: Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller

Inhalt

THEORETISCHER TEIL.....	7
Einleitung	9
1. Bedeutung der Sprache	10
2. Die vorsprachliche Entwicklung	13
2.1 Sprachwahrnehmung bei Neugeborenen	13
2.1.1 Messung der Saugrate	13
2.1.2 Messung der Zuwendungspräferenz.....	14
2.1.3 BG-Sprache (an Babys gerichtete Sprache).....	14
2.1.4 Die Muttersprache	17
2.2 Spracherwerbstheorien	17
2.3 Zusammenfassung	18
3. Komponenten der Sprachentwicklung	19
3.1 Prosodie (suprasegmentale Komponente)	20
3.2 Phonologie	20
3.2.1 Das Schreien	23
3.2.2 Das Lallen	24
3.3 Morphologie.....	24
3.3.1 Freie und gebundene Morpheme	25
3.4 Syntax	26
3.4.1 Morphologie und Syntax	27
3.4.2 Funktionale Elemente	28
3.5 Lexikon und Semantik	30
3.5.1 Semantische Merkmale.....	30
3.5.2 Begriffsbildung	31
3.5.3 Entwicklung im Kleinkindalter	31
3.5.4 Entwicklung in der frühen Kindheit.....	33
3.5.5 Entwicklung in der späten Kindheit und Jugend	35

3.6 Pragmatik	36
3.6.1 Multifunktionalität und Kontextabhängigkeit	37
3.6.2 Diskurskohärenz	37
3.6.3 Konversationskompetenz.....	38
<i>Sprechakte</i>	38
<i>Modalität</i>	39
<i>Argumentation</i>	39
3.7 Zusammenfassung	40
 4. Grammatikerwerb.....	41
4.1 Einwortäußerungen	42
4.2 Zweiwortäußerungen.....	43
4.3 Drei- und Mehrwortäußerungen	44
4.4 Plural	44
4.4.1 Regeln der Pluralbildung	44
4.4.2 Pluralfehler	45
4.5 Kasus	46
4.5.1 Kasusfehler	47
4.6 Genus	47
4.7 Verbmarkierungen	48
4.8 Tempus.....	48
4.9 Wortstellung	49
4.10 Komplexe Strukturen	50
4.11 Zusammenfassung	50
 5. Wortschatz	52
5.1 Inhalte des frühen Vokabulars	52
5.2 Wortklassen	52
5.2.1 Nomen.....	53
5.2.2 Verben.....	53
5.2.3 Adjektive	54
5.3 Sprachverstehen und Sprachproduktion	54
5.4 Der Gebrauch von Wortklassen im frühen Vokabular	56
5.5 Zusammenhänge zwischen Wortschatz und Grammatik	57
5.6 Zusammenfassung	57

6. Sprachentwicklungsdiagnostik.....	59
6.1 SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder)	59
6.2 AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest für 3- 6-jährige Kinder)	60
6.3 AWST R (Aktiver Wortschatztest für 3-5-jährige Kinder - Revision)	61
6.4 WET (Wiener Entwicklungstest).....	61
6.5 Zusammenfassung	62
EMPIRISCHER TEIL.....	63
7. Ziele.....	65
8. Methodik.....	66
8.1 Untersuchungsplan	66
8.2 Untersuchungsstichproben	67
8.2.1 Voruntersuchung	67
8.2.2 Hauptuntersuchung	67
8.3 Messinstrumente	68
8.4 Durchführung der Untersuchung.....	69
8.4.1 Ermittlung der Wörter.....	69
8.4.2 Voruntersuchung	73
8.4.3 Erstellung der Antwortkategorien	73
8.4.4 Hauptuntersuchung	80
9. Ergebnisse	81
9.1 Beurteilerübereinstimmung.....	81
9.2 Testtheoretische Analysen.....	84
9.2.1 Selektion nach Trennschärfe.....	85
9.3 Zusammenhang mit anderen Subtests des WET	87
9.3.1 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit „Wörter Erklären“ des WET	87
9.3.2 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit Subtests des WET.....	89
9.3.3 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit dem Elternfragebogen des WET90	
10. Diskussion.....	91
11. Zusammenfassung.....	95

12. Abstract	96
13. Literaturverzeichnis.....	97
14. Bilderbuchverzeichnis.....	101
15. Tabellenverzeichnis	103
16. Abbildungsverzeichnis	104
17. Anhang	105

THEORETISCHER TEIL

Einleitung

Aufgabe und Ziel dieser Diplomarbeit ist die Überarbeitung des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012). Der Untertest „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests ist ein Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Begriffsbildung und wird dem Funktionsbereich Sprache zugeordnet (Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012).

Ein Grund für diese Überarbeitung ist, dass der Itempool mit 10 Wörtern etwas zu klein ist, der andere, dass sich die gebräuchlichen Wörter der drei- bis sechsjährigen Kinder bzw. deren Erklärung und Umschreibung im Laufe der Jahre geändert haben. Zudem ist es ein Ziel der Untersuchung, dass neue Wörter gefunden werden, die sich nicht nur durch Beschreibungen, sondern auch durch Synonyme erklären lassen.

In den nächsten Kapiteln soll daher erläutert werden, was Sprache eigentlich ist, ab wann sich bei Kindern der Spracherwerb vollzieht und welche Rolle die Inputsprache in der Sprachentwicklung spielt. Es wird detailliert auf die einzelnen Komponenten der Sprachentwicklung eingegangen und des Weiteren werden der Grammatik- und Wortschatzerwerb bei Kindern diskutiert. Zudem wird kurz auf die semantische Bedeutung von Sprache, in erster Linie die sprachliche Begriffsbildung, eingegangen. Das letzte Kapitel des Theorieteils widmet sich den unterschiedlichen diagnostischen Verfahren zur Erhebung der Entwicklung, insbesondere der Sprachentwicklung. Im empirischen Teil dieser Diplomarbeit werden die Erstellung eines neuen Tests zur Erhebung der sprachlichen Begriffsbildung und sämtliche dafür notwendige Arbeitsschritte detailliert beschrieben.

1. Bedeutung der Sprache

Die ersten beiden Kapitel dieser Arbeit befassen sich vorrangig mit folgenden Fragen:

Was versteht man eigentlich unter Sprache?

Welche Charakteristika weist sie auf?

Ab wann beginnen Kinder, Sprache zu verstehen und zu erwerben?

Welche Voraussetzungen sind notwendig?

Welche Rolle spielt die Inputsprache?

Folgende Definitionen stammen – wenn nicht anders angegeben – aus dem Lehrbuch von Szagun (2006) und sollen hier als Einstieg erklären, was unter dem Begriff Sprache zu verstehen ist.

Sprache ist ein Kommunikationssystem, das Menschen benutzen, um sich etwas mitzuteilen.

Menschen verfügen neben der Sprache auch noch über andere Kommunikationsmittel, z.B. Gesichtsausdruck, Stimmlage, Gestik und Körperhaltung.

In der Wissenschaft wird die Auffassung vertreten, dass das Schreien von Babys ein Vorläufer von Sprache ist. „Kleine Babys benutzen Schreien, um Mitteilungen zu machen, etwa, dass sie Hunger haben, oder dass sie in der Nähe anderer Menschen sein möchten.“ (S.17)

„Die Sprache der Menschen ist durch einige Charakteristika gekennzeichnet, die sie entscheidend von den Kommunikationssystemen anderer Tiere, vom Schreien der menschlichen Babys und vom Emotionsausdruck unterscheiden. Diese Merkmale kann man so zusammenfassen:

- Sprache ist ein Symbolsystem, das willkürliche Symbole benutzt;
- Sprache ist kontextfrei;
- Sprache wird kulturell vermittelt;
- Sprache ist ein kombinatorisches System in dem Sinne, dass sich Symbole regelhaft immer neu miteinander kombinieren lassen.“ (S.17)

„Wörter sind willkürliche Symbole für Dinge und Ereignisse, in dem Sinne, dass sie keine Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Gegenstand aufweisen. [...] Wörter sind keine Lautmalereien. Das Wort *Tisch* weist keine Ähnlichkeit zum bezeichneten Gegenstand auf. Es gibt zwar einige Lautmalereien, etwa *Wauwau* für *Hund*, aber diese machen nicht unser eigentliches Vokabular aus.“ (S.18)

Sprache ist kontextfrei. Damit ist gemeint, dass man über Dinge oder Ereignisse reden kann, die physisch nicht anwesend sind. „Die Symbole der Sprache ermöglichen es, sich Realitäten geistig präsent zu machen, die nicht tatsächlich anwesend sind.“ (S.18)

„Die Strukturen und Inhalte der menschlichen Sprache sind nicht angeboren, sondern sie müssen gelernt werden. Das geschieht im Kontext einer menschlichen Gruppe und Kultur. Kleine Kinder lernen in der menschlichen Gruppe und vom Sprechen der Menschen in dieser Gruppe ihre Muttersprache.“ (S.18)

Babys sind schon sehr früh zur Kommunikation mit ihren Mitmenschen fähig. So haben beispielsweise Schreien und Lächeln schon eine kommunikative Funktion. Lächeln führt in der Regel dazu, dass Erwachsene die soziale Interaktion mit dem Baby verlängern. Schreien drückt zum Beispiel aus, dass sie Hunger haben oder die Nähe zu anderen Menschen erwünscht wird. Auch Lallen und Gurren sind frühe Kommunikationsformen von Babys.

„Babys sind von Geburt an in der Lage, sprachliche von nicht-sprachlichen Lauten zu unterscheiden, und sie bevorzugen Laute der Sprache gegenüber anderen.“ (S.35)

2. Die vorsprachliche Entwicklung

Die Sprachentwicklung beginnt nicht – wie lange vermutet – mit dem Auftauchen des ersten Wortes gegen Ende des ersten Lebensjahres, sondern bereits viel früher, nämlich vor der Geburt des Kindes. (Nußbeck, 2007)

Bereits ab der 27./28. Schwangerschaftswoche ist der Fötus in der Lage zu hören und vollzieht eine sprachliche Entwicklung, die ihm als Neugeborenes besonders auf sprachliche Reize achten lässt. (Hennon et al., 2000; Lecanuat, 1998 zitiert nach Nußbeck, 2007, S. 17)

2.1 Sprachwahrnehmung bei Neugeborenen

Moderne Methoden der Säuglingsforschung – wie zum Beispiel die Messung der Saugrate oder die Messung Zuwendungspräferenz – ermöglichen es, Sprachwahrnehmungsleistungen bei Babys zu erkennen, auch wenn sich diese noch nicht äußern können. (Nußbeck, 2007; Szagun, 2006)

2.1.1 Messung der Saugrate

Die eine Methode der Sprachwahrnehmungsforschung macht sich die Tatsache zu nutze, dass kleine Babys gerne saugen und dass sie Neuigkeitssucher sind. (Szagun, 2006, S.42) . „Die Messung der Saugrate wird in Experimenten eingesetzt, in denen man wissen möchte, ob ein Baby einen bestimmten Sprachlaut von einem anderen unterscheidet. Zunächst erhält das Baby einen Schnuller und es wird die Basissaugrate festgestellt [...]. Dann wird dem Baby ein auditiver Reiz geboten, z.B. die – Silbe [ba]. Das Baby saugt daraufhin zunächst stärker, da ein Reiz geboten wird, dann nimmt die Saugrate ab, und es tritt Habituation [Gewöhnung] an den Stimulus ein. [...] Nachdem Habituation an den

ersten Reiz eingetreten ist, wird ein neuer Reiz geboten, in diesem Falle die Silbe [pa]. Steigt die Saugrate daraufhin wieder an, so ist das ein Indikator dafür, dass der Reiz [pa] für das Baby im Gegensatz zu [ba] neu ist, und dass das Baby die beiden Reize diskriminiert. Es kann also [b] von [p] unterscheiden.“ (S.42) Die Messung der Saugrate wird vor allem bei auditiven Reizen angewandt.

2.1.2 Messung der Zuwendungspräferenz

Als zweite Methode in der Sprachwahrnehmung wird nach Szagun (2006, S.43 f.) häufig die sogenannte Zuwendungspräferenz herangezogen. „Dabei wird gemessen, wie lange ein Baby sich der Richtung zuwendet, aus der ein auditiver Reiz ertönt, und ob die Dauer der Zuwendung für bekannte Reize anders ist als für unbekannte. Wenn das der Fall ist, wird geschlossen, dass das Baby die beiden Reize unterscheidet.“ (S.43)

Nach einer Weile lässt das Interesse an einem Reiz nach (dieser Prozess wird als Habituation bezeichnet) und man wendet sich wieder einem neuen Stimulus zu (Dishabituation). Auch kleine Babys zeigen bereits Habituation bzw. Dishabituation. Die Dauer des Anschauens eines Reizes wird besonders bei visuellen Reizen als Maß genommen. (Szagun, 2006, S.42)

2.1.3 BG-Sprache (an Babys gerichtete Sprache)

Dass die Sprachwahrnehmung bereits viel früher als mit dem ersten gesprochenen Wort beginnt, zeigt sich auch in der Tatsache, dass Neugeborene BG-Sprache (an Babys gerichtete Sprache) gegenüber EG-Sprache (an Erwachsene gerichtete Sprache) präferieren. So führen vier Monate alte Babys beispielsweise solche Verhaltensweisen öfter aus, die dazu führen, dass BG-Sprache ertönt. (Szagun, 2006, S.39)

Babys nehmen BG-Sprache offensichtlich besser wahr als EG-Sprache und fühlen sich mit BG-Sprache auch eher angesprochen als durch EG-Sprache. Beweise dafür liefern folgende Ergebnisse:

Auf BG-Sprache zeigen „fünf Monate alte Babys [...] auf das Intonationsmuster für Verbot negative emotionale Reaktionen, z.B. Jammern, und auf das Intonationsmuster für Zustimmung zeigen sie positive emotionale Reaktionen, z.B. Lächeln.“ (Fernald, 1993 zitiert nach Szagun, 2006, S.39) „Wenn dagegen Verbot und Zustimmung in der Intonation von EG-Sprache gesprochen wurde, reagierten die Babys weniger stark.“ (Szagun, 2006, S.39)

Ganz allgemein wurde die spezielle Sprache, die an Babys bzw. kleine Kinder gerichtet ist, früher als „Motherese“ bezeichnet (Snow, 1977 zitiert nach Szagun, 2006, S. 174). Heute bezeichnet man sie als „Child Directed Speech“ (CDS) (Gallaway & Richards, 1994 zitiert nach Szagun, 2006, S. 174). Im Deutschen nennt man diese Sprache „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS) oder „an Babys gerichtete Sprache“ (BGS) (Szagun, 2006, S.174).

Wie sich auch im Alltag beobachten lässt, sprechen Erwachsene mit kleinen Kindern ganz anders als mit älteren Kindern oder Erwachsenen. So zeigen sich bei der Kommunikation mit kleinen Kindern eine viel deutlichere Artikulation, eine höhere Tonlage sowie eine betontere Sprachmelodie. Erwachsene untereinander sprechen im Gegensatz dazu viel undeutlicher, sie kürzen Sätze ab und drücken sich grammatikalisch nicht immer korrekt aus.

Szagun (2006, S.36) stellte fest, „[...] dass sich die prosodischen Merkmale der Sprache, die an kleine Babys gerichtet ist, deutlich von denen unterscheiden, die Sprache unter Erwachsenen kennzeichnet.“ Diese Merkmale hat Szagun in einer Tabelle zusammengefasst (S.36):

Tabelle 1. Prosodische Merkmale der an Babys gerichteten Sprache Erwachsener (Szagun, 2006, S.36)

Prosodische Merkmale der an Babys gerichteten Sprache Erwachsener
Sprechen in höherer Tonlage Insgesamt größerer Frequenzbereich der Töne, extremere Maxima und Minima Stärkere Variabilität in der Tonlage, schnelleres Wechseln zwischen hoch und niedrig Ansteigende Intonation ist häufiger Stereotype melodische Konturen Längere Pausen Klare Segmentation Langsamere Sprechgeschwindigkeit

Nach Szagun (2006, S.39) treten gegen Ende des ersten Lebensjahres für das Kind allmählich einzelne Wörter aus dem Strom der Rede heraus. Die BG-Sprache hilft ihnen durch klare Segmentation, langsames Sprechen und übertriebene Tonhöhen dabei. Erwachsene verwenden übertriebene Tonhöhen am Ende des Satzes, wie zum Beispiel in „[...] *guck mal, der Ball*“, wobei das Wort Ball mit stark ansteigender Tonhöhe gesprochen wird“ (S.39)

„Die BG-Sprache scheint also zu Beginn des Spracherwerbs durch ihre übertriebenen Betonungen und Tonhöhen bei einzelnen Wörtern vorübergehend hilfreich zu sein.“ (S.40)

Was nach Ferguson (1975/1977 zitiert nach Szagun, 2006, S.175) BGS von KGS unterscheidet, ist, dass BGS auch Diminutive enthält, wie zum Beispiel *Händchen, Kleidchen, Füßchen*, usw.

In einer Studie von Garnica (1977 zitiert nach Szagun, 2006 S.176) wurde die Prosodie der KGS untersucht. Dabei mussten Mütter mit Erwachsenen, zweijährigen und fünfjährigen Kindern sprechen. Die

Ergebnisse zeigten, dass Mütter je nach Alter des Zuhörers den Gebrauch von prosodischen Merkmalen variierten. So war beispielsweise die durchschnittliche Tonlage höher, wenn die Sprache an ein zweijähriges Kind gerichtet war, als wenn sie an ein fünfjähriges Kind oder an einen Erwachsenen gerichtet war. In der Untersuchung wurde außerdem festgestellt, dass „[...] die Sprache, die an Fünfjährige gerichtet ist, schon der an Erwachsene gerichteten Sprache recht ähnlich ist.“ (S.176)

Nach Garnica hat der Gebrauch prosodischer Merkmale zwei Funktionen: eine analytische und eine soziale Funktion. Die analytische Funktion ist die, dass bei KGS die einzelnen Segmente (Sätze, Satzteile, Wörter) besser analysiert werden können und es dadurch zu einem besseren Verständnis kommt. Die soziale Funktion ist die, dass KGS Kinder dazu bringt, besser zuzuhören und die Aufmerksamkeit auf die Sprache zu richten.

2.1.4 Die Muttersprache

Mehler et al. (1988 zitiert nach Szagun, 2006, S.47) stellten fest, dass bereits Neugeborene die Muttersprache gegenüber anderen Sprachen bevorzugen.

„Neugeborene, deren Zielsprache Französisch ist, zeigten eine erhöhte Saugrate, wenn sie Französisch hören, und Babys, deren Zielsprache Russisch ist, zeigten eine erhöhte Saugrate, wenn sie Russisch hörten. [...] Demgegenüber zeigten Babys, deren Zielsprache keine der beiden Sprachen war, keine unterschiedlichen Saugraten. [...] Neugeborene haben also eine Sensibilität gegenüber ihrer Muttersprache.“ (S.47)

2.2 Spracherwerbstheorien

Nach Hennon, Hirsh-Pasek und Golinkoff (2000) lassen sich Spracherwerbstheorien in drei große Gruppen unterteilen.

Die Inside-out-Theorien gehen davon aus, dass hauptsächlich angeborene Mechanismen für die Sprachentwicklung verantwortlich sind und dass für den Spracherwerb nur ein Minimum an sprachlichem Input notwendig ist.

Die Outside-in-Theorien sehen Sprachentwicklung als Ergebnis von sozialen Interaktionen der sprechenden Umwelt.

Die rational-konstruktivistische Theorie vereint beide Annahmen und geht davon aus, dass für den Spracherwerb sowohl innere Veranlagungen als auch äußerliche Einflüsse, also sprachlicher Input, notwendig sind.

2.3 Zusammenfassung

Die Sprachentwicklung beginnt nicht mit dem ersten Wort, sondern bereits vor der Geburt des Kindes. Mit Hilfe moderner technischer Methoden kann festgestellt werden, dass Neugeborene die menschliche Sprache wahrnehmen und unterschiedliche auditive Reize differenzieren können. Säuglinge präferieren die an Babys gerichtete Sprache, welche sich durch eine besondere Prosodie mit übertriebenen Betonungen, höheren Tonlagen sowie längeren Pausen auszeichnet, gegenüber der an Erwachsene gerichteten Sprache. Auch können Neugeborene bereits ihre Muttersprache von fremden Sprachen unterscheiden. Während die einen Theorien davon ausgehen, dass in erster Linie angeborene Mechanismen für den Spracherwerb verantwortlich sind, sehen andere die Sprachentwicklung als Ergebnis des sprachlichen Inputs durch soziale Interaktionen mit der Umgebung. Neuere Ansichten vereinen beide Annahmen und gehen davon aus, dass sowohl innere als auch von außen kommende Mechanismen für den Spracherwerb notwendig sind.

3. Komponenten der Sprachentwicklung

Nach Weinert und Grimm (2008) muss ein Kind zum Erlernen der Sprache prosodische, linguistische und pragmatische Kompetenzen erwerben. Die dazu gehörigen Komponenten sind in folgender Tabelle aufgelistet (S.503).

Tabelle 2. Komponenten der Sprache (Weinert & Grimm, 2008)

Komponenten	Funktion	Erworbenes Wissen
Suprasegmentale Komponente	Intonationskontur, Betonung, rhythmische Gliederung	Prosodische Kompetenz
Phonologie	Organisation von Sprachlauten	Linguistische Kompetenz
Morphologie	Wortbildung	
Syntax	Satzbildung	
Lexikon	Wortbedeutung	
Semantik	Satzbedeutung	
Sprechakte	Sprachliches Handeln	Pragmatische Kompetenz
Diskurs	Kohärenz der Konversation	

„Das Kind muss [also] die prosodischen, phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Regularitäten seiner Muttersprache ebenso erwerben, wie den kontextangemessenen handlungsorientierten Gebrauch von Sprache, wie er sich in den pragmatischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdrückt“ (Weinert & Grimm, 2008, S.502)

3.1 Prosodie (suprasegmentale Komponente)

Bei der Prosodie geht es um Sprachmelodie und Sprachrhythmus.

So wird beispielsweise eine Rede durch Pausen in sinnvolle Abschnitte geteilt, oder es wird eine Frage als solche deutlich, indem die Sprachmelodie beim letzten Wort gehoben wird.

Szagun (2006) definiert Prosodie folgendermaßen: „Prosodie bezieht sich auf die melodische Gliederung der Rede. Das betrifft Merkmale wie Intonation, ansteigende und abfallende Muster der Tonfrequenzen. So senken wir die Stimme im Allgemeinen am Ende eines Aussagesatzes, heben sie aber am Ende eines Fragesatzes. [...] Ein weiteres rhythmisches Muster, das wir benutzen, sind Pausen. So sind Haupt- und Nebensätze meist durch eine Pause getrennt.“ (S.24)

Nach Jusczyk (1997, zitiert nach Weissenborn, 2000, S.146) sind Kinder schon vorgeburtlich bzw. gleich nach der Geburt in der Lage, unterschiedliche Laute zu unterscheiden und sie können Sprachen auseinander halten, die verschiedene Betonungsmuster aufweisen. Kinder haben also eine hohe Sensibilität für die akustischen Eigenschaften des sprachlichen Inputs.

Nach Weissenborn (2000, S.147 ff.) können Kinder mit sechs Monaten aufgrund von prosodisch-rhythmischen Eigenschaften von Äußerungen, wie beispielsweise Pausen, Vokallänge oder Grundfrequenz, Satzgrenzen erkennen. Mit neun Monaten können sie anhand dieser prosodischen Merkmale Phrasengrenzen identifizieren.

3.2 Phonologie

Die phonologische Komponente umfasst die Lautstruktur einer Sprache, die aus verschiedenen Phonemen besteht.

Szagun (2006, S.22 f.) definiert Phoneme folgendermaßen:

Unter Phonemen versteht man bedeutungsunterscheidende Laute wie etwa in den Wörtern *Hut* und *Wut*.

Im Deutschen sind zum Beispiel /l/ und /r/ Phoneme, weil sie zwischen Wörtern wie *Lampe* und *Rampe* unterscheiden.

Auch die Länge des Vokals im Deutschen ist phonemisch, weil sie Wörter wie *Beet* und *Bett* oder *füllen* und *fühlen* voneinander unterscheidet.

„Wörter werden aus Sprachlauten gebildet. [...] Im Sinne der phonetischen Einheiten ist die mögliche Anzahl von Sprachlauten sehr groß. Alles, was unsere Sprechorgane produzieren können, kann in einer Sprache ein Sprachlaut sein. Auf der phonetischen Ebene sind Unterschiede zwischen Sprachlauten sehr fein.“ (S.22)

Nach Penner (2000, S.114 ff.) muss ein Kind, um sprechen lernen zu können, zunächst die einzelnen Spracheinheiten, d.h. die einzelnen Wörter im Redefluss erkennen. Bei dieser Aufgabe stoßen Kinder auf einige Schwierigkeiten wie etwa die Stimmvariabilität oder die hohe Geschwindigkeit des Sprechens (ca. 30 Phoneme pro Sekunde). Es müssen Wortbedeutungen, Satzstruktur und Satzbedeutung sowie das kontinuierliche Sprechsignal verarbeitet werden. Pausen müssen nicht notwendigerweise die Wortgrenzen wiedergeben.

Die wichtigsten Meilensteine der phonologischen Wahrnehmung während des ersten Lebensjahres sind in folgender Tabelle zusammengefasst (Penner, 2000, S.115):

Tabelle 3. Meilensteine der phonologischen Wahrnehmung (Penner, 2000, S.115)

Erste Woche	Erkennung der mütterlichen Stimme (nach 3 Tagen) und der Muttersprache sowohl bei gefiltertem als auch bei ungefiltertem Input.
1 Mt.	Kategoriale Wahrnehmung: Kinder diskriminieren universelle phonematische Merkmale wie z.B. stimmhaft vs. stimmlos
3 Mt.	Kinder haben Zugang zu prosodischen Repräsentationen auf Satzebene, die die Gedächtniskapazität für phonetische Informationen erleichtern.
4 Mt.	Erkennung des eigenen Namens im Redefluss
6 Mt.	Erkennung der Satzgrenzen aufgrund prosodisch-rhythmischer Cues (Information, Pitchkonturen, Pausen); noch keine Präferenz des zielsprachlichen fuss-rhythmischen Musters (trochäisch für das Englische)
7.5 Mt.	Das Kind benutzt prosodisch-rhythmische Informationen zur Erkennung der Wortgrenzen (Wortanfang). Es ist in der Lage, trochäische Wörter im Redefluss nach einer Familiarisierungsphase wiederzuerkennen. Endbetonte Zweisilber des Englischen (guitar, device) werden hingegen unter denselben Bedingungen nicht identifiziert.
9 Mt.	Erkennung von Phrasengrenzen innerhalb einer Satzeinheit, Präferenz des zielsprachlichen fuss-rhythmischen Musters und die Etablierung der rhythmischen Einheit „Wort“ (keine Pausen zugelassen).
10-12 Mt.	Die Lautdiskriminierungsfähigkeit wird zielsprachlich (beschränkt auf muttersprachliche Oppositionen) Übergang zur Miteinbeziehung nicht-rein-rhythmischer Merkmale in der Segmentierung. Die Kinder akzeptieren Wörter mit atypischem Rhythmusmuster (z.B. lamben im Englischen) und berücksichtigen phonotaktische Informationen in der Wortsegmentierung. Mit 10.5 Mt.

	Benutzt das Kind segmentales Material, um zwischen nonsense und echten funktionalen Wörtern zu unterscheiden.
--	---

Nach Penner (2000, S.116) können Kinder gleich nach der Geburt ihre Muttersprache von anderen Sprachen unterscheiden und sind in der Lage, lautliche Einheiten zu erkennen.

Nach Jahn (2001) erwerben deutschsprachige Kinder zuerst Vokale, dann Plosive (wie zum Beispiel „p“ und „b“), Nasale („m“, „n“), Frikative („f“, „v“) und Affrikative („ts“, „pf“). Mit 5 Jahren beherrschen 90% der Kinder fast alle Laute. Zisch- und s-Laute allerdings werden von einem Großteil der Kinder bei Schuleintritt noch nicht richtig gebildet.

Zu den ersten Stadien des Phonologieerwerbs zählen das Schreien und das Lallen. Nach Penner (2000, S.116 ff.) werden Schreien und Lallen folgendermaßen definiert:

3.2.1 Das Schreien

„Das Schreien ist die erste Lautgebungsform des Kindes. Es signalisiert damit z.B. Hunger, Schmerz, Angst oder Unwohlsein.“ (S.116)

Der Schrei eines Kindes hat einerseits kommunikative Funktion, andererseits beinhaltet er auch weitere Informationen, wie z.B. Hinweise auf Entwicklungsstörungen.

Dass das Schreien mit der sprachlichen Lautgebung zusammenhängt, zeigt sich vor allem im Aufzeigen der Tatsache, dass das frühe Schreien ähnliche Charakteristika bezüglich des respiratorischen Timings aufweist, wie die Sprache selbst. (Vihman, 1996 zitiert nach Penner, 2000, S.117)

3.2.2 Das Lallen

„Die nächste Entwicklungsphase, die für ein Modell des Phonologieerwerbs von Belang ist, ist das Lallen („Babbling“) in der Zeit zwischen dem sechsten und zwölften Lebensmonat.“ (S.117)

Bevor ein Kind zu lallen beginnt, was üblicherweise abrupt geschieht, bringt es bereits einige nicht-sprachliche Laute hervor, wie z.B. Quieken, oder Brummen. Dieses Stadium wird als sogenanntes Expansionsstadium bezeichnet oder als ‚vocal play‘.

Nach Penner werden beim Lallen zwei Stadien unterschieden: das reduplizierende und das bunte Lallen.

„Das reduplizierende Lallen (7-10 Mt.) zeichnet sich durch die Wiederholung derselben Silbe aus (z.B. [dadadada]). Im Stadium des bunten Lallens werden mehrsilbige Lautketten produziert, die unterschiedliche Artikulationsstellen aufweisen (z.B. [daba]).“ (S.118)

3.3 Morphologie

Die Morphologie beschäftigt sich mit den Regeln der Wortbildung. Ein Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache. Das Wort ‚Hunde‘ besteht beispielsweise aus zwei Morphemen, nämlich aus ‚Hund‘ und dem Pluralmorphem ‚-e‘.

Ein Wort kann nach Szagun (2006) aus einem oder mehreren Morphemen bestehen.

„Beispiele von Wörtern mit einem Morphem sind: *Schuh*, *Bus*, *Hand*, *schön*, *groß*. Beispiele von Wörtern mit zwei Morphemen sind: *Schuh-e*, *Kind-er*, *Schön-heit*, *Eis-bär*. Beispiele von Wörtern mit drei Morphemen sind: *Neu-ig-keit*, *Haus-halt-e*, *er-neu-ern*.“ (S.26)

3.3.1 Freie und gebundene Morpheme

Nach Szagun (2006, S.26) unterteilt man Morpheme in solche, die für sich alleine stehen können (Basismorpheme oder freie Morpheme) und solche, die nur in Kombination mit Basismorphemen stehen können (gebundene Morpheme).

„Morpheme wie *Schuh*, *Bus*, *Hand*, *schön*, *groß* sind Basismorpheme. Basismorpheme können für sich alleine stehen. Im Gegensatz dazu können das *-e* in *Schuh-e*, das *-er* in *Kind-er* nicht alleine stehen. Auch das *-heit* in *Schön-heit* oder *-keit* in *Neuig-keit* können nicht alleine stehen.“ (S.26)

Bei den gebundenen Morphemen gibt es nach Szagun (2006, S.26 f.) verschiedene Arten:

- Grammatische Morpheme
- Derivationsmorpheme

Grammatische Morpheme sind zum Beispiel das *-e* in *Schuh-e* oder das *-er* in *Kind-er*. Grammatische Morpheme signalisieren Plural, Tempus, Person und auch Beziehungen zwischen Inhaltswörtern in Sätzen.

Derivationsmorpheme benutzen wir zur Wortbildung oder Wortableitung wie zum Beispiel *-heit* in *Schön-heit* oder *-keit* in *Neuig-keit*.

„Bei der Wortbildung durch Derivationsmorpheme kann sich auch die Wortklasse ändern. Beispiele dafür sind *schön* und *Schön-heit* oder [...] *er-neu-ern*. Hier geschieht ein Wechsel von der Klasse der Adjektive zu Nomen und Verb.“ (S.27)

Des Weiteren gibt es die sogenannten Flexionsmorpheme, das sind nach Szagun (2006, S.27) die Morpheme der Deklination und der Konjugation.

Unter Flexionsmorphologie versteht man nach Weissenborn (2000, S.143) die den syntaktisch bedingten Veränderungen der Wortstruktur zugrunde liegenden Regeln. So wird beispielsweise das Wort *jagen* in der 3. Person Singular zu *jag-t*. Das Wort *jag-t* besteht somit aus zwei Morphemen, nämlich dem Stammmorphem *jag-* und dem Flexionsmorphem *-t*.

3.4 Syntax

Die syntaktische Komponente befasst sich mit den Regeln, wie aus Wörtern Sätze gemacht werden.

Durch unterschiedliche Wortanordnungen bekommen Sätze unterschiedliche Bedeutung. Zum Beispiel: „Hans liebt Ursula.“ „Ursula liebt Hans.“ „Liebt Hans Ursula?“ (Weissenborn, 2000, S.142)

Szagun (2006) definiert Syntax folgendermaßen:

„Syntax beschäftigt sich damit, wie Wörter zu größeren Einheiten arrangiert werden. Die größte Einheit ist dabei der Satz.“ (S.30)

„Die einzelnen Elemente des Satzes sind Konstituenten.“ (S.31)

Eine Satzgliederung kann man nach Szagun (2006) als Baumdiagramm darstellen, wie folgende Abbildung zeigt:

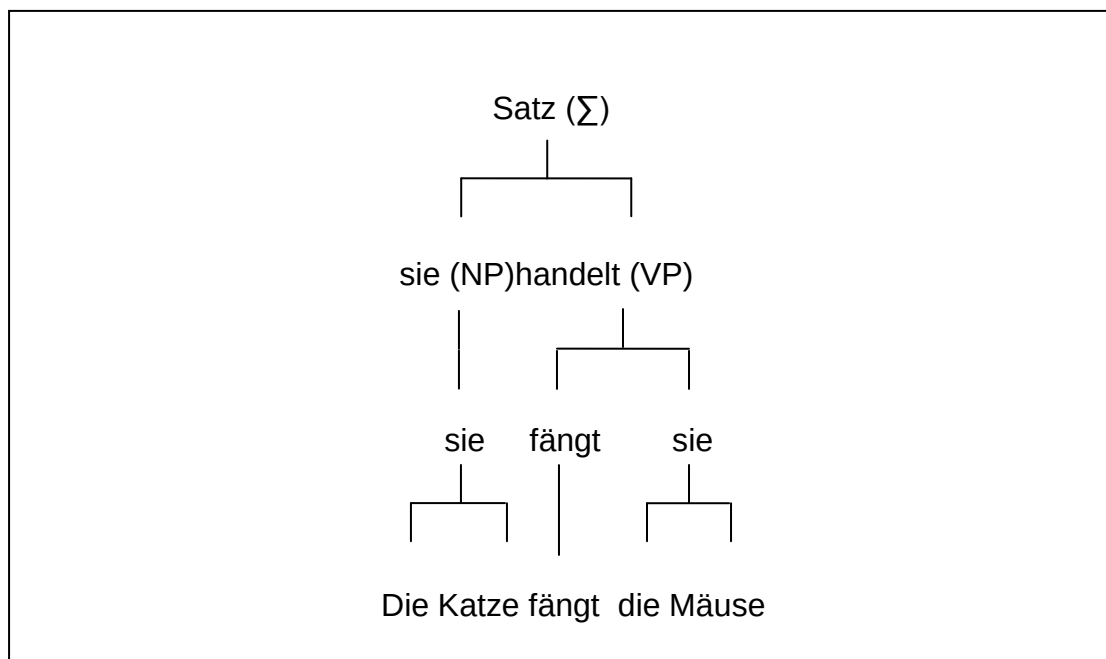


Abbildung 1. Satzgliederung anhand eines Baumdiagramms (Szagun, 2006, S.31)

„Die oberste Konstituente ist der Satz (Σ). Unmittelbare Konstituenten des Satzes sind eine Nominalphrase (NP) und eine Verbalphrase (VP). Eine Nominalphrase wird vom Nomen dominiert, eine Verbalphrase vom Verb. Unmittelbare Konstituenten der Nominalphrase sind der Artikel (Art) und das Nomen (N). [...] Unmittelbare Konstituenten der Verbalphrase sind das Verb (V) und eine Nominalphrase (NP), deren unmittelbare Konstituenten auf der nächstunteren Hierarchieebene der Artikel (Art) und das Nomen (N) sind. Schließlich sind den Einzelkonstituenten die Wörter des Satzes untergeordnet.“ (Szagun, 2006, S.31 f.)

3.4.1 Morphologie und Syntax

Nach Weissenborn (2000, S.143) werden die wichtigsten Regeln von Morphologie und Syntax bis zu einem Alter von zweieinhalb bis drei Jahren erworben. Die ersten drei Lebensjahre sind für den Spracherwerb von großer Bedeutung. So ist es beispielsweise Kindern, die erst einige

Jahre nach ihrer Geburt mit Sprache konfrontiert werden, nicht mehr möglich, die Grammatik vollständig zu erwerben.

Im Alter von sieben bis neun Monaten können Kinder unbetonte Funktionswörter wie Artikel, Pronomina und Präpositionen in einem kontinuierlichen Text wahrnehmen und mit etwa zehn Monaten gelingt es ihnen, Artikelformen als selbstständige sprachliche Einheiten zu erkennen. Daraus lassen sich erste grammatikalische Regelmäßigkeiten ableiten. (Weissenborn, 2000, S.148)

3.4.2 Funktionale Elemente

Was nach Weissenborn (2000, S.151) die Grammatik des Kindes von der des Erwachsenen unterscheidet, ist, dass beim Kind zunächst funktionale Elemente, wie Artikel, Hilfsverben, Modalverben, Konjunktionen sowie verbale und nominale Flexionsmorpheme fehlen. So lautet eine Kinderäußerung beispielsweise *Mama Ball holen* anstatt *Mama soll den Ball holen*.

Als Gründe für das Fehlen funktionaler Elemente wurden folgende angenommen (S.151 ff.):

- Funktionale Elemente sind im Input weniger auffällig als Inhaltswörter, weil sie im Allgemeinen einsilbig und unbetont sind.
- Kinder verfügen noch nicht über die mit den funktionalen Einheiten verbundenen syntaktisch relevanten Begriffe wie z. B. Definitheit beim Artikel oder Tempus bei den Flexionsverben

Kinder können diese funktionalen Elemente, obwohl sie sie noch nicht verwenden, sehr wohl wahrnehmen. So konnten beispielsweise Gerken, Landau und Remez (1990) sowie Gerken und McIntosh (1993, zitiert nach Weissenborn, 2000, S.152) zeigen, dass die korrekte Verwendung von funktionalen Elementen das Satzverstehen bei Kindern positiv beeinflusst. Es wurden bei dem Experiment Kinder im Alter von zwei Jahren aufgefordert, aufgrund von Sätzen wie (1) Find *the* bird for me, (2) Find *

bird for me, (3) Find *was* bird for me und (4) Find *guh* bird for me das passende Bild auszuwählen. Es war die Erfolgsrate bei den Sätzen mit korrektem Funktionswort am höchsten. Dies bestätigt die Annahme, dass Kinder funktionale Elemente wahrnehmen, auch wenn sie sie selbst noch nicht verwenden.

Durch eine weitere Untersuchung wurde gezeigt, dass Kinder in der Einwortphase schon sensibel sind für die Konstituentenstruktur von Sätzen und die Wortstellung, (Hirsh-Pasek & Golinkoff, 1996 zitiert nach Weissenborn, 2000, S.153). Bei dem Experiment wurden den Kindern gleichzeitig mit sprachlichem Testmaterial zwei unterschiedliche Bilder dargeboten. Zu der Aussage *Look, she is kissing the ball* wurden zwei Bilder gezeigt! Beide zeigten eine Frau mit einem Schlüssel und einem Ball. Der Unterschied zwischen den Bildern war der, dass beim ersten Bild die Frau den Ball und beim zweiten Bild den Schlüssel küsste. 14 Monate alte Kinder präferierten das erste Bild. Dies zeigt, dass das Kind die gesamte Verbalphrase *is kissing the ball* als Einheit verstanden hat und nicht bloß die einzelnen Wörter *ball* und *kissing*, da diese beiden Wörter ja auch auf dem nicht-passenden Bild zu finden waren.

Nach Weinert (2007, S.224) können Kinder im zweiten Lebensjahr bereits zwischen Wortordnungen unterscheiden. So schauen sie beispielsweise bei den beiden Sätzen „Cookie Monster is tickling Big Bird“ und „Big Bird is tickling Cookie Monster“ vermehrt auf diejenige Szene, die dem Satzinhalt entspricht.

Das Prinzip der minimalen Struktur nach Weissenborn (2000, S.158 f.) „[...] beruht auf der Annahme, dass das Kind [...] eine Äußerungsstruktur wählt, die [...] den geringsten Aufwand an morphosyntaktischen Prozessen erfordert.“

Durch dieses Prinzip der minimalen Struktur kommt es bei Kindern auch häufig zur Anwendung von Infinitivsätzen, wie zum Beispiel *Mama Ball*

holen. Solche infinitivischen Sätze bedeuten eine Verringerung der kognitiven Komplexität der Sprache.

Im Gegensatz zum Erstsprachenerwerb, bei dem das Prinzip der minimalen Struktur vorherrscht, es also quasi zu Auslassung funktionaler Elemente kommt, sind beim Fremdsprachenerwerb eher Wortstellungsfehler zu beobachten, wie zum Beispiel bei *Bert sagt, dass Maria liest ein Buch*. Es finden also beim Erstsprachenerwerb andere Lernprozesse statt als beim Fremdsprachenerwerb. (S.159)

3.5 Lexikon und Semantik

Unter Lexikon verstehen wir die Bedeutungsstruktur des Wortschatzes, die sogenannte Wortsemantik. Mit Semantik ist die Satzsemantik, d.h. die Satzbedeutung gemeint.

Wörter sind Symbole und weisen keinerlei Ähnlichkeit mit dem zu bezeichnenden Gegenstand auf. Zu lernen, was einzelne Symbole bzw. mehrere Symbole in einer Phrase oder einem Satz bedeuten, ist Inhalt der lexikalischen und semantischen Entwicklung.

Ist ein Kind nun in der Lage, einzelne Laute zu differenzieren und kann es einzelne Wörter, Phrasen und Sätze aus dem Redefluss erkennen, muss es ein Symbolverständnis entwickeln, um diese Lautgebilde zu verstehen. (Nußbeck, 2007)

3.5.1 Semantische Merkmale

Nach Clark (1973, 1983 zitiert nach Szagun, 2006, S.133) besteht ein Wort immer aus mehreren semantischen Merkmalen. So besteht zum Beispiel das Wort Hund aus den semantischen Merkmalen: „Vierbeinigkeit“, „bellt“, „Fell“, „Pfoten“, usw. Ein Kind verbindet mit dem Wort Hund zunächst nur ein semantisches Merkmal, nämlich

„Vierbeinigkeit“. Daher bezeichnet es zunächst alles Vierbeinige (Kuh, Katzen) als Hund. Erst allmählich lernt das Kind weitere semantische Merkmale dazu, die es ihm ermöglichen, einen Hund von einer Kuh zu unterscheiden. „So addiert es etwa für Hund Merkmale wie „bellt“ hinzu [...].“ (Szagun, 2006, S.133)

Da sich nachfolgende Untersuchung mit der Überarbeitung und Erweiterung des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) befasst, mit welchem die sprachliche Begriffsbildung von Kindern erfasst wird, sei hier noch etwas näher auf die semantische Begriffsbildung eingegangen:

3.5.2 Begriffsbildung

Nach Nelson (1983 zitiert nach Szagun, 2006, S.144) haben Kinder, noch bevor sie Objekte benennen, bereits einen Begriff über Objekte gebildet. „Sie wissen, was man mit Objekten tun kann, wie sie aussehen, sich bewegen [...].“ (Nelson 1983 zitiert nach Szagun, 2006, S.144)

Begriff meint in diesem Sinne also nichts Anderes als die Bedeutung eines Wortes, die Assoziationen, die man zu einem bestimmten Wort hat.

Nach Wygotski (1969 zitiert nach Grimm 1977, S.27) ist die Begriffs- bzw. Bedeutungsentwicklung die semantische Seite der Sprachentwicklung.

3.5.3 Entwicklung im Kleinkindalter

Die lexikalische Entwicklung beginnt noch bevor Kinder erste Worte äußern, was etwa zwischen dem zwölften und 14. Lebensmonat passiert, und beschleunigt sich dann enorm im zweiten und dritten Lebensjahr. Lexikalische Entwicklung „[...] beginnt dann, wenn der Säugling im Sprachstrom wiederkehrende phonologische Sequenzen erkennt. Wenn

diese Sequenzen mit Personen, Objekten und Ereignissen verbunden werden, hat die lexikalische Entwicklung schon begonnen, obwohl das Kind noch kein einziges Wort gesprochen hat.“ (Menyuk, 2000, S.174)

In einer Studie von Menyuk, Liebergott und Schultz (1995 zitiert nach Menyuk, 2000, S.174) hat sich gezeigt, dass Kinder als erste Wörter primär Nominale (Substantive für Personen und Objekte) benützen.

„Dies wurde in vielen Studien gefunden und darauf zurückgeführt, daß die Beziehung zwischen Wörtern und Dingen viel deutlicher ist, als die zwischen Wörtern und Attributen, Orten, Qualitäten und Handlungen. [...] Nominale machten 60% der verstandenen und produzierten Wörter des frühen Lexikons aus [...]“. (S.174)

Die folgende Tabelle zeigt das Alter, in dem die ersten zehn bzw. 50 Wörter verstanden bzw. produziert werden. (Menyuk, 2000, S.175)

Tabelle 4. Verständnis und Produktion der ersten zehn bzw. 50 Wörter (Menyuk, 2000)

Erwerb	Alter in Monaten
Verständnis von 10 Wörtern	10,7
Verständnis von 50 Wörtern	13,5
Produktion von 10 Wörtern	14,2
Produktion von 50 Wörtern	18,4

Nach Weinert (2006) verstehen Kinder im Alter von zehn bis 14 Monaten durchschnittlich 60 Wörter. Der Wortschatz steigt zunächst eher langsam an bis in etwa zum 18. Lebensmonat, wenn Kinder bereits 200 Wörter verstehen und ca. 50 Wörter produzieren können. Von da an lernen sie neue Wörter sowohl rezeptiv als auch produktiv sehr rasch. Dieses Phänomen wird in der Literatur auch als „Benennungsspur“ oder „Vokabelspurt“ bezeichnet. Mit ca. zwei Jahren kennen Kinder ca. 300 Wörter und lernen von da an in etwa zehn Wörter pro Tag dazu, sodass

sie bei Schuleintritt bereits einen Wortschatz von ca. 14.000 Wörtern haben. (Kuczaj, 1999 zitiert nach Nußbeck, 2007, S.24).

Die semantische Entwicklung beginnt, genauso wie die lexikalische, bereits vor dem ersten Wort.

Gegen Ende des ersten Lebensjahres beginnen Kinder Lall-Äußerungen und erkennbare Wörter zu produzieren. Erkennen können sie Wörter bereits vorher, was man dadurch bemerkt, dass sie benannte Personen oder Objekte ansehen oder sich darauf zubewegen. Erste Wortkombinationen treten in etwa zwischen dem 18. und dem 24. Lebensmonat auf. (Menyuk, 2000, S.178)

3.5.4 Entwicklung in der frühen Kindheit

In der frühen Kindheit, zwischen drei und acht Jahren kommt es bei Kindern zu enormen Fortschritten in der lexikalischen und semantischen Entwicklung.

Logische Gründe dafür sind, dass Kinder in diesem Alter ständig mit gesprochener und auch geschriebener Sprache konfrontiert werden, sei es im Kindergarten, in der Schule, beim Fernsehen oder beim Spielen mit anderen Kindern oder Erwachsenen.

In diesem Alter lernen Kinder in der Schule auch das Lesen und Schreiben, was sich offensichtlich ebenfalls sehr positiv auf die Entwicklung von Lexikon und Semantik auswirkt.

Den schnellen Anstieg des lexikalischen Wissens führt Menyuk (2000) auf zwei Hauptfaktoren zurück. Einerseits auf den Erwerb von morphophonologischem Wissen, also dass schnell neue Wörter durch das Anhängen von Präfixen, Infixen und Suffixen an den Stamm gebildet

werden können, andererseits auf den Wortdefinitionen, bei denen es übergeordnete und untergeordnete Kategorien gibt. Für das Wort ‚Hund‘ wäre die übergeordnete Kategorie ‚Tier‘, die untergeordnete Kategorie könnte beispielsweise ‚Labrador‘ sein.

„Im Alter von 2;5 Jahren haben Kinder einen Wortschatz von ca. 525 Wörtern [...]. Wenn Kinder 6 oder 7 Jahre alt sind, ist ihr Wortschatz auf 10000 bis 14000 Wörter angestiegen.“ (Anglin, 1993 zitiert nach Menyuk, 2000, S.179) Von diesen 10.000 bis 14.000 Wörtern sind nur etwa 8.000 Wörter Stammwörter, alle anderen Wörter kommen durch Derivation zustande. Es werden mehrere Arten der Derivation unterschieden (Menyuk, 2000, S.179/180):

- Präfixierung (z.B. **un**glücklich, **ver**kaufen)
- Suffixierung (z.B. Krank**heit**, Finstern**is**)
- Infixierung (z.B. einz**u**kaufen, eing**e**bildet)

In der frühen Kindheit erlangen bereits erlernte Wörter eine neue Bedeutung und es werden schwierigere Begriffe, wie beispielsweise Präpositionen, Adjektive oder Zustandsverben besser verstanden und korrekt verwendet (Menyuk, 2000, S.180ff.)

So könnte beispielsweise „[...] die frühe Bedeutung von ‚Stuhl‘ [...] die eines Möbelstücks mit vier Beinen und einer Rückenlehne, auf dem Leute sitzen, sein. Später wird die Bedeutung auf die entscheidenden Parameter reduziert, ein Objekt, auf dem gesessen werden kann.“ (S.180)

„Deiktische Ausdrücke [...], wie ‚du‘ und ‚ich‘, ‚hier‘ und ‚da‘, ‚dies‘ und ‚das‘ werden zwar schon im Kleinkindalter verwendet, jedoch werden sie erst während der frühen Kindheit konsequent und richtig produziert.“ (S.181)

Das Wort ‚groß‘ ist beispielsweise relativ, weil ein Elefant verglichen mit einer Maus groß, verglichen mit einem Wolkenkratzer jedoch klein ist.

In der frühen Kindheit werden Verben, die innere Zustände ausdrücken (wie zum Beispiel ‚wissen‘ oder ‚denken‘), richtig und häufiger verwendet.

Kinder können nun auch größere Informationseinheiten aufnehmen und analysieren, was sich darin äußert, dass sie nun komplexere Sätze verwenden.

3.5.5 Entwicklung in der späten Kindheit und Jugend

Nach Menyuk (2000) erwerben Kinder in der späten Kindheit und Jugend (von acht bis 18 Jahren) konnotative Bedeutungen von Wörtern, d.h. dass zum Beispiel Adjektive wie ‚kalt‘ oder ‚süß‘ einerseits Charaktereigenschaften von Menschen, andererseits aber auch von Dingen darstellen können. So kann etwa ein kleines Kind süß sein, aber auch Schokolade ist zum Beispiel süß. Mit einem Substantiv wie zum Beispiel dem Wort ‚Ratte‘ können nicht nur die entsprechenden Tiere, sondern auch Menschen bezeichnet werden.

Auch Idiome, Metaphern und Sprichwörter werden im Stadium der späten Kindheit und Jugend erworben.

Unter einem Idiom versteht man eine Wortverbindung, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Einzelbedeutungen der Wörter ableiten lässt. Ein Beispiel wäre das Wort ‚Angsthase‘. (Duden online)

Metaphern sind – einfach erklärt – sprachliche Bilder. So könnte man eine Menschenmenge bildhaft beschreiben als eine ‚Traube von Menschen‘.

Nach Menyuk (2000, S.188) sind die wichtigsten Entwicklungen während der späten Kindheit und Jugend folgende:

- Erwerb der zweideutigen Bedeutungen von Wörtern
- Erwerb der konnotativen Bedeutungen von Wörtern
- Erwerb der Bedeutungen bildhafter Sprache

- Erwerb der Bedeutungen verschiedener Wörter, die Propositionen verbinden

„Bei dem Erwerb von zweideutigen Bedeutungen erwirbt das Kind zunächst die Bedeutung in Form eines Beispiels und dann den generellen Gebrauch des Ausdrucks.“ (Menyuk, 2000, S.188)

„Der Erwerb von konnotativen Bedeutungen von Wörtern beginnt mit dem Gebrauch des Wortes mit einem konkreten Beispiel (z.B. wird ‚süß‘ verwendet, um Zucker zu beschreiben), dann wird es für Personen verwendet (‚sie ist ein süßes Mädchen‘), bevor das Kind schließlich die Beziehungen zwischen den beiden Bedeutungen bemerkt.“ (S.188)

„Beim Erwerb bildhafter Sprache benutzt das Kind zunächst einfache Metaphern und Gleichnisse und dann komplexere [...]. In den letzten Stufen des Erwerbs dieser Formen lernt das Kind auch zu erklären, was sie bedeuten.“ (S.188)

„Disjunktive Ausdrücke wie ‚aber‘ oder ‚obwohl‘ [...] werden später als konjunktive (‚und‘) verwendet und konditionale Ausdrücke (‚falls‘, ‚seit‘) später als temporale (‚bevor‘, ‚nachdem‘, ‚als‘).“ (S.188)

Auf den aktiven Wortschatz bzw. die Sprachproduktion wird näher in Kapitel 5 eingegangen.

3.6 Pragmatik

Mit dem Thema Pragmatik beschäftigte sich Hickmann (2000, S.193-215) intensiv in ihrem Artikel zur Pragmatischen Entwicklung. Von ihr stammt der Großteil der folgenden Informationen.

Pragmatische Kompetenzen sind notwendig, um Sätze in einem angemessenen Kontext verwenden zu können. Es geht bei der Pragmatik um den richtigen Gebrauch von Sprache bzw. um die Bedeutung von Sprache.

Für einen korrekten Sprachgebrauch gibt es einige Voraussetzungen, auf die hier näher eingegangen werden soll.

3.6.1 Multifunktionalität und Kontextabhängigkeit

Nach Hickmann (2000) ist Sprache ein Kommunikationswerkzeug, das zwei grundlegende Eigenschaften hat: Multifunktionalität und Kontextabhängigkeit.

Sprache hat zumindest zwei wesentliche Funktionen: „Eine *repräsentationale*, durch die Informationen in Form von Propositionen enkodiert werden kann, und eine *soziale* oder *kommunikative*, wodurch Kommunikation in sozialer Interaktion reguliert wird.“ (vgl. Halliday, 1975; Jakobson, 1971; Silverstein, 1987 zitiert nach Hickmann, 2000, S.194). Nach Halliday und Hasan (1976 zitiert nach Hickmann, 2000, S.194) wird der Sprache auch eine textuelle Funktion zugeschrieben, durch die Äußerungen innerhalb von Diskursen strukturiert werden können.

„Kontextabhängigkeit zeigt sich in der Tatsache, daß alle Äußerungen eine intrinsische Beziehung zu den Kontexten, in denen sie gebraucht werden, aufweisen.“ (S.194)

3.6.2 Diskurskohärenz

„Diskurskohärenz besteht, wenn der Gebrauch und die Interpretation sprachlicher Ausdrücke von anderen sprachlichen Ausdrücken über

Äußerungen hinweg abhängen.“ (Halliday & Hasan, 1976 zitiert nach Hickmann, 2000, S.195)

Diese Kohärenz ist wichtig bei Gesprächen über Dinge, die unseren Gesprächspartnern nicht bekannt sind.

„Wenn Sprecher keinerlei geteiltes Wissen bezüglich der Referenten oder keinen gemeinsamen unmittelbaren Raum-Zeit-Rahmen annehmen können, müssen sie relevante Informationen in ihren Diskurs mithilfe sprachlicher Ausdrücke einfügen [...].“ (S.196)

Beispiel: *„Gestern hat ein Freund von mir ein altes Auto in einer Werkstatt bei seinem Haus gesehen. Es gefiel ihm so gut, daß er heute zurückgegangen ist und es sofort bar gekauft hat.“*

In diesem Beispiel „[...]“ werden neue Referenten durch indefinite Artikel (*ein Freund von mir, ein altes Auto, eine Werkstatt*) eingeführt und zeitlich (*gestern, Perfekt*) und räumlich lokalisiert (*in einer Garage bei seinem Haus*)“ (S.196)

3.6.3 Konversationskompetenz

Um Konversationskompetenz zu erlangen, müssen Kinder Sprechakte lernen, verschiedene Arten von Modalität erwerben, sowie die Fähigkeit zur Argumentation erlangen.

Was genau unter diesen Kompetenzen zu verstehen ist und wann diese erworben werden erklärt Hickmann (2000, S.198 ff.).

Sprechakte

„Unter Verwendung nonverbaler und verbaler Ausdrucksmittel wird von Kindern schon recht früh eine Reihe von Sprechakten wie Zustimmung, Ablehnung, Behauptung, Bitte, Direktive, Versprechen usw. ausgeführt.“ (Bruner, 1975; Dore, 1974, 1979; Dunn, 1988; Marcos, 1995, in Vorbereitung; Marcos & Bernicot, 1994; Marcos & Kornhaber – Le Chanu, 1992 zitiert nach Hickmann, 2000, S.198)

Untersuchungen zum Rollenspiel (Andersen, 1990 zitiert nach Hickmann, 2000, S.199) zeigen, „[...] daß Kinder zwischen vier und sieben Jahren ihre Sprache den Rollen gemäß (z.B. Vater, Mutter und Kindrollen im familiären Kontext) angemessen verändern [...]“. Zunächst verwenden Kinder dafür Stimmqualität, phonologische Markierungen und Prosodie, dann den sprachlichen Inhalt und die Wortwahl und erst später Direktive.

Modalität

Verschiedene Arten von Modalität erlauben es dem Sprecher, unterschiedliche Einstellungen zum Ausdruck zu bringen oder zu verstehen. (Hickmann, 2000, S.200)

Zu diesen verschiedenen Arten von Modalität gehören:

- Modalitätsverben (denken, wissen)
- Verbflexionen (Vergangenheit und Zukunft)
- Adverbien (vielleicht, sicher)
- verwandte Konstruktionen (es ist möglich, dass)

„Obwohl Kinder im Alter von drei Jahren innere Zustände ausdrücken, treten Modalitätsverben wie wissen oder denken später auf als Verben, die Emotionen, Wahrnehmungen oder physiologische Zustände ausdrücken.“ (S.201)

Argumentation

„Kinder erwerben die argumentative Funktion einiger Adverbiale (z.B. *only*, *at the least/most*) mit sechs Jahren, während andere noch bis zum Alter von 10 Jahren nicht verstanden werden (z.B. *almost*). Das Verständnis ist besser, wenn die Aussage des Sprechers in Richtung des impliziten Arguments geht (z.B. *not even*) als wenn es dagegen geht (z.B. *but*, *nonetheless*, *even if*, *although*).“ (Hickmann, 2000, S.202)

3.7 Zusammenfassung

Zum Erlernen der Sprache muss ein Kind prosodische, linguistische und pragmatische Kompetenzen erwerben. Dieses Wissen setzt sich aus verschiedenen Komponenten zusammen.

Kinder müssen Sprachmelodie und Sprachrhythmus (suprasegmentale Komponente) erkennen bzw. richtig anwenden, um beispielsweise eine Frage zu verstehen bzw. selbst auszudrücken oder die einzelnen Abschnitte wie zum Beispiel Haupt- und Nebensatz zu identifizieren.

Sie müssen lernen, einzelne Laute aus dem Redefluss zu erkennen und diese zu diskriminieren, um Wörter wie Hut und Wut unterscheiden zu können, sowie auf die Vokallänge achtzugeben, die beispielsweise zwischen Beet und Bett einen bedeutsamen Unterschied macht (Phonologie).

Aus den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten – den Morphemen – bilden Kinder Wörter (Morphologie), die in weiterer Folge zu größeren Einheiten, also Sätzen kombiniert werden (Syntax).

Schließlich muss auch noch die Bedeutung von Wörtern und Sätzen erworben werden (Lexikon und Semantik) und diese Sätze können je nach Kontext korrekt angewendet werden (Pragmatik).

4. Grammatikerwerb

Der Grammatikerwerb umfasst sehr viele Komponenten. Kinder müssen ihre Äußerungen verlängern – von Ein- über Zwei- bis hin zu Mehrwortäußerungen, sie müssen u.a. Regeln des Plural erwerben, lernen, die richtige Zeit, das richtige Geschlecht und den richtigen Fall zu verwenden, sowie die korrekte Wortstellung erwerben. Simple Einwortäußerungen entwickeln sich beim Grammatikerwerb in kürzester Zeit zu komplexen Strukturen. Mit dem Grammatikerwerb in seinen einzelnen Schritten beschäftigte sich Szagun (2006, S.59-114) intensiv. Von ihr stammt daher ein Großteil der Informationen in diesem Kapitel. Auf die einzelnen Schritte des Grammatikerwerbs sei nun näher eingegangen.

Nach Lenneberg (1967 zitiert nach Szagun, 2006, S.250) gibt es eine sensible Phase für das Erlernen von Sprache, genauer für das Erlernen der Grammatik. Vokabular kann im Gegensatz dazu ein ganzes Leben lang erworben werden. Die Grammatik hingegen, so Lenneberg (1967 zitiert nach Szagun, 2006, S.250) „[...] können Menschen nicht mehr erwerben, wenn sie nicht bis zu einem Alter von ca. 13 Jahren in Kontakt mit einer Sprache gekommen sind.“

Diese Aussage bezieht sich jedoch nur auf den Erwerb einer Erstsprache, eine Zweitsprache oder weitere Sprachen können auch noch später erworben werden.

Als Beweis für die Existenz solch einer sensiblen Phase werden oft die sogenannten Wolfskinder herangezogen. „Das sind Kinder, die in der Wildnis und/oder ohne menschlichen Kontakt und menschliche Sprache aufwuchsen, und die später nicht mehr in der Lage waren, Sprache zu erwerben.“ (Szagun, 2006, S.251)

Ein sehr bekannter Fall ist das Mädchen Genie, das bis zu seinem 15. Lebensjahr keinerlei Sprache hörte. Als Genie dann mit 14 Jahren – in

einer Kammer eingesperrt – entdeckt wurde, erhielt sie zwar eine intensive sprachliche Betreuung, ihr gelang es aber trotzdem nicht mehr, die Grammatik zu erwerben. (Curtiss, 1977 zitiert nach Szagun, 2006, S.251)

Nach Szagun (2006, S.251) gibt es zwei unterschiedliche Definitionen von der sensiblen Phase für Sprache. Die eine geht davon aus, dass die Sensibilität für den Erwerb von Sprache allmählich abnimmt. Die andere geht von einem abrupten Ende der sensiblen Phase aus, genauer gesagt von einem Zeitfenster, das sich plötzlich schließt.

„Innerhalb von zweieinhalb Jahren, im Alter von ca. eineinhalb bis vier Jahren erwerben die meisten Kinder die Grammatik ihrer Muttersprache fast vollständig.“ (Szagun, 2006, S.59)

Grob kann man sagen, „[...] dass Einwortäußerungen zwischen 1;0 und 1;8 auftreten, dass Kinder zwischen 1;6 und 2;3 zu Zweiwortäußerungen übergehen, und zwischen 2;0 und 4;0 Drei- und Mehrwortäußerungen produzieren. Ab ca. 3;0 oder früher treten jedoch auch schon komplexe Strukturen auf.“ (S.66)

4.1 Einwortäußerungen

Zu Beginn des Spracherwerbs produzieren Kinder wortähnliche Vokalisierung wie zum Beispiel *hap*, *gogo*, *iba*. Nebenbei äußern Kinder aber auch schon einzelne Wörter, meistens Nomen oder Partikel bzw. Demonstrative, gelegentlich aber auch Adjektive und Verben. Beispiele sind: *Auto*, *Mama*, *Katze*, *Schuh*, *Papa*, *ja*, *nein* usw. (Szagun, 2006, S.65)

„Das Alter, indem Kinder anfangen, ihre ersten Wörter zu produzieren, variiert sehr stark. In der Regel ist es um etwa ein Jahr. Manche Kinder produzieren aber schon mit acht oder neun Monaten gelegentlich einzelne Wörter, andere erst mit eineinhalb oder fast zwei Jahren.“ (S.65)

Nach Weinert (2007, S.223) beginnen Kinder in einem Alter von zehn bis vierzehn Monaten damit, erste Wörter zu produzieren.

4.2 Zweiwortäußerungen

Meistens produzieren Kinder einige Monate lang nur Einwortäußerungen und fangen dann erst an, Wörter zu Zweiwortäußerungen zu kombinieren. Dies geschieht nach Weinert (2007, S.224) mit etwa 18 Monaten. Man kann dies dann als Beginn der Syntax bezeichnen.

Nach Bloom 1970, Brown 1973 und Slobin 1970 (zitiert nach Szagun, 2006, S.68) gibt es mehrere Kategorien für Zweiwortäußerungen:

1. Demonstrativ/Adverb und Objekt/Person

z.B. *auto da, ein affe, hund weg,...*

2. Handlungsträger und Handlung

z.B. *baby weint, hund bellt,...*

3. Handlungsträger und Objekt

z.B. *anna auto, mama schaukel,...*

4. Objekt und Handlung

z.B. *banane haben, schaf setze,...*

5. Handlung und Lokalisierung

z.B. *pferd rein, hausschuh an*

6. Person/Objekt und Lokalisierung

z.B. *baby stuhl, buggy uni*

7. Nähere Bestimmung

z.B. *arme katze, große elefant*

8. Besitzer und Besitz

z.B. *titas wauwau, mama bein*

4.3 Drei- und Mehrwortäußerungen

Sobald Kinder anfangen, Drei- und Mehrwortäußerungen zu produzieren, was in etwa Ende des zweiten Lebensjahres passiert, müssen sie auch Flexionsparadigmen erlernen. „Es handelt sich dabei um die Markierung von Genus (grammatischem Geschlecht) an Artikeln, Pronomen und Adjektiven, die Markierung von Plural am Nomen und auch am Artikel, die Markierung von Kasus an Artikeln und Pronomen, und die Markierung von Person und Tempus an Vollverben, Hilfsverben und Modalverben.“ (Szagun, 2006, S.72)

4.4 Plural

In einer Studie von Szagun (2001b zitiert nach Szagun, 2006, S.73) waren erste Pluralformen bereits ab einem Alter von 1;4 Jahren zu beobachten. „Je nach Pluralklasse nimmt der Zuwachs an Pluralformen unterschiedlich schnell zu. Am schnellsten ist er für -n Plurale, gefolgt von Pluralformen auf -e, während die anderen Pluralklassen weniger stark zunehmen.“ (S.73) Dies liegt vermutlich auch daran, dass Pluralformen auf -n und -e in der Erwachsenensprache am häufigsten verwendet werden. (S.91)

4.4.1 Regeln der Pluralbildung

Bei den Regeln der Pluralbildung ist es manchmal so, dass die Regeln deterministisch sind, also immer zutreffen, manchmal aber nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auftreten, also probabilistisch sind.

Eine deterministische Regel ist zum Beispiel, dass Wörter, die auf -e enden, wie etwa *Blume* oder *Bote* den Plural mit -n bilden.

Eine probabilistische Regel wäre, dass Feminina den Plural auf -n bilden, wie etwa die *Leiter*. Diese trifft also nicht immer zu, weil es auch Feminina gibt, die den Plural anders bilden, wie zum Beispiel die *Maus*. (Szagun, 2006, S.86)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass der Erwerb von Pluralformen schon recht früh beginnt, Fehler in der Pluralbildung allerdings lange erhalten bleiben. (S.73)

Daher soll hier auf das Thema Pluralfehler bzw. auf die verschiedenen Fehlerarten genauer eingegangen werden.

4.4.2 Pluralfehler

Die Fehler richten sich oft nach den Lautmustern, auf denen die Nomen enden.

„So fügen sie fehlerhaft ein -s hinzu, wenn ein Nomen auf -er endet, wie *Eimer* oder *Anhänger*. Im gesprochenen Deutschen wird ein -er am Wortende wie ein kurzes [a] gesprochen. Das Fehlermuster der Kinder entspricht somit einer Regelhaftigkeit der deutschen Pluralbildung, die besagt, dass Nomen, die auf unbetontem Vokal enden, den Plural mit -s bilden (Duden, 1995), wie etwa *Sofa*.“ (S.73)

Ein -n wird von Kindern häufig angehängt, wenn der Plural auf -e richtig wäre, wie zum Beispiel in *Tieren* oder *Hunden*. „Sie mögen einem Lautmuster folgen, dass Nomen, die auf -e enden, einen -n Plural erhalten, so wie das bei *Enten* der Fall ist.“ (S.73)

Die Fehler, die Kinder bei der Pluralbildung machen sind systematisch, d.h. sie folgen Regelhaftigkeiten der Wortbildung, die durch Lautmuster bestimmt sind.

Fehlerarten

Die verschiedenen Fehlerarten, die beim Plural auftreten können, sind nach Szagun (2006, S.93) folgende:

1. ein -n wird zusätzlich angehängt (z.B. Tier-e-n, Tiger-n)
2. ein -s wird angehängt (z.B. Jäger-s, Mülleimer-s)
3. ein -e wird angehängt anstelle des korrekten Suffix (z.B. Bett-e, Dach-e)
4. ein -er wird angehängt (z.B. Spielsach-er, Aut-er)
5. partielle Markierung, wenn Suffix + Umlaut erforderlich (z.B. Fuchs-e, Türm)
6. eine Markierung, wenn Artikel und Verb für Plural markiert sind (z.B. wo sin' die Fisch?)

Am häufigsten treten der n-Fehler, der s-Fehler oder jener, dass keine Markierung vom Plural erfolgt, auf (S.93 f.).

4.5 Kasus

Der Erwerb vom richtigen Fall erstreckt sich über lange Zeit. Der Erwerb von Artikelformen im Nominativ beginnt ab ca. eineinhalb Jahren, die Formen des Akkusativs und des Dativ werden später erworben. (S.107)

Nach dem Modell von Clahsen (1984,1986), Tracy (1986) und Wittek und Tomasello (2005 zitiert nach Szagun, 2006, S.108) erfolgt der Kasuserwerb in vier Phasen: zunächst gibt es keine Kasusmarkierung, dann wird der Nominativ erworben, danach operieren die Kinder mit einem binären System von Nominativ und Akkusativ und schließlich erwerben sie den Dativ.

Nach Szagun (2006, S.102) wird der Nominativ sowohl beim bestimmten als auch beim unbestimmten Artikel nach einiger Zeit zu 90% korrekt genutzt.

Auch beim Kasuserwerb treten viele Fehler auf, die im Folgenden kurz beschrieben werden sollen.

4.5.1 Kasusfehler

Fehler im Nominativ treten häufiger bei *die* und *der* auf, als bei *das*. Beim unbestimmten Artikel sind Fehler beim Gebrauch von *ein* deutlich häufiger als bei *eine*. (Szagun, 2006, S.102)

Beim Akkusativ werden mehr Fehler gemacht, besonders beim unbestimmten Artikel, d.h. es wird *den* häufiger korrekt benutzt als *einen*. Korrekte Formen sind beim bestimmten Artikel deutlich häufiger zu beobachten als beim unbestimmten Artikel. Dies könnte aber auch daran liegen, dass die Formen *ein* und *ein'n* schlechter unterscheidbar sind, als die Formen *der* und *den*. (S.102 f.)

Den Dativ erlernen Kinder am schwierigsten, dieser wird nur von ca. 50% richtig verwendet. Fehler im Dativ passieren am häufigsten dann, wenn *dem* durch *den* ersetzt wird – 68% der Fehler sind solche. Die häufigen Dativfehler entstehen nicht durch ein mangelndes Verständnis für Syntax, sondern sie entstehen dadurch, dass die Sprache hier akustisch sehr undeutlich ist (*den/dem*). (S.103 f.)

4.6 Genus

Im Gegensatz zu Plural und Kasus erwerben Kinder das richtige Geschlecht (Genus) recht schnell und mit weniger Fehlern.

Daten von Szagun et al. (2005 zitiert nach Szagun, 2006, S.75) zeigen, dass Kinder schon ab einem Alter von 1;6 Jahren genusmarkierte Artikel gebrauchen – sowohl bestimmte als auch unbestimmte. „Ab ca. drei

Jahren war der Gebrauch der genusmarkierten Artikel bei allen Kindern zu 90% korrekt.“ (Szagun, 2006, S.75)

4.7 Verbmarkierungen

Auch die Verwendung der korrekten Personalform bei Verben geschieht bei Kindern recht zügig.

Zunächst benutzen sie in ihren Zwei- und Dreiwortäußerungen bei den Verben den Infinitiv oder eine infinitivartige Form, die auf -e endet wie zum Beispiel *setze* oder nur den Verbstamm. Nach einigen Monaten geht der Gebrauch dieser Formen allerdings deutlich zurück und der Gebrauch von korrekten Formen erreicht bald 90%. (S.76 f.)

4.8 Tempus

Verschiedene Zeiten werden zwar schon recht früh verwendet, allerdings kommt es auch hier häufig zu Fehlern.

Als erste Zeitform benützen Kinder die Vergangenheit (Perfekt).

Mitvergangenheit (Imperfekt), Vorvergangenheit (Plusquamperfekt) und Zukunft(Futur)werden erst später gelernt und verwendet.

Für die Vergangenheit müssen Kinder das korrekte Partizip Perfekt beherrschen. Bei dessen Bildung treten mehrere Fehler auf.

Häufig wird das Präfix *ge-* weggelassen und entstehen dann Wörter wie *funden* oder *macht*. Dieses Auslassen von *ge-* lässt aber sehr bald nach. Andere Fehler wiederum bleiben sehr lange erhalten, wie zum Beispiel falsche oder fehlende Suffixe wie in *gemach*, *aufgegesst*, *rausgegangen*.

„Der häufigste Fehler ist, dass eine unregelmäßige Form mit Vokaländerung und -en Suffix regelmäßig gemacht wird, d.h. die

Vokaländerung findet nicht statt und die Endung wird -t, so wie *getrinkt* statt *getrunken*.“ (Szagun, 2006, S.77)

Ab einem Alter von ca. drei Jahren kommen diese Fehler nur mehr sehr selten vor und betragen nur mehr um die 10% oder weniger. (S.77)

Imperfektformen verwenden Kinder eher selten, wenn dann kommen sie bei den Modalverben oder bei *sein* und *haben* vor, wie zum Beispiel *war*, *hatte*, *wollte*, *sollte*. (S.77)

Die Verwendung von Plusquamperfekt und Futur wird nach Stern und Stern (1928 zitiert nach Szagun, 2006, S.77) erst ab einem Alter von ca. drei Jahren beobachtet.

4.9 Wortstellung

Wenn die Länge der Äußerungen, also die Satzlänge, zunimmt, kommt es zu Veränderungen in der Wortstellung, insbesondere der Verbstellung. „Die dominierende Verbendstellung wird aufgegeben, und die wesentlichen Verbstellungsregeln des Deutschen werden erworben.“ (Clahsen, 1982 zitiert nach Szagun, 2006, S.77f.) Einfache Verben stehen im Satz an zweiter Stelle, bei zusammengesetzten Verben kommt der Verbpartikel ans Satzende und der konjugierte Verbstamm an die zweite Stelle, wie zum Beispiel in *das kommt da gleich an* (Clahsen, 1982 zitiert nach Szagun, 2006, S.78) Kinder erlernen auch schon recht früh, dass das konjugierte Verb in Nebensätzen am Satzende steht.

Bei der Verneinung und der Frage kommt es nun auch zu korrekten Wortstellungen, so wird beispielsweise nicht mehr das Negationswort *nein*, sondern *nicht* verwendet.

4.10 Komplexe Strukturen

Werden die Äußerungen von Kindern allmählich länger, treten sowohl Haupt- als auch Nebensätze auf. Dadurch kommt es zu Kausalsätzen mit *weil*, Finalsätzen mit *dass*, Konditionalsätzen mit *wenn*, indirekte Fragesätzen mit *ob* und Temporalsätzen mit *wenn*. (Szagun, 2006, S.79) Es treten allmählich auch Relativsätze auf, allerdings wird das Relativpronomen ausgelassen, oder es wird stattdessen *wo* verwendet, wie in „[...] *das ist ein mädchen, wo in die Schule geht.*“ (Grimm 1973, Mills, 1985 zitiert nach Szagun, 2006, S.79)

Die durchschnittliche Länge von Äußerungen wird mit dem sogenannten MLU (Mean Length of Utterance) gemessen. Sie ist ein Indikator für den Fortschritt des Grammatikerwerbs. Mit zunehmendem Alter werden die Äußerungen von Kindern immer länger. „Das MLU wird in Morphemen und nicht in Worten gemessen.“ (S.80) Der Grund dafür ist folgender: Wenn Kinder beispielsweise das Wort *Blumen* äußern (besteht aus dem Basismorphem *Blume* und dem Pluralmorphem *-n*), markieren sie damit den Plural. Das ist im Gegensatz zum Wort *Blume* ein grammatischer Fortschritt. Das MLU will genau diesen grammatischen Fortschritt erfassen. Berechnet wird das MLU folgendermaßen: Es wird die Gesamtanzahl der Morpheme durch die Anzahl der Äußerungen dividiert.

4.11 Zusammenfassung

Die Grammatik erwerben Kinder in der Regel im Alter von eineinhalb bis vier Jahren. Während Vokabular ein ganzes Leben lang erworben werden kann, gibt es für die Grammatik eine sensible Phase (bis zum Alter von ca. 13 Jahren), innerhalb der der Erwerb erfolgen muss, um sie vollständig zu beherrschen.

Erste Einwortäußerungen machen Kinder im Normalfall im Alter von zehn bis 14 Monaten. Mit etwa 18 Monaten fangen Kinder an, Wörter zu

Zweiwortäußerungen zu kombinieren. Mit Ende des zweiten Lebensjahres kommt es bereits zu Drei- und Mehrwortäußerungen.

Der Erwerb von Pluralformen beginnt bei Kinder schon sehr früh – im Alter von ca. 1;4 Jahren, wobei Fehler in der Pluralbildung relativ lange erhalten bleiben.

Auch die Verwendung des richtigen Falls erstreckt sich über einen längeren Zeitraum. Sie beginnt in der Regel mit ca. eineinhalb Jahren, wobei zunächst der Nominativ und erst später Akkusativ und Dativ gelernt werden.

Im Gegensatz zu Plural und Kasus erwerben Kinder das richtige Geschlecht (Genus) sehr rasch und mit wenigen Fehlern – mit ca. drei Jahren ist der Gebrauch des genusmarkierten Artikels zu 90% korrekt.

Bei den Verben verwenden Kinder zu Beginn des Spracherwerbs den Infinitiv, der Gebrauch der korrekten Personalform entwickelt sich aber sehr schnell.

Unterschiedliche Zeitformen – vor allem die Vergangenheit – werden von Kindern schon recht früh verwendet, Fehler bleiben allerdings lange erhalten. Mitvergangenheit, Vorvergangenheit und Zukunft gebrauchen Kinder erst später, ab einem Alter von ca. drei Jahren. Zu diesem Zeitpunkt treten Fehler in der Vergangenheit nur noch sehr selten auf.

Mit Zunahme der Satzlänge müssen Kinder die korrekte Wortstellung erwerben, was ebenfalls sehr rasch und ohne viele Fehler geschieht. Kinder verwenden nun komplexe Strukturen wie Kausalsätze, Finalsätze, Konditionalsätze, indirekte Fragesätze, Temporalsätze und schließlich Relativsätze.

Die Messung der durchschnittlichen Länge von Äußerungen, die mit dem sogenannten MLU (Mean Length of Utterance) – das die Anzahl der Morpheme erfasst – erfolgt, gibt Auskunft über den Fortschritt des Grammatikerwerbs.

5. Wortschatz

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Inhalten des frühen Vokabulars, den verschiedenen Wortklassen und deren Gebrauch sowie dem Sprachverstehen und der Sprachproduktion.

5.1 Inhalte des frühen Vokabulars

Mit den Inhalten des frühen Vokabulars beschäftigten sich Fenson et al. (1994), Dromi (1999) und Clark (2003, zitiert nach Szagun, 2006, S.114). Die Inhalte des Vokabulars kleiner Kinder wurden mittels Elternfragebogen erhoben. Die Methode des Elternfragebogens gilt aufgrund der Systematisierung heute als verlässliches Instrument zur Messung des frühen Spracherwerbs. (Szagun, 2006, S.114)

5.2 Wortklassen

Man unterscheidet grundsätzlich zwei Klassen von Wörtern (vgl. Nußbeck, 2007; Szagun, 2006): Inhaltswörter und Funktionswörter.

Inhaltswörter bezeichnen bzw. symbolisieren bestimmte Gegenstände, Tätigkeiten oder Eigenschaften. Funktionswörter bedeuten für sich alleine stehend im Grunde nichts, sind jedoch wichtig, um Beziehungen zwischen Inhaltswörtern zu verstehen. (Nußbeck, 2007)

„Zur Klasse der Inhaltswörter gehören Nomen, Verben und Adjektive. Inhaltswörter tragen lexikalische Information, sie haben lexikalische Bedeutung. [...] Es können neue Inhaltswörter in einer Sprache dazukommen. Daher wird die Klasse der Inhaltswörter auch die offene Wortklasse genannt.“ (Szagun, 2006, S.26)

„Zur Klasse der Funktionswörter gehören Artikel, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Auxiliare (Hilfsverben).“ (Szagun, 2006, S.26)

Artikel wie zum Beispiel *der, ein* determinieren das Nomen, Präpositionen wie *auf, an, für* drücken Beziehungen zwischen Nomen, Personen oder Dingen aus, Konjunktionen wie etwa *wenn, weil* drücken Beziehungen zwischen Ereignissen aus und Auxiliare wie zum Beispiel *haben, sein, werden* modifizieren das Verb.

Die Anzahl der Funktionswörter in einer Sprache ist begrenzt, daher wird diese Wortklasse auch als geschlossene Wortklasse bezeichnet.

5.2.1 Nomen

Wie sich im Alltag gut beobachten lässt, bezeichnen die ersten Wörter von Kindern meistens Personen (*Mama, Papa, Oma*) oder Tiere (*Hund, Katze, Kuh*). Auch Spielzeuge (*Ball*) oder Lebensmittel (*Apfel, Milch*) werden bereits von sehr kleinen Kindern benannt. Es sind also Wörter mit denen Kinder unmittelbar und ständig zu tun haben.

Die meisten Wörter des frühen Vokabulars sind Nomen. Oft verwenden Kinder auch Lautmalereien wie *miau* oder *wauwau* (Szagun, 2006, S.114)

Auch die Wörter *Bitte, Danke, Hallo, usw.* lernen Kinder schon sehr früh, weil sie diese oft hören und ständig damit konfrontiert werden.

Während Nomen und Wörter für soziale Routinen schon recht früh gelernt werden, erwerben Kinder Verben und Adjektive erst später.

5.2.2 Verben

Die ersten Verben, die kleine Kinder produzieren, sind häufig Aktionswörter, wie zum Beispiel *gehen, essen, laufen, springen, kommen*. (Huttlocher, Smiley & Ratner, 1983; Fenson et al. 1994; Bloom, 1991

zitiert nach Szagun, 2006, S.115). Meistens handelt es sich dabei um Wörter, die eigene Bewegungen beschreiben. Verben über kausale Wirkung, wie zum Beispiel *geben*, kommen erst später dazu. Dies kann man dadurch erklären, dass Bewegungsverben einfacher zu begreifen sind, als Verben, die eine kausale Wirkung implizieren.

5.2.3 Adjektive

Im zweiten Lebensjahr benutzen Kinder bereits einige Adjektive wie zum Beispiel *klein, groß, heiß, kaputt*, um Gegenstände oder Zustände zu beschreiben. (Szagun, 2006, S.115)

„Im dritten Lebensjahr werden auch innere Zustände benannt, etwa grundlegende Gefühle wie freuen, traurig, Angst, sauer (ärgerlich).“ (Szagun, 2006, S.115)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Vokabular von kleinen Kindern zuerst Gegenstände, Personen und Lebewesen benennt, die sich in unmittelbarer Umgebung der Kinder befinden. Danach werden Wörter für Dinge erworben, die außerhalb des unmittelbaren Erfahrungsbereichs liegen. Bei den Verben fangen Kinder mit solchen an, welche die eigene Bewegung beschreiben. (Szagun, 2006, S.116)

5.3 Sprachverstehen und Sprachproduktion

Dass Kinder Wörter früher verstehen, als dass sie sie produzieren, ist naheliegend.

Nach Fenson et al. (1994 zitiert nach Szagun, 2006, S.123) verstehen Kinder die ersten Wörter ab ca. acht Monaten, mit ca. elf Monaten werden um die 50 Wörter verstanden und im Alter von 16 Monaten sind es dann bereits über 169 Wörter.

Wenn Kinder damit beginnen, erste Wörter zu produzieren – was in der Regel zwischen zehn und 14 Monaten passiert – wird der rezeptive (passive) Wortschatz – das sind die Wörter, die das Kind kennt bzw. versteht – auf ca. 60 Wörter geschätzt. (Weinert, 2007, S.223)

Zu Beginn, wenn der Wortschatz des Kindes nur aus einigen Wörtern besteht, wächst das Vokabular nur sehr langsam an. (Szagun, 2006, S.117)

Im Alter von ca. 17 bis 19 Monaten, wenn Kinder ca. 50 Wörter produktiv (aktiv) beherrschen und ca. 200 Wörter passiv, setzt ein verstärktes Wachstum des Vokabulars ein. (Weinert, 2007, S.223)

Diesen plötzlichen schnellen Anstieg des Wortschatzes nennt man nach Szagun (2006) auch „Vokabelspurt“. Weinert (2007) bezeichnet dieses Phänomen auch als „Wortschatzspurt“ oder „Benennungsexplosion“. Von diesem Zeitpunkt an lernen Kinder ca. neun Wörter pro Tag dazu. (Weinert, 2007, S.223)

Für diesen Vokabelspurt gibt es mehrere Erklärungen.

Stern und Stern (1928 zitiert nach Szagun, 2006, S.118) sowie Piaget (1945/69 zitiert nach Szagun, 2006, S.118) sind der Meinung, dass Kinder plötzlich bemerken, dass Dinge Namen haben.

Gopnik und Meltzoff (1987 zitiert nach Szagun, 2006, S.118) glauben, dass Kinder merken, dass alle Dinge kategorisiert werden können.

Nach Goldfield und Reznick (1990 zitiert nach Szagun, 2006, S.118) sowie nach Dromi (1999 zitiert nach Szagun, 2006, S.118) machen nicht alle Kinder einen Vokabelspurt durch. Bei manchen wächst das Vokabular eher graduell und linear an, andere wiederum machen mehrere kleine Vokabelspurts hintereinander durch. So beobachteten Goldfield und Reznick (1990 zitier nach Szagun, 2006, S.118 f.) zum Beispiel in einer Studie, in der sie 18 Kinder untersuchten, dass zwar 13 Kinder zwischen

18 und 23 Monaten diesen Vokabelspurt durchmachten, fünf Kinder jedoch nicht.

Nach Weinert (2007, S.223) verfügen Kinder in einem Alter von 20 Monaten dann bereits über einen aktiven Wortschatz von ca. 170 Wörtern, mit 28 Monaten beträgt der Wortschatzumfang ca. 400 Wörter.

5.4 Der Gebrauch von Wortklassen im frühen Vokabular

In einer Datenerhebung stellte Szagun (2004a zitiert nach Szagun, 2006, S.120) fest, dass es eine eindeutige Präferenz für Nomen gibt. „Bei allen 17 Kindern sind 60.5% der ersten Wörter bei einem Vokabular von 50 Wörtern Nomen. Auf Verben und Adjektive verteilen sich 6.7% und 4.7%, und Funktionswörter werden mit 28.6% gebraucht.“ (Szagun, 2006, S.120) Nach Gentner (1978 zitiert nach Szagun, 2006, S.120) ist der Grund, warum kleine Kinder hauptsächlich Nomen benutzen, vermutlich der, dass Begriffe für Objekte für sie einfacher sind, weil sie die Objekte sehen können.

Nach Szagun (2006, S.121) unterscheidet man grundsätzlich zwischen referentiellen Kindern und pronominalen Kindern. Die referentiellen Kinder gebrauchen mehr als 50% Nomen, pronominale Kinder weniger als 50%.

In der genannten Untersuchung von Szagun (2004a zitiert nach Szagun, 2006, S.121) mit den 17 Kindern waren 15 Kinder referentiell, 64.6% ihres Vokabulars bestand aus Nomen, zwei Kinder waren pronominal, ihr Wortschatz bestand nur aus 29.5% aus Nomen und zu 63.0% aus Funktionswörtern.

5.5 Zusammenhänge zwischen Wortschatz und Grammatik

In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass es eine hohe Korrelation gibt (+0.70 bis + 0.84) zwischen Wortschatz und Grammatik. (Bates et al. 1988; Fenson et al. 1994; Bates & Goodman 1999 zitiert nach Szagun, 2006, S.126). Das heißt, dass ein Kind, das einen schnellen Wortschatzerwerb hat, auch eine schnelle Grammatikentwicklung zeigt.

Szagun führte eine Studie mit 333 deutschsprachigen Kindern durch und kam zum Ergebnis, dass das grammatische Wachstum, ab einer Wortschatzgröße von 201-300 Wörtern stark ansteigt und „[...] dass Kinder im Alter von 1;6 bis 2;6, die schnell ihren Wortschatz erweitern, auch schnell Flexionsmorpheme erwerben, und ihre Sätze schnell komplexer werden.“ (Szagun, 2006, S.127)

5.6 Zusammenfassung

Die ersten Wörter des kindlichen Wortschatzes, die den Lautmalereien wie *Wau Wau* oder *Miau* folgen, sind Nomen und bezeichnen Dinge, mit denen das Kind ständig zu tun hat – dies sind in erster Linie Personen (*Mama, Papa*), Tiere (*Hund, Katze*), Spielzeuge (*Ball*) und Lebensmittel (*Apfel, Milch*) sowie Wörter für soziale Routinen wie *Hallo, Bitte* und *Danke*.

Die ersten Verben, die Kinder produzieren, beschreiben meist die eigenen Aktivitäten (z.B. *laufen, springen, essen*). In späterer Folge kommen Verben über kausale Wirkungen, wie zum Beispiel *geben*, hinzu.

Erst im zweiten Lebensjahr treten erste Adjektive wie zum Beispiel *klein* oder *groß* auf, um Gegenstände zu beschreiben. Innere Zustände wie *traurig* oder *ängstlich* werden erst im dritten Lebensjahr benannt.

Kinder verstehen Wörter sehr viel früher, als dass sie sie produzieren können. Wenn Kinder anfangen, Wörter aktiv zu produzieren – was in der Regel zwischen zehn und 14 Monaten geschieht – wird ihr passiver Wortschatz bereits auf ca. 60 Wörter geschätzt. Im Alter von ca. 17 bis 19

Monaten – wenn ein Kind in etwa 50 Wörter aktiv und 200 Wörter passiv beherrscht – kommt es zu einem plötzlichen schnellen Anstieg des Vokabulars, der u.a. auch als Vokabelspurt bezeichnet wird.

Im frühen Vokabular verwenden die meisten Kinder hauptsächlich Nomen, also Begriffe, die ein Objekt bezeichnen. Verben, Adjektive und Funktionswörter werden nur in geringer Anzahl verwendet.

Mehrere Untersuchungen kamen zu dem Ergebnis, dass es einen großen Zusammenhang zwischen Wortschatz und Grammatik gibt, dass also ein Kind, das über einen großen Wortschatz verfügt, das Grammatikwissen schneller erwirbt.

6. Sprachentwicklungsdiagnostik

Nach Esser und Petermann (2010) müssen zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes – neben einer detaillierten Beobachtung – auch standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen.

In diesem Kapitel soll überblicksmäßig auf einige Verfahren zur Erhebung der Sprachentwicklung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren eingegangen werden.

Aktas und Doil (2009 zitiert nach Esser und Petermann, 2010, S.91) unterscheiden zwischen allgemeinen und spezifischen Sprachtests. Während allgemeine Sprachtests verschiedene Komponenten der Sprachentwicklung erfassen, konzentrieren sich spezifische Sprachtests nur auf einzelne Fähigkeiten.

6.1 SETK 3-5 (Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder)

Der SETK 3-5 (Grimm, 2001) ist ein Verfahren zur Erfassung des Sprachentwicklungsniveaus bei drei- bis fünfjährigen Kindern. Es gibt zwei Versionen, die je nach Altersstufe zum Einsatz kommen. Bei dreijährigen Kindern werden die Bereiche Sprachverständnis, Sprachproduktion und Sprachgedächtnis mittels vier Untertests erfasst, bei vier- bis fünfjährigen Kindern mittels fünf verschiedenen Untertests.

Das Sprachverständnis wird in diesem Verfahren mit dem Subtest „Verstehen von Sätzen“ erfasst. Dabei müssen dreijährige Kinder entscheiden, welche von mehreren vorgelegten Bildkarten am besten zum vorgesprochenen Satz passt. In weiterer Folge sollen Kinder verschiedene Anweisungen, die ihnen vorgelesen werden, mit vorgegebenem Material

durchführen, wobei diese zunehmend komplexer werden. In dieser Form kommt der Untertest auch bei vier- bis fünfjährigen zum Einsatz.

Der Bereich Sprachproduktion wird mit Hilfe der Untertests „Enkodierung semantischer Relationen“ (nur bei dreijährigen Kindern) und „Morphologische Regelbildung“ erfasst. Bei ersterem sollen dreijährige Kinder den Inhalt von Bildkarten beschreiben. Im Untertest „Morphologische Regelbildung“ werden Kinder dazu aufgefordert, die Pluralform von Dingen auf verschiedenen Abbildungen zu nennen. Vier- bis fünfjährige Kinder sollen bei diesem Untertest – neben dem Plural von echten Objekten – auch den Plural von Kunstwörtern bilden.

Zur Ermittlung des Sprachgedächtnisses müssen Kinder beim SETK 3-5 konstruierte Nichtwörter (Subtest „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“), Wortfolgen und Sätze (Untertests „Gedächtnisspanne für Wortfolgen“ und „Satzgedächtnis“, nur vier- bis fünfjährige Kinder) nachsprechen.

6.2 AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest für 3- 6-jährige Kinder)

Der AWST 3-6 (Kiese & Kozielski, 1979) ist ein Verfahren zur Erfassung des aktiven Wortschatzes bei drei- bis sechsjährigen Kindern. Der Test besteht aus 82 Aufgaben in Form von Schwarz-Weiß-Abbildungen, die von der Testperson benannt werden sollen. Von den 82 gesuchten Begriffen sind 64 Substantive, 17 Verben und 1 Adjektiv. Die Testbilder werden dem zu untersuchenden Kind einzeln mit der Frage „Was ist das?“ oder „Was macht der bzw. die?“ vorgegeben. Anhand der richtigen Antworten wird ein Gesamtrohwert ermittelt, der mit geschlechts- und altersspezifischen Normen verglichen wird.

6.3 AWST R (Aktiver Wortschatztest für 3-5-jährige Kinder - Revision)

Der AWST-R (Kiese-Himmel, 2005) ist ein Test zur Erfassung des Wortschatzes bei Kindern im Alter von 3;0 bis 5;5 Jahren. Er verwendet im Gegensatz zu seiner Vorläuferversion, dem AWST 3-6, ansprechend gestaltete Farbfotos von Gegenständen oder Tätigkeiten vorgelegt, die das Kind benennen muss. Insgesamt gibt es 75 Items, sechs davon sind sogenannte „Eisbrecher“-Items (Items, die in einer Vorstudie von nahezu 100% der Kinder gelöst werden konnten), welche hauptsächlich zu Beginn des Tests vorgegeben werden. 51 der insgesamt 75 Bilder zeigen Gegenstände, z.B. ein T-Shirt, einen Pinsel oder ein Blatt, 24 Items beziehen sich auf Tätigkeiten wie z.B. bügeln, stricken oder telefonieren.

Beide Versionen des Aktiven Wortschatztestes dienen der Erfassung der expressiven Sprachleistung bei Kindern.

6.4 WET (Wiener Entwicklungstest)

Der Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012) ist ein Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei Kindern von drei bis sechs Jahren. Neben zahlreichen anderen Funktionsbereichen wird mit dem Test der Funktionsbereich Sprache überprüft. Dies geschieht mit Hilfe von vier Untertest: Gegensätze, Quiz, Wörter Erklären und Puppenspiel. Der Untertest Gegensätze besteht aus insgesamt 15 Aufgaben und dient der Erfassung des analogen Denkens. Dabei muss das Kind vorgelesene Sätze wie etwa „Der Ofen ist heiß, der Kühlschrank ist ... (kalt)“ vollenden. Der Untertest Quiz beinhaltet insgesamt 21 Fragen wie zum Beispiel „Warum soll man eine Sonnencreme verwenden, wenn man in der Sonne ist?“ und soll die Orientierung in der Lebenswelt überprüfen. Im Normalfall werden elf Fragen vorgegeben, jüngere Kinder bearbeiten einfachere Items, ältere

Kinder steigen mit schwierigeren Fragen ein. Der Untertest Wörter Erklären besteht aus zehn Aufgaben zur Überprüfung der sprachlichen Begriffsbildung. Dabei muss das Kind Wörter wie zum Beispiel Bilderbuch oder Lied erklären. Für jedes Wort gibt es mehrere Antwortkategorien. Nennt das Kind Antworten einer Kategorie, erhält es dafür einen Punkt, bei zwei oder mehreren Kategoriennennungen gibt es zwei Punkte. Beim Untertest Puppenspiel soll das Kind vorgesprochene Sätze wie etwa „Der Vater streichelt den Hund.“ mit Spielmaterial darstellen. Dieser Subtest dient der Überprüfung des Verständnisses grammatikalischer Strukturen.

6.5 Zusammenfassung

Zur Erfassung des sprachlichen Entwicklungsstandes gibt es eine Reihe von standardisierten Verfahren. Während sich einige Tests mit der Erhebung der Sprachentwicklung im Gesamten befassen, konzentrieren sich andere Verfahren auf einzelne Komponenten der Sprachentwicklung. Gängige Tests zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes bei Kindern von drei bis sechs Jahren sind u.a. der Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder, der mit mehreren Untertest die Bereiche Sprachverständnis, Sprachproduktion und Sprachgedächtnis erfasst, der Aktive Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder und sein Nachfolger, der Aktive Wortschatztest für drei- bis fünfjährige Kinder – Revision, die beide der Erfassung der expressiven Sprachleistung dienen und der Wiener Entwicklungstest, der neben der Erhebung des allgemeinen Entwicklungsstandes, durch die Überprüfung des analogen Denkens, der Orientierung in der Lebenswelt, der sprachlichen Begriffsbildung und des Verständnisses grammatikalischer Strukturen auch den Funktionsbereich Sprache detailliert überprüft.

EMPIRISCHER TEIL

7. Ziele

Ziel dieser Diplomarbeit ist die Überarbeitung des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012). Der Untertest „Wörter Erklären“ ist ein Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Begriffsbildung, bei dem 3-5;11-jährige Kinder Wörter wie z.B. Bilderbuch, Lied, Ball, usw. erklären müssen.

Der Grund für die Überarbeitung des Untertests ist, dass der Itempool mit zehn Wörtern einerseits etwas zu klein war und andererseits, weil sich die gebräuchlichen Wörter der drei- bis sechsjährigen Kinder im Laufe der Jahre geändert haben. Zudem ist es ein Ziel der Untersuchung, neue Wörter zu finden, die sich nicht nur durch Beschreibung, sondern auch durch einen Oberbegriff und ein Synonym erklären lassen.

Demgemäß soll ein neuer Untertest – „Wörter Erklären NEU“ – entstehen, für dessen Wörter es – ebenso wie beim „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests – ein Kategoriensystem gibt, anhand dessen die Antworten der Kinder bewertet werden können. „Wörter erklären NEU“ soll aus Items bestehen, die sowohl trennscharf als auch nicht zu schwierig sind und er soll dieselbe Dimension erfassen wie der bestehende Untertest Wörter Erklären bzw. auch Zusammenhänge zu anderen sprachlichen Untertests des Wiener Entwicklungstests aufweisen.

Im Laufe der Untersuchung erschien eine neue Auflage des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2012).

Sämtliche Erhebungen der vorliegenden Untersuchung wurden noch mit der zweiten Auflage des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) vorgenommen.

8. Methodik

In diesem Kapitel wird auf die Methodik – mit deren Hilfe die eben genannten Ziele erreicht werden sollen – detailliert eingegangen.

8.1 Untersuchungsplan

Im ersten Schritt wurden insgesamt 66 neue Wörter ermittelt. Eine Auswahl von 40 dieser Wörter wurde zunächst in einer Voruntersuchung 18 Kindern vorgegeben. Sämtliche Antworten der Kinder wurden anschließend inhaltsähnlichen Bereichen zugeordnet und es wurden für jedes Wort Antwortkategorien erstellt, die in der praktischen Anwendung eine ausreichend hohe Beurteilerübereinstimmung garantieren sollen. Hierfür wurde in der Hauptuntersuchung – nach einer Selektion der 40 Wörter – der neue Untertest – „Wörter Erklären NEU“ – mit nunmehr 25 Items vorgegeben. Die Auswertung der Antworten wurde anschließend getrennt von zwei Beurteilerinnen vorgenommen. Dadurch konnte in einem weiteren Schritt die Güte des erstellten Antwortkategoriensystems überprüft werden.

Die Items von „Wörter Erklären NEU“ wurden schließlich noch einer detaillierten Reliabilitätsanalyse unterzogen, wobei hier eine Trennung nach Alter erfolgte.

In der vorliegenden Diplomarbeit wurden jene Items analysiert, die von 5 bis 5;11-jährigen Kindern beantwortet wurden. Durch diese Reliabilitätsanalyse konnte schließlich eine Skala mit 13 Items gewonnen werden, die aufgrund einer angemessenen Trennschärfe sowie einer ausreichend hohen Korrelation mit anderen sprachlichen Untertests des Wiener Entwicklungstests, die für 5 bis 5;11-jährige Kinder zur Erhebung der sprachlichen Begriffsbildung geeignet ist.

In Kapitel 8.4 werden die einzelnen Schritte der Untersuchung beschrieben.

8.2 Untersuchungsstichproben

8.2.1 Voruntersuchung

Die Voruntersuchung fand im Kindergarten Stoob im Zeitraum von 28. Juni bis 28. September 2010 statt. Die entsprechenden Einverständniserklärungen der betroffenen Erziehungsberechtigten und der Verantwortlichen wurden vor der Erhebung eingeholt (siehe Elternbrief im Anhang). Insgesamt wurden 18 Kinder getestet, zehn Mädchen und acht Buben. Davon lagen drei Kinder in einem Altersbereich zwischen 3;0-3;11, fünf Kinder in einem Altersbereich zwischen 4;0-4;11, sechs Kinder in einem Altersbereich zwischen 5;0-5;11 und vier Kinder in einem Altersbereich zwischen 6;0-6;2.

8.2.2 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde im Zeitraum von 6. April 2011 bis 1. März 2012 in mehreren Kindergärten – sowohl im städtischen (Eisenstadt) als auch im ländlichen Bereich (Pinkafeld, Stoob, Weppersdorf) – durchgeführt. Insgesamt wurden 54 Kinder getestet, 23 Mädchen und 31 Buben. Davon lagen 14 Kinder in einem Altersbereich zwischen 3;0-3;11, elf Kinder in einem Altersbereich zwischen 4;0-4;11 und 29 Kinder in einem Altersbereich zwischen 5;0-5;11.

8.3 Messinstrumente

Zur Erstellung des Itempools an neuen Wörtern wurden Bilderbücher und Wortschatztests für drei- bis sechsjährige Kinder gesichtet (z.B. AWST 3-6 - Aktiver Wortschatztest für 3-6-jährige Kinder, Kiese & Kozielski, 1996).

Für die Voruntersuchung wurde als Messinstrument eine Skala von 40 Wörtern vorgegeben. Um sämtliche Antworten protokollieren zu können, wurde bei der Erstellung der Testbögen auf ausreichend Platz für Notizen geachtet. (siehe Abbildung 2):

1	springen	
2	kämmen	
3	Schlittschuhlaufen	

Abbildung 2. Auszug aus dem Testbogen der Voruntersuchung

Für die Hauptuntersuchung diente einerseits der Wiener Entwicklungstest (WET; Kastner-Koller & Deimann, 2002), der allen 54 Kindern zur Gänze vorgegeben wurde. Andererseits war der neu entwickelte Untertest „Wörter Erklären NEU“ das zentrale Erhebungsinstrument der Haupttestung. Dieser wurde nach dem Beispiel des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests gestaltet (siehe Anhang):

8.4 Durchführung der Untersuchung

In diesem Kapitel wird auf die einzelnen Schritte der Untersuchung eingegangen. Das erste Unterkapitel legt dar, wie die neuen Wörter ermittelt bzw. selektiert wurden, das zweite beschreibt die Voruntersuchung, deren Ergebnis die Grundlage für die Bildung eines Kategorienschemas war, in Kapitel 8.4.3 wird die Vorgehensweise zur Erstellung der Antwortkategorien beschrieben und das letzte Unterkapitel befasst sich mit der Hauptuntersuchung.

8.4.1 Ermittlung der Wörter

Um die heutzutage häufig verwendeten Wörter der drei- bis sechsjährigen Kinder zu ermitteln, wurde folgende Vorgehensweise gewählt: Es wurden einerseits Wörter aus dem AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest für 3-6-jährige Kinder, Kiese & Kozielski, 1996) ausgewählt, für die es zumindest ein Synonym und eventuell einen Oberbegriff gibt (siehe Tabelle 5):

Tabelle 5. Wortauswahl aus dem AWST 3-6 (Kiese & Kozielski, 1996)

Wort		Synonym		Oberbegriff	
		vorhanden	Beispiel	vorhanden	Beispiel
1	Kuh	Ja	Rind	Ja	Tier
2	Schwanz	Ja	Schweif	Ja	Körperteil
3	Feld	Ja	Acker	Ja	Boden
4	Schwimmen	Ja	Kraulen	Ja	Sportart
5	Springen	Ja	Hüpfen	Ja	Bewegung
6	Kämmen	Ja	Frisieren	Ja	Pflege
7	Fass	Ja	Tonne	Ja	Gefäß
8	Schlittschuhlaufen	Ja	Eislaufen	Ja	Sportart
9	See	Ja	Teich	Ja	Gewässer
10	Fotoapparat	Ja	Kamera	Ja	Gerät
11	Rauch	Ja	Dunst	Nein	
12	Frau	Ja	Weib	Nein	
13	Malen	Ja	Zeichnen	Nein	
14	Weg	Ja	Pfad	Nein	
15	Werfen	Ja	Schmeißen	Nein	
16	Zweig	Ja	Ast	Nein	
17	Globus	Ja	Erdkugel	Nein	
18	Laub	Ja	Blätter	Nein	
19	Seil	Ja	Strick	Nein	
20	Stock	ja	Stecken	Nein	

Andererseits wurden Wörter aus Bilderbüchern herausgesucht, für die sich ebenfalls ein Synonym und ein Oberbegriff finden ließen. Hierzu wurden vom Kindergarten Stoob 53 Bilderbücher zur Verfügung gestellt. Die Auswahl gestaltete sich so, dass zunächst jene Bücher, die älter als sieben Jahre waren, aussortiert wurden, sodass nur mehr Bücher ab dem Erscheinungsjahr 2004 Berücksichtigung fanden. Mit der Wörtersuche begann man bei den aktuellsten Büchern. Es wurden aus den Büchern zunächst 40 Wörter ausgewählt (siehe Tabelle 6):

Tabelle 6. Erste Wortauswahl aus den Bilderbüchern

Wort		Synonym		Oberbegriff	
		vorhanden	Beispiel	vorhanden	Beispiel
1	Kopf	Ja	Schädel	Ja	Körperteil
2	Hausschuhe	Ja	Patschen	Ja	Kleidung
3	Tasse	Ja	Häferl	Ja	Geschirr
4	Möhre	Ja	Karotte	Ja	Gemüse
5	Marmelade	Ja	Konfitüre	Ja	Nahrung
6	Ofen	Ja	Herd	Ja	Gerät
7	Wange	Ja	Backe	Ja	Körperteil
8	Schlafanzug	Ja	Pyjama	Ja	Kleidung
9	Paddeln	Ja	Rudern	Ja	Bewegung
10	Sofa	Ja	Couch	Ja	Möbel
11	Computer	Ja	Rechner	Ja	Gerät
12	Pferd	Ja	Ross	Ja	Tier
13	Schrank	Ja	Kasten	ja	Möbel
14	Mütze	Ja	Kappe	Ja	Kleidung
15	Telefon	Ja	Handy	Ja	Gerät
16	Kissen	Ja	Polster	Nein	
17	Stofftier	Ja	Kuscheltier	Nein	
18	Schubsen	Ja	Stoßen	Nein	
19	Eimer	Ja	Kübel	Nein	
20	Papierkorb	Ja	Mistkübel	Nein	
21	Rennen	Ja	Laufen	ja	Bewegung
22	Matsch	Ja	Gatsch	Nein	
23	Dreck	Ja	Schmutz	Nein	
24	Bibliothek	Ja	Bücherei	Nein	
25	Aufkleber	Ja	Pickerl	Nein	
26	Mann	Ja	Herr	Nein	
27	Freund	Ja	Kumpel	Nein	
28	Kriegen	Ja	Bekommen	Nein	
29	Plaudern	Ja	Tratschen	Nein	
30	schreien	Ja	brüllen	Nein	
31	Gemälde	Ja	Bild	Nein	
32	Schwimmbecken	Ja	Pool	Nein	
33	Sachen	Ja	Dinge	Nein	
34	Schauen	Ja	Gucken	Nein	

35	Pech	Ja	Unglück	Nein	
36	Erzählen	Ja	Berichten	Nein	
37	Idee	Ja	Einfall	Nein	
38	Zoo	Ja	Tiergarten	Nein	
39	Raum	Ja	Zimmer	Nein	
40	Wand	Ja	Mauer	Nein	

Nach einer Überarbeitung kamen noch weitere sechs Wörter aus den Bilderbüchern hinzu (siehe Tabelle 7):

Tabelle 7. Zweite Wortauswahl aus den Bilderbüchern

Wort		Synonym		Oberbegriff	
		vorhanden	Beispiel	vorhanden	Beispiel
1	Sprechen	Ja	Reden	Nein	
2	Hubschrauber	Ja	Helikopter	Ja	Fahrzeuge
3	Lustig	Ja	Witzig	Nein	
4	Dunkel	Ja	Finster	Nein	
5	Glücklich	Ja	Fröhlich	Nein	
6	Karussell	Ja	Ringelspiel	Nein	

Von den insgesamt 66 Wörtern aus den Bilderbüchern und dem AWST (Kiese & Kozielski, 1996) wurden nach persönlicher Rücksprache mit Frau Dr. Kastner-Koller und Frau Dr. Deimann für die Voruntersuchung 40 Wörter festgelegt:

1. Springen
2. Kämmen
3. Schlittschuhlaufen
4. See
5. Fotoapparat
6. Kopf
7. Hausschuhe
8. Ofen
9. Wange
10. Schlafanzug
11. Paddeln
12. Sofa
13. Pferd

14. Schrank
15. Mütze
16. Telefon
17. Stofftier
18. Schubsen
19. Papierkorb
20. Rennen
21. Matsch
22. Dreck
23. Bibliothek
24. Aufkleber
25. Mann
26. Kriegen
27. Reden
28. Schreien
29. Gemälde
30. Schwimmbecken
31. Schauen
32. Pech
33. Erzählen
34. Idee
35. Zoo
36. Raum
37. Wand
38. Lustig
39. Dunkel
40. Karussell

8.4.2 Voruntersuchung

Ziel der Voruntersuchung war, anhand der Antworten der Kinder, Antwortkategorien für die neuen Wörter zu bilden.

Die Voruntersuchung wurde im Kindergarten Stoob an 18 Kindern durchgeführt. Den Kindern wurden die 40 ausgewählten Wörter mit folgender Instruktion vorgegeben: „Ich sage dir jetzt immer ein Wort, und du erzählst mir, was du dazu weißt.“ Die Instruktion wurde wortgetreu aus dem Untertest „Wörter Erklären“ des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) übernommen. Es wurden sämtliche Antworten der Kinder notiert und um möglichst viele Informationen zu erhalten, wurden die Kinder häufig mit Nachfragen wie: „Kannst du mir das noch genauer erklären?“ oder „Was fällt dir dazu noch ein?“ animiert.

Durch diese Vorgangsweise erhielt man für jedes Wort relativ viele Antworten, was Ziel der Voruntersuchung war.

8.4.3 Erstellung der Antwortkategorien

Für die neu ermittelten Wörter war es nun notwendig, Antwortkategorien zu erstellen, um für die Vorgabe in der Praxis die Antworten der Kinder anhand der Kategorien bewerten zu können.

Zur Erstellung der Kategorien wurden für jedes Wort die Antworten aller Kinder aus der Voruntersuchung zunächst in einem Protokoll aufgelistet. Das Antwortprotokoll für das Wort *Mütze* sah beispielsweise folgendermaßen aus (siehe Abbildung 3):

Wort	m/w	Alter	Antworten
Mütze	w	3;2	
	w	3;9	wenn kalt ist
	w	3;11	Hut, Kappe
	w	4;1	wenn die Sonne in die Augen scheint, Kind hat eine kleine Mütze
	m	4;1	im Winter beim Schnee aufsetzen
	m	4;8	zum rausgehen, zum verkleiden, jemanden erschrecken
	w	4;9	aufsetzen, dass man im Regen nicht nass wird, bei manchen ist ein kuscheliger weicher Ball drauf, Kapperl
	m	4;9	im Schnee braucht man sie, damit die Ohren nicht kalt werden
	m	5;2	aufsetzen, Haube
	m	5;3	aufsetzen, halten oder einstecken, Kappe
	m	5;4	
	w	5;6	bunte, helle, lila, aufsetzen wenn es kalt ist, damit man nicht krank wird
	w	5;8	fühlt man sich warm, bequem, manchmal kratzt sie, beim Skifahren, aufsetzen wenn es kalt ist
	m	5;9	Fellmütze braucht man im Winter wenn es kalt ist, Fellkappe
	m	6;0	für Kinder gut, schützt vor der Sonne, mit der Mütze spielen
	w	6;0	ist eine Haube, Kappe, Hut, Tuch am Kopf
	w	6;2	aufsetzen am Kopf, sind Schnüre drauf, bei den Schnüren kann man anziehen
	w	6;2	Haube, aufsetzen, ist weich drinnen

Abbildung 3. Beispiel für Antwortprotokoll aus der Voruntersuchung

Danach wurden die Lösungen aller Kinder zum jeweiligen Wort in Bereiche sortiert, indem Antworten mit ähnlichem Inhalt jeweils in der gleichen Farbe markiert wurden. Nicht farblich markierte Antworten (in schwarzer Schriftfarbe) galten als ungenügend.

Analog dazu wurden für alle anderen Wörter der Voruntersuchung Antwortkategorien gebildet. Die entsprechenden Protokolle können dem Anhang entnommen werden.

Für manche Wörter war es aufgrund der fehlenden oder zu geringen Anzahl an Antworten nicht möglich, Kategorien zu bilden, so beispielsweise für das Wort *Mann*.

Andere Wörter wurden von den Kindern falsch verstanden bzw. interpretiert und konnten daher ebenfalls nicht in die Wortliste aufgenommen werden, wie zum Beispiel das Wort *Pech*, das nicht im Sinne von Unglück interpretiert wurde, sondern als „schwarzes, klebriges Zeug, das man auf Bäumen findet“, beschrieben wurde. Ebenso wurde das Wort *rennen* nicht im Sinne von laufen, was eigentlich damit gemeint war, sondern als „Autorennen“ oder „Wettrennen“ verstanden.

Nach der Voruntersuchung wurden dementsprechend Wörter aussortiert, sodass für die Haupttestung schließlich 25 Wörter verblieben. Es wurde versucht, bei den erstellten Antwortkategorien möglichst viele Beispielantworten anzuführen (detaillierte Protokolle dazu können dem Anhang entnommen werden), sodass bei der Beurteilung die Antworten eines Kindes möglichst eindeutig zugeordnet werden können. Dadurch ergaben sich bei den 25 Wörtern folgende Kategorien:

1. Mütze

- *Synonym* (z.B. Haube, Kapperl)
- *Funktion* (z.B. Sonnenschutz, Regenschutz)
- *Eigenschaften* (z.B. aufsetzen, am Kopf)

2. See

- *Schwimmen, Tauchen* (z.B. schwimmen, baden)
- *Wassersportarten* (z.B. angeln, Boot fahren)
- *Eigenschaften* (z.B. Wasser, ist tief)
- *Lebewesen im Wasser* (z.B. Fische, Schildkröten)
- *Synonym* (Teich)

3. Springen

- *Womit* (z.B. Springseil, Springschnur)
- *Worauf* (z.B. Trampolin)

- *Wie* (z.B. hoch, weit)
- *Bewegungsvorgang* (z.B. Knie beugen)
- *Synonym* (hüpfen)
- *Beispiele* (z.B. Känguru, Ball)

4. Hausschuhe

- *Zweck* (z.B. damit Socken und Füße nicht schmutzig werden))
- *Ort* (z.B. im Haus, im Kindergarten)
- *Eigenschaften* (z.B. bequem, kuschelweich)
- *Synonym* (z.B. Schlapfen, Crocs)

5. Fotoapparat

- *Fotografieren, Filmen* (z.B. Foto, Video)
- *Fotos anschauen* (z.B. Bilder anschauen, herzeigen)
- *Fotos bearbeiten* (z.B. Fotos speichern, löschen)
- *Synonym* (z.B. Kamera, Handy)
- *Beispiele* (z.B. Fotos vom Urlaub)
- *Utensilien für den Fotoapparat* (z.B. Stativ)

6. Kämmen

- *Utensilien* (z.B. Kamm, Bürste)
- *Haare* (z.B. Haare, Fell)
- *Bewegungsvorgang* (z.B. Haare zurück)
- *Synonym* (frisieren, bürsten, glätten, flechten)

7. Ofen

- *Kochen* (z.B. backen, grillen)
- *Speisen* (z.B. Schnitzel, Kuchen)
- *Heizen* (z.B. Feuer machen, (ein)heizen, wenn es kalt ist)
- *Sicherheitsaspekt* (z.B. verbrennen)
- *Eigenschaften* (z.B. ist heiß, hat hinten ein Schlauch)

8. Wange

- *Lokalisation*(z.B. im Gesicht, beim Mund)
- *Eigenschaften* (z.B. rund, rot, dick)
- *Synonym* (Backe)

9. Schlittschuhlaufen

- *Womit* (z.B. Schlittschuhe)
- *Worauf* (z.B. auf Eis, Schnee, am See)
- *Wie* (z.B. Kurven, Loopings)
- *Bewegungsvorgang*(z.B. Gleichgewicht halten)
- *Synonym* (eislaufen, am Eis rutschen)

10. Schlafanzug

- *Schlafen* (z.B. zum Schlafen, beim Aufstehen)
- *Situation*(z.B. im Bett, wenn es dunkel wird)
- *Zweck* (z.B. damit es nicht kalt wird)
- *Eigenschaften* (z.B. kuschelig, bequem)
- *Synonym* (z.B. Pyjama, Nachthemd)

11. Stofftier

- *Synonym* (Kuscheltier)
- *Funktion* (z.B. kuscheln, spielen)
- *Beispiele* (z.B. Teddy, Giraffe)
- *Eigenschaften*(z.B. weich, aus Stoff)

12. Reden

- *Synonym* (z.B. sprechen)
- *Womit* (z.B. mit Mund, Lippen, Zunge)
- *Wie* (z.B. laut, leise, deutsch)
- *Beispiele* (z.B. Wörter, Sätze)
- *Mit wem* (mit Freunden, Leuten)

13. Pferd

- *Reiten* (z.B. Ausritt, Reitstunde)
- *Tier* (ist ein Tier)
- *Eigenschaften*(z.B. ist schnell, wiehert)
- *Pferdesport* (z.B. Wettrennen, Kutsche fahren)
- *Synonym* (Ross, Pony)

14. Bibliothek

- *Lesen* (dort kann man lesen)
- *Bücher* (z.B. Bücher ausborgen)
- *Aspekt Ruhe* (muss man leise sein)
- *Synonym* (Bücherei)

15. Schauen

- *Synonym* (z.B. sehen, zuschauen)
- *Womit* (mit den Augen, Fernrohr)
- *Beispiele*(z.B. Bilderbuch, Fernsehen)

16. Papierkorb

- *Aspekt Müll* (z.B. Papier rein schmeißen)
- *Synonym* (Mistkübel, Mülleimer)
- *Eigenschaften*(z.B. Deckel ist drauf)

17. Sofa

- *Eigenschaften*(z.B. hat Polster, ist bequem, aus Stoff)
- *Funktion* (z.B. darauf liegen, sitzen, schlafen)
- *Synonym* (Bank, Sessel, Couch)

18. Lustig

- *Beschreibung* (z.B. lachen)
- *Beispiele*(z.B. Witz, Spiel, Film)

19. Gemälde

- *Synonym* (Bild, Foto, Zeichnung)
- *Eigenschaften* (z.B. malen, aufhängen)
- *Beispiele* (Mona Lisa)

20. Raum

- *Beispiele* (Küche, Wohnzimmer)
- *Synonym* (Zimmer)
- *Eigenschaften* (z.B. einrichten, Teppich, Fliesen)

21. Erzählen

- *Synonym* (tratschen, sagen, reden)
- *Beschreibung* (z.B. mit dem Mund)
- *Beispiele* (z.B. Geschichte, Erlebnis)

22. Zoo

- *Tiere* (z.B. Tiere anschauen, füttern)
- *Beispiele* (Giraffen, Elefanten, Zebras)
- *Aspekt Tierpfleger* (z.B. Tierpfleger, Zoowärter)
- *Synonym* (Tiergarten, Tierpark)

23. Wand

- *Funktion* (z.B. Trennung von anderen Zimmern)
- *Ort* (z.B. im Haus, in der Wohnung)
- *Eigenschaften* (z.B. weiß, mit Farbe, Muster)
- *Synonym* (Mauer)
- *Aspekt Anstreichen* (z.B. anstreichen, anmalen)
- *Aspekt Aufhängen* (z.B. Bilder aufhängen, Regale aufhängen)

24. Dunkel

- *Synonym* (finster)
- *Beschreibung* (z.B. wenn man nichts mehr sieht, kein Licht)

- *Situation*(in der Nacht, beim Schlafen, wenn die Sonne untergeht)

25. Karussell

- *Funktionsweise* (z.B. dreht sich, fährt im Kreis)
- *Zweck* (z.B. einsteigen, damit fahren)
- *Eigenschaften* (z.B. am Rummelplatz, ist schnell)
- *Synonym* (Ringelspiel)

Die 25 Wörter wurden für die Vorgabe in der Hauptuntersuchung so geordnet, dass sich Nomen, Verben und Adjektive möglichst abwechseln. Als Einstiegsitem wurde das Wort *Mütze* gewählt, weil es sich hierbei um ein eher leicht verständliches Wort handelt.

Die gebildeten Antwortkategorien sollten nun in der Hauptuntersuchung erprobt und gegebenenfalls noch einmal verändert werden.

8.4.4 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde in verschiedenen Kindergärten am Land und in der Stadt durchgeführt. Im Rahmen dieser Vorgabe wurde der gesamte Wiener Entwicklungstest (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) einschließlich der neuen Wortliste vorgelegt. Insgesamt wurden 54 Kinder zwischen 3;0 und 5;11 Jahren getestet. Die Testung wurde bei jedem Kind in zwei Etappen durchgeführt, wobei versucht wurde, den Abstand zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten möglichst gering zu halten.

Sämtliche in der Hauptuntersuchung erhobenen Informationen waren Grundlage für die statistischen Berechnungen im folgenden Kapitel.

9. Ergebnisse

9.1 Beurteilerübereinstimmung

Um zu überprüfen, ob die Antwortkategorien pro Wort adäquat gewählt, gut beschrieben und nicht zu ähnlich sind, d.h. die beiden Beurteilerinnen dieselben Kategorien vergaben, wurden die Antworten der Kinder für „Wörter Erklären NEU“ von zwei verschiedenen Kodiererinnen ausgewertet.

Zur Messung der Beurteilerübereinstimmung wurde als Übereinstimmungsmaß für jede der insgesamt 102 Kategorien das von Cohen (1960, zitiert nach Bortz & Döring, 2006, S.276 f.) entwickelte Maß Kappa (κ) berechnet. Die entsprechenden Werte können Tabelle 8 entnommen werden:

Tabelle 8. Beurteilerübereinstimmung gemäß Cohens Kappa und relative Nennungshäufigkeit je Wort und Kategorie

Wort		Kategorie		Code ¹	Cohens Kappa	genannt (1)	nicht genannt (0)	relative Nennungshäufigkeit ²
1	Mütze	1	Synonym	01_01	1	16	38	.296
		2	Funktion	01_02	1	28	26	.519
		3	Eigenschaften	01_03	1	35	19	.648
2	See	1	Schwimmen, Tauchen	02_01	1	35	19	.648
		2	Wassersportarten	02_02	1	14	40	.259
		3	Eigenschaften	02_03	1	10	44	.185
		4	Lebewesen im Wasser	02_04	1	15	39	.278
		5	Synonym	02_05	1	2	52	.037
3	Springen	1	Womit	03_01	1	0	54	0
		2	Worauf	03_02	1	13	41	.241
		3	Wie	03_03	.945	11 bzw. 12	43 bzw. 42	.204 bzw. .222
		4	Bewegungsvorgang	03_04	1	0	54	.241
		5	Synonym	03_05	1	24	30	.444
		6	Beispiele	03_06	1	2	52	.037

4	Hausschuhe	1	Zweck	04_01	1	11	43	.204
		2	Ort	04_02	1	20	34	.370
		3	Eigenschaften	04_03	1*	0	54	0
		4	Synonym	04_04	1	1	53	.019
5	Fotoapparat	1	Fotografieren, Filmen	05_01	1	50	4	.926
		2	Fotos anschauen	05_02	1	7	47	.130
		3	Fotos bearbeiten	05_03	1*	0	54	0
		4	Synonym	05_04	1	3	51	.056
		5	Beispiele	05_05	1	2	52	.037
		6	Utensilien	05_06	1*	0	54	0
6	Kämmen	1	Utensilien	06_01	1	4	50	.074
		2	Haare	06_02	1	22	32	.407
		3	Bewegungsvorgang	06_03	1*	0	54	0
		4	Synonym	06_04	1	11	43	.204
7	Ofen	1	Kochen	07_01	1	31	23	.574
		2	Speisen	07_02	1	10	44	.185
		3	Heizen	07_03	1	18	36	.333
		4	Sicherheitsaspekt	07_04	1	1	53	.019
		5	Eigenschaften	07_05	1	6	48	.111
8	Wange	1	Lokalisation	08_01	1	8	46	.148
		2	Eigenschaften	08_02	1	7	47	.130
		3	Synonym	08_03	1	1	53	.019
9	Schlittschuh- laufen	1	Womit	09_01	1	15	39	.278
		2	Worauf	09_02	1	26	28	.481
		3	Wie	09_03	1*	0	54	0
		4	Bewegungsvorgang	09_04	1	1	53	.019
		5	Synonym	09_05	.945	12 bzw. 11	42 bzw. 43	.222 bzw. .204
10	Schlafanzug	1	Schlafen	10_01	1	40	14	.741
		2	Situation	10_02	1	6	48	.111
		3	Zweck	10_03	1	4	50	.074
		4	Eigenschaften	10_04	1	2	52	.037
		5	Synonym	10_05	1	13	41	.241
11	Stofftier	1	Synonym	11_01	1*	0	54	0
		2	Funktion	11_02	1	43	11	.796
		3	Beispiele	11_03	1	9	45	.167
		4	Eigenschaften	11_04	1	3	51	.056
12	Reden	1	Synonym	12_01	1	13	41	.241
		2	Womit	12_02	1	13	41	.241
		3	Wie	12_03	1	1	52	.019
		4	Beispiele	12_04	1	2	52	.037
		5	Mit wem	12_05	.312	5 bzw. 1	49 bzw. 53	.093 bzw. .019
13	Pferd	1	Reiten	13_01	1	49	5	.907
		2	Tier	13_02	1	2	52	.037
		3	Eigenschaften	13_03	1	8	46	.148
		4	Pferdesport	13_04	1	3	51	.056
		5	Synonym	13_05	1	3	51	.056

14	Bibliothek	1	Lesen	14_01	1	7	47	.130
		2	Bücher	14_02	1	15	39	.278
		3	Aspekt Ruhe	14_03	1	6	48	.111
		4	Synonym	14_04	1*	0	54	0,000
15	Schauen	1	Synonym	15_01	1	16	38	.296
		2	Womit	15_02	1	14	40	.259
		3	Beispiele	15_03	1	8	46	.148
16	Papierkorb	1	Aspekt Müll	16_01	1	31	23	.574
		2	Synonym	16_02	1	5	49	.093
		3	Eigenschaften	16_03	1	0	54	0,000
17	Sofa	1	Eigenschaften	17_01	1	1	53	.019
		2	Funktion	17_02	1	30	24	.556
		3	Synonym	17_03	.780	6 bzw. 4	48 bzw. 50	.111 bzw. .074
18	Lustig	1	Beschreibung	18_01	1	33	21	.611
		2	Beispiele	18_02	1	7	47	.130
19	Gemälde	1	Synonym	19_01	1	4	50	.074
		2	Eigenschaften	19_02	1	5	49	.093
		3	Beispiele	19_03	1*	0	54	0,000
20	Raum	1	Beispiele	20_01	1	5	49	.093
		2	Synonym	20_02	1	2	52	.037
		3	Eigenschaften	20_03	1	23	31	.426
21	Erzählen	1	Synonym	21_01	1	6	48	.111
		2	Beschreibung	21_02	1	2	52	.037
		3	Beispiele	21_03	1	27	27	.500
22	Zoo	1	Tiere	22_01	1	43	11	.796
		2	Beispiele	22_02	1	8	46	.148
		3	Aspekt Tierpfleger	22_03	1*	0	54	0,000
		4	Synonym	22_04	1	3	51	.056
23	Wand	1	Funktion	23_01	1	2	52	.037
		2	Ort	23_02	1	3	51	.056
		3	Eigenschaften	23_03	1*	0	54	0,000
		4	Synonym	23_04	1	5	49	.093
		5	Aspekt Anstreichen	23_05	1	10	44	.185
		6	Aspekt Aufhängen	23_06	1	9	45	.167
24	Dunkel	1	Synonym	24_01	1	4	50	.074
		2	Beschreibung	24_02	1	17	37	.315
		3	Situation	24_03	1	28	26	.519
25	Karussell	1	Funktionsweise	25_01	1	26	28	.481
		2	Zweck	25_02	1	24	30	.444
		3	Eigenschaften	25_03	1	10	44	.185
		4	Synonym	25_04	1	2	52	.037

¹ Code „01_01“ bedeutet „1. Wort 1.Kategorie“

² Relative Nennungshäufigkeit gibt an, wie häufig die Kategorie genannt wurde

Kategorien mit hoher relativer Nennungshäufigkeit wurden von Kindern oftmals zur Beschreibung des jeweiligen Wortes genannt. Niedrige relative Nennungshäufigkeit bedeutet, dass die Kategorie selten genannt wurde.

Aus Tabelle 8 ist ersichtlich, dass bei 98 Kategorien eine perfekte Übereinstimmung ($\kappa = 1$) besteht. Bei vier Kategorien konnte keine vollkommene Übereinstimmung beobachtet werden. Bei zwei dieser vier Kategorien liegt der Wert $> .90$, bei den anderen beiden Kategorien wurden Werte $< .80$ festgestellt. Die Ursachen für die relativ niedrige Übereinstimmung bei Kategorie 12_05 und 17_03 wird in Kapitel 10 diskutiert.

Da die Beurteilerübereinstimmung in 98 von 102 Kategorien exakt 1 beträgt, kann davon ausgegangen werden, dass diese eindeutig definiert waren. Daher können die darauf aufbauenden Berechnungen ohne Veränderung der Kategorien erfolgen.

9.2 Testtheoretische Analysen

In diesem Kapitel wird die Konsistenz der Items unter Berücksichtigung der korrigierten Trennschärpen untersucht.

Hierzu wurde – getrennt nach Beurteilerin – für jedes Wort je nach Anzahl der genannten Kategorien null bis max. zwei Punkte vergeben. Diese Skalierung entspricht der im Subtest „Wörter Erklären“ des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) verwendeten Verrechnungsvorschrift.

Da die weiteren Berechnungen nur einen Score pro Wort erfordern, wurde je Wort der Mittelwert der beiden Beurteilerinnen gebildet.

Für die 25 Items der neuen Skala „Wörter Erklären NEU“ zeigte die Konsistenzanalyse für $N = 54$ (Gesamtstichprobe) mittels Alpha-Koeffizient nach Cronbach (vgl. Rost, 2004, S.379 & Moosbrugger, 2012)

eine zufriedenstellend hohe Reliabilität von .848. Die Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit dieser Skala kann somit angenommen werden, d.h. die Items erfassen in einer homogenen Weise dasselbe Konstrukt.

Da für die vorliegende Studie die 5 – 5;11 jährigen Kinder im Zentrum des Interesses stehen, wurde die Reliabilitätsanalyse auch für diese Altersgruppe ($n = 29$) durchgeführt. Diese Analyse ergab zunächst ein Cronbach's Alpha von .784.

9.2.1 Selektion nach Trennschärfe

Eine zu niedrige Trennschärfe weist darauf hin, dass Items nicht zur Konsistenz der Skala beitragen, d.h. etwas anderes erfassen. Daher war es erforderlich, die vergleichsweise wenig trennscharfen Items zu eliminieren.

Da für jedes Item im ursprünglichen Antwortformat zwischen null und zwei Punkte erreicht werden konnten, wurden die Ergebnisse ohne Informationsverlust in einen Skalenbereich von null bis eins transformiert. Tabelle 9 zeigt die Kennwerte für die 25 Items in der Stichprobe der 5 – 5;11-Jährigen.

Item 8 und Item 19 weisen mit $p = .155$ und $p = .121$ eine relativ niedrige Lösungswahrscheinlichkeit auf und sind somit als schwierige Items zu interpretieren.

Tabelle 9. Korrigierte Trennschärfen und Itemschwierigkeiten der 25 Items (n = 29)

	Item	Trennschärfe <i>r</i> (k = 25)	Itemschwierigkeit bzw. Lösungswahrscheinlichkeit <i>p</i>
1	Mütze	.090	.776
2	See	.490	.776
3	Springen	.140	.483
4	Hausschuhe	-.025	.379
5	Fotoapparat	.228	.621
6	Kämme	.113	.362
7	Ofen	.419	.621
8	Wange	.591	.155
9	Schlittschuhlaufen	.459	.517
10	Schlafanzug	.631	.672
11	Stofftier	.212	.483
12	Reden	.259	.371
13	Pferd	.426	.638
14	Bibliothek	.302	.431
15	Schauen	.240	.345
16	Papierkorb	.497	.379
17	Sofa	.085	.388
18	Lustig	.624	.397
19	Gemälde	.042	.121
20	Raum	.236	.345
21	Erzählen	.480	.293
22	Zoo	.240	.535
23	Wand	.384	.276
24	Dunkel	.274	.500
25	Karussell	.474	.552

Items mit einer korrigierten Trennschärfe von $< .30$ wurden demgemäß in einem weiteren Schritt sukzessive selektiert. Dieser Vorgang wurde solange wiederholt, bis alle Items brauchbare Trennschärfen $\geq .322$ aufwiesen, wodurch sich der Koeffizient nach Cronbach's Alpha für die verbleibenden 13 Items auf .837 erhöhte.

Tabelle 10 zeigt die Kennwerte nach der Selektion.

Tabelle 10. Korrigierte Trennschärfen der 13 Items (n = 29)

Item		Trennschärfe $r(k = 13)$
2	See	.519
7	Ofen	.436
8	Wange	.554
9	Schlittschuhlaufen	.579
10	Schlafanzug	.625
12	Reden	.322
13	Pferd	.359
15	Schauen	.406
16	Papierkorb	.456
18	Lustig	.557
21	Erzählen	.537
23	Wand	.502
25	Karussell	.509

„Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit bezeichnet das Ausmaß, indem ein Diagnoseverfahren genau misst.“ (vgl. Zimbardo, 1995, S. 523).

Mit den verbliebenen 13 Items nach diesem Reduktionsschritt kann eine Skala für 5 bis 5;11 jährige Kinder vorgeschlagen werden, die zuverlässig und messgenau die sprachliche Begriffsbildung erfasst.

9.3 Zusammenhang mit anderen Subtests des WET

In diesem Kapitel werden korrelationsstatistisch die Zusammenhänge der neu entwickelten Skala ($k = 13$) mit den WET Skalen (Kastner-Koller & Deimann, 2002) überprüft.

9.3.1 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit „Wörter Erklären“ des WET

Es konnte mit $r = .432$ ($n = 29$, $p = .0095$, einseitig) eine signifikant positive Korrelation beobachtet werden. Der erklärte Varianzanteil (R^2) erreicht mit 18,7 % eine mäßige Übereinstimmung.

Von Interesse war darüber hinaus der Zusammenhang zwischen „Wörter Erklären NEU“ ($k=13$) mit „Wörter Erklären“ des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002) unter Berücksichtigung des Geschlechts. Unter geschlechtsspezifischer Betrachtung zeigte sich bei den Mädchen ein deutlicher Zusammenhang mit $r = .766$ ($n = 12$, $p = .002$) und für die Buben ein Zusammenhang von $r = .276$ ($n = 17$, $p = .142$) bei einseitiger Prüfung (siehe Abbildung 4).

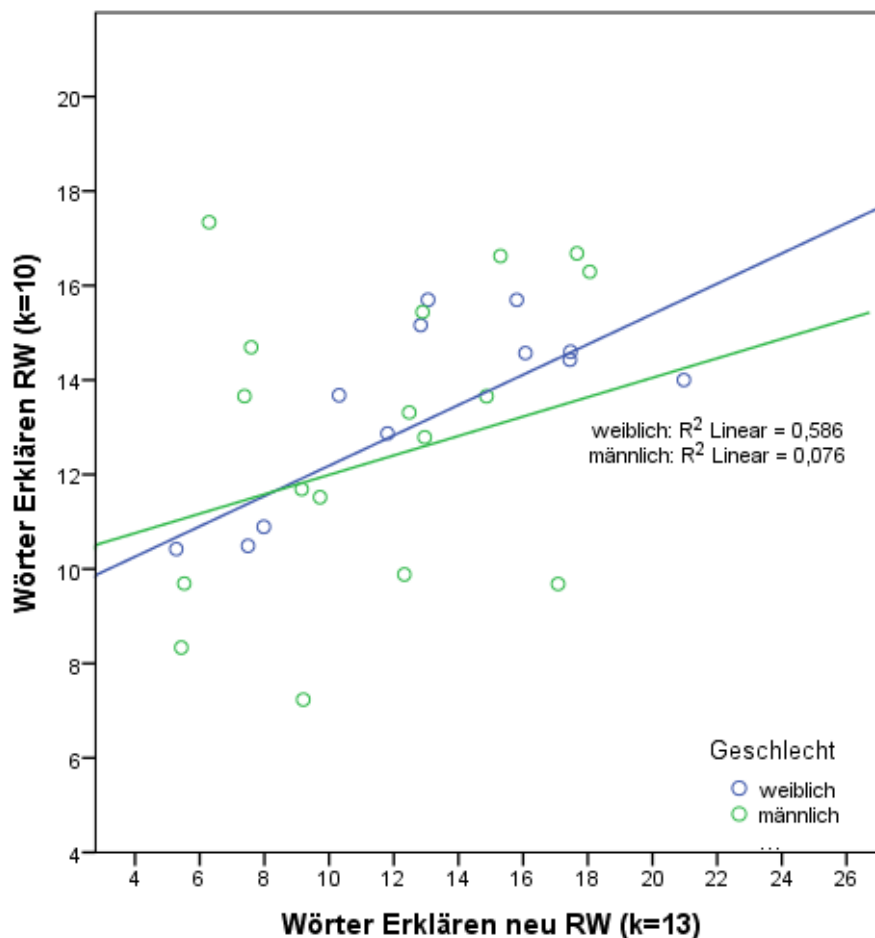


Abbildung 4. Bivariates Streudiagramm für den Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit „Wörter Erklären“ des WET - getrennt nach Geschlecht.

Ebenso von Interesse war, ob es einen Unterschied im Leistungsniveau bei „Wörter Erklären NEU“ zwischen Buben ($M = 11.21$, $SD = 4.13$) und Mädchen ($M = 13.08$, $SD = 4.49$) gibt.

Zur Prüfung der Unterschiedlichkeit wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. Die entsprechende Prüfgröße (Homogenität der Varianzen kann angenommen werden, $p = .814$) fiel mit $t(27) = 1.16$, $p = .255$ ($d = 0.44$) nicht signifikant aus, d.h. es konnte kein Unterschied zwischen Buben und Mädchen festgestellt werden. Aufgrund des relativ kleinen Stichprobenumfangs ($n = 29$) wurde zusätzlich die standardisierte Effektgröße d nach Cohen (vgl. Cohen, 1988, Bortz & Döring, 2006) berechnet.

9.3.2 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit Subtests des WET

Die in dieser Untersuchung entwickelte Skala „Wörter Erklären NEU“ ($k=13$) wurde bezüglich des Zusammenhangs mit allen anderen Subtests des WET korreliert (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11. Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (zweiseitig) für die Zusammenhänge zwischen „Wörter Erklären NEU“ ($k=13$) und den Subtests des WET ($n = 29$)

Subtests des WET	Wörter Erklären NEU
Lernbär	.268
Quiz	.492**
Bilderlotto	.082
Puppenspiel	.221
Schatzkästchen	.321
Bunte Formen	-.027
Zahlen Merken	.157
Wörter Erklären	.432*
Turnen	.305
Nachzeichnen	-.033
Gegensätze	.495**
Fotoalbum	.535**

** $p < .01$, * $p < .05$

Aus Tabelle 11 ist ersichtlich, dass die neu entwickelte Skala „Wörter Erklären NEU“ mit den sprachlichen WET-Untertests „Quiz“, „Wörter Erklären“ und „Gegensätze“ signifikant positiv korreliert. Mit dem

sprachlichen Untertest „Puppenspiel“ konnte keine signifikante Korrelation beobachtet werden. Mit den übrigen WET-Subtests konnten ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge ermittelt werden, ausgenommen für den Subtest „Fotoalbum“ zeigte sich eine signifikant positive Korrelation.

9.3.3 Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit dem Elternfragebogen des WET

Ebenso von Interesse war, ob es einen Zusammenhang zwischen „Wörter Erklären NEU“ und der von den Eltern eingeschätzten Selbstständigkeit der Kinder gibt. Die Normalverteilung der C-Werte des Elternfragebogens (Kastner-Koller & Deimann, 2002) konnte anhand der standardisierten Schiefe mit $z = 0.041$ (vgl. Field, 2009) angenommen werden. Die Berechnung des entsprechenden Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation fiel mit $r = .553$ ($p = .002$, zweiseitig, $n = 29$) signifikant aus. Es kann ein positiver Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Selbstständigkeit und der Skala „Wörter Erklären NEU“ beobachtet werden.

10. Diskussion

Die Sprache bzw. das Vokabular von Kindern unterliegt einem stetigen Wandel. Wörter werden im Laufe der Jahre neu definiert bzw. erklärt (wie z.B. Handy als Synonym für Fotoapparat) und ältere Wörter (wie z.B. Brief) finden weniger Anwendung im täglichen Wortgebrauch von Kindern. Zudem ist der Itempool beim Untertest „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002) mit zehn Wörtern eher klein.

Aus genannten Gründen war das Ziel der vorliegenden Untersuchung eine Überarbeitung und Erweiterung des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002). Es sollten neue Wörter gefunden werden, die sich durch aktuelle, zeitgenössische Begriffe, sowie durch ein passendes Synonym erklären lassen.

Aus ursprünglich 66 wurden zunächst 40 passende Items einer Vortestung unterzogen. Aus den daraus gewonnenen Informationen mussten mehrere Items, für die es entweder zu wenig passende Antworten gab oder die von den Kindern falsch verstanden wurden, wie zum Beispiel das Wort *Pech*, das nicht im Sinne von „Unglück“ – was eigentlich damit gemeint war – sondern im Sinne der „klebrigen Substanz an Bäumen“ verstanden wurde, eliminiert werden. Es konnten schließlich für 25 Items passende Antwortkategorien gefunden werden, anhand derer eine praxiskonforme Bewertung möglich war. Bei zwei der insgesamt 102 Antwortkategorien, der Kategorie „Mit wem“ beim Wort *Reden* und der Kategorie „Synonym“ beim Wort *Sofa*, konnte nur eine relativ niedrige Beurteilerübereinstimmung erreicht werden. Die Analyse der beiden Antwortkategorien zeigte, dass Beurteilerin A in mehreren Fällen beim Wort *Reden* die Antwort „mit Menschen“ als zugehörig zur Antwortkategorie „Mit wem“ und somit als gültig wertete, während

Beurteilerin B die Antwort „mit Menschen“ als nicht gültig definierte. Beim Wort *Sofa* wurde die Antwort „Bett“ von Beurteilerin A der Antwortkategorie „Synonym“ zugeordnet und somit als gültig akzeptiert – Beurteilerin B wertete diese Antwort als nicht gültig. Es wird daher angeregt, bei den einzelnen Kategorien noch mehr Beispielantworten anzuführen, sodass verschiedene Beurteiler die Antworten noch eindeutiger den Kategorien zuordnen können.

Da die Beurteilerübereinstimmung in 98 von 102 Kategorien exakt 1 beträgt, konnten weitere Berechnungen ohne Veränderung der Kategorien erfolgen.

Der Itempool wurde in weiteren Schritten sukzessive um unpassende Items bereinigt. Aufgrund der Ergebnisse der testtheoretischen Analyse waren zwölf Items wegen zu geringer Trennschärfe zu eliminieren. Somit verblieb eine neu entwickelte Skala „Wörter Erklären NEU“ mit 13 Items für 5 - 5;11-jährige Kinder, die zuverlässig und messgenau die sprachliche Begriffsbildung erfasst. Der Anteilswert der brauchbaren Items beläuft sich somit auf 19,7% des ursprünglichen Itempools.

Der beobachtete Zusammenhang zwischen der neu entwickelten Skala „Wörter Erklären NEU“ und dem Untertest „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller & Deimann, 2002) zeigt, dass beide Verfahren dasselbe Konstrukt erfassen und liefert somit einen Hinweis auf Übereinstimmungsvalidität. (vgl. Kubinger, 2006, 2009; Kubinger & Jäger, 2003).

Unter Berücksichtigung der Effektgrößenklassifikation für Korrelationskoeffizienten ($r = .10$ kleiner Effekt, $r = .30$ mittlerer Effekt, $r = .50$ großer Effekt; (vgl. Bortz & Döring, 2006, S.606) kann der beobachtete Zusammenhang mit .432 zwischen „Wörter Erklären“ und „Wörter Erklären NEU“ als mittelgroß bis bereits deutlich interpretiert werden.

Die beiden Tests „Wörter Erklären“ und „Wörter Erklären NEU“ messen zu einem gewissen Anteil dasselbe, was ein Hinweis darauf ist, dass die Skalenkonstruktion gelungen ist.

Bei den Mädchen zeigt sich ein wesentlich höherer Zusammenhang zwischen „Wörter Erklären NEU“ und dem Untertest „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002). Die Annahme, dass es bei der Sprachentwicklung geschlechtsspezifische Unterschiede gibt bzw. dass Mädchen früher zu sprechen beginnen als Buben und einen größeren Wortschatz haben, konnte nicht bestätigt werden. Das heißt, der wesentlich deutlichere Zusammenhang bei den Mädchen kommt höchstwahrscheinlich nur durch den relativ geringen Stichprobenumfang ($n = 12$) zustande.

Ebenso zeigen sich Zusammenhänge des neu entwickelten Untertest „Wörter Erklären NEU“ mit anderen sprachlichen Untertest des WET (Kastner-Koller & Deimann, 2002), wodurch angenommen werden kann, dass auch die neu definierte Skala den Funktionsbereich Sprache erfasst.

Es können keine signifikanten Zusammenhänge zu den nicht sprachlichen Untertests des Wiener Entwicklungstests (Kastner-Koller & Deimann, 2002) gefunden werden, was wiederum ein Hinweis auf die diskriminante Validität (vgl. Kubinger, 2006, S.56) ist.

Der beobachtete Zusammenhang zwischen „Wörter Erklären NEU“ und der eingeschätzten Selbstständigkeit von Kindern durch die Eltern könnte dadurch zustande kommen, dass Kinder mit guter sprachlicher Begriffsbildung von den Eltern als selbstständiger eingeschätzt werden, die Beurteilung der Selbstständigkeit also vorrangig aus der Sprache abgeleitet wird.

Aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfanges konnten nur mittlere bis größere Effekte signifikant ausfallen, es werden weitere Untersuchungen angeregt, um nun gezeigte Trends noch weiter belegen zu können.

11. Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Überarbeitung und Erweiterung des Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012). Hierzu wurden aus dem AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest für 3-6-jährige Kinder, Kiese & Kozielski, 1996) und aus Bilderbüchern neue Wörter ermittelt. Aus den insgesamt 66 ermittelten wurden 40 ausgewählte Wörter in einer Voruntersuchung 18 Kindern zwischen drei und sechs Jahren vorgelegt, mit dem Ziel, möglichst viele Erklärungen für diese Wörter zu erhalten. In einem weiteren Schritt wurden die Antworten der Kinder in inhaltsähnliche Bereiche sortiert. Für 25 der insgesamt 40 vorgegebenen Wörter ließen sich Kategorien bilden, anhand derer eine möglichst eindeutige Zuordnung der Antworten der Kinder ermöglicht werden sollte, d.h. verschiedene BeurteilerInnen zum selben Ergebnis kommen. In der Hauptuntersuchung wurde der gesamte Wiener Entwicklungstest einschließlich der neuen Wortliste insgesamt 54 Kindern zwischen 3;0 und 5;11 Jahren vorgegeben. Die dadurch gewonnenen Informationen geben Auskunft über die Güte der Antwortkategorien, die Reliabilität und die Validität der neu entwickelten Skala. In 98 der insgesamt 102 Antwortkategorien konnte eine perfekte Beurteilerübereinstimmung ($\kappa = 1$) erreicht werden, d.h. die Kategorien sind eindeutig definiert. In der Stichprobe der 5;0 – 5;11-Jährigen wurden Items mit zu niedriger Trennschärfe sukzessive eliminiert. Dadurch erhielt man eine konsistente Skala mit 13 Items, die mit einem Cronbach's Alpha von .837 zuverlässig und messgenau dasselbe Konstrukt erfasst. Die beobachtete Korrelation ($r = .432$) zwischen „Wörter Erklären NEU“ und dem Untertest „Wörter Erklären“ des WET zeigt, dass beide Verfahren dasselbe messen, d.h. die Skalenkonstruktion gelungen ist. Ebenso sind die signifikanten Zusammenhänge mit anderen sprachlichen Untertests ein Hinweis darauf, dass die neu entwickelte Skala „Wörter Erklären NEU“ den Funktionsbereich Sprache erfasst.

12. Abstract

The aim of the investigation at hand has been the revision and expansion of the subordinate study “Wörter Erklären” (i.e. explaining words) of the “Wiener Entwicklungstest” (i.e. Vienna development test) (WET, Kastner-Koller & Deimann, 2002, 2012). For this purpose, new words from the AWST 3-6 (Aktiver Wortschatztest, i.e. active vocabulary test, for children aged 3-6 years, Kiese & Kozielski, 1996) and from picture books have been ascertained. Out of 66 ascertained words altogether 40 selected words were given to 18 children aged between three and six years in a preinvestigation in order to receive as many explanations as possible for these words. In a further step the children’s answers were arranged into coextensive fields. For 25 of the stated 40 words altogether categories were established aiming to enable a preferably precise allocation of the children’s answers, i.e. different raters get to the same result. Within the main investigation the entire “Wiener Entwicklungstest” including the new word list was presented to 54 children between 3;0 and 5;11 years of age. As a consequence, the findings obtained provide information on the answer categories’ quality, the reliability and validity of the newly developed scale. In 98 of out of 102 answer categories a perfect rater consensus ($K = 1$) was achieved, i.e. the categories are clearly defined. In the sample of the 5;0-5;11-year-olds the items featuring insufficient selectivity were eliminated gradually. As a result, a consistent scale with 13 items, which captures with a Cronbach’s Alpha of .837 reliably and accurately the same construct, was retained. The observed correlation ($r = .432$) between “Wörter Erklären NEW” and the subordinate study WET “Wörter Erklären” reveals that both procedures measure the same, i.e. the scale construction succeeded. Also, the significant correlations to other linguistic subordinate studies are evidence to the fact that the newly developed scale “Wörter Erklären NEW” covers the functional area of language.

13. Literaturverzeichnis

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer Verlag
- Bürgel, A. *Unterscheiden sich österreichische und deutsche Kinder in ihrer Begriffsbildung?* Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2007). Entwicklungsdiagnostik. In Hasselhorn & Schneider (Hrsg.). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Esser, G. & Petermann, F. (2010). *Entwicklungsdiagnostik*. Kompendien: Psychologische Diagnostik. Band 13. Göttingen: Hogrefe
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Third Edition. Dubai: Oriental Press
- Grimm, H. (1977). *Psychologie der Sprachentwicklung. Band 1: Allgemeine Grundlagen und Entwicklung grammatischer Formen*. (1. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer
- Grimm, H. (1977). *Psychologie der Sprachentwicklung. Band 2: Entwicklung der Semantik und der sprachlichen Kommunikation*. (1. Auflage) Stuttgart: Kohlhammer
- Grimm, H. (2001). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)*. Göttingen: Hogrefe.

- Grimm, H. & Weinert, S. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 502-534). Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2007). *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Häuser, D., Kasielke, E. & Schneidereiter U. (1994). *Kindersprachtest für das Vorschulalter (KISTE)*. Weinheim: Beltz Test.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 463-494). Göttingen: Hogrefe.
- Hickmann, M. (2000). Pragmatische Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 193-215). Göttingen: Hogrefe.
- Jahn, T. (2001). *Phonologische Störungen bei Kindern. Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- Jusner, G. (1992). *Konstruktion eines Itempools für die Dimension Sprache und sozial-emotionale Entwicklung für 3 – 6 jährige Kinder*. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest. 2., überarbeitete und neu normierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.
- Kastner- Koller, U. & Deimann, P. (2012). *Der Wiener Entwicklungstest. 3., überarbeitete und neu normierte Auflage*. Göttingen: Hogrefe.

- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision (AWST-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kiese, C. & Kozielski, P. M. (1979). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 6-jährige Kinder (AWST 3-6)*. Weinheim: Beltz.
- Kubinger, K. (2006). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kubinger, K. & Jäger, R. (2003). *Schlüsselbegriffe der psychologischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Menyuk, P. (2000). Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 171-191). Göttingen: Hogrefe.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer Verlag
- Nußbeck, S. (2007). *Sprache – Entwicklungen, Störungen und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer
- Papousek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber
- Penner, Z. (2000). Phonologische Entwicklung: Eine Übersicht. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 105-139). Göttingen: Hogrefe.

- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie-Testkonstruktion*. Bern: Verlag Hans Huber
- Saxton, M. (2010). *Child Language: Acquisition and Development*. Los Angeles: SAGE
- Szagun, G. (2007). *Das Wunder des Spracherwerbs*. Weinheim: Beltz Verlag
- Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim: Beltz Verlag
- Tracy, R. (2008) *Wie Kinder Sprachen lernen*. Thübingen: Francke Verlag
- Weinert, S. (2006). Spracherwerb. In Schneider, W. & Sodian, B. (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung. Entwicklungspsychologie 2. Enzyklopädie der Psychologie*(S. 609-719). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, S. (2007). Spracherwerb. In Hasselhorn, M. & Schneider, W. (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. (S. 221-231). Göttingen: Hogrefe.
- Weissenborn, J. (2000). Der Erwerb von Morphologie und Syntax. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprachentwicklung. Band 3* (S. 141-169). Göttingen: Hogrefe.
- Zimbardo, P. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer Verlag

14. Bilderbuchverzeichnis

Abedi, I. & Neuendorf, S. (2005). *Hurra, gewonnen! Mist, verloren!*

München: arsEdition

Ciancirulo, D., Ciancirulo, I. & Antoni, B. (2007). *Opa Henri sucht das*

Glück! Wien: Betz Verlag

Cordes, M. & Frey, J. (2008). *Mit Fremden gehen wir nicht mit!*

Ravensburger Buchverlag

Georg, C. & Mai, M. (2004). *Das kriegst du nicht!* Ravensburger

Buchverlag

Gotzen-Beek, B. & Mai, M. (2004). *Geschichten vom Freuen, Ärgern und*

Kuscheln. Ravensburger Buchverlag

Künzler-Behncke, R. & Kraushaar, S. (2005). *Die Warum-Warum-Warum*

Geschichte. Wien-München: Betz Verlag

Lazik, P. & Sönnichsen I. (2007). *Nein, Nein! Ich steig in kein fremdes*

Auto ein! Münster: Coppenrath Verlag

Leroy, D. & Lebot, S. (2006) *Auf dem Bauernhof.* Esslinger Verlag

Morrison, V. & Hilb, N. (2004). *Warum so schüchtern?* Nord-Süd Verlag

Scheffler, U. & Timm, J. (2004). *Upps, Benimm dich!* München: arsEdition

Scheffler, U. & Timm, J. (2005). *Upps, komm Zähne putzen!* München: arsEdition

Schopf, S. & Tophoven, M. (2009). *Mit dem spielen wir nicht.* Wien: Betz Verlag

Schwarz, B. & Tophoven, M. (2004). *Das kleine Wutmonster.* Wien-München: Betz Verlag

15. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Prosodische Merkmale der an Babys gerichteten Sprache Erwachsener (Szagun, 2006, S.36).....	16
Tabelle 2. Komponenten der Sprache (Weinert & Grimm, 2008).....	19
Tabelle 3. Meilensteine der phonologischen Wahrnehmung (Penner, 2000, S.115).....	22
Tabelle 4. Verständnis und Produktion der ersten zehn bzw. 50 Wörter (Menyuk, 2000)	32
Tabelle 5. Wortauswahl aus dem AWST 3-6 (Kiese & Kozielski, 1996).....	69
Tabelle 6. Erste Wortauswahl aus den Bilderbüchern.....	70
Tabelle 7. Zweite Wortauswahl aus den Bilderbüchern	71
Tabelle 8. Beurteilerübereinstimmung gemäß Cohens Kappa und relative Nennungshäufigkeit je Wort und Kategorie.....	81
Tabelle 9. Korrigierte Trennschärfen und Itemschwierigkeiten der 25 Items (n = 29).....	86
Tabelle 10. Korrigierte Trennschärfen der 13 Items (n = 29)	87
Tabelle 11. Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (zweiseitig) für die Zusammenhänge zwischen „Wörter Erklären NEU“ (k=13) und den Subtests des WET (n = 29).....	89

16. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Satzgliederung anhand eines Baumdiagramms (Szagun, 2006, S.31)	27
Abbildung 2. Auszug aus dem Testbogen der Voruntersuchung	68
Abbildung 3. Beispiel für Antwortprotokoll aus der Voruntersuchung	74
Abbildung 4. Bivariates Streudiagramm für den Zusammenhang „Wörter Erklären NEU“ mit „Wörter Erklären“ des WET - getrennt nach Geschlecht.	88

17. Anhang

Elternbrief

Protokoll der Vortestung

Wörter Erklären NEU

Antwortprotokolle mit Kategorien

Lebenslauf



Liebe Eltern!

Wir, Kornelia Schuh und Katharina Herbst, Studentinnen der Psychologie an der Universität Wien, schreiben derzeit an unseren Diplomarbeiten im Arbeitsbereich Entwicklungspsychologie bei Fr. Ass.-Prof. Dr. Kastner-Koller (ursula.kastner-koller@univie.ac.at) und Fr. Ass.-Prof. Dr. Deimann (pia.deimann@univie.ac.at). Unsere Themen beziehen sich beide auf die Überarbeitung und Erweiterung des Itempools beim Untertests „Wörter Erklären“ des Wiener Entwicklungstests. Dabei handelt es sich um einen psychologischen Test, der in spielerischer Form den Entwicklungsstand von Kindergartenkindern erfasst. Der Untertest „Wörter Erklären“ erhebt die sprachliche Begriffsbildung von Kindern im Alter von 3 – 6 Jahren.

Dazu sprechen wir mit den Kindern über unterschiedliche Wörter, die wir uns von ihnen erklären lassen, wobei es uns um die Erklärungen und Beschreibungen geht, die Kinder dieser Altersgruppe typischerweise verwenden. Die Durchführung dauert etwa 1 Stunde pro Kind und wird im Kindergarten stattfinden. Alle Aufgaben sind spielerisch gestaltet und machen den Kindern erfahrungsgemäß viel Spaß.

Wie würden uns sehr freuen, wenn Ihr Kind an der Untersuchung teilnehmen darf. Selbstverständlich werden alle Daten streng vertraulich behandelt. Wenn Sie Fragen haben, wenden Sie sich bitte an:

Kornelia Schuh konni.schuh@a1.net

Katharina Herbst katharina_herbst@gmx.at

Wir bedanken uns herzlich für Ihre Mithilfe und hoffen auf eine gelungene Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Kornelia Schuh

Katharina Herbst

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Ich bin einverstanden, dass mein Kind an der Untersuchung teilnimmt.

Name des Kindes: _____

Geburtsdatum des Kindes: _____ ☐ Bub (Junge) ☐ Mädchen

Unterschrift des Erziehungsberechtigten: _____

1	springen	
2	kämmen	
3	schlittschuhlaufen	
4	See	
5	Fotoapparat	
6	Kopf	
7	Hausschuhe	
8	Ofen	
9	Wange	
10	Schlafanzug	

11	paddeln	
12	Sofa	
13	Pferd	
14	Schrank	
15	Mütze	
16	Telefon	
17	Stofftier	
18	schubsen	
19	Papierkorb	
20	rennen	

21	Matsch	
22	Dreck	
23	Bibliothek	
24	Aufkleber	
25	Mann	
26	kriegen	
27	reden	
28	schreien	
29	Gemälde	
30	Schwimmbecken	

31	schauen	
32	Pech	
33	erzählen	
34	Idee	
35	Zoo	
36	Raum	
37	Wand	
38	Lustig	
39	Dunkel	
40	Karussell	

Wörter Erklären NEU	
Item	0/1/2
1. Mütze	
2. See	
3. springen	
4. Hausschuhe	
5. Fotoapparat	
6. kämmen	
7. Ofen	
8. Wange	
9. Schlittschuhlaufen	
10. Schlafanzug	
11. Stofftier	
12. reden	
13. Pferd	
14. Bibliothek	
15. schauen	
16. Papierkorb	
17. Sofa	
18. lustig	
19. Gemälde	
20. Raum	
21. erzählen	
22. Zoo	
23. Wand	
24. dunkel	
25. Karussell	
Summe:	

Wort	m/w	Alter	Antworten
1. Mütze	w	3;2	
	w	3;9	wenn kalt ist
	w	3;11	Hut, Kappe
	w		wenn die Sonne in die Augen scheint, Kind hat eine kleine
	w	4;1	Mütze
	m	4;1	im Winter beim Schnee aufsetzen
	m	4;8	zum rausgehen, zum verkleiden, jemanden erschrecken
	w		aufsetzen, dass man im Regen nicht nass wird, bei
	w	4;9	manchen ist ein kuscheliger weicher Ball drauf, Kapperl
	m	4;9	im Schnee braucht man sie, damit die Ohren nicht kalt werden
	m	5;2	aufsetzen, Haube
	m	5;3	aufsetzen, halten oder einstecken, Kappe
	m	5;4	
	w	5;6	bunte, helle, lila, aufsetzen wenn es kalt ist, damit man nicht krank wird
	w	5;8	fühlt man sich warm, bequem, manchmal kratzt sie, beim Skifahren, aufsetzen wenn es kalt ist
	m	5;9	Fellmütze braucht man im Winter wenn es kalt ist, Fellkappe
	m	6;0	für Kinder gut, schützt vor der Sonne, mit der Mütze spielen
	w	6;0	ist eine Haube, Kappe, Hut, Tuch am Kopf
	w	6;2	aufsetzen am Kopf, sind Schnüre drauf, bei den Schnüren kann man anziehen
	w	6;2	Haube, aufsetzen, ist weich drinnen

Kategorien

1. Mütze

- **Synonym** (Haube, Kapperl)
- **Funktion** (Sonnenschutz, Regenschutz, Kälteschutz, Ohrenschutz)
- **Eigenschaften** (kann man aufsetzen, am Kopf, ist weich)

Wort	m/w	Alter	Antworten
2. See	w	3;2	schwimmen
	w	3;9	hat ein Loch, da kommt Wasser rein, sind Fische drinnen
	w	3;11	ein Wasser, sind Fische drinnen
	w	4;1	Wasser, schwimmen mit Schwimmflügerl
	m	4;1	hineinfallen, mit einem Boot fahren, schwimmen, Eisbär kann im See schwimmen aber nur im Schnee
	m	4;8	ist ganz viel Wasser drinnen, Seekröten, Schildkröten, mit Ski fahren
	w	4;9	kann man schwimmen, tauchen, da ist der Strand
	m	4;9	Wasser, drinnen kann man schwimmen, Frösche, Fische drinnen
	m	5;2	so wie ein Meer, Bach, schwimmen lernen, mit dem Schiff fahren
	m	5;3	angeln, hineinfallen, Fische drinnen, schwimmen
	m	5;4	Boot fahren, surfen Wasser
	w	5;6	klein und groß, wachsen Blumen, aufpassen dass man sich nicht weh tut, schwimmen Blätter drinnen, Frösche sind da
	w	5;8	Fische drinnen, Dreck raus fischen, baden, muss tief sein
	m	5;9	Wasser drinnen
	m	6;0	sind ein paar kleine Wellen, sind Leute am Strand, baden, Boot fahren
	w	6;0	wenn es groß ist und Wasser drinnen ist, surfen, schwimmen
	w	6;2	Graben wo Wasser drinnen ist, wenn nicht zu kalt und nicht zu tief kann man drinnen schwimmen
	w	6;2	baden, schwimmen, tauchen

Kategorien

2. See

- **Schwimmen, Tauchen** (kann man schwimmen, baden, tauchen, schnorcheln)
- **Wassersportarten** (angeln, fischen, Ski fahren, surfen, Boot fahren, Schiff fahren)
- **Eigenschaften** (Wasser, Graben mit Wasser, Loch mit Wasser, wie das Meer, Wellen, ist tief)
- **Lebewesen im Wasser** (Fische, Schildkröten, Eisbär, Blumen, Blätter, Frösche)
- **Synonym** (Teich)

Wort	m/w	Alter	Antworten
3. springen	w	3;2	
	w	3;9	mit den Füßen, hüpfen
	w	3;11	hüpfen
	w	4;1	Springseil, großes Springseil, Trampolin
	m	4;1	übers Seil springen, drüberspringen
	m	4;8	auf dem Trampolin, im Kreis springen, rückwärts springen
	w	4;9	in die Luft springen
	m	4;9	hinfallen, hüpfen
	m	5;2	muss man lernen, aufpassen, auf Trampolin springen
	m	5;3	hoch springen, weit springen, aufpassen, sonst niederfallen, Trampolin springen
	m	5;4	mit dem Springseil, von wo runter hüpfen
	w	5;6	das muss man lernen, springen kann man auf Gehsteig, Gras, Straße, Känguruh springt, wenn ich hüpfen
	w	5;8	Springschnur hüpfen, Seilspringen, hüpfen
	m	5;9	hüpfen, Trampolin hüpfen, gerade hinstellen-Knie beugen-hochspringen
	m	6;0	Hase springt, hüpfen, Muskel anstrengen
	w	6;0	rauf und runter hüpfen
	w	6;2	schwimmen, wenn man rauf und runter mit den Füßen tut
	w	6;2	hüpfen

Kategorien

3. Springen

- **Womit** (mit den Füßen, Springseil, Springschnur)
- **Worauf** (am Trampolin, auf der Straße, am Gehsteig, im Gras)
- **Wie** (wo drüber springen, im Kreis, rückwärts, in die Luft, ins Wasser, hoch, weit, runter)
- **Bewegungsvorgang** (Muskel anstrengen, Knie beugen)
- **Synonym** (hüpfen)
- **Beispiele** (Känguru, Hase, Ball)

Wort	m/w	Alter	Antworten
4. Haus-schuhe	w	3;2	in StooB welche, Schlittschuh
	w	3;9	im Haus gehen, zu Hause hab ich die zurückräumen
	w	3;11	Schuhe
	w	4;1	Schlapfen, Crocs
	m	4;1	damit die Socken nicht schmutzig werden
	m	4;8	im Haus herumgehen, auch raus gehen, im Hof gehen, beim Berg rauf gehen, Schlafpatschen
	w	4;9	sind Dinge drauf, damit man sie eng machen kann, dann ist einem nicht bei den Füßen kalt, damit kann man gehen
	m	4;9	im Kindergarten anziehen, ausziehen wenn abgeholt
	m	5;2	darf man nicht schmutzig machen, anziehen, kaputt machen, verschiedene Hausschuhe
	m	5;3	reinschlüpfen, beim Hüpfen fallen die runter
	m	5;4	Patscherl, damit die Füße nicht schmutzig werden
	w	5;6	wenn man keine hat welche kaufen, herumliegen, wegräumen
	w	5;8	fühlt man sich bequem, wird nicht so leicht krank
	m	5;9	braucht man zum gehen, die muss man ausziehen wenn man in den Garten gehen und auch wenn man schlafen geht, wenn man raus geht zum Radfahren andere Schuhe anziehen
	m	6;0	nützlich bei Steinen, besser gehen, halten warm
	w	6;0	Schuhe die man im Haus anzieht, in den Keller gehen aber nicht raus
	w	6;2	kann man anziehen, damit gehen
	w	6;2	Schlapfen die man drinnen anziehen kann, kuschelweich ist es da drin

Kategorien

4. Hausschuhe

- **Zweck** (damit Socken und Füße nicht schmutzig werden, damit Füße nicht kalt, damit man nicht krank wird, besser gehen, halten warm, ausziehen wenn man raus geht, darf man nicht schmutzig machen)
- **Ort** (im Haus, in der Wohnung, im Kindergarten, drinnen)
- **Eigenschaften** (bequem, kuschelweich, sind Dinge drauf, kann sie eng machen)
- **Synonym** (Schlapfen, Patschen, Crocs)

Wort	m/w	Alter	Antworten
5. Foto- apparat	w	3;2	hab ich nicht mit
	w	3;9	Fotos machen
	w	3;11	wenn man einen Menschen fotografieren tut
	w	4;1	Foto machen
	m	4;1	runter fallen, Foto machen
	m	4;8	kann man fotografieren, kann man Bilder fotografieren, z.B. das Meer fotografieren
	w	4;9	runter fallen, Foto machen
	m	4;9	Fotos machen, "Cheese" sagen
	m	5;2	Fotos machen, Fotos löschen, Videomachen, Fotoapparatständer
	m	5;3	fotografieren, spielen, Fotos machen
	m	5;4	Foto machen, runterspeichern
	w	5;6	wenn man ihn runterschmeißt dann ist er kaputt, neuen bestellen, Fotos machen
	w	5;8	Fotos schießen, Bilder kommen raus, Bilder anschauen
	m	5;9	Fotos kann man machen, fotografieren, filmen, das kann ein Handy auch, Kamera ist drauf, beim Fernseher anstecken dann anschauen
	m	6;0	Bild machen, von Fotoapparat ausdrucken, schöne Bilder fotografieren
	w	6;0	kann man jemanden fotografieren, Fotos machen
	w	6;2	Fotos machen, Fotos anschauen die man schon gemacht hat, filmen
	w	6;2	kann man Fotos machen, Bilder anschauen

Kategorien

5. Fotoapparat

- **Fotografieren, Filmen** (Fotos machen, Fotos schießen, fotografieren, Bilder machen, filmen, Video machen)
- **Fotos anschauen** (Bilder anschauen, Bilder herzeigen, anzeigen, beim Fernseher anstecken und anschauen)
- **Fotos bearbeiten** (Fotos speichern, löschen, anstecken und Fotos ausdrucken)
- **Synonym** (Kamera, Handy)
- **Beispiele** (das Meer fotografieren, Fotos vom Urlaub)
- **Utensilien für den Fotoapparat** (Fotoapparatständer, Stativ)

Wort	m/w	Alter	Antworten
6. kämmen	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	wenn man einen Kamm nimmt und bei den Haaren kämmen tut, bürsten
	w	4;1	
	m	4;1	hammern, Nagel schlagen
	m	4;8	
	w	4;9	Kamm nehmen und zurück, flechten
	m	4;9	
	m	5;2	Kamm, die Haare kämmen
	m	5;3	
	m	5;4	
	w	5;6	das muss man jeden Tag, die Mama hilft mir dabei, vorsichtig sonst fallen Haare aus
	w	5;8	Haarreifen, Haare zurück, Haare glätten
	m	5;9	Haare kämmen
	m	6;0	
	w	6;0	die Haare kämmen, wen anderen frisieren
	w	6;2	wenn man sich mit einer Bürste kämmt
	w	6;2	Haare durchfrisieren

Kategorien

6. Kämmen

- **Utensilien** (Kamm, Bürste)
- **Haare** (Haare, Fell)
- **Bewegungsvorgang** (Kamm nehmen und zurück, Haare zurück)
- **Synonym** (frisieren, bürsten, glätten, flechten)

Wort	m/w	Alter	Antworten
7. Ofen	w	3;2	
	w	3;9	Kuchen backen
	w	3;11	wenn man etwas backt
	w	4;1	Holz rein und schauen dass das Haus nicht verbrennt, kocht die Mama ein Schnitzel und einen Reis
	m	4;1	Finger verbrennen, einheizen mit Holz, aufpassen damit nichts auf den Fuß fällt
	m	4;8	Brot backen, Pizza backen
	w	4;9	kann man etwas backen, Kuchen, wenn man ihn aufmacht ist es heiß, aber es schmeckt lecker
	m	4;9	backen, Muffins, Kuchen, Torten, Holz hinein
	m	5;2	backen, zum Holz heizen, braten, Suppe machen
	m	5;3	backen, Deckel zumachen
	m	5;4	damit kann man Frühstück machen
	w	5;6	wenn er nicht mehr geht, Knopf drücken, aufpassen, hinten ein Schlauch, Pizza machen
	w	5;8	Fleisch braten, Würsterl braten, Gemüse braten, grillen
	m	5;9	braucht man zum Kochen, wenn er kaputt ist, kann man nicht grillen, Ripperl und Henderl machen, backen, Kuchen und Brotbacken,
	m	6;0	backen, einschalten, Essen machen, Torten backen
	w	6;0	Backofen, Kuchen backen, Feuer machen, braucht man Holz dafür, wenn es kalt ist
	w	6;2	heißen Topf rauf stellen, etwas kochen, Palatschinken braten, Kuchen backen
	w	6;2	ist heiß, man kann darin etwas backen

Kategorien

7. Ofen

- **Kochen** (backen, kochen, braten, Essen machen, grillen)
- **Speisen** (Schnitzel, Reis, Palatschinken, Suppe, Kuchen)
- **Heizen** (Holz rein, Feuer machen, (ein)heizen, wenn es kalt ist)
- **Sicherheitsaspekt** (muss aufpassen, kann sich verbrennen)
- **Eigenschaften** (ist heiß, kann man einschalten, hat hinten ein Schlauch)

Wort	m/w	Alter	Antworten
8. Wange	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	
	w	4;1	
	m	4;1	ist dort wo der Mund ist
	m	4;8	
	w	4;9	wird rot
	m	4;9	weiche Wange
	m	5;2	beim Kopf
	m	5;3	können rot werden, bluten
	m	5;4	
	w	5;6	
	w	5;8	wird rot, Farbe drauf malen
			beim Essen, ist das Essen in der Wange drinnen, habe dicke Wangerl wenn Mund voll ist, aufblasen, die Wange zur Wand halten, hören mit Ohren
	m	5;9	
	m	6;0	beim Kopf, ist neben dem Mund, damit sind die Zähne verdeckt
	w	6;0	im Gesicht beim Kopf
	w	6;2	sind rund
	w	6;2	Zähne, Knochen

Kategorien

8. Wange

- **Lokalisation** (beim Kopf, im Gesicht, beim Mund)
- **Eigenschaften** (ist rund, rot, dick, weich, kann man schminken, eincremen)
- **Synonym** (Backe)

Wort	m/w	Alter	Antworten
9. Schlittschuhlaufen	w	3;2	springen, mit den Stiefeln
	w	3;9	Schnee, rutschen, Handschuhe, Haube
	w	3;11	wenn man irgendwelche Schuhe anzieht kann man schlittschuhlaufen
	w	4;1	Schlittschuhe, Eisschuhe, rutschen
	m	4;1	man kann hinfallen, Schlittschuhe - dass man nicht umfällt, am Eis rutschen
	m	4;8	mit Schlitten, im Kreis, Wettrennen machen,
	w	4;9	Eis, mit Schnee, muss man Schuhe anziehen mit Eisstangen
	m	4;9	auf dem Eis, aufpassen
	m	5;2	muss man lernen, ein Wettrennen machen,
	m	5;3	kann man sich drehen, Kunststücke machen, Loopings springen
	m	5;4	eislaufen
	w	5;6	mit Schlittschuhen laufen, muss man lernen, kann man niederfallen
	w	5;8	eislaufen, bewegt, Bob fahren
	m	5;9	eislaufen, Schlittschuhe anlegen, einen Fuß nach vorne und dann den anderen
	m	6;0	Gleichgewicht halten, auf dem Eis, auf See
	w	6;0	einen Fuß vorne den anderen zurück, Drehung machen, rückwärts fahren, Kurven machen
	w	6;2	braucht man eine Eisplatte im Winter, Schlittschuhe kaufen, haben Spitzen unten, auf das Eis raufgehen und dann fahren
	w	6;2	auf dem Eis

Kategorien

9. Schlittschuhlaufen

- **Womit** (mit Stiefeln, Schlittschuhen, Eisschuhen, Schuhe mit Eisstangen, Schuhe mit Spitzen unten)
- **Worauf** (auf Eis, Schnee, am See, auf Eisplatte)
- **Wie** (rückwärts, Kurven, Loopings, Kreis, Kunststücke, Wettrennen)
- **Bewegungsvorgang** (einen Fuß nach vorne den anderen zurück, Gleichgewicht halten)
- **Synonym** (eislaufen, am Eis rutschen)

Wort	m/w	Alter	Antworten
10. Schlafanzug	w	3;2	
	w	3;9	etwas drauf, hat man im Bett an
	w	3;11	Pyjama
	w	4;1	für das Bett, alle Kinder müssen einen Pyjama anziehen wenn es dunkel ist
	m	4;1	in der Nacht, damit es nicht kalt wird, Leiberl
	m	4;8	schlafen und aufstehen
	w	4;9	manchmal sind Knöpfe drauf, manchmal ist es ein Schlafkleid, damit kann man im Zelt schlafen, damit man nicht am Körper schmutzig wird
	m	4;9	Babys die schlafen brauchen das, "Wall-E" ist drauf
	m	5;2	Pyjama, Pyjamahose, muss man nähen
	m	5;3	anziehen, schlafen gehen
	m	5;4	Pyjama, damit legt man sich ins Bett
	w	5;6	kann verschieden aussehen, Muster, bunt, hell, groß
	w	5;8	fühlt man sich in der Nacht bequem, es wird einem nicht kalt, dass man gut schlafen kann, mit Katze drauf, rosa
	m	5;9	mit dem geht man schlafen, wenn man verreist nimmt man den mit, wenn man campen tut dann muss man ihn mitnehmen
	m	6;0	macht man das Fenster zu, dass es nicht kalt ist, dass man gut schlafen kann
	w	6;0	damit kann man schlafen gehen, Pyjama, bunte Muster drauf
	w	6;2	mit dem geht man schlafen, ist etwas drauf
	w	6;2	dass man in der Nacht anzieht, mit dem schläft man, ist kuschelig und warm

Kategorien

10. Schlafanzug

- **Schlafen** (zum Schlafen, beim Aufstehen, "heideln")
- **Situation** (in der Nacht, legt sich damit ins Bett, im Bett, wenn es dunkel wird)
- **Zweck** (damit es nicht kalt wird)
- **Eigenschaften** (ist was drauf, Knöpfe, kuschelig, bunt, rosa, bequem, hat Muster)
- **Synonym** (Pyjama, Schlafkleid, Leiberl, Nachthemd)

Wort	m/w	Alter	Antworten
11. Stofftier	w	3;2	
	w	3;9	klein, Giraffe
	w	3;11	Tier
	w	4;1	im Zoo
	m	4;1	Tiere, Winnie Pooh Rucksack, halten
	m	4;8	damit kann man besser einschlafen, Hase, Hund, Ziege, herumgehen, herumtragen, eine Höhle machen
	w	4;9	damit kann man kuscheln, drücken, schlafen gehen, spielen
	m	4;9	weich, kuscheln, einschlafen, Bär
	m	5;2	ein Teddy, ein Hund, ist genäht
	m	5;3	kuscheln, damit spielen
	m	5;4	damit kann man kuscheln, ins Bett legen
	w	5;6	Pferd, kuscheln, lässt man zu Hause
	w	5;8	miteinander kuscheln, abküssen, in der Nacht gut schlafen, damit spielen
	m	5;9	braucht man zum Kuscheln wenn man Angst hat, mitnehmen wenn man schlafen geht
	m	6;0	kuscheln, für Babys, damit man besser einschlafen kann
	w	6;0	das ist ein Tier, das aus Stoff ist, mit dem kann man kuscheln, das kann ein Bär oder irgendein Tier sein
	w	6;2	kann man schlafen gehen, ist kuschelig, weich
	w	6;2	knuddeln, spielen, schlafen

Kategorien

11. Stofftier

- **Synonym** (Kuscheltier)
- **Funktion** (knuddeln, kuscheln, schlafen, spielen)
- **Beispiele** (Teddy, Giraffe, Katze, Hund)
- **Eigenschaften** (ist genäht, weich, aus Stoff)

Wort	m/w	Alter	Antworten
12. reden	w	3;2	
	w	3;9	tratschen
	w	3;11	"harrawawawa"
	w	4;1	wenn man streiken tut
	m	4;1	Mund bewegen, wenn Nachrichten sind nicht reden
	m	4;8	mit Leute reden, mit Freunden reden
	w	4;9	Wörter sagen, kann man jemanden etwas sagen, sprechen, italienisch, deutsch
	m	4;9	tratschen
	m	5;2	Stimmbänder, leise und laut
	m	5;3	versehentlich ein Schimpfwort sagen, tratschen
	m	5;4	
	w	5;6	ich rede jetzt gerade mit dir, man braucht die Stimme, nicht schreien
	w	5;8	man braucht den Mund dazu, auch die Stimmbänder braucht man, und die Lippen auch
	m	5;9	da kann man Bitte sagen, reden tut man mit dem Mund, wenn ich etwas sage dann muss ich reden, fragen, wenn ich etwas will
	m	6;0	wenn man skifahren ist, wenn man sagt "ich hab heute der Mama Blumen gepflückt", "...dass man Geburtstag hat"
	w	6;0	wenn wer zu jemanden etwas sagt, steht jemand und redet
	w	6;2	jemanden anreden, man braucht den Mund dazu
	w	6;2	wenn man mit anderen plappert, wenn der andere etwas sagt oder erzählt

Kategorien

12. Reden

- **Synonym** (sagen, sprechen, fragen, anreden, tratschen)
- **Womit** (mit Mund, Lippen, Zunge, Stimmbändern, Stimme)
- **Wie** (laut, leise, italienisch, deutsch)
- **Beispiele** (Wörter, Schimpfwörter, Sätze, man kann sagen 'Bitte', '...dass man Geburtstag hat')
- **Mit wem** (mit Freunden, Leuten)

Wort	m/w	Alter	Antworten
13. Pferd	w	3;2	Katze, Tappe
	w	3;9	reiten, schwarzes und weißes Pferd, macht "iiiihhhiiaaa"
	w	3;11	man tut reiten, auf der Kutsche
	w	4;1	tut wiehern, Pfote abschlecken, hat Füße, Kopf, Ohren, Augen
	m	4;1	anhängen, können umfallen, laufen schnell, einsperren damit es nicht wegläuft
	m	4;8	herumlaufen, darauf sitzen, ein Wettrennen mit Pferd machen, viele machen Wettrennen
	w	4;9	Schwanz, reiten, wiehern
	m	4;9	reiten, läuft, hüpf, springt über etwas drüber
	m	5;2	ist ein Tier, reiten
	m	5;3	reiten, Pferd schmeißt Mensch runter
	m	5;4	reiten, kann man in einen Pferdeanhänger rein
	w	5;6	werden krank, dann zum Tierarzt führen, ausreiten, trainieren
	w	5;8	Mähne, schönen Schwanz, reiten darauf, schnell laufen
	m	5;9	aufpassen es tritt aus, nicht hinten stehen, hat vor Hunden Angst, Mensch kann sich draufsetzen, hat Helm oben, schnell laufen
	m	6;0	sehr schnell, reiten, oft im Fernsehen zu sehen, muss man sich festhalten wenn man reitet
	w	6;0	ist ein Tier, das reiten kann, braucht einen Sattel zum Reiten, braucht Hufe
	w	6;2	reiten, galoppieren, waschen
	w	6;2	reiten darauf, kann man einen Ausritt oder eine Reitstunde machen

Kategorien

13. Pferd

- **Reiten** (reiten, galoppieren, Ausritt, Reitstunde)
- **Tier** (ist ein Tier)
- **Eigenschaften** (ist schnell, wiehern, kann man streicheln, putzen, füttern, lebt am Bauernhof, hat Schwanz, springt, Sattel, hat Mähne, ist groß, frisst Karotten)
- **Pferdesport** (Wettrennen, Kutsche fahren, Polo)
- **Synonym** (Ross, Pony)

Wort	m/w	Alter	Antworten
14. Bibliothek	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	
	w	4;1	
	m	4;1	
	m	4;8	
	w	4;9	
	m	4;9	kann man lesen, Bücher sind dort, üben- wenn man nicht lesen kann, man muss Wörter und Zahlen kennen
	m	5;2	dort sind Bücher, Bücher einkaufen, mitnehmen, bezahlen
	m	5;3	Post abholen, kommt dort hin
	m	5;4	lesen, Bücher anschauen
	w	5;6	
	w	5;8	Bücher aussuchen für Schule, Bücher anschauen, man muss dort leise sein
	m	5;9	dort gibt es ganz viele Bücher, hunderte von Büchern, Buch lesen, dort muss man leise sein, "mucksmäuschenstill"
	m	6;0	sehr viele Bücher kaufen, lesen, man muss die Bücher wieder zurückgeben
	w	6;0	arbeiten, man kann dort Sachen herausfinden
	w	6;2	muss man ruhig sein, kann man Bücher lesen, man kann sich Figuren anschauen
	w	6;2	Bücher drinnen, die kann man lesen

Kategorien

14. Bibliothek

- **Lesen** (dort kann man lesen)
- **Bücher** (viele Bücher, Bücher ausborgen, anschauen, wieder zurückgeben)
- **Aspekt Ruhe** (muss man leise sein)
- **Synonym** (Bücherei)

Wort	m/w	Alter	Antworten
15. schauen	w	3;2	der Papa tut schauen
	w	3;9	man sieht etwas, z.B. Strauch sehen
	w	3;11	wenn man etwas anschaut
	w	4;1	wenn man eine Katze entdeckt, wenn man mit den Augen schaut
	m	4;1	damit man etwas sieht
	m	4;8	irgendwohin schauen, suchen (Kirschen, Auto), Licht ausschalten
	w	4;9	sehen, staunen, Gewänder sehen, Menschen sehen, Blumen, Eisbär
	m	4;9	sehen, man sieht etwas
	m	5;2	wenn man im Fernsehen etwas sehen will muss man schauen, beim Menschen genau schauen, beim Schneiden genau schauen
	m	5;3	schauen was los ist, Bilderbuchanschauen
	m	5;4	
	w	5;6	vieles entdecken, Tiere, Augen auf
	w	5;8	mit den Augen schauen, man ist nicht blind, dass man nicht wo anrennt
	m	5;9	die Augen aufmachen, sehen, nahe hingehen und schauen was das ist, schaue ich
	m	6;0	wenn man etwas Wahnsinniges gemacht hat, wenn man aus Lego einen hohen Turm gemacht hat, wenn die Leute frei haben
	w	6;0	wenn man etwas sieht, wenn die Mama sagt, schau das ist ein Storch, vom Fenster raus schauen, Tiere anschauen
	w	6;2	kann man jemanden anderen sehen, braucht man Augen dazu
	w	6;2	wenn man auf einen anderen schaut, zuschauen, was er gerade macht

Kategorien

15. Schauen

- **Synonym** (sehen, zuschauen, anschauen, "gucken")
- **Womit** (mit den Augen, Fernrohr)
- **Beispiele** (Tiere, Bilderbuch, vom Fenster raus schauen, Fernsehen)

Wort	m/w	Alter	Antworten
16. Papierkorb	w	3;2	
	w	3;9	etwas reinschmeißen, Milchpackerl reinschmeißen
	w	3;11	Korb
	w	4;1	wenn man etwas falsches schreibt, dann muss man es in den Mistkübel rein
	m	4;1	Sachen wegschmeißen, Mistkübel
	m	4;8	Wäsche rein, Stofftier rein
	w	4;9	kann man Papier reinschmeißen, Blatt oder Taschentuch reinhauen, Zeitung, Sand, Schnee, was kaputtes was zu klein ist
	m	4;9	aus Holz, Papier reinlegen
	m	5;2	kann Müll reinschmeißen, was man nicht braucht hineinschmeißen
	m	5;3	Papier rein werfen, ausleeren, Ball reinschießen
	m	5;4	kann man Papier reinschmeißen
	w	5;6	Papier reinschmeißen, Papier sammeln, Korb
	w	5;8	was aufschreiben, wenn falsch dann in den Mistkübel hauen, wegwerfen wenn man es nicht mehr braucht, e-mail wegschmeißen
	m	5;9	kann man Papier, Plastik rein, das was man nicht mehr braucht hineinschmeißen
	m	6;0	Papier reinhauen, Müll rein, Stab mit dem man Papier pieksen kann und reinhauen
	w	6;0	wenn man Papier nicht mehr braucht, dann kann man es wegschmeißen, kommt dann in die Mülltonne, und dann holt es das Müllauto ab
	w	6;2	Müll reinschmeißen, der steht, Deckel ist drauf
	w	6;2	wo man was drin tragen kann, überall mitnehmen kann

Kategorien

16. Papierkorb

- **Aspekt Müll** (Papier rein schmeißen, Sachen wegschmeißen)
- **Synonym** (Mistkübel, Mülleimer)
- **Eigenschaften** (Deckel ist drauf)

Wort	m/w	Alter	Antworten
17. Sofa	w	3;2	
	w	3;9	schlafen, fernsehen, große und kleine
	w	3;11	
	w	4;1	
	m	4;1	
	m	4;8	
	w	4;9	Bank, sitzen, sind manchmal ein paar Polster, kann man drauf schlafen, mit dem Schlafanzug
	m	4;9	
	m	5;2	Bank, Sessel, im Wohnzimmer, Lager bauen, hinlegen
	m	5;3	hinsetzen
	m	5;4	
	w	5;6	liegen, schlafen, wenn alt dann wegschmeißen
	w	5;8	ausruhen, ausrasten, liegen, spielen, fernsehen
	m	5;9	kann man zum schwimmen nehmen --> Schwimmssofa, drauflegen,
	m	6;0	gemütlich zum Sitzen, kann man fernsehen, schlafen kann man auch
	w	6;0	ist eine Bank, größer machen, dann drauf schlafen, drauf liegen, drauf sitzen
	w	6;2	drauf sitzen, liegen, fernsehen
	w	6;2	kann man liegen, sitzen, schlafen

Kategorien

17. Sofa

- **Eigenschaften** (hat Polster, Kissen, ist bequem, weich, aus Stoff, Leder)
- **Funktion** (darauf liegen, sitzen, schlafen, ausruhen, ausrasten, fernsehen)
- **Synonym** (Bank, Sessel, Couch)

Wort	m/w	Alter	Antworten
18. lustig	w	3;2	
	w	3;9	Spaß erzählen
	w	3;11	wenn man lachen tut
	w	4;1	lachen, wenn man Spaß macht
	m	4;1	lachen
	m	4;8	was lustiges machen, lustige Sachen machen
	w	4;9	da kann man lachen, einen Witz, lustiger Film, Theater, süß macht lustig
	m	4;9	lachen
	m	5;2	Witze erzählen, lachen
	m	5;3	etwas lustiges sagen, Witz
	m	5;4	
	w	5;6	Filme sind lustig, Mr. Bean, lachen
	w	5;8	lachen, Witze erzählen, lustige Geschichten erzählen
	m	5;9	muss man lachen, sagt man witzige Sachen, Witze erzählen
	m	6;0	wenn jemand ein Spiel hat und z.B. über etwas Lustiges reden, wenn jemand stolpert
	w	6;0	lustig machen, herumhüpfen, z.B- eine Vogelscheuche ist lustig, lustiges Auto
	w	6;2	lachen, macht Späße
	w	6;2	wenn man über etwas lacht, wenn es lustig aussieht, zum lachen

Kategorien

18. Lustig

- **Beschreibung** (wenn man lacht, wenn man einen Spaß macht, lachen)
- **Beispiele** (Witz, Spiel, Film, Theater, Geschichten sind lustig, wenn jemand stolpert)

Wort	m/w	Alter	Antworten
19. Gemälde	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	Bild
	w	4;1	
	m	4;1	
	m	4;8	
	w	4;9	Foto, da ist etwas gezeichnet, kann man zeichnen, einen Hund, Clown, Bäume, Zelt
	m	4;9	
	m	5;2	ein Bild, zeichnen und aufhängen
	m	5;3	
	m	5;4	
	w	5;6	basteln, schreiben, malen, anschauen
	w	5;8	
	m	5;9	malen, mit Farben, aufhängen
	m	6;0	zum Beispiel "der Schrei", da muss man viel viel üben, kann man auszeichnen, kann man nachzeichnen, damit kann man schmücken
	w	6;0	
	w	6;2	Zeichnungen, sind schön
	w	6;2	da macht man etwas und das kann man sich dann aufhängen, man kann verschieden Farben nehmen

Kategorien

19. Gemälde

- **Synonym** (Bild, Foto, Zeichnung)
- **Eigenschaften** (kann man zeichnen, malen, anschauen und aufhängen, mit Farben, damit kann man etwas schmücken)
- **Beispiele** („Der Schrei“, „Mona Lisa“)

Wort	m/w	Alter	Antworten
20. Raum	w	3;2	
	w	3;9	in einem Raum kann man essen
	w	3;11	Sägeraum, in einem Raum gehen
	w	4;1	muss man laufen
	m	4;1	ein ganzer Raum, Spielzeug drinnen
	m	4;8	hineinsteigen in Rakete, Raumanzug, fliegen
	w	4;9	da kann man so üben, wie der Turnsaal oder Turnraum, da kann man ein Rad machen
	m	4;9	kann es dunkel sein, nichts sehen
	m	5;2	Geheimraum, im Raum erschrecken
	m	5;3	wo wir gerade drinnen sitzen, beim Doktor der Warteraum
	m	5;4	Raumschiff
	w	5;6	da sitzen wir gerade drinnen, Tisch steht drinnen, Kasten auch
	w	5;8	einsperren, drinnen sitzen, Sessel stehen drinnen
	m	5;9	kann man etwas re einstellen, Spielzeug, Puppen, Bank, Kasten stehen drinnen
	m	6;0	zb das Wohnzimmer, kann man Spielzeug hin, kann man seine Sachen hinein
	w	6;0	wenn man in einem Zimmer ist
	w	6;2	da sind Leute, da steht ein Tisch, da kann man gehen
	w	6;2	wo man etwas stehen hat, Zimmer, Küche, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Ofen kann da drinnen sein, Sofa, Kühlschrank, Schrank, Spielzeug

Kategorien

20. Raum

- **Beispiele** (Küche, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Warteraum, Turnsaal)
- **Synonym** (Zimmer)
- **Eigenschaften** (kann etwas drinnen stehen, Ofen, Sofa, Kühlschrank, befindet sich in einer Wohnung, kann man drinnen essen, sitzen, gehen, einsperren, drinnen schlafen, kann man einrichten, Teppich, Fliesen)

Wort	m/w	Alter	Antworten
21. erzählen	w	3;2	
	w	3;9	tratschen, wenn man fort war
	w	3;11	
	w	4;1	wenn man ein Buch vorliest
	m	4;1	wenn man zu viel erzählt geht die Stimme aus
	m	4;8	etwas erzählen was jemand gesehen hat, etwas lustiges erzählen, jemanden Großen etwas erzählen
	w	4;9	Wörter erzählen
	m	4;9	wenn ein Unfall passiert ist, wenn etwas kaputt gegangen ist
	m	5;2	Sachen erzählen, etwas von der Zeitung erzählen, wenn man etwas erlebt hat, muss man es jeden erzählen
	m	5;3	das tun wir gerade, Geschichten erzählen
	m	5;4	
	w	5;6	das tue ich gerade mit dir, Geschichten erzählen, etwas erzählen
	w	5;8	mit dem Mund sprechen, für uns tut der Mund arbeiten, dass man etwas erzählen kann, das man ein Wiffzack ist
	m	5;9	Geschichten erzählen, Blablabla, wenn zb ein Baum umfällt, dann kann ich das erzählen
	m	6;0	Geschichten erzählen, kann man sagen "ich bin fertig mit der Hausübung"
	w	6;0	wenn ein Kind der Mama etwas erzählt, tratschen
	w	6;2	da muss man jemanden anderen zuhören
	w	6;2	man erzählt eine Geschichte, Rotkäppchen, Schneewittchen, Cinderella

Kategorien

21. Erzählen

- **Synonym** (tratschen, sagen, reden)
- **Beschreibung** (mit dem Mund, da muss man zuhören, wenn man ein Buch vorliest)
- **Beispiele** (Geschichte, Buch, aus der Zeitung, wenn man etwas erlebt hat, Rotkäppchen, Schneewittchen)

Wort	m/w	Alter	Antworten
22. Zoo	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	Anzug, Ballon
	w	4;1	Giraffe, Känguruh, Affe, Nashorn, viele Tiere sind im Zoo
	m	4;1	Menschen fahren, lenken, Gas geben, Eis essen
	m	4;8	in einen Zirkus hineingehen, kann man Tiere anschauen, oder etwas dort machen
	w	4;9	kann man Tiere sehen, Tiere sind dort, da gibt es Giraffen, Elefanten, Kuh, Hase, Katze, Hund
	m	4;9	Elefanten sehen, Haie sehen, angreifen, beißen
	m	5;2	sind Tiere dort, Affen, Giraffe, Schlangen, Tiere anschauen
	m	5;3	Tiere dort, Eis schlecken, Tiere anschauen, füttern, beobachten
	m	5;4	da gibt es verschiedene Tiere, Giraffen
	w	5;6	Zoo bauen für die Tiere, dort sind viele Tiere, Aufpasser der auf die Tiere aufpasst
	w	5;8	dort sind Tiere drinnen, sind Tiere gefangen, Menschen gehen in den Zoo und schauen sich die Tiere an
	m	5;9	dort sieht man viele Tiere, Löwen, Nilpferde, Giraffen
	m	6;0	leben viele Tiere, viele Tierpfleger, kann man besuchen, kann man Seelöwen anschauen, kann man etwas kaufen
	w	6;0	in den Tiergarten gehen, Tiere anschauen
	w	6;2	dort sind Tiere, dort ist es laut, gibt es Zoowärterin
	w	6;2	dort sind Tiere drinnen, Leoparden, Giraffen, Zebras, Tiger, Krokodile, Affen, Pandabären - Fu Long

Kategorien

22. Zoo

- **Tiere** (kann man Tiere sehen, anschauen, beobachten, füttern, dort leben Tiere, sind Tiere eingesperrt)
- **Beispiele** (Giraffen, Elefanten, Zebras)
- **Aspekt Tierpfleger** (da gibt es Tierpfleger, Aufpasser, Zoowärter)
- **Synonym** (Tiergarten, Tierpark)

Wort	m/w	Alter	Antworten
23. Wand	w	3;2	
	w	3;9	anstreichen, weiß , Pickerl draufkleben
	w	3;11	ist eine Wand
	w	4;1	
	m	4;1	weiß, oder mit Farben
	m	4;8	im Haus, etwas darauf machen
	w	4;9	ist weiß, kann man was draufzeichnen , wenn die Mama es erlaubt
	m	4;9	angreifen, anstreichen
	m	5;2	zum einstürzen bringen, im Haus, anstreichen , wie man sie will
	m	5;3	anrennen, Loch machen, kaputt machen
	m	5;4	kann man ein Haus bauen
	w	5;6	verschiedene Farben, anstreichen, was drauf malen, aufzeichnen
	w	5;8	Bilder aufhängen, anmalen, anstreichen, etwas raufpicken, Regale aufhängen, Lampen aufhängen
	m	5;9	eine Mauer, Löcher durchbohren, wenn sie nicht mehr schön ist muss man sie wieder mit Farbe anmalen
	m	6;0	damit man es nicht so kalt hat, damit man nicht raus fällt
	w	6;0	im Haus hat man eine Wand, da können Bilder drauf sein, andere Farben
	w	6;2	kann man angreifen, kann man Muster raufmachen
	w	6;2	eine Trennung von den anderen Zimmer , da gibt es eine Tür zum rübergehen

Kategorien

23. Wand

- **Funktion** (Trennung von anderen Zimmern, damit kann man ein Haus bauen)
- **Ort** (im Haus, in der Wohnung)
- **Eigenschaften** (weiß, mit Farbe, Muster)
- **Synonym** (Mauer)
- **Aspekt Anstreichen** (anstreichen, etwas drauf zeichnen, anmalen)
- **Aspekt Aufhängen** (Bilder aufhängen, Regale aufhängen, Lampen aufhängen, Löcher bohren)

Wort	m/w	Alter	Antworten
24. dunkel	w	3;2	
	w	3;9	wenn Wolken draußen sind, schlafen
	w	3;11	wenns Nacht ist
	w	4;1	wenn die Sonne untergeht , wenn man Angst hat
	m	4;1	man sieht nichts, braucht eine Taschenlampe
	m	4;8	hat man kein Licht , da kann man etwas tun - verstecken spielen
	w	4;9	sieht man nichts, nur schwarz oder blau-grau
	m	4;9	nichts sehen , aufpassen in der Nacht
	m	5;2	ist ganz schwarz, draußen ist es dunkel, wenn das Licht ausgeschaltet wird
	m	5;3	kann man nichts sehen , findet den Lichtschalter nicht
	m	5;4	in der Nacht
	w	5;6	Rollo oder Vorhänge runter dann ist es dunkel, man hat kein Licht
	w	5;8	beim Schlafen finster, kein Licht , schlimmer Traum, finster , Licht aufdrehen, Licht abdrehen
	m	5;9	Nacht, in der Höhle ist es dunkel, nichts sehen, braucht man eine Taschenlampe
	m	6;0	kann man nichts sehen, braucht man eine Taschenlampe , kann man Zelten draußen, kann man eine Nachtwanderung machen mit der Taschenlampe, klettern in der Nacht
	w	6;0	in der Nacht , im Haus brennt kein Licht , wenn man schlafen geht und das Zimmer ist dann dunkel
	w	6;2	da ist es ganz ganz finster, man braucht eine Taschenlampe
	w	6;2	wenn man gar nichts mehr sieht, alles ist schwarz, man hat kein Licht und braucht eine Taschenlampe

Kategorien

24. Dunkel

- **Synonym** (finster)
- **Beschreibung** (wenn man nichts mehr sieht, kein Licht, schwarz, braucht eine Taschenlampe)
- **Situation** (in der Nacht, beim Schlafen, wenn die Sonne untergeht)

Wort	m/w	Alter	Antworten
25. Karussell	w	3;2	
	w	3;9	
	w	3;11	
	w	4;1	
	m	4;1	
	m	4;8	da kann man einsteigen , rauf und runter , angreifen
	w	4;9	das schwingt sich rundherum , man kann sich niedersetzen , da kann man schreien
	m	4;9	dreht sich , sind Pferde drauf
	m	5;2	Pferd reinsetzten , dreht sich zuerst langsam und wird dann schneller
	m	5;3	fahren , einsteigen , dreht sich im Kreis , runterfallen
	m	5;4	Konzert
	w	5;6	drehen , Figuren drauf
	w	5;8	bei Party, damit kann man fahren , Münze reinwerfen , damit es sich dreht , schwindelig , aufpassen damit man nicht runter fällt
	m	5;9	fahren , im Kreis fahren , Ringelspiel , dreht sich in der Luft
	m	6;0	da kann es einem schlecht werden, kann man viel Spaß haben , da schwingt man im Kreis
	w	6;0	im Kreis fahren , wird immer höher
	w	6;2	kann man sich raufsetzen und dann dreht es sich , wird immer schneller
	w	6;2	wo man sich drehen lassen und niedersetzen kann und dann ist es ganz schnell wenn man schneller dreht

Kategorien

25. Karussell

- **Funktionsweise** (dreht sich, im Kreis fahren, dreht sich in der Luft, rauf und runter, schwingt sich rundherum)
- **Zweck** (einsteigen, niedersetzen, damit fahren)
- **Eigenschaften** (am Rummelplatz, im Prater, ist schnell, sind Pferde drauf, Münze reinwerfen, es kann einem schlecht und schwindelig werden, Spaß haben)
- **Synonym** (Ringelspiel)

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name:	Kornelia Schuh
Adresse:	Hochart 88, 7423 Pinkafeld
Telefon:	0664/4266419
E-Mail:	konni.schuh@a1.net
Geburtsdatum:	07.06.1986
Staatsangehörigkeit:	Österreich

Ausbildung

09/1992 – 06/1996	Volksschule Pinkafeld, Burgenland
09/1996 – 06/2004	Evang. RG & ORG Oberschützen, Burgenland (Matura-Abschluss 06/2004)
10/2004 - laufend	Diplomstudium: Psychologie Universität Wien

Berufserfahrung

07/2006 – 10/2006	Kunz Direkt Marketing
01/2007 & 08/2007	Kunz Direkt Marketing
02/2008 – 04/2008	Oberwarter Siedlungsgenossenschaft
07/2008	Kunz Direkt Marketing
09/2008 – 12/2008	Praktikum Psychologie und Kinderpsychologie im a. ö. Krankenhaus Oberwart
07/2010 – 08/2010	Praktikum Sterntalerhof
02/2009 – 07/2011	Oberwarter Siedlungsgenossenschaft
08/2011 – 09/2011	Hotel Lagler
03/2012 – laufend	Assistentin Centermanagement EO Einkaufszentrum Oberwart